

# THL<sub>2</sub>

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

**2007/1-2.**



**BALASSI INTÉZET  
BUDAPEST**



Készült a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma támogatásával  
a Balassi Intézetben

Szerkesztőbizottság:

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

Főszerkesztő:

NÁDOR ORSOLYA

Szerkesztő:

CSONTOS NÓRA

ISSN 1787-1417

Felelős kiadó: a BI 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](mailto:thl2@bbi.hu)

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Magyar Judit

Készítette: Korrekt Nyomdaipari Kft.

Felelős vezető: Barkó Imre ügyvezető igazgató

Ívek száma: 11

Méret: B/5

# TARTALOM

## NYELVÉSZETI KÖZELÍTÉS

|   |    |
|---|----|
| Dömötör Adrienne: Nyelvtörténeti kérdések és válaszok<br>a magyar mint idegen nyelv tanításában | 5  |
| H. Varga Márta: A 'birtoklás' kifejezőeszközei  | 16 |
| Peter Sherwood: A magánhangzó-illeszkedés tanítása  | 25 |
| Óvári Valéria: Magyar–török bocsánatkérési stratégiák   | 32 |

## PEDAGÓGIAI KÖZELÍTÉS

|   |     |
|---|-----|
| Oszkó Beatrix: Szintek, követelmények, tananyagkészítés   | 42  |
| Jónás Frigyes: Tananyagkészítés a magyar mint idegen nyelvben   | 67  |
| Tvergyák Klaudia Klára: A Ginever házaspár magyar nyelvkönyve<br>és hungarológiai munkássága                            | 76  |
| Pelcz Katalin: A megszólítás pragmatikai vizsgálata a 19. századi<br>magyar nyelvoktató tankönyvekben                   | 84  |
| Nagyházi Bernadette: A magyar nyelv taníthatóságának megítélése<br>főiskolások körében                                  | 97  |
| Czabán Katalin: Nyelvtanítás és kultúraközvetítés   | 117 |
| Nagy Imre Csaba: Magyar nyelv oktatása orosz anyanyelvűeknek<br>a szentpétervári egyetemen                              | 124 |
| Antal Mónika: Az esti tagozatos magyar szakos képzés módszertani<br>és hatékonysági kérdései a Varsói Tudományegyetemen | 130 |
| Thomas Szende: Az új magyar szakos képzés a párizsi INALCO-n  | 134 |
| Hévér Krisztina: A bolognai típusú képzés tapasztalatai<br>az Új Sorbonne-on  | 140 |

---

|   |     |
|---|-----|
| Zagar Szentesi Orsolya: A Zágrábi Egyetem Hungarológiai Tanszéke<br>– a bolognai rendszer kezdeti tapasztalatainak tükrében | 144 |
| Fábián Orsolya: Hungarológia a Jyväskyläi Egyetemen   | 151 |
| Juhász György: Labdarúgó EB helyett magyar tanszék?   | 160 |

## **ISMERTETÉS**

|   |     |
|---|-----|
| Tuomo Lahdelma: A Nemzetközi Magyarstudományi Társaság<br>új feladatai          | 165 |
| Fóris Ágota: A <i>Terminológiai Innovációs Központ</i> (TermIK)<br>tevékenysége | 169 |

## **RECENZÍÓ**

|  |     |
|--|-----|
| Lázár Ildikó: 33 kulturális játék a nyelvórán<br>( <i>Ismerteti: Maruszkai Judit</i> ) | 172 |
|--|-----|

Dömötör Adrienne\*

## NYELVTÖRTÉNETI KÉRDÉSEK ÉS VÁLASZOK A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÍTÁSÁBAN

**1** Meglehetősen általános tapasztalat, hogy a magyart idegen nyelvként oktató tanároknak sokszor nehézséget okoz olyan kérdések megválaszolása, amelyekhez nyelvtörténeti ismeretek is szükségesek. Érthető, ha a kezdő tanárnak még sok válasz nincsen naprakészen a tarsolyában – s így nem is méltatlan ezt adott esetben bevallania. Közhely számba megy a megállapítás: egyrészt az a fontos, hogy tudja, minek hol nézhet utána, másrészt pedig az, hogy legyen is igénye utána menni a dolgoknak – erre az embernek természetesen gyakorlottabb tanárnaként is rendszeresen szüksége lehet –, s ne váljon hajlamossá rutinszerűen azt válaszolni, hogy az adott jelenségre nincsen magyarázat, egyszerűen csak így van, és így kell megtanulni.

Hol és hogyan jelenhet meg a nyelvtörténet a magyar mint idegen nyelv órákon? Általában akkor, amikor a leíró nyelvtani rendszerben váltakozás tapasztalható, rendhagyó(nak tűnő) formákat kell megtanulni, vagy amikor egyszerűen a jelenség a más nyelvismerettel rendelkező számára újnak, meglepőnek tűnik, mivel ahhoz hasonlóval sem anyanyelvében, sem az esetleg korábban tanult idegen nyelvekben nem találkozott. De gyakran előfordul az is, hogy a diákok egy-egy szó etimológiájára vagy szótövek összetartozására / össze nem tartozására kérdeznek rá, esetleg kíváncsiak valamely helynevünk eredetére. Olykor szóba hozzák a magyar nyelv rokonságának kérdését, kialakulásának korát, tipológiai hovatartozását; máskor a magyar írásbeliség kezdeteinek ideje és a korai nyelvemlékek születési kora kerül szóba.

A tanári válaszadás megkönnyítése érdekében az alábbiakban a kezdő–középhaladó szintnek a grammatikát és a hangjelölést illető gyakori kérdéseit gyűjtöttem össze. Válaszként rövid összefoglalókat adok, amelyek azonban gyakran így is messze bőségesebbek annál, mint amennyit az adott helyzetben feltétlenül fontos lehet elmondani. További segédletként közlöm az összegző jellegű történeti gram-

---

\* Dömötör Adrienne PhD, tudományos főmunkatárs, MTA Nyelvtudományi Intézet, domotor@nytud.hu

matikai, etimológiai, a nyelvrokonságot érintő, illetve egyéb nyelvtörténeti–kultúr-történeti szakirodalom listáját, az utóbbi másfél–két évtizedben megjelent munkákra összpontosítva.

2. Következzenek tehát a gyakran ismétlődő kérdések a nyelvtörténeti ismeretanyagot mozgósító válaszokkal együtt! A könnyebb áttekinthetőség kedvéért csoportokra osztva idézem fel a hűsz – csoportonként öt–öt – leggyakoribbnak bizonyuló kérdést. (Az egyes csoportokon belüli sorrend a saját tananyagom rendjét követi.) A kérdések megfogalmazásában nem valamiféle „átlagolt” szó szerintiségre törekedtem, azonban olykor a magyar nyelvészeti megközelítésen túl igyekeztem érvényesíteni a diákok szemléletmódját is.

### A) A főnevekkel kapcsolatban felmerülő kérdések:

– *Miért változik szuffixum előtt a szóvégi -a -á-vá és az -e -é-vé, míg a többi magánhangzónál nincs ilyen szabály?*

Az ómagyar korban<sup>1</sup> a névszók végén álló hosszú magánhangzók megrövidültek. Az *á* és az *é* esetében ez a folyamat csak viszonylag későn (a XIII. század után) játszódott le, így nemcsak az ősi toldalékok kapcsolódtak az eredeti, hosszú magánhangzóra végződő alakhoz (*almák, almám* stb.), hanem az időközben kialakult újabbak is (*almában, almának* stb.). A nyelvbe később bekerült szavak pedig beilleszkedtek az *alma / almá-* féle váltakozásba: *kóla / kólát, zsemle / zsemlét, Róma / Rómában, Firenze / Firenzében* stb. (Az *i* esetében a rövidülés korábban játszódott le, ezért az *i*-re végződő szavakban még nem alakulhatott ki ilyen kettősség. Az *ú, ű, ó, ő* hangokra végződő szavak vonatkozásában pedig *már* nem alakulhatott ki, mivel ezek a hangok a tendencia lezajlásakor még nem léteztek, illetve éppen kialakulóban voltak.)

– *Hogyan alakult ki, bogy mély (és vegyes) hangrendű szavakon a tárgyrag és a többes szám jele előtt (és tegyük hozzá: később tanulandó egyéb végzések előtt is) szavanként váltakozik az o és a kötőhang?*

Az ósmagyarban a szavak utolsó hangja mindig magánhangzó volt. Ez a kor elején alsó vagy középső nyelvvállású rövid hang a korszak végére felső nyelvvállásúvá vált, az ómagyar kor folyamán pedig (már a XIII. századra) eltűnt. (A tendencia a hangszóvégi, hangsúlytalan, redukciónak kedvező helyzetének velejárója.)

A mai magyar nyelv is őrzi azonban a valamikori tővéghangzókat azokban az esetekben, amelyekben a mássalhangzós toldalék már az ósmagyar korban megvolt, s

<sup>1</sup> Mivel a magyarázatok során többször előkerülnek a magyar nyelvtörténet korszakaira való utalások, emlékeztetőül álljon itt a ma általánosan elfogadott korszakolás:

1. ósmagyar (kb. Kr. e. 1000–Kr. u. 896)
2. ómagyar (896–1526)
3. középmagyar (1526–1772)
4. újmagyar (1772–)

Így még a magánhangzóra végződő tőhöz járult. A későbbiekben a nyelvbe került szavak beilleszkedtek abba a hangtani környezetbe, amelyet bekerülésükkor találtak. Így végül minden mássalhangzóra végződő névszón a korai eredetű mássalhangzós toldalékok előtt megjelenik egy magánhangzó, amelyet leíró szempontból előhangnak (vagy kötőhangnak) nevezünk ugyan, de amely így az egykori tővéghangzónak köszönheti létét. Magas–mély, illetve ajakréses–ajakkerekítéses variánsaik a hangtani illeszkedés szabályai alakították ki. Az *o* és *a* változat azonban nem ezek közé tartozik – hiszen mind a kettő mély és ajakkerekítéses hang –, ezek a legkorábbi, alsó vagy középső nyelvállású tővéghangzóknak az ősmagyar kori toldalékok előtt konzerválódott lenyomatai. Ez azt is jelenti, hogy az *o* ~ *a* tekintetében egy-egy szónál mindig ugyanazzal a kötőhanggal kell számolni; pl. *boltot, boltok, boltom* stb., illetve: *bázat, bázak, házam* stb.

– *Hogyan kerülnek a magyarban az előjárók a szó mögé, és miért írjuk legtöbbjüket egybe a szóval?*

A kérdés megfogalmazása (hangozzék bár nyelvészetileg mégoly naívnul) az elemek funkciója felől közelítve pontosan tapint rá arra a szembeötlő különbségre, amely például az indoeurópai és az uráli nyelvek között fennáll. Azok a nyelvtani viszonyok, amelyeket az angol, a német, az orosz stb. előjárókkal fejez ki, a magyar nyelvben leggyakrabban a suffixumok (ragok és jelek) segítségével jutnak kifejezésre, melyek rendszerét a névutók egészítik ki. Ezzel szemben a magyarban nincsenek előjárószók. Mindez az úgynevezett agglutináló nyelvekre jellemző, amelyek közé – az uráli nyelvcsalád tagjaként – a magyar is tartozik.

Az agglutinálódás nyelvtörténeti folyamatára jellemző, hogy önálló szók birtokos szószerkezetben állva előbb jelentésbeli önállóságukat veszítve névutóvá váltak, majd hangalakjukban redukálódva és formai önállóságukat is elvesztve raggá alakultak. Közülük a korábbiaknak – a szótőhöz való illeszkedés szabályainak megfelelően – több változata is kialakult (például: *-ban, -ben; -hoz, -hez, -höz* stb.); a későbbiek ezzel szemben csak egy változatban élnek (*-ért, -kor*).

A sok közül két példával szemléltetve a folyamatot:

**a)** A *-ból, -ből* rag kialakulása a következő: 1. Önálló szó; a 'belső rész' jelentésű *bél* tővéghangzós *bele* formájának és az *-l* határozóragnak a kapcsolata: *beleül > belől*; jelentése: 'belsejéből, belülről'. > 2. A *ház beleül* ('a ház belsejéből') típusú szerkezet második tagja önálló jelentésű szóból névutóvá értékelődik. > 3. A névutó a szóhoz tapad: raggá válik. Lévéen hangsúlytalan helyzetben, a rag megrövidül: *-belől > -ből*, s kialakul kielkül hangrendű változata is: *-balól > -ból*.

**b)** A *-ban, -ben* rag kialakulása pedig így zajlott le: 1. Önálló szó, a fentebbi *bele* forma *-n* ragos alakja ('belsejében' jelentéssel); birtokos szerkezetben például így állhatott: *ház belén* 'a ház belsejében'. > 2. A *ház belén* típusú szerkezet második tagja névutóvá értékelődik. > 3. A névutó megrövidül: *-ben* alakú raggá válik. > 4. A későbbiekben a mély hangrendű szótőhöz való illeszkedéssel létrejön a *-ban* változata.

– *Sopronban, Debrecenben; Budapesten, Szegeden* – ezek a formák értethetőek. De mi a magyarázata a *Pécsett, Győrött* alakoknak?

Korábban létezett egy ősi eredetű, *bol?* kérdésre felelő *-t~tt* helyhatározórag; ez őrződött meg (megkövült formában) például az *itt~ott, alatt~felett, banyatt* szavakon. A rag már az ómagyar korban is ritkán szerepelt, a településnevek szűk körében azonban fennmaradt ebben a használatában, minden esetben csak mint választható lehetőség; *Pécsen~Pécsett, Győrben~Győrött, Székesfehérváron~Székesfehérvárt* (illetve analógiásan: *Székesfehérvárott*).

– *Mi az oka a birtokos személyjelezés és a határozott igeragozás alaki hasonlóságának?*

A két toldaléksor ugyanarról a töről fakad. Mindkét paradigma a főnév és az eredetileg mögötte álló személyes névmás kapcsolatából alakult ki az ősmagyar korban. A névmások hasonló folyamat eredményeképpen tapadtak az őket megelőző szóhoz, mint amilyenek a vázlata fentebb, a határozóragok keletkezésével kapcsolatban olvasható.

Mai formákkal a folyamatot a legegyszerűbb az E/1. és az E/2. alakokkal érzékelteni: *fej + én > fejem, fej + te >* (zöngésülést követően:) *fejed*, illetve hangrendi illeszkedéssel: *bázam, bázad*. (Mint: *kér + én > kérem; kér + te > kéred; látom; látod*). A folyamat az E/3. esetében is ugyanez, ám ott több hangváltozás játszódott le, mire a toldalék elnyerte végső formáját, illetve a továbbiakban kialakultak *j*-vel bővült alakjai. A többes szám formái ugyanezekből a személyes névmásokból és a *-k* többesjelből tevődnek össze, kivéve a T/3. alakot, amely a puszta *-k* többesjellet tartalmazza, illetve később ennek is kialakul a *j*-vel bővült változata.

## B) Az igékkel kapcsolatban felmerülő kérdések:

– *Milyen forma a „tessék” szó?*

A mai magyar nyelvben mondatzó, megszilárdult ragos forma. Eredetileg a *tetszik* előzményének, a mára már elavult *tetik* ikes igének a felszólító módú E/3. személyű alakja, amely – alapszavával ellentétben – fennmaradt a nyelvhasználatban. A két egymás mellett élő szinonim felszólító alak tehát: *tessék* és *tetsszék* (valamint további változataik az iktelen ragozás hatására: *tessen*, illetve *tetsszen*).

A szerepek a következő sorba rendezhetőek; a sorrend a történeti alakulás fokozatait is mutatja. 1. A többféle jelentéssel bíró *tetik > tetszik* főigei használatban (a leggyakoribb jelentésében): *Évának tetszik a könyv*. 2. Segédigei használatban: *Hogy tetszenek lenni? Tessék bejönni!* (A kijelentő módú segédige + főnévi igenes szerkezet: nem tegezõ udvarias forma, a felszólító módú segédige + főnévi igenes szerkezet emellett erélyes, tegezõ felszólítást is kifejezhet.) 3. A *tessék* mondatzói használatban (a főnévi igenév elhagyásával, odaértésével): *Tessék!* ('Tessék parancsolni!'), *Halló, tessék!, Tessék?* ('Nem értem.'), *Tessék, itt a szótár., Tessék, vegyél még egy szendvicset!* stb.



– *Miért a különbség: eszem, de: iszom?*

Az *i* hangot tartalmazó szótövekhez nemcsak magas hangrendű toldalék járulhat; egyes szavak mély magánhangzós toldalékot kapnak. (Mire az idézett kérdés felmerül, már elhangzott az *i* kettős természetére vonatkozó figyelmeztetés, amelyet az új szuffixumokat bemutató összefoglalók mindig újra megismételnek; egy-egy összefüggés azonban mindaddig alvó szabály – és könnyen feledésbe merül –, amíg a gyakorlatban nem kerülnek elő példák rá.) Az *iszom*, *iszol* stb. mély hangrendű ragjának magyarázata abban rejlik, hogy a szótó magánhangzója is mély volt. Az ómagyar kor hangrendszerében még létezett a kétféle *i* hang: egy magas és egy mély. A mély hangú *i* a korszak végére eltűnt, magas hangú *i*-vé vált. Azok a szavak azonban, amelyek korábban a mély hangot tartalmazták, toldalékolásukban megőrizték eredeti természetüket. Ide tartoznak még az *ír*, a *bív*, a *nyit*, a *bíd*, a *kín* stb. szavak.

– *Azt tanultuk: az egyes szám harmadik személyű igealak (határozatlan igeragozás, kijelentő mód) ragtalan, vagyis ez a szótó, és így ez a forma áll a szótárban is. Az ikes igéknél mégsem a szótári alakkal dolgozunk, hanem annak csak az -ik nélküli részével.*

Az ikes igéknél – speciális módon – a szótári alak valóban nem a puszta szótó; a szótövet az *-ik* személyrag leválasztásával kapjuk meg. Ezzel azonban általában passzív tövet kapunk: *esz*-, *isz*-, *alsz*- stb. Ritkább esetben igepárokat figyelhetünk meg: *tör*: *török*, *ball*: *ballik* (a *bír* *ballik*).

Az ikes ragozás kialakulásának szemléltetéséhez ez utóbbiak nyújtanak segítséget. Tekintsük ezt a két mondatot: *A bot eltörök.* és *A gyerekek eltörök a botot.* Az első mondatban a szótározandó ige az *eltörök*, míg a másodikban az *eltör*. Az első állítmány ún. mediális (történést kifejező) ige, míg a második cselekvő. Az első – a ma ikes igének nevezett – forma a másodikból alakult ki.

Az ősmagyarban, amikor a tárgy ragtalan is lehetett, a *bot török* szerkezet azt is jelenthette: '(valakik) a botot török'. Amikor kialakult és kezdett elterjedni a tárgy jelöltsége, kétféle szerkezet élt egymás mellett: *bot török* és *botot török*. Az utóbbi szerkezet hatására az előbbiben átértékelődés ment végbe. A ragtalan névszót a nyelvérzék alanynak fogta fel, s ennek megfelelően átértelmeződött az állítmány funkciója is: a T/3. személyű (általános alanyú) cselekvő forma helyett az alanynak megfelelő E/3. személyű mediális szerepet kapott.

Az átértékelődéshez a szórendi szabályok is hozzájárulhattak. A tárgyrag kialakulása előtt az *Emberek bot török* típusú mondatot az alany+tárgy+ige szórendi szabály alapján lehetett értelmezni: 'az emberek a botot török'. Ha azonban az alany elmaradt a mondatból (*bot török*), a szórend tárgy+ige. Mivel ez ritka sorrend lehetett a tipikus alany+ige szórendhez képest, a nyelvérzék a ritka sorrendű formát átértékelhette a gyakoribb séma alapján, nyelvtani alanyként értelmezve a *bot török* féle szerkezet főnevét (amely logikai értelemben természetesen továbbra is a cselekvés tárgya).

Mielőtt a paradigma egésze létrejött volna, egyrészt teret hódított a tárgyrag, másrészt kifejlődött és elkülönült egymástól az általános és a határozott igeragozá-

si sor, s már nem volt szükség a tárgyas szerkezetek ikés ragozással történő egyértelműsítésére. Az ikés ragozás – funkcióját veszítve – pusztulásnak indult.

– *Valóban nincs különbség a dolgozok ~ dolgozom, alszok ~ alszom stb. alakok használatára között?*

A mai magyar nyelvhasználatban egyik alak sem kifogásolható; tény azonban, hogy az ikés ragozás ragjaival ellátott formáknak nagyobb a presztízse (a szabályos ikés ragozás használata tehát inkább stilisztikai kérdés). Van külföldieknek szóló magyarkönyv, amelyik nem is tanítja az ikés (*dolgozom*) típust, kizárólag az iktelen (*dolgozok*) változatot adja meg. Tanítását azonban nem célszerű mellőzni, mivel az órákon kívül a diák úgyis találkozik vele, de tanári segédlet nélkül nem tud mit kezdeni vele. Az ikés ragozás *-m* ragos E/1. személyű formájának tisztázása fontos a határozott ragozás E/1. személyű alakokkal alkotott homonímia miatt is (*megezzem egy szendvicset / megezzem a szendvicset*).

A kérdésben felvetett kettősség az ikés ragozás mai magyar nyelvi státusából fakad: a ragozás a kijelentő mód E/3. személyű *-ik* ragjának kivételével (amely az ige szótári alakjának is része) pusztulóban van. Sok ikés igének nem is használatosak az *-m* ragos E/1. személyű alakjai (pl. *hazudik, megjelenik* stb.; ilyenek az újabb alkotások is: *netezik, parázik* stb.). Más igéknél a két lehetséges alak közül a *-k* ragos forma kéredzkedik előtérbe – természetesen az egyéni nyelvhasználatban sok ingadozással –, míg a másik változat túl választékoskodónak tűnik (pl. *tévézik, fűrdik, reggelizik, úszik* stb.).

– *Miért nem egységes a sor: Pista lát engem, lát téged, de: látja őt, lát minket, lát titeket, de: látja őket?*

A kérdésben szereplő példasor kiválóan alkalmas annak szemléltetésére, hogy határozott tárgy esetén is lehet általános (határozatlan, indefinitív) az igealak, ha ez a tárgy nem harmadik személyű. (Kiegészítésül: újabban a *látlak (téged és titeket)* alakot ugyancsak az általános igeragozású alakok közé szokás sorolni.) A határozott (definitív) ragozásnak ugyanis a magyar nyelvben egyetlen ragozási sora alakult ki, amely kizárólag (egyes és többes számú) harmadik személyű tárgy esetében használatos. (S formái azért fordulnak elő olyan gyakran, mert a legtöbb esetben harmadik személyű a tárgy, hiszen harmadik személy minden, ami nem *én* és nem *te*.) Vigyázat: nyelvtani értelemben a *magam, magad* stb. is harmadik személyű!

### C) A többi szófajjal és a mondattannal kapcsolatban felmerülő kérdések:

– *Mi a magyarázata az én–engem, te–téged, mi–minket, ti–titeket párokban az accusativusi formák felépítésének (míg az őt és az őket alakok világosan tagolhatóak)? Honnan ered a bennünket és benneteket forma?*

A szálak az ősmagyar korba vezetnek. Az *engem, téged* szavakban a *-g* valószínűleg egy ősi névmásképzőre vezethető vissza. Az *engem* végén az *-m*, a *téged* végén a *-d*, a *minketben* az *-nk*, a *titeketben* a *-tek* egy-egy személyjel (l. fentebb az igékkel kapcsolatos utolsó kérdést), amely tautologikus formát hoz ugyan létre, de például analógiával megmagyarázható a jelenléte (l. a *nekem, neked; velem, veled* stb. sza-

vak felépítését). Az *engemet*, *tégedet* stb. szintén használatos formákban a toldalékok sorrendje mutatja, hogy a személyjel előbb csatlakozott az alapszóhoz, mint a tárgyrag. A tárgyrag először a 3. személyű formákon jelenhetett meg – mivel ezek nélkülözték az önállóan is determináló erejű személyjelet –, majd analógiás úton áterjedt a T/1. és 2. személyű alakokra is. Az *engem*, *téged* szavakon ma sem kötelező kitenni a tárgyragot (sőt, az elterjedtebb változat a ragtalan forma), hiszen az *-m* és a *-d* önmagában is visel determináló, tárgyra utaló funkciót.

A *bennünket* és a *benneteket* formák – amelyek keletkezése időben megelőzte a *minket*, *titeket* formákat –, úgy alakultak ki, hogy a helyviszonyt kifejező *benne* határozószó átértékelődött részelő (partitivusi) határozószóvá, 'belőle' jelentéssel. A *bennünk*, *bennetek* ennek megfelelően az jelentette: 'belőlünk, közülünk (néhányat)', illetve 'belőletek, közületek (néhányat)'. A későbbiekben szinonimmá vált a *minket*, *titeket* alakokkal. A fentebbieknek megfelelően a *bennünk*, *bennetek* formákon eredetileg nem szerepelt a tárgyrag (bizonyos nyelvjárásokban máig használják őket így), a továbbiakban azonban ezekre az alakokra is áterjedt a *-t*.

– *Mi az oka a szép, kényelmes, új lakásban és az ebben a lakásban típusú szerkezetek eltérésének?*

A magyarban a minőség- és mennyiségjelzős főnévi szerkezeteknek csak az utolsó tagja kapja meg a jeleket és ragokat: *bárom csinos fiatal lánnyal*. Van azonban egyetlen szerkezet típus, amelyben a jelző ettől eltérően működik: az *ez~az* (*emez~amaz*) főnévi névmási kijelölő jelző számban és esetben is egyezik a főnévvel: *ezt az autót*, *ezek a piros autók*. (Hasonlóan viselkedik még az értelmezős szerkezet is, ez azonban itt nem merül fel kérdésként, hiszen ebben a főnévnek nem elől álló jelzője van: *Felveszem a pulóvert, a csíkosat*.)

Korábban a kijelölő jelzős szerkezetekben is az egyeztetés nélküli forma volt általános: *e~ez lakás*, *e~ez lakásban*. A középnyelvi korban kezdett terjedni a mutató névmás és a névelő együttesét tartalmazó *ez a lakás* típus, amelyben már – a névelő által szétválasztott szerkezettagok összekötését biztosítandó – az egyeztetett névmás szerepelt: *ebben a lakásban* (de a típus ekkor még jóval ritkább volt, mint az előző változat). Máig megmaradt azonban egyeztetés nélküli lehetőségnek – stilisztikai értékkel – az *e lakás*, *e lakásban* és az *ezen lakás*, *ezen lakásban* típusú szerkezet.

– *Van összefüggés a határozószói hogy(an)? kérdőszó és a hogy kötőszó között?*

Igen: a kötőszó a határozószóból keletkezett, olyan szerkezetekben, amelyekben a mellékmondat élén a 'hogyan' jelentésű határozószó állt: *Láttam, hogy* ('hogyan') *sütött a nap*. (A félkövér betűtípus a hangsúlyos szót jelöli.) Ha a hangsúly (az értelem kiemelés) nem a *hogyra*, hanem az állítmányra került (*Láttam, hogy sütött a nap*), a hangsúlyt veszített *hogy* kapcsolóelemmé vált. Hasonlóképpen az 'ahogy' jelentésű vonatkozó névmást tartalmazó mellékmondat is bekapcsolódhatott ugyanebbe a folyamatba: *Láttam, hogy* ('ahogy') *sütött a nap*. ? *Láttam, hogy sütött a nap*.

– *Mi az összefüggés a ki?–aki, mi?–ami stb. típusú kérdőszó–kötőszó párosok tagjai között?*

A kétféle forma és a hozzájuk kapcsolódó kétféle funkció az eredetileg többfunkciós *ki, mi* stb. (kérdő, határozatlan és vonatkozó) névmás öröksége. A példák mai alakokkal bemutatva a következők lehetnek. *Ki éhes?* (értsd: 'Ki éhes?' és 'Valaki éhes?' – kérdő és határozatlan névmási szerep). A vonatkoztatás kialakulása: *Ki* ('valaki') *éhes?* – *Egyen. ?Ki éhes, egyen.* (L.: *Ki korán kel, aranyat lel.*) ~ *Egyen, ki éhes.* Utalószóval: *Egyen az, ki éhes.* Ha az *az* kisebb nyomatékot kapott, a hangsúlyviszonyok megváltozásával újraelemzés következett be: a mutató névmás a vonatkozó névmási kötőszóhoz tapadt: *Egyen, azki éhes.* (Erre nyilvánvalóan a ragtalan, tehát az alanyi – vagy annak megfelelő értelmezői – és az állítmányi utalószó esetén volt lehetőség.) Az eredetileg *az-* előtagos kötőszóból hasonulással *akki, ammi* lett, majd rövidüléssel kialakult a mai *aki, ami* forma. (S ennek mintájára: az *abol, abová, abonnan, amikor* stb.)

– *A kötőmódban álló formák a magyarban hogyhogy megegyeznek a felszólító módú alakokkal?*

A magyarban nincs (és nem is volt) speciális ragozási forma a számos indoeurópai nyelvben meglévő kötőmód (coniunctivus) kifejezésére. A mellékmondat igemódja a magyar mondat szerkezetre jellemzően független volt a főmondattól, azaz az alárendelt mondat megőrizte az eredeti állítmányát. (*Menj el! ?Kérlek, hogy menj el.*) A latin fordítási irodalom korszakában a latin mondatokat magyarra ültető fordítók nyelvtani pontosságra törekvő megoldásokat kerestek a latin szabályokat követő kötőmód (coniunctivus) kifejezésére. Bizonyos szabályok szerint a felszólító és a feltételes módú formákat vezették be erre a célra, olykor a nyelvben nem létező formákat is megalkotva így. A legtöbb megoldás időlegesnek bizonyult, a felszólító módú forma azonban – amely sok esetben amúgy is megfelelt a tagmondat jelentésének; l. az imént idézett példát – továbbra is megvan többféle mondatkapcsolatban is. Azonban nem minden esetben teljes az átfedés a mellékmondati igeforma és az önálló használatú felszólító mód között, például: *Felállt, hogy elmenjen* (és nem: *hogy menjen el*); máskor pedig mind a kétféle megoldás jó lehet: *Fontos, hogy hozd el a szótárt is* ~ *Fontos, hogy elhozd a szótárt is.*

#### **D) A hangjelöléssel kapcsolatban felmerülő kérdések:**

– *Miért jelöljük a j hangot kétféleképpen: j-vel és ty-nal?*

Kizárólag a hagyomány okán (ahogy a németben az úgynevezett „scharfes s”-t is megőrizték a legutóbbi időkig). Az *ly* az *l* palatalizált változatának emlékét őrzi (éppen úgy, mint ahogy az *ny* az *n*-nek, a *ty* a *t*-nek a palatalizált párját jelöli). Az ómagyar korban még jellemző palatális kiejtése a későbbiekben csak bizonyos nyelvjárásokra szorítkozik (míg más területeken már *l*-nek vagy *j*-nek ejtik.) A beszélt magyar köznyelv az újmagyar korban már egyöntetűen *j*-ző, míg az írott nyelv – a középpalócban megőrződött – korábbi állapotot tükrözi. Mivel a leírt betű mögül kihátrált a neki megfelelő hang, többször is felmerült a vele kapcsolatos helyesírási reform kérdése.

– *Ha a magánhangzóknál az ékezet rövidebbé–hosszúsága az időbeli különbség jelölésére szolgál, miért van, hogy két magánhangzópár, az a–á és az e–é esetében más különbségek is mutatkoznak?*

Ez a két-két hang a magyar magánhangzórendszer részleges átrendeződésekor került egymással párba.

Az *a* párja eredetileg az ugyancsak ajakkerekítéses hosszú *a* volt (ejtése: *aa*), az *á*-nak pedig volt egy ugyancsak ajakréses rövid párja (ejtése: kb. mint az indoeurópai rövid *a*-nak). Míg például a palóc nyelvjárás máig őrzi az említett két sajátos hangot, ezek a nyelvterület legnagyobb részén – az ómagyar kortól kezdődően – eltűntek. Így a köznyelvben a két pár nélkülivé vált hang került egymással hosszú–rövid oppozícióba, tekintet nélkül a köztük lévő ajakműködés szerinti különbségre.

Hasonló volt a helyzet az *e* és az *é* esetében is: itt eredetileg az alsó nyelvállású *e*-nek volt egy szintén alsó nyelvállású hosszú párja (ejtése: *ee*; bizonyos nyelvjárásokban máig ejtik); a középső nyelvállású *é*-nek pedig kiterjedt használatú volt az ugyancsak középső nyelvállású párja, az úgynevezett zárt *e* (ejtése: rövid *é*; szórva nyosan még előfordul a köznyelvben is, de leginkább egyes nyelvjárásokban hallható). Az említett hangok visszaszorulásával a köznyelvben a röviség–hosszúság jelölésében itt is egymás mellé sorolódtak a párok magányossá vált tagjai, jóllehet köztük nyelvállásbeli különbség is van.

– *Ha a gy = [d+j] és a cs = [t+s], miért nem ezekkel a betűelemekkel írjuk le őket?*

A *gy* és a *cs* hang jelölése korábban többféleképpen valósult meg; mindkettőnek voltak mellékjeles, jelkombinációs, valamint mellékjel és jelkombináció nélküli írásmódjai is. A kép még a középmagyar korban is igen színes, különösen a *cs* jelölését tekintve, amely az újmagyar korban is mutat ingadozást, elsősorban éppen a *ts* írásmóddal. Jelölésének végkimenetelében jelentős szerepet játszott a vele kapcsolatos nyelvújítás kori vita. A *gy* jelölésmódjai között – sok más mellett – szintén megtalálható a *dj*, ez azonban nem terjedt el, viszont már a középmagyar korban győzött a *gy*-vel való jelölés, amelyet a korszak legnagyobb hatású írói (nyomdászai) is használtak. A két betűt tehát a hagyomány ereje őrízte meg ilyenek, amilyenek mai formájában ismerjük őket.

– *Az egyik metrómegállóban a (Vörösmarty) utca felirat mellett ez is olvasható: (Vörösmarty) utca. Miért?*

A *c* hang jelölése szintén sokáig ingadozott a magyar írásrendszerben; meglehetősen sokféleképpen jelölték (mellékjelekkel és jelkombinációval is). Egyik jelölési módja a *cz* volt, amely még a XX. század elején is tartotta magát. Az idézett felirat a metró építési idejéből származó emlék, amelynek tehát csak a helyesírása különbözik a maiétól, az olvasata nem.

– *A tulajdonnevekben néha eltér az írásmód a kiejtéstől (és a köznevek írásmódjától). Például: Horváth kolléga, illetve: Vörösmarty tér. Miért?*

A személynevek olykor a régebbi írásmód nyomait őrzik. A vezetéknevek végén mutatkozó néma *b* onnan ered, hogy ezt a betűt bizonyos mássalhangzók után – elsősorban a *t*, másodsorban a *g* után – külön hangérték nélkül, pusztán a betűjelölés részeként írták oda (ezért szokták henye *b*-nak is nevezni). A jelenség a XIII–XIV. században élte virágkorát, de még sok XVI. századi kódex szövegében is megfigyelhető.

*I* hangértékben sokáig váltakozott a magyar írásrendszerben az *i* és az *y* betű (illetve ez utóbbinak egy pontos, két pontos, egy vesszős, két vesszős változata): a váltakozás még a XVI. század végén sem ritka, de szörványosan később is előfordul. Azoknak a neveknek a végén tehát, amelyek ennek a váltakozásnak az idejéből származnak, éppen úgy előfordulhat *y* is és *i* is. (Az *y*-os írásmód, a közhiedelemmel ellentétben, így nem jelzője a nemesi származásnak.)

### 3. A felkészülést segítő újabb nyelvtörténeti összefoglaló munkák a következők:<sup>2</sup>

#### *Történeti nyelvtanok*

Benkő Loránd (főszerk.)–E. Abaffy Erzsébet–Rácz Endre (szerk.) 1991. *A magyar nyelv történeti nyelvtana 1. A korai ómagyar kor és előzményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Benkő Loránd (főszerk.)–E. Abaffy Erzsébet (szerk.) 1992. *A magyar nyelv történeti nyelvtana 2/1. A kései ómagyar kor. Morfematika*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Benkő Loránd (főszerk.)–Rácz Endre (szerk.) 1995. *A magyar nyelv történeti nyelvtana 2/2. A kései ómagyar kor. Mondattan, szövegtan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kiss Jenő–Pusztai Ferenc (szerk.) 2003. *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest. (Fontos előzménye: Bárczi Géza–Benkő Loránd–Berrár Jolán 1967. *A magyar nyelvtörténete*. Tankönyvkiadó, Budapest.; ; továbbá Bárczi Géza: *A magyar nyelv életrajza*. 1963. Gondolat Kiadó, Budapest.)

Tolcsvai Nagy Gábor (sorozatszerk.). *Magyar nyelvtörténet. A magyar nyelv kézikönyvtára*. Osiris Kiadó, Budapest. Sajtó alatt.

#### *Etimológiai és nyelvtörténeti szótárak*

Kiss Lajos 1988. *Földrajzi nevek etimológiai szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.

Loránd Benkő (Herausg.) 1993–1995. *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen 1–2*. Akadémiai Kiadó, Budapest,. (Fontos előzménye: Benkő Loránd (főszerk.) 1967–1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1–3*. Akadémiai Kiadó, Budapest.)

*Erdélyi magyar szótörténeti tár*. Legutóbbi kötete: XII. Kósa Ferenc (főszerk.) 2005. Akadémiai Kiadó, Budapest–Erdélyi Múzeum-egyesület, Kolozsvár. (Korábbi kötetei: 1975 óta folyamatosan; további kötetei: sajtó alatt.)

Zaicz Gábor (főszerk.) 2006. *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

#### *Egyéb áttekintő munkák*

Rédei Károly 1998. *Őstörténetünk kérdései (A nyelvészeti dilettantizmus kritikája)*. Balassi Kiadó, Budapest.

<sup>2</sup> A jelen cikk megírásakor a lista első négy tételének számos helyét felhasználtam.

Fodor István 2003. *A világ nyelvei és nyelvcsaládjai*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 25–54. (Korábbi alapvető munkák a nyelvrokonságról: Hajdú Péter 1976. *Bevezetés az uráli nyelvtudományba*. Tankönyvkiadó, Budapest.; Róna–Tas András 1978. *A nyelvrokonság*. Gondolat Kiadó, Budapest. 329–455.)

Kiefer Ferenc (főszerk.) 2006. *Magyar nyelv*. Akadémiai kézikönyvek. Akadémiai Kiadó, Budapest. 267–512.

Dömötör Adrienne 2006. *Régi magyar nyelvemlékek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

További szakirodalom a felsorolt munkák hivatkozásjegyzékében található.

H. Varga Márta\*

## A 'BIRTOKLÁS' KIFEJEZŐESZKÖZEI

(funkcionális megközelítésben)

A birtoklást kifejező eszközök számbavételével és azok leírásával sokan és sokszor foglalkoztak már az első nyelvtanítóinktól kezdve. Mivel a 'birtoklás' jelentést (a birtokviszonyt) különféle nyelvi szinteken realizáló nyelvi elemek hordozzák, érdemesnek tűnik ezeknek a nyelvi elemeknek a rendszerezése és funkcióik elkülönítése (a morfológiai, szintaktikai, szemantikai szintű eszközök rendszerint együtt játszanak fontos szerepet a birtoklás nyelvi realizálódásában).

I. Morfémák:

1. birtokos személyjelek,
2. az *-é* birtokjel.

II. Szintagma: birtokos jelzős szerkezet

1. pronominális szerkezet, például *az én házam, az ő háza,*
2. nominális szerkezet, például *báztető, a ház teteje, a ház(nak a) teteje, teteje a háznak.*

III. Szintaktikai birtokviszony: birtoklásmondat, például *Kovácséknak van nyaralójuk, Nekem van autóm.*

IV. Szemantikai birtokviszony: birtoklást kifejező / birtokos melléknévi összetételek

1. *-(V)-s* képzős melléknévek (*piros tetős ház*),
2. *-(j)Ű* képzős melléknévek (*kék szemű lány*),
3. *-i* képzős melléknévek (*elnöki beszéd*),
4. *-tlAn* (fosztó)képzős melléknévek (*családatlan ember*), illetve a velük szinonim jelentésű egyéb, nem derivációs természetű nyelvtani elemek (önálló szavak, körülírással formák, *nélkül* névutós, *nélküli* névutómellékneves, *-mentes* képzőszerű utótagos szavak, összetett szavak) (H. Varga 2006).

---

\* H. Varga Márta PhD, Károli Gáspár Református Egyetem, mzsvarga@t-online.hu



## I. Morfémaszintű elemek

### 1. A birtokos személyjelek

A birtokos személyjel fő funkciója a birtokos jelzése: az, hogy a szótóban megnevezett birtokot – a személyjel által kifejezett – egy vagy több első, második vagy harmadik nyelvtani személyhez (mint birtokoshoz) kapcsolja.

A birtokos személyjelek általában elég nehéz feladat elé állítják a magyarul tanulókat. Már a nyelvtanilag helyes forma megalkotása érdekében is meglehetősen sok mindent kell tudniuk, többek között például azt, hogy a birtokos személyjelek grammatikai funkciót betöltő szóvégi toldalékok, szemben a magyartól legtöbbször eltérő tipológiájú anyanyelvükben vagy más, korábban tanult indoeurópai nyelvben megszokott birtokos névmásokkal (például angol *my house*, német *mein Haus*, olasz *la mia casa*, orosz *moj dom*); vagy azt, hogy ezek a végződések más toldalékok (képzők, jelek, ragok) társaságában komplex jelentéstartalmak kifejezésére is alkalmasak (például *bázatokban*; *barátságunkért*); vagy a 3. személyű birtokosra utaló jel esetén azt is, mikor használjuk a személyjel *j*-s, illetve *j* nélküli változatait: *-A* vagy *-jA* (*ablaka* vagy *ablakja*); *-Uk* vagy *-jUk* (*szótáruk* vagy *szótárjuk*). Mi, magyar anyanyelvű beszélők intuitív módon alkalmazunk "titokzatos"-nak tűnő szabályokat, anyanyelvi kompetenciánk ugyanis pontosan eligazít bennünket a helyes használatot illetően. Mivel a nyelvhasználat tekintetében teljes érvényű szabályokat általában nem vagy csak nagyon ritkán tudunk megfogalmazni, ebben az esetben is csak az alapvető tendenciák megfogalmazására vállalkozhatunk.

Időzzünk el egy kicsit a 3. személyű birtokjeleknél! Ez a személy (egyes és többes számban is) mind formáját, mind funkcióit tekintve különös figyelmet érdemel. Míg az első két személy esetén a végződések egyértelműen és kizárólagosan jelölik a birtokost, például *családom*: a birtokos egyes szám 1. személyű (*én*); *kabátod*: a birtokos egyes szám 2. személyű (*te*); *labdánk*: a birtokos többes szám 1. személyű (*mi*); *tanárotok*: a birtokos többes szám 2. személyű (*ti*), addig az egyes szám 3. személyű birtokos személyjel, az *-(j)A* egyszerre különböző birtokosokra is utalhat, pl:

- egyes számú 3. személyű, főnévvel kifejezett birtokosra, például *János élete vídám*.
- egyes számú 3. személyű, névmással kifejezett birtokosra, például *Az (ő) élete vídám*.
- a beszédszituáció szerinti egyes számú 2. személyű, magázó birtokosra, például *Milyen az (Ön, a Maga) élete?*
- többes számú, 3. személyű, főnévvel jelölt birtokosra, például *A magyar emberek élete nehéz*.
- a beszédszituáció szerinti többes számú 2. személyű, magázó birtokosra, például *Milyen az Önök, a Maguk élete?*

A többes számban álló birtokosok esetén (például “A magyar emberek élete nébész” mondatban) az *-(j)A* személyjel csak a birtokos 3. személyű voltára utal, és nem ad információt a birtokos többességéről. Ebben a szerkezetben erre nincs is szükség, hisz a főnévvel megnevezett birtokoson a többesjel világosan jelzi a többes számot. Megjegyzem, az *\*emberek életük* egyeztető szerkezet nem ismeretlen a régi nyelvben és mindmáig él egyes nyelvjárásainkban is (*az apostoloknak szavok, az embereknek munkájok, juboknak nyájok, seregeknek urok, a bírák házok, a ballgatók fülök* stb.).

Amennyiben a többes számú 3. személyű birtokos és az (egyes számú) birtok külön mondatban (vagy tagmondatban) szerepel (ez az ún. visszautaló, kontextuális 3. személy), akkor a (tag)mondatban egyedül álló birtok visszautal a korábban megnevezett, többes számú birtokosra (így biztosítva a kontextuális kohéziót), ezért a személyjelnak is többes számban kell állnia, például *János és Erzsé Budán laknak* (ez a kiinduló mondat, amelyben megnevezzük a következőkben birtokosként szereplő személyeket). *Az életük kiegyensúlyozott. A házuk egy csendes kis utcában áll. Két gyerekük van. A fiuk iskolás, a kislányuk még óvodába jár. A gyerekek a vakációt mindig vidéken, a nagyanyjuknál töltik* – a többes számú 3. személyű birtokos személyjelek arra utalnak, hogy egynél több birtokos (*János és Erzsé*, illetve a *gyerekek*) birtokairól beszélünk.

Ez ellen a szabály ellen a magyar anyanyelvű beszélők is gyakran vétének, különösen gyakran fordul elő az, hogy a kontextuális 3. személyű birtokszóval helytelenül utalnak vissza a korábban megnevezett (egyes vagy többes számú) birtokosra, például *A kormánypartok szemére vetették, hogy az elmúlt négy esztendőben adósságokat balmoztak fel. A szemére vetették azt is, hogy...* A második mondatban lévő, egyes számú birtokosra visszautaló *szemére* birtokszó használata ebben a kontextusban helytelen, hiszen a kiinduló mondatban szereplő birtokos többes számú (*kormánypartok*), ebben az esetben tehát a *szemükre* alak lenne kívánatos.

Annak ellenére, hogy az alárendelő szóösszetételek morfológiaiailag általában jeletlenek, akadnak közöttük is (az alárendelés milyenségét raggal, jellel) jelöltek. A szóösszetételek előtagján a jelek közül legtöbbször a birtokos személyjel fordul elő, ritkábban a többes szám jele (például *bolondokháza*), és a fokjel is (például *felsőbbrendű, nagyobbrészt*). A birtokos személyjeles szóalakok között alanyi és tárgyi alárendelt összetett szavak vannak. Alanyi alárendelések például *agyafürt, agyalágyult, divatjamúlt, felemás, eszeveszett, fékeveszett, ügyefogyott, okafo-gyott, hitehagyott, biteszegett, kedveszegett, magvaváló, nyakatekert, szárnya-szegett, színehagyott, vérehagyott*; tárgyi alárendelések például *szavatartó, fej(e)-vesztett, fékevesztett, párjavesztett, talajavesztett*.

A fenti összetételekben szereplő, valójában egyes számú birtokosra utaló jelek nem módosíthatók: nemcsak az összetételt alkotó két szabad formának, hanem a közöttük helyet foglaló kötött morfémának is változatlanul kell maradnia visszautaló helyzetben is. Amennyiben ezekben az összetételekben az egyes számú 3. személyű *-(j)A* birtokos személyjelet a logikai egyeztetés végett például többes szám 3. személyűre cseréljük, agrammatikus formákhoz jutunk, például *\*felük-más, \*ügyükfogyott, \*színükhagyott, \*fékükvesztett*, mert ezek a kifejezések már

lexikalizálódott formává váltak. Kivételt csak azok a névmási előtagú birtokos jelzős összetételek jelentenek, amelyekben a birtokos személyjel a névmás szerves részeként mind szintaktikailag, mind szemantikailag aktualizálható. Ezekkel lehetséges egyes és többes számú birtokosra is utalni, például *magamfajta*, *magadfajta* stb.; *magamforma*, *magadforma* stb.; *magamszerű*,/ *magunkszerű* stb.

## 2. Az -é birtokjel

Az -é birtokjeles alakok (például *a könyv a tanáré*) is birtokviszonyt – tulajdonítást, birtoklást – fejeznek ki. Velcsovné szerint „Jelentésmódosító szerepük abban áll, hogy a szótóvel megnevezett személyt vagy dolgot a hallgató számára ismert birtokszó birtokosának mutatja” (Bencédy et al. 1991: 187). Szerepük ellentétes a birtokos személyjelekével: míg azok a birtokosra, az -é birtokjel – a birtokost megnevező szóhoz járulva – a birtokra utal vissza. A (*könyv*) *a tanáré* típusú szerkezetben a birtokszó (*könyv*) ismert, az állítás lényege a birtokos személye (*tanár*). A birtokjeles szóalak – amely általában főnév, de lehet értelmezői helyzetű, birtokos viszonyban egyeztetett melléknév is, például *a könyv a diáké*, *az idősebbé*; *a torta a lányoké*, *mind az öté* – jelentése egy birtokos szerkezet (szintagma) jelentésével egyenértékű, a birtokos jelzős szerkezet redukciójaként jön létre. A birtokjeles főnév utal a birtokosra és a birtokra is, de természetesen csak egy jeltárgya van (*a diák könyve* = *a diáké*, *a diák könyvei* = *a diákéi*). Mivel az -é birtokjel a közlésből elhagyott birtokszó jelentését helyettesíti, ezért az -é birtokjeles szó generálása a birtokos jelzős szerkezetből összevonással (redukcióval) történhet úgy, hogy a birtokot kifejező nominális szintagma tövét -é-vel helyettesítjük, minden más morféma megmarad, például:

*az én(gyönyörű szép háza)mban*

*az eny-é-mben,*

többszörös birtokviszony esetén pedig:

*az én(falu)m(tornyá)ban*

*az eny-é-m-é-ben* (vö. Lotz 1976: 185–190, Jakab 1985: 410).

Mivel az -é birtokjel – a birtokos megnevezése mellett – visszautal az általunk már ismert birtokra is, ezért az -é birtokjeles szó alkalmas a teljes birtokosjelzős szintagma helyettesítésére. A fenti jellemzésekből az -é legmarkánsabb jelentésbeli jegyének az indirekt denotatív jelentés tűnik, mindez pedig arra a következtetésre engedti jutni Mártonfit, hogy „az -é csupán átmenet a tő- és toldalékmorféma között, s a jelszerű toldalékmorféma-archoz névmásszerű tömorfémaarc társul. (...) tehát nem [vagy nem tisztán] toldalékmorféma az -é” (Mártonfi 2004: 69).

Erős jelentésmódosító szerepe miatt a szakirodalomban egykor éles vita folyt az -é jelvoltáról. Korábban ragnak tartották a birtokos szerkezetre emlékeztető tulajdonsága és feltehetőleg (lativus)ragi eredete, valamint a latin genitivussal való megfeleltetése miatt. Később néhányan a képzőként való megítélése mellett foglaltak állást annak alapján, hogy az -é birtokjellel ellátott főnév a szótó jelölte fogalmon kívül álló, de ahhoz hozzátartozó dologra vonatkozik, vagyis a birtokjeles szó-

alakban az alapszó jelentését szinte elfedi az *-é* utalása. Ennek ellenére a jelek közé soroljuk kapcsolódási, pozicionális tulajdonságai következtében, hiszen új szótári szót nem hoz létre, csak alparadigmát indít, és sohasem előzheti meg a *-k* többesjelet (például *a diákoké*), a birtoktöbbsesítő jelet (például *a diákjaié*), valamint a birtokos személyjelet (például *a diákomé*), vagyis csak ezek után következhet.

Az *enyém, tied, övé* stb. – korábban birtokos névmásnak nevezett – névmások tulajdonképpen *-é* birtokjeles valódi személyes névmások (birtokjelezésük történetileg mutatható ki, vö. *en-é-m, ti-é-d, öv-é-0* stb., l. Sipos 1991: 375–376), amelyek a névmási tartalmat mint birtokost, birtoklót jelölik. Ezek a névmások – eltérően az indoeurópai nyelvek birtokos névmásaitól (például angol *my table*, német *mein Tisch*, olasz *il mio tavolo*, orosz *moj stol*) – a birtokszó jelzőjeként csak nyelvjárásokban használatosak (például *enyém asztal*); a magyarban ehelyett a személyes névmással mint ragtalan birtokos jelzővel, főleg pedig a birtokszón lévő birtokos személyjellel szoktunk rámutatni a megfelelő jelentés- és mondattani viszonyra, például *az (én) asztal-om. Az enyém, tied, övé* stb. tehát nem birtokos névmások (ahogyan nem az a *valakié, azé* stb. sem; funkcióját tekintve akár birtoknévmásnak is nevezhetnénk), hanem a személyes névmások alakrendszerének a részei; természetesen utalhatnak több birtokra is: *enyém ~ enyéme, tied, övéi* stb. (vö. Lengyel 1997).

## II. Szintagmaszintű elem: a birtokos jelzős szerkezet

A hagyományos magyar nyelvtanítás a birtokos szintagmát alárendelő szerkezetnek tekinti, amelyben a birtok az alaptag, a birtokos a bővítmény, például *a ház teteje, a fiú könyve*. Az alárendelő birtokos jelzős szerkezet két főnév vagy főnévi értékű szó (például *a te dolgod* – főnévi névmás; *itt az ideje befejezni* – főnévi igenév; *a szép fogalma, a hogyan kérdése, mennyinek a fele* – aktuálisan főnévi értékű szó, ún. grammatikai főnév) között jöhet létre.

A birtokos szerkezetben a birtokos személyjelnek összetett funkciója van. Helyzete révén – azáltal, hogy mindig a birtok a töve – a birtokot jelöli (*könyve*), jelentésszerkezete révén pedig – mely számot és személyt ad meg, egyeztetve a birtokossal, valamint a birtoklás sematikus viszonyát jelzi – a birtokon jelöli a birtokost, például *a könyvem* (E/1.), *a könyved* (E/2.), *a könyve* (E/3.). A birtokos személyjel mindig főnévnek a toldaléka a birtokos számának és személyének jelölőjeként.

A birtokos szerkezetben a birtokos vagy nominativusban van vagy dativusban, tudniillik a genitivusi funkción ez a két névszói eset osztozik, nem lévén az esetragok között valódi genitivusrag. Ha a birtokos nominativusban áll, akkor a szórend szigorú (ez az ún. szoros szerkezetű birtokos szerkezet): a birtokosnak meg kell előznie a birtokot, és a birtoknak nem lehet névelője (például *háztető, a ház teteje*). Ha a birtokos dativusban áll, a birtokos kétszeresen, a birtokoson és a birtokon is jelölve van (például *a háznak a teteje*). A dativusrag csak a hozzátartozást jelöli, és annak is csak másodlagos jelölője, mert elsőrendű jelölője a birtokszóhoz tett birtokos személyjel. Ebben az esetben a sorrend nem kötött, és a birtoknak általában van névelője (például *a háznak (a) teteje, (a) teteje a háznak*), amely a

dativusraon és a birtokos személyjelen felül még külön jelöli az említettséget vagy a beszélő és a hallgató előtti ismertséget. A névelőhasználat ugyan nem kötelező (például *Látogatásának 0 célja ismeretlen, Válaszomnak 0 végére értem, A tavasz a természet megújulásának 0 hirdetője*), de annyira hozzátapadt az efféle jelzős szerkezetek megszokott formájához, hogy a szerkezet tanításakor is érdemesnek tűnik a ragot és a névelőt (*-nAk a/az*) egységként kezelni. Amint a fenti példákban is nyilvánvaló, a nominatívusos szerkezet általában szorosabb viszonyt jelez a két összetevő között, a dativusos szabadabbat, illetőleg a birtokszavától elszakadt dativusragos főnév már nem is jelző, hanem önálló, szabad mondatrész (minderről részletesebben I. a III. pontot).

A fentiek értelmében a magyarban a birtokos szerkezet háromféle (alak)változatban létezik, a *-nAk* rag és a birtokos személyjel megléte vagy hiánya függvényében: (a) jelöletlen, összetett szónak minősülő forma: *báztető*, (b) egyszeres jelölési forma: *a ház teteje* és (c) kétszeres (legteljesebb) jelölési forma: *a háznak a teteje / teteje a háznak*. A három változat között nem teljesen szabad az átjárás (ahogyan erre a fenti példásor láttán joggal következtethetnénk). Az alábbi példák azt jelzik, hogy általában nem lehet szabadon helyettesíteni az egyiket a másikkal: (a) *a fiú(nak a) keze* ® *fiúkéz*, (b) *a lány(nak az) apja* ® *\*lányapa*; *a lány(nak az) anyja* ® *lányanya*. A *fiúkéz* *fiú* előtagja nem 'egész' jelentésben funkcionál, a 'rész' grammatikai párjaként, hanem 'fiús, fiúra jellemző' jelentésben, például a *lánykéz* 'lányos kéz' kifejezéssel szembenállva. A *lányapa* értelmezhetetlen szó szerkezet, a rég, *lányanya* jelentése pedig 'házasságon kívül született gyermek anyja' (vö. Tolcsvai 2006: 64).

Ezek a szerkezetek nehezen vezethetők vissza egyetlen alapjelentésre, mert vélhetőleg nem egyetlen fő jelentésből alakultak ki. A sokféleség egyrészt abból adódik, hogy „a magyarban szinte beláthatatlan azoknak a főneveknek (ritkábban más szófajoknak) a száma, amelyek egymással birtokviszonyra léphetnek, és ez beláthatatlan számú kombinációt eredményez, másrészt meg a nyelv analógiás fejlődése az alapkategóriákat minduntalan áthágja, s ezáltal átmenetek, kategóriák közötti érintkezések, kereszteződések keletkeznek” (Hadrovics 1969: 139). A tulajdonviszonyokon, a tényleges birtoklásán kívül számos egyéb jelentésük lehet. A fő jelentéstípusok elkülönítéséhez érdemes Hadrovics osztályozását (1969: 139–176) tekinteni kiindulópontnak. Az általa elkülönített osztályok a következők:

(1) A birtokos is, a birtok is különálló egész, amelyek között valamilyen összetartozás figyelhető meg (például tulajdonlás, rokonság): *a gazda tebene, a fiú anyja*. Tolcsvai számára (2004) ez a viszony szemantikai szempontból meglehetősen lazának tűnik, hiszen ez a megnevezés számos más összetett nyelvi kifejezésre érvényesíthető, ráadásul az „összetartozás” nem utal e viszony (a birtokos jelzős szerkezetek) jellegzetesen aszimmetrikus jellegére, ti arra, hogy az alárendelő szintagmában az alaptagnak nevezett tag irányító szereppel rendelkezik, illetőleg a birtokos hierarchiája általában nem cserélhető fel, például *a fiú keze* – *\*a kéz fiúja* (vö. Tolcsvai Nagy 2004: 391–392).

Tény, hogy bizonyos főnevek már alapjelentésükben is utalnak valamiféle – rokonsági, családi, baráti – „összetartozás”-ra, például *apa, anya, báty, öcs, nővér,*

*bűg, férj, feleség, barát, kolléga*. Ezeknek a főneveknek a szemantikai szerkezetében eleve benne foglaltatik a „kiegészülésigény”, amely szintaktikailag a birtokos személyjel használatában realizálódik. A ’valamihez tartozást’ jelentő, egy birtokos meglétét eleve feltételező relációfogalmak a megnyilatkozásokban önmagukban tehát nemigen fordulnak elő, csak birtokos személyjeles formájukban. Vannak főnevek, amelyek eleve csak birtokos személyjeles alakban léteznek a nyelvben, abszolút alakkal nem rendelkeznek, például *fia, lánya, széle, eleje, közepe, vége, színe-java, visszája, fonákja, csínja-bínja*. Ezekben a nyelv már morfológiai eszközökkel is jelzi, hogy a főnév jelentése kiegészítésre szorul. Velük szemben más főnevek a valóság tárgyait a többi tárgyhoz fűződő viszonyuktól függetlenül írják le, például *férfi, nő, fiú*. A birtokos személyjel megjelenése mindig arra utal, hogy a vele ellátott főnév valamilyen kapcsolat részesévé válik, így szintaktikailag kiegészítést igényel. Ez a viszony a birtokos szerkezetben válik explicitté, amelyben a viszony másik pólusát leggyakrabban a birtokos jelző nevezi meg.

(2) „rész – egész” viszony: az egész a birtokos, a rész a birtok, például *a tők szára, a bor literje, a fiú keze*;

(3) az „eredet – eredmény”, „ok – okozat” viszony: az „eredet” és „ok” kifejezője a birtokos, az „eredmény” és „okozat” kifejezője a birtok, például *a nap fénye, a tében teje, a költő versei, a fájdalom könnyei*;

(4) a cselekvés és kapcsolatai

(a) a cselekvés a birtok: *Zalán futása, a búza cséplése, a társadalom kivetettje, a szónok mondanivalója*,

(b) a cselekvés a birtokos, a birtok pedig e cselekvés valamilyen logikai meghatározója (külső körülménye, előzménye, velejárója stb.), például *a tett színhelye, az ebéd ideje, a baj oka, a kísérlet célja*;

(5) a birtokos és a birtok között fogalmi fölé- és alárendeltségi viszony van, illetve lényegbeli vagy képzelt azonosság áll fenn, például *karácsony ünnepe, az író egyénisége, Kossuth arcképe, a hold tányéra, a féltékenység ördöge*.

Ezen főosztályokon belül számos alosztályt, továbbá kisebb-nagyobb csoportot lehet elkülöníteni.

### III. Szintaktikai birtokviszony: a birtoklásmondat

Mivel az uráli nyelvekben nincs az alapnyelvből örökölt ’habere’ jelentésű ige, a birtoklás tényét vagy annak hiányát a ’van, létezik’, illetve a ’nincs, nem létezik’ igével, a birtokost az azt jelölő névszónak többnyire valamilyen esetragos alakjával, a birtokot pedig gyakran birtokos személyjeles névszóval fejezik ki, például *a tanárnak van könyve. A nekem van (nincs) szerkezet jelentése tehát ’számomra van (nincs); hozzám tartozik (nem tartozik)’. E szerkezetek a tanárnak, nekem stb. tagját a magyar nyelvtanírás régóta birtoklást kifejező részeshatározóként értelmezte, és dativus possessivusnak nevezte. A mai magyarban ’habere’ jelentésben a *bír, birtokol* és a *rendelkezik valamivel* igék is használatosak, és a *tart* igének is van ilyen jelentése, például *lovat tart*.*

A létigét tartalmazó *habeo*-szerkezetek két- illetve háromtagú szerkezetek. Ez a szerkezet az 1. és a 2. személyekben (semleges mondatokban) két tagból áll, például (*nekem / neked*) *van / nincs könyvem / könyved*, a 3. személyekben, amennyiben viszont a birtokost tartalmaz főnév jelöli, három tagból áll, például *Péternek van / nincs könyve, a diákoknak van / nincs könyvük*, ha viszont a 3. személyű formák kontextusba ágyazódnak (vagyis az előző (tag)mondatok már megnevezték a birtokosokat), a konstrukció természetesen kéttagú, például *János nagyon szórakoztató ember. Van humor. Péter és Anna csak öt éve házasok, de már van két gyerekük*. Ezeket a birtoklásmondatokat tekinthetjük a birtokos szerkezetek kettészakított, aktuálisan kétpólusú alakulatainak, melyeknek birtokos tagját legcélszerűbb birtokos részeshatározónak nevezni.

A birtokos jelző és a birtoklást kifejező részeshatározó (dativus possessivus) sokszor érintkezik egymással, ugyanis a birtokos szerkezetekben a birtokos személyjelen főnévnek a birtokos jelzőn kívül más mondatrész is lehet kiegészítője, például az úgynevezett birtokos részeshatározó (dativus possessivus). Ilyenkor a *-nak* ragos birtokos szó lazább kapcsolatba kerül birtokszavával. Ez akkor történik meg, ha:

- a birtokszó külön főhangsúlyt kap: *A lányoknak a 'születésnapjuk volt tegnap, nem a névnapjuk*;
- a birtokos és a birtok közé egyéb mondatrészek (például az állítmány) vagy a mondat szerkezet szempontjából szeretlen elemek (módosítószó, partikula, tagadószó) ékelődnek be: *Kovácséknak Agárdon van (a) nyaralójuk, Pistának drága az ideje, A barátnőméknak feltehetőleg a fiuk volt itt*.

A laza birtokos szerkezetek jellegzetessége, hogy (a) bennük a birtokos sohasem fordulhat elő rag nélkül, (b) a *-nak* ragos birtokosra az állítmány segítségével (és nem a birtokszóval) kérdezzünk, például *Kiknek volt a születésnapjuk?*, *Kiknek van Agárdon nyaralójuk?*, *Kiknek volt itt a fiuk?* A birtoklást kifejező részeshatározó – kétpólusú bővítményként – egyrészt birtokszavához kapcsolódik, másrészt viszont az állítmány bővítményeként jelenik meg és (c) a birtokos és a birtokszó kapcsolatban vannak ugyan egymással, birtokos szerkezetet alkotnak, de kapcsolatuk nem annyira szoros, mint a korábbi jelzős szerkezetek tagjaié. A dativusragos birtokos „minden távolodás esetén veszít genitívusi funkciójából és közeledik ahhoz, amit legcélszerűbb birtokos részeshatározónak neveznünk” (Elekfi 1993: 37). A 2000-ben megjelent *Magyar grammatikában* még mindig olvasható az a 19. század óta létező szabály, miszerint a dativus possessivus mondatokban a többes számú 3. személyű birtokoshoz szabályosan egyeztetjük a birtokot (például *Pistának drága az idejük*), pedig a birtokos jelzős szerkezetekben ilyenkor sohasincs számbeli egyeztetés (például *A Pistának ideje drága*) (vö. Keszler 2000: 451), nem egészen ad naprakész állapotrajzot, tudniillik a mai beszélt (és írott) nyelvben egyre gyakrabban tapasztalható az egyeztetés elmaradása, a kongruencia hiánya, például *Van-e még jövője a fiataloknak?*, *A gyermekeknek az iskolában a helye*, *A szomszéd lakóknak még nem jött meg a gázszámlája*, *A képviselőknak ilyenkor van a legtöbb dolga*. Grétsy ezt a változást egy több évszázados vál-

tozásfolyamat szerves részeként értelmezi, amely a nyelvművelők lassító törekvései ellenére is tovább folytatódik, és már – vélhetően – nem fékezhető meg (Grétsy 2006: 7).

#### IV. Szemantikai birtokviszony: a birtokos melléknévi összetételek

Azok a melléknévi jelzős szerkezetek tartoznak ebbe a kategóriába, amelyek esetében transzformációval (is) igazolni lehet, hogy valóban birtoklást fejeznek ki. Alaki kitevőjük olyan toldalékmorféma (képző), amelynek nem elsődleges funkciója a birtoklás kifejezése, például

1. *-(V)-s* képzős melléknévi összetételek (*piros tetős ház*),
2. *-(j)Ú* képzős melléknévi összetételek (*kék szemű lány*),
3. *-i* képzős melléknévi összetételek (*elnöki beszéd*),
4. *-tlan* (fosztó)képzős melléknévek (*családtalan ember*).

Mindez természetesen részletesebb kifejtést igényel, amelyet egy másik tanulmányban tervezek ismertetni.

#### Irodalom

- Bencédy József–Fábián Pál–Rác Endre–Velcsov Mártonné 1991. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Elekfi László 1993. Eltűnőben van-e a magyar birtokos részeshatározó? In: Horváth Katalin–Ladányi Mária (szerk.): *Állapot és történet – szinkronia és diakronia – viszonya a nyelvben*. ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest. 35–43.
- Grétsy László 2006. Van-e még jövőjük a fiataloknak? *Édes Anyanyelvünk* XXVIII/5: 7.
- Sz. Hegedűs Rita 2005. Újabb érvelés az *ideje* szóalak infinitivusi bővítésének birtokos jelzői szerepe mellett. *Nyr.* 129: 363–381.
- Jakab István 1985. Mi az *-é* birtokjel szerepe? *Nyr.* 109: 407–414.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lengyel Klára 1997. Töprengés a birtokos névmásokról. *Nyr.* 121: 487–489.
- Lotz János 1976. A magyar {-É} morféma. In: Lotz János: *Szonettkoszorú a nyelvről*. Gondolat, Budapest. 185–190.
- Mártonfi Attila 2004. Az *-é* birtokjel névmási jellegéről. In: Ladányi Mária–Dér Csilla–Hattyár Helga (szerk.): *“...még onnét is eljutni túlra...” Nyelvészeti és irodalmi tanulmányok Horváth Katalin tiszteletére*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 64–73.
- Sipos Pál 1991. A birtokos névmások. In: Benkő Loránd (szerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 375–377.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2004. Vázlat a birtokos szerkezet jelentéséről. In: Csepregi Márta–Várady Eszter (szerk.): *Permiek, finnek, magyarok. Írások Szij Enikő 60. születésnapjára*. Urálisztikai Tanulmányok 14. ELTE BTK Finnugor Tanszék, Budapest. 390–397.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2006. A magyar birtokos szerkezet jelentéstana, kognitív keretben. *ÁNyT.* 21: 43–70.
- H. Varga Márta 2006. *A magyar fosztó- és tagadóképző*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.



Peter Sherwood\*

## A MAGÁNHANGZÓ-ILLESZKEDÉS TANÍTÁSA

**A** magánhangzó-illeszkedés alapjainak tanításához – az ajakkerekítéses illeszkedés kivételével (l. később) – tulajdonképpen nincs szükség fonetikai ismeretekre.

Elsősorban megállapítjuk a szó illeszkedési osztályát.

A szó:

- VAGY „A” osztályú (azaz MÉLYMAGÁNHANGZÓJÚ),
- VAGY „B” osztályú (azaz MAGASMAGÁN-HANGZÓJÚ).

Az „A” osztályú SZÓ A (azaz MÉLYMAGÁNHANGZÓJÚ), a „B” osztályú SZÓ pedig B (azaz MAGASMAGÁNHANGZÓJÚ) szuffixumvariánst igényel.

A szabályt kiegészíti a toldalékok négy görög betű alkalmazásával rövidített, némileg elvontabb leírása, mely segítségével előállítható a helyes alakváltozat.

### I. Az illeszkedési osztály megállapítása

1. Megnézzük (meghalljuk) a szótári (névtári, stb.) alak utolsó magánhangzóját.
2. Ha ez A/Á/O/Ó/U/Ú, a szó „A” osztályú.
3. Ha nem, a szó „B” osztályú.
4. E szabály alkalmazásakor a következő három magánhangzót – a szó végétől a szó eleje irányában, azaz visszafelé haladva – nem vesszük tekintetbe: I/Í/É

Példák:

|        |           |                           |          |             |                          |
|--------|-----------|---------------------------|----------|-------------|--------------------------|
| vezér  | → vez r:  | B (az <i>e</i> dönti el); | ajándék  | → ajánd k:  | A (az <i>á</i> dönti el) |
| zsanér | → zsan r: | A (az <i>a</i> dönti el); | boríték  | → bor t k:  | A (az <i>o</i> dönti el) |
| segít  | → seg t:  | B (az <i>e</i> dönti el); | segítség | → seg ts g: | B (az <i>e</i> dönti el) |
| tanít  | → tan t:  | A (az <i>a</i> dönti el); | pázsit   | → pázs t:   | A (az <i>á</i> dönti el) |

---

\* Peter Sherwood PhD, „Laszlo Birinyi” Distinguished Professor of Hungarian Language and Culture. University of North Carolina, Chapel Hill.

5. Ha a szó végétől a szó eleje irányában haladva kimerítjük a szó magánhangzóátlományát, a szó „B” osztályú.

Példák:

*bébi, bikini, bili, fivér, fix, kicsi, néni, sí, szék, véce, vigéc* stb.

6. A szabálynak ezen, 5. része alól a következő szavak kivételnek tekintendők. A kivételek *kizárólag* a szabálynak ezen, 5. részére vonatkoznak, azaz: ezek olyan I/Í/É magánhangzó(ka)t tartalmazó szavak, melyek „A” osztályúak. [Pusztán a teljesség kedvéért az első hasámban tüntetem fel azt a néhány, rendkívül ritka és rendhagyó egységet is, mely egyéb ok(ok)ból szintén „A” osztályúnak tekintendő].

| <b>I.</b>  | <b>II(a).</b> | <b>III.</b> | <b>IV(a).</b> | <b>V.</b> |
|------------|---------------|-------------|---------------|-----------|
| andante    | csík(1)       | bír         | bízic         |           |
| áve        | csík(2)       | bíz         | dívik         |           |
| csoze      | csín          | hív(1)      | fingik        |           |
| dózse      | díj           | ing(1)      | hízik         |           |
| extempore  | gyík          | ír(1)       | izsik         |           |
| empire     | híd           | irt         | ívik          |           |
| forte      | íj            | nyír(1)     | izzik         |           |
| guillotine | ín            | nyit        | nyílik        |           |
| more       | ír(2)         | rí          | siklik        |           |
| parte      | kín           | ring(1)     | <i>IV(b).</i> |           |
|            | nyíl          | sír(1)      | bénít         | cifrít    |
|            | nyír(3)       | szid        | csitít        |           |
| h          | pír           | szít        | hígít         |           |
| k          | sík           | szív(1)     | ifjít         |           |
| q          | síp           | tilt        | indít         |           |
| y          | sír(2)        | vív         | izzít         |           |
|            | szíj          |             | némít         |           |
|            | zsír          |             | pirít         |           |
| Fi(1)      |               |             | piszkít       |           |
| tik(1)     | <i>II(b).</i> |             | rikít         |           |
|            | cél           | ritkít      |               |           |
|            | derék(1)      | sikít       |               |           |
|            | héj           | simít       |               |           |
|            | indíték       | sivít       |               |           |
|            |               | tisztít     |               |           |
|            |               | vidít       |               |           |
|            |               | virít       |               |           |
|            |               | visít       |               |           |

Megjegyzések e listához:

a) A listát elsősorban Papp Ferenc következő két alapművére támaszkodva állapítottam meg, illetve ezek inspirálják az egész szabály megfogalmazását: *A magyar*

*főnév paradigmatis rendszere* 1975. és a Magyar Nyelv Értelmező Szótára anyagából készített *A magyar nyelv szövegmutató szótára* 1969, 1994 (változatlan utánnyomás).

- b) A lista a tanáré. A tanár, illetve a tananyag dönti el, mikor kell egy-egy kivételes szót bevezetni, tanítani. Pl. az I. hasámban felsorolt egységeket a magyar nyelv tanításakor gyakorlatilag nem is kell figyelembe venni.
- c) Kezdő tanulók számára e kivételeket jelölni kell, pl. angolnyelvű anyagokban, szöszedetben esetleg így:  
*ír* [„A”], v. writes  
 (míg pl.  
*ír* adj./n. Irish, Irishman  
 jelöletlen marad, hiszen az 5. szabályrész értelmében „B” osztályú).

Mint e példából is látható, a „rendhagyó” hang(sor) újabb szavakban, azaz más jelentéstartalommal történő (újra)alkalmazása megszünteti a hangrendbeli rendhagyóságot (ezt angolul így szoktam kifejezni: *reuse eliminates irregularity*). E megjegyzés általános, elméleti következményeire itt nem térhetek ki, de esetenként már a kezdő is némi hasznát tudja venni (e szópár esetében például világos, hogy melyik tagja rendelkezik hosszabb magyar kultúrtörténeti múlttal).

- d) A lista *gyakorlatilag* teljesnek tekinthető, illetve *elméletileg is* végesnek kell lennie. Mégis – a magyar nyelv természetéből kifolyólag – *alkalmilag* akadhat olyan, általában nem szótározott lexéma, mely a listába felveendő. Pl. Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című művének IX. fejezetében szerepel (de más íróknál is megtalálható) a **cifrítva** alak. Ezért az ötödik hasámban feltüntettem a – teljesen szabályosan képzett – **cifrit** igét. Ez esetben (sem) térhetek itt ki e megfigyelés elméleti fontosságára.
- f) Összetett szavak esetében az összetétel határát kezdők számára ’+’ jellel kell el látni: a szabály csak az összetétel utolsó (az [utolsó] ’+’ jel utáni) tagjára vonatkozik. (Igeköötőt természetesen nem veszünk figyelembe.)

Példák:

*író*+*gép* : „B”

*gép*+*író* : „A”

*á*+*bé*+*cé* : „B” (a szó viselkedése bizonyítja, hogy összetétel, tehát első előfordulásakor így jelölendő)

(A *sofőr* – például – e tekintetben nem rendhagyó, hiszen: *Voltaire*: „B”, *KÖJÁL*: „A” stb., szabályosan. Mivel az „új” szavak, nevek stb. száma gyakorlatilag végtelen, *nem lehetnek* kivételesek).

- g) A következő alakok is szervesen beilleszkednek e sémába: *János-é-ban*, *János-é-i-ban*, *Balázs-ék-nál* stb., hiszen a hangrend megállapításánál a változatlanul viselkedő -É(I)- birtokragnak, valamint a vele szorosan összefüggő -ÉK asszociatívagnak a magánhangzói – a szabály 4. része értelmében – nem veendő figyelembe.

## II. A SZUFFIXUMALAKOK JELÖLÉSE

A görög ábécé négy betűjének segítségével rövidítem azt a két (egyetlen esetben: három) magánhangzót, mely az egyes szuffixumok esetében szerepel. A görög betűk itt természetesen nem a görög nyelv hangjait hivatottak jelölni, hanem – egyszerűen – minden modern klaviatúrán könnyűszerrel megtalálható szimbólumok, rövidítések.

(két alak, rövidek)

α (alfa): „A” szó: A, „B” szó: E — pl. -BáN, -NáK

δ (delta): „A” szó: U, „B” szó: Ü — pl. -δL, -δNK

ω (omega): „A” szó: O, „B” szó: Ö — pl. =NωK, NτωK (*ritka*)

Példák:

Ablak → szabály → „A” osztályú szó + -BαN: ablakban

Néz → szabály → „B” osztályú szó + -δNK: nézünk

ír [„A”] → szabály → „A” osztályú szó + -NαK: írnak

ír → szabály → „B” osztályú szó + -NαK: írnek

(két alak, hosszúak)

α' „A” szó: Á, „B” szó: É — pl. -Nα'L, =Dδ'Gα'L

δ' „A” szó: Ú, „B” szó: Ű — pl. -/J/δ' (*ritka*)

ω' „A” szó: Ó, „B” szó: Ö — pl. -Bω'L, -Tω'L, -ω'/=ω'

Példák:

ablak → szabály → „A” osztályú szó + -Nα'L: ablaknál

szék → szabály → „B” osztályú szó + -Tω'L: széktől

ír [„A”] → szabály → „A” osztályú szó + =ω': író

ír → szabály → „B” osztályú szó + -Tω'L: írtól

(három alak: csak rövid változata van)

β (béta) „A” szó: O, „B” szó: *vagy* Ö, *vagy* E — pl. -HβZ, -βK

Az utóbbival kapcsolatban – ám csak a „B” osztályba tartozó szavak esetében – egy további, **tisztán fonetikai** szabályra is van szükség, mely természetéből adódóan viszonylag könnyen tanítható: amennyiben ajakkerekítéssel képzett (tehát Ö/Ő/Ü/Ű) magánhangzó található a BÉTÁT KÖZVETLENÜL MEGELŐZŐ szótagban, akkor Ö, egyébként E. Ezt az ellenőrző lépést itt alkalmilag „BKM”-re rövidítjük: csak B(étá)-t tartalmazó toldalék esetén alkalmazandó.

Példák:

ablak → szabály → „A” osztályú szó + -HβZ → BKM: ablakhoz

gyerek → szabály → „B” osztályú szó + -HβZ → BKM: gyerekhez

|         |                                     |                        |
|---------|-------------------------------------|------------------------|
| ír[„A”] | → szabály → „A” osztályú szó + -βK  | → BKM: írok            |
| ír      | → szabály → „B” osztályú szó + -HβZ | → BKM: írhez           |
| gyerek  | → szabály → „B” osztályú szó + -δ   | βZ → BKM: gyerekünkhöz |

Itt jegyzem meg, hogy az eddigi pedagógiai leírások ezt a szabályrészletet vagy helytelenül, vagy nem eléggé explicit módon fogalmazzák meg, mivel döntő kritériumul a *szótó utolsó szótagját* emlegetik, illetve néha csak sejtetik. Azonban az ajakkerekítéssel képzett változatot *nem ennek a szótagnak, hanem a „bétát” tartalmazó szuffixumot közvetlenül megelőző szótagnak a magánhangzója* idézi elő, ez a szótag pedig lehet akár toldalék is (l. az utolsó példát). Ez megfelel annak a ténynek, hogy az ajakkerekítés szerinti illeszkedés viszonylag kései, törökös (türk) vonása a magyarnak (vö. a mari nyelv illeszkedési szabályaival!) s nem olyan természetű, valamint egy-egy uráli nyelvben nem olyan széles elterjedtségű, mint a nyelvcsalád egyes tagjaira máig is jellemző palatoveláris illeszkedés.

Összesítő táblázatban:

|                | „A” szó esetén | „B” szó esetén |
|----------------|----------------|----------------|
| δ, δ'          | U, Ú           | Ü, Ű           |
| β —            | O              | vagy Ö, vagy E |
| α, α'          | A, Á           | E, É           |
| ω ω' (ritkább) | O, Ó           | Ö, Ő           |

A görög betűk használata eleinte azt a látszatot keltheti, hogy módszerem a hagyományos megközelítési módoknál bonyolultabb; egyeseket egyenesen algebraira vagy egyéb matematikai jelrendszerre emlékeztethet. Azonban évtizedek gyakorlata azt mutatja: ha megmagyarázzuk, hogy pusztán gyakorlati szimbólumokról van szó, ezek segítségével az illeszkedés pontosabban leírható és eredményesebben tanítható. Itt csak néhány fontosabb előnyt említek:

- vizuálisan az illeszkedést nem ismerő nyelvekhez hasonlítható grammatikai (morfológiai) egységet állít elő (pl. „-Bα = INTO”), így a rendszer könnyebben áttekinthetővé válik;
- gazdaságos, mivel a magasabb szinteket (morfológia, mondattan), illetve ami a tanításra nézve is fontos: az e szintekre vonatkozó hibákat a hangtántól világosan elválasztja;
- az összefüggések illetően kiemelése tudományos-esztétikai élményt nyújt, s így az egyes toldalékok nemcsak könnyebben megjegyezhetővé válnak, hanem tömörségükben tükrözik a magyar anyanyelvű beszélő intuícióit is;
- a szabály mind a szinkrón, mind a diakrón valóságnak megfelel, s így elősegíti a magyar nyelv törvényszerűségeinek megértését, illetve az azok tanulmányozásában való elmélyülést.

## Függelék: az ingadozó tövekről

E szabály elsősorban *gyakorlati céllal* fogalmazódott, azaz: az alkalmazott nyelvészetnek a nyelvtanulás pedagógiáját szolgáló szabályai között foglal helyet. Ennek megfelelően a szabály *minden* esetben *elfogadható* választ ad arra a kérdésre, hogy a magyar nyelvben használt egység – akár szótározott magyar szó, akár nem – az „A” vagy a „B” osztályba tartozik-e.

A közismerten ingadozó, pl. szótározott főnévnek minősített lexémák esetében (vö. Papp Ferenc *A magyar főnév paradigmatis rendszere* 1975: 167) a szabály természetesen mindig csupán az *egyik* osztályba sorol(hat)ja csak az egységet, általában – bár elismerem, nem minden esetben – a „gyakoribbnak” tartott osztályba.

A **gyakoriság** azonban nem olyan egyszerű kérdés. Pl. a szabály a HONVÉD lexémát az „A” osztályba sorolja (a szabály 4. része: az É nem veendő figyelembe, így az O dönti el, hogy „mélymagánhangzójú tő”), tehát eszerint a toldalékolás folyamán egy HONVÉDOK többes alak állna elő. A Google search-engine segítségével megnézhetjük egyes alakok egyféle gyakoriságát: az erre az alakra való keresés csupán 440 adatot mutat föl, míg a HONVÉDEK alakra majdnem kilencvenszer ennyit, kb. 37 600-at. A többes szám esetében tehát a legtöbb magyarjku valószínűleg nem a szabály által előállított alakot használja, sőt esetleg hibásnak is minősítené. Világos azonban egyrészt, hogy a HONVÉDOK alak nincs *egyértelműen* kizárva: ha a tanuló mégis ezzel hozakodik elő, nem áll egyedül a magyarul beszélő világban. Másrészt azonban a kérdés bonyolultabb, mint gondolnánk, hiszen a HONVÉDET alakra már csak 655 példa van, míg a HONVÉDOT alakot közel ötven százalékkal több: 916 alak képviseli. Tehát a HONVÉD szó tárgyestraggal ellátott alakja esetében a szabály mégis a valamelyest gyakoribbnak mondható alakot állítja elő.

Egyes magyar mint idegen nyelvet tanító tanárok arra is gondolhatnak, hogy a **nyelvművelésnek** is lehet mondanivalója az ingadozó alakokról. Jellemző Komoróczy György fejtegetése a „*mateket* vagy *matekot?*” kérdéséről:

„A matak a matematika szó rövidülése, a diáknyelvben született, onnan került az ifjúsági nyelvbe, majd annak határait is átlépve ma már előfordul a tömegtájékoztató és oktatás nyelvhasználatában is. Vegyes hangrendű szó: az a mély benne, az e magas. A szabály<sup>1</sup> szerint ha a mélyhangú szótag után csak egy e hangú szótag következik (ilyen a matak is), elvben egyformán jó a magas és a mély toldalékolás, például: fotelbe vagy fotelba. Mivel a vulgáris és argószerű (tolvajnyelvi) szavak inkább mély hangú illeszkedéssel járnak: bakterok (bakterek), haverok (haverek), faterom (faterem), muterom (muterem) stb., a műveltebb nyelvben használatos szavak illeszkedése inkább magas hangú, a tudományos élet szavait pedig majdnem mind magas hangú toldalékkal látjuk el: balettet, kráterben, mágnesnek, parlamentben stb. A matak szó is e szabály alá vonható, tehát **jobb és szebb a matak forma, mint a matakot, igaz, ez utóbbi már annyira elterjedt Magyarorszá-**

<sup>1</sup> NB itt természetesen nem az én szabályomról van szó, hanem a nyelvművelőkéről, a hagyományos magyar nyelvészetéről.

gon, hogy a változtatásra talán csak a rádió és televízió vállalkozhatna kitarító példamutatásával” (*Hargita Népe*, 2004. február 12; a kiemelés tőlem P.S.).

Történetesen itt a nyelvművelők véleménye egybeesik a szabályom alkotta eredménnyel, amely azonban – úgy látszik – eltér a magyarajkúak által „leginkább” használt alaktól. De mindez a véletlen dolga, hiszen gyakorlatilag még azzal is kell számolni, hogy **az anyanyelvi beszélő ugyanabban a mondatban ugyanazt a lexémát mind az „A”, mind a „B” osztály tagjaként** kezeli, pl. a következő internetüzenetben olvasható mondat tárgyragos MATEKOT alakját pár szóval később a MATEKNEK alak követi: „(...) az én matektanárnóm igaz, a matekot jól tanította, (...) a mateknek azóta sem vettem semmi hasznát (...)” ([www.tortenetek.hu/newmsg.php?topicid=14430&replyid=1669182](http://www.tortenetek.hu/newmsg.php?topicid=14430&replyid=1669182); itt jegyzem meg, hogy az összes Google segítségével nyert adatot utoljára 2007. február 21-én ellenőriztem).

Valószínű, hogy a legtöbb ingadozó lexéma – természetétől, történetétől függően – ehhez hasonlóan változatos képet mutat. Ezért sincs értelme a magyarul tanulók életét az ingadozások részletezésével bonyolítani, s talán nem is kell nagyon firtatni az illeszkedésnek ezt a számukra gyakorlatilag nem túl fontos részletét: legalábbis tanulmányaik kezdetén az ingadozó tövek esetében is ajánlatos megelégedni az általam javasolt szabállyal, illetve az általa előállított eredménnyel.

## Irodalom

[www.tortenetek.hu/newmsg.php?topicid=14430&replyid=1669182](http://www.tortenetek.hu/newmsg.php?topicid=14430&replyid=1669182)

Papp Ferenc 1975. *A magyar főnév paradigmatisztikus rendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Papp Ferenc 1969, 1994. *A magyar nyelv szóvégmutato szótára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

*Hargita Népe*, 2004. február 12.

Óvári Valéria\*

## MAGYAR–TÖRÖK BOCSÁNATKÉRÉSI STRATÉGIÁK\*\*

**1** Mindazok, akik a magyart idegen nyelvként tanítják, újra meg újra tapasztalhatják, hogy nem elég megtanítaniuk diákjaiknak a grammatikai struktúrákat, a mondatokat és a szöveget felépítő szabályokat, ettől még a diákok nem fogják tudni helyesen használni a magyar nyelvet. Mindnyájan láttunk már leírva vagy hallottunk kiejteni olyan mondatokat, amelyek ugyan nyelvtanilag helyesek, ám mégsem „jók”, mégsem megfelelők az adott környezetben. A nyelvtudáshoz ugyanis hozzátartoznak a nyelvhasználati szabályok is; ezeknek a szabályoknak a feltárásához a nyelvészeti pragmatika segít hozzá minket.

2. Dolgozatom elméleti alapját, hátterét tehát a pragmatika képezi, amelynek kezdetét az 50-es évek közepétől, John L. Austin híres, Harvard Egyetemen tartott William James-előadásaitól számíthatjuk. A pragmatika kutatói irányítják rá figyelmünket arra, hogy azzal, hogy kimondunk valamit, egyszersmind egy cselekvést is megvalósítunk, a mondás maga a cselekvés. Például azt mondom, hogy „*Fogadok*”, és miközben ezt mondom, ténylegesen is megtörténik a fogadás aktuusa (természetesen bizonyos feltételek megléte mellett, pl. ha partnerem is elfogadja a fogadást, ha egy eseményt megelőzően és nem utána teszek fogadást stb.). A pragmatika a 70-es évektől a magyar nyelvészetben is jelen van, egyrészt a tudományág legjelentősebb műveinek fordításaival, másrészt a legkülönbözőbb kutatási területek használják fel alapvetéseit, úgymint a nyelvfilozófia, a kommunikáció-kutatás, a pszicholingvisztika, illetve a gyermeknyelvkutatás, sőt a nyelvtörténet is. Nem utolsó sorban szelét képezi az idegen nyelvek oktatáselméletének.

A pragmatika egyik alapfogalma, alapkategóriája a **beszédaktus**, amely nyelvi cselekedetet jelent. Beszédaktus pl. a kérés, az elutasítás vagy az e dolgozat tárgyát képező bocsánatkérés is. A **bocsánatkérés beszédaktusát**, a **bocsánatkérési stratégiákat** magyar–török összehasonlításban vizsgálom azzal a céllal, hogy az

---

\* Óvári Valéria, a Balassi Intézet által kiküldött vendégoktató, Ankarai Egyetem ovarivaleria@bbi.hu

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.



eredmények hasznosíthatóvá válnak az idegennyelv-oktatás, közelebbről a török hallgatók magyarra tanítása során. A bocsánatkérés feldolgozását az 1982-ben indított nagyszabású CCSARP-kutatás (Cross cultural Study of Speech Act Realization Patterns) módszertana határozta meg; ez a projekt nyolc nyelven (brit angol, amerikai angol, ausztrál angol, orosz, kanadai francia, dán, német, héber) vizsgálta a kérés és a bocsánatkérés beszédaktusát.

3. A magyar nyelv pragmatikai aspektusú megközelítése és elemzése többek közt Szili Katalin nevéhez fűződik, aki megkezdte a magyar beszédaktusok empirikus kutatását. Kutatásaiban a fenti nemzetközi vizsgálat eljárásait követve összeállította a magyar anyanyelvi beszélők stratégiáit. Az anyaggyűjtéshez az ún. Diskurzuskiegészítő kérdőívet használta: meghatározott bizonyos beszédhelyzeteket, szituációkat, jellemezte a beszélő partnerét. A beszélőnek ennek megfelelően kellett bocsánatot kérnie:

1. a szomszédban lakó diáktól feledékenység miatt;
2. tanárától egy vissza nem vitt könyv miatt;
3. pincérként egy vendégtől téves felszolgálás miatt;
4. munkatársától, amiért bevádolta;
5. késésért a) baráttól;  
b) leendő főnöktől;  
c) főnökként beosztottaktól;
6. autótulajdonostól az autójában okozott kár miatt;
7. baráttól egy váza eltörése miatt (Szili 2004: 154–155).

A megnyilatkozások elemzése révén kirajzolódtak azok a stratégiák, amelyeket a magyar beszélők alkalmaznak az adott beszédaktus végrehajtásakor.

4. Ugyanezt a módszert követve, ugyanezen lépéseket elvégezve igyekeztem meghatározni a török beszélők stratégiáit. Összevetve a magyar eredménnyel, napvilágra kerültek a két nyelv közötti nyelvhasználati különbségek a bocsánatkérés beszédaktusában. Ahol eltérés mutatkozott a két nyelv beszélőinek „taktikája” között, a különbségek okára megpróbáltam – szintén Szili gyakorlatára támaszkodva – az adott szituáció szociopragmatikai paramétereiből kiindulva választ találni.

Adatszolgáltatónak 46 egyetemi hallgatót kértem fel, akikkel kitölttettem a diskurzuskiegészítő kérdőív egy egészen kicsit módosított, török viszonyokra alkalmazott, török nyelvű változatát (1. 1. sz. melléklet). Az osztályozáshoz – szintén mindenben a magyar nyelvű kutatáshoz igazodva – az Olshtain és Cohen által felállított klasszifikációs rendszert követtem; ebben a bocsánatkérés 2 általános és 3 ún. szituációfüggő stratégiáját különítették el. Az első általános stratégia az illokúciós erő magában foglaló eszköz, azaz Illocutionary Force Indicating Device, rövidítve IFID. „Az illokúciós erő azonos a beszélő szándékával; a megnyilatkozásért azért mondjuk ki, hogy legyen valamilyen illokúciós ereje vagy illokúciós lényege” (Szili 2004: 77). Az IFID-stratégiák alkategóriái a következők: 1a. sajnálat kifejezése, 1b. megbocsátás kérése, 1c. bocsánatkérés. Ide Szili Katalin felvett egy újabb al-

kategóriát, az 1aa. szégyen elnevezésűt, amelynek létjogosultságát a török adatok elemzése is alátámasztotta. A második általános stratégiatípusba a felelősség beismerését szolgáló alakzatok tartoznak. A szituációfüggő stratégiák a magyarázkodás, helyzetjelentés (explanation or account of the situation), a javítás felajánlása (an offer of repair) és az ígéret a jövőbeli elkerülésre (a promise of forbearance) (Olshtain–Cohen 1983, idézi Szili 2004: 141–142).

5. Az IFID-stratégiák használati arányait a törökben az 1. A táblázat mutatja:

### 1. A Török IFID-stratégiák (%)

| Szituáció       | IFID                     |              |                        |              |                                    |                  | stratégia hiánya |       |
|-----------------|--------------------------|--------------|------------------------|--------------|------------------------------------|------------------|------------------|-------|
|                 | 1.aa szégyen, rosszérzés | 1.a sajnálat | 1.b megbocsátás kérése | 1.c bocsánat | 1. Összes IFID (ismétlések nélkül) | 1. IFID ismétlés |                  |       |
| 1. házi feladat | –                        | 4,76         | 52,36                  | 23,80        | 66,64                              | 14,28            | 2,38             |       |
| 2. könyv        | 2,27                     | 18,16        | 11,35                  | 45,40        | 68,10                              | 9,08             | –                |       |
| 3. pincér       | –                        | 2,22         | 44,40                  | 35,52        | 73,26                              | 8,88             | 4,44             |       |
| 4. kolléga      | –                        | 6,66         | 6,66                   | 4,44         | 17,76                              | 0                | 26,64            |       |
| 5. kérés        | a) barát                 | –            | –                      | 38,59        | 15,89                              | 52,21            | 2,27             | 27,24 |
|                 | b) álláskereső           | –            | 15,78                  | 26,30        | 34,19                              | 65,75            | 10,52            | –     |
|                 | c) főnök                 | –            | 7,50                   | 12,50        | 25,00                              | 42,50            | 2,5              | 27,50 |
| 6. autó         | –                        | 11,10        | 22,20                  | 24,42        | 53,28                              | 4,44             | 13,32            |       |
| 7. váza         | 4,64                     | 23,20        | 13,92                  | 48,72        | 64,96                              | 25,52            | 4,64             |       |

A táblázatból kiolvashatjuk, hogy ha a beszélő a szomszéd gyerek házi feladatát nem ellenőrzi, akkor 52,36 % arányban a „megbocsátás kérése” stratégiával él (pl. *kızma* 'ne haragudj' stb.), de ha egy váza eltöréséről vagy a kölcsönkért könyv vissza nem viteléről van szó, akkor inkább a „bocsánat” stratégiával (pl. *özür dilerim* 'bocsánat' stb.) találkozhatunk (48,72%, illetve 45,4%), és ezekben az esetekben csökken a „megbocsátás kérése” stratégia alkalmazása (13,92% és 11,35%). (Az egyes kategóriáknak megfelelő török nyelvi adatokra példákat a 3. sz. melléklet tartalmaz.)

Az adatokat a magyar nyelvi adatokkal összevetve a következő kép rajzolódik ki (1. B táblázat):

## 1. B Török–magyar IFID-stratégiák (%)

| Szituáció       | IFID                      |      |              |       |                         |       |              |       |                                    |       |                  |      |       |      | Stratégia hiánya |
|-----------------|---------------------------|------|--------------|-------|-------------------------|-------|--------------|-------|------------------------------------|-------|------------------|------|-------|------|------------------|
|                 | 1.aa szégyen, rossz érzés |      | 1.a sajnálat |       | 1.b meg-bocsátás kérése |       | 1.c bocsánat |       | 1. Összes IFID (ismétlések nélkül) |       | 1. IFID ismétlés |      |       |      |                  |
|                 | T                         | M    | T            | M     | T                       | M     | T            | M     | T                                  | M     | T                | M    | T     | M    |                  |
| 1. házi feladat | –                         | 2,72 | 4,76         | 4,54  | 52,36                   | 60,00 | 23,8         | 22,72 | 66,64                              | 82,80 | 14,28            | 7,2  | 2,38  | –    |                  |
| 2. könyv        | 2,27                      | 2,72 | 18,16        | 20,09 | 11,35                   | 11,80 | 45,40        | 40,90 | 68,10                              | 68,30 | 9,08             | 7,2  | –     | –    |                  |
| 3. pincér       | –                         | –    | 2,22         | 16,36 | 44,40                   | 10,90 | 35,52        | 59,09 | 73,26                              | 84,56 | 8,88             | 1,8  | 4,44  | 0,80 |                  |
| 4. kolléga      | –                         | –    | 6,66         | 13,63 | 6,66                    | 27,27 | 4,44         | 8,18  | 17,76                              | 49,00 | 0                | 0,9  | 26,64 | 3,33 |                  |
| 5. késés        |                           |      |              |       |                         |       |              |       |                                    |       |                  |      |       |      |                  |
| a) barát        | –                         | 2,72 | –            | 7,27  | 38,59                   | 33,63 | 15,89        | 29,09 | 52,21                              | 65,52 | 2,27             | 7,2  | 27,24 | 4,10 |                  |
| b) álláskezeső  | –                         | 6,36 | 15,78        | 23,63 | 26,30                   | 10,90 | 34,19        | 64,54 | 65,75                              | 93,63 | 10,52            | 11,8 | –     | –    |                  |
| c) főnök        | –                         | –    | 7,50         | 9,09  | 12,50                   | 15,45 | 25,00        | 47,27 | 42,50                              | 70,00 | 2,50             | 1,8  | 27,50 | 5,80 |                  |
| 6. autó         | –                         | 0,90 | 11,10        | 22,72 | 22,20                   | 20,90 | 24,42        | 28,18 | 53,28                              | 65,50 | 4,44             | 7,2  | 13,32 | 1,60 |                  |
| 7. váza         | 4,64                      | 7,27 | 23,20        | 26,36 | 13,92                   | 36,36 | 48,72        | 28,18 | 64,96                              | 79,10 | 25,52            | 19,1 | 4,64  | 4,10 |                  |

Ha az IFID-stratégiák összesítésére tekintünk, a táblázatban megjelölt esetekben jelentősnek mondható eltérést lehet megfigyelni a török és magyar beszélő stratégiái között. 1. A török beszélő munkatársával és leendő főnökével szemben, valamint főnöki pozícióban kevésbé érzi szükségét annak, hogy IFID-stratégiát alkalmazzon. 2. Szintén munkatársával szemben és főnökként, továbbá barátjával és a háznál lakó szomszédjal szemben a magyar beszélőhöz képest sokkal többször engedi meg magának, hogy ne alkalmazzon semmilyen bocsánatkérési stratégiát. A stratégiák különbségeinek magyarázatát a szituációk szociopragmatikai paramétereire alapján próbálhatjuk megfejteni.

A Brown-Fraser szerzőpáros\* külső kontextuális tényezőket (context external factors) és belső kontextuális tényezőket (context internal factors) különböztet meg, amelyek a szituációkat alakítják. A külső kontextuális tényezőkhöz tartozik a beszélő és a hallgató közötti társadalmi távolság és a beszélő társadalmi státusa a hallgatóhoz képest; a belső kontextuális tényezőkhöz az elkövetett véttség súlya (Brown-Fraser 1979: 33–63, idézi Szili 2004: 141). A külső és belső kontextuális tényezők kultúráról kultúrára változnak, és a kutatás tanulsága szerint a török és magyar beszélő alkalmazott stratégiáinak különbségeire szinte teljes egészében megnyugtató magyarázatot adnak. 15 török adatközlő határozta meg a szituációk kontextuális tényezőit, az így kapott adatokat összevetve a magyar adatokkal, a következő szociopragmatikai paraméterek és különbségek rajzolódnak ki (2. sz. táblázat):

\* *A Speech as a Marker of Situation* című tanulmányukban elemzik a kontextuális tényezőket (1979: 33–63).

## 2. A szituációk szociopragmatikai paramétereit; török-magyar

| Szituáció       | Beszélő és a hallgató közötti társadalmi távolság:<br>1. távoli<br>2. sem távoli, sem közeli<br>3. közeli |      | Beszélő társadalmi státusa a hallgatóhoz képest:<br>1. alacsonyabb<br>2. azonos<br>3. magasabb |      | Elkövetett vétség súlya:<br>1. kisebb hiba<br>2. Közepesen súlyos hiba<br>3. nagy hiba |      |             |
|-----------------|---|------|--|------|--|------|-------------|
|                 | T   | M    | T  | M    | T  | M    |             |
| 1. házi feladat | 2,12  | 2,00 | 3,00   | 2,66 | 1,54   | 1,94 |             |
| 2. könyv        | 1,61  | 1,66 | 1,08   | 1,00 | 2,38   | 2,11 |             |
| 3. pincér       | 1,00  | 1,16 | 2,23   | 2,11 | 1,54   | 2,27 |             |
| 4. kolléga      | 2,54  | 2,27 | 2,08   | 2,05 | 1,15   | 2,77 |             |
| 5. késés        | a) barát  | 2,92 | 2,83   | 2,00 | 2,11   | 1,92 | 2,00        |
|                 | b) álláskereső  | 1,08 | 1,05   | 1,15 | 1,00   | 2,23 | <b>2,88</b> |
|                 | c) főnök  | 1,77 | 1,44   | 3,00 | 2,88   | 1,44 | 1,94        |
| 6. autó         | 1,77  | 1,11 | 1,85   | 1,88 | 2,54   | 2,44 |             |
| 7. váza         | 2,85  | 2,88 | 1,85   | 2,16 | 2,92   | 2,44 |             |

A török beszélő a házban lakó autótulajdonossal sokkal bizalmasabb viszonyban van, mint a magyar (1,77, illetve 1,11), a stratégia hiányának viszonylag magas arányára tehát a kisebb társadalmi távolság ad magyarázatot. Emellett elképzelhető a – Brown–Levinson-féle udvariassági elmélet alapján –, hogy a török beszélő az autóvezetés kérdésében jobban igyekszik védeni az arcát\* attól, hogy felsüljön és ez nyilvánvalóvá váljon, sokkal kisebb arányban kockáztatja meg, hogy ügyetlennek tartsák, mint a magyar, ezért stratégia alkalmazása helyett enyhíteni igyekszik a helyzetét.

A „beszélő társadalmi státusa a hallgatóhoz képest” kategóriában, tehát a hatalmi viszonyok megítélésében nem mutatkozott lényeges eltérés a két kultúra között, az „elkövetett vétség súlya” azonban ismét különbségeket mutat. Szélsőségesnek mondható különbség áll fenn a munkatársnak okozott kár megítélésében; míg a török beszélő kis hibának minősíti a kolléga beárulását (1,15; olyan is akadt, aki azt írta a kérdőívre: „nem hiba”), addig a magyar nagy hibának (2,77). A szociopragmatikai paraméterek tehát egyértelmű választ adnak arra a kérdésre, hogy miért alacsony a török beszélő IFID-stratégiáinak alkalmazása (17,76%) és miért magas a stratégia hiánya (26,64%) ebben a szituációban a magyar adatokhoz képest. Szintén magas, 0,7 körüli a különbség a pincér által elkövetett hiba és a munkahelyről való késés súlyának megítélésében. Előbbinek különösebb következménye nem mutatható ki a török-magyar összevetésben, az összes IFID-ek száma csak mintegy 10 %-kal alacsonyabb a török anyagban. Utóbbi esetben viszont nyomon követhető a stratégiák eltérése: az összes IFID-ek aránya török beszélő esetén 65,75%, míg magyar beszélő esetén nagyon magas, 93,63%, és ennek megfelelően a stratégia hiánya is szembetűnő: a török beszélők negyede nem tartotta szükség-

\* Brown–Levinson udvariassági elméletében az arc az egyén önbecsülésének szimbóluma. Ez sérülhet az interakciók során (Brown–Levinson 1987).

gesnek, hogy bármilyen stratégiát alkalmazzon a szituációban. A főnként alacsonyabb arányban alkalmazott IFID-stratégia (42,5%), illetve stratégiahiány (27,5%) azt mutatja, hogy a török nyelvi választásban fontos, hangsúlyosabb szerepe van a hatalmi pozíció (2,88) adta előnyöknek, mint a magyarban. Ugyanezt a nyelvi választást megengedi a familiaritás foka a baráttal szemben (2,92; 27,24%-os stratégiahiány), ahol a magyar értékek szintén magasabbak a töröknél.

6. Az IFID-stratégiák alkalmazásának viszonylag alacsony aránya azt a feltételezést vetíti előre, hogy a török beszélő a bocsánatkérés beszédaktusát más stratégiákkal szereti létrehozni. Ezért most vegyük szemügyre második fő stratégiatípust, a felelősség beismerését szolgáló alakzatok előfordulását, valamint a szituációfüggő stratégiák: a magyarázkodás, a javítás felajánlása és az ígélet a jövőbeli elkerülésre stratégiák adatait. A felelősség felvállalása stratégiának további alkategóriái: a) a hiba elismerése, b) a hiányosság beismerése, c) a hallgató megerősítése és d) a szándékosság hiánya.

A felelősség felvállalása és a három szituációfüggő stratégia használati arányait a törökben a 3. A táblázat mutatja:

### 3. A Egyéb stratégiák; török (%)

| Szituáció  | 1. Összes IFID | 2. felelősség felvállalása |                          |                          |                        | 3. Szituációfüggő stratégiák |                       |                                  |       |
|------------|----------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|------------------------------|-----------------------|----------------------------------|-------|
|            |                | a) hiba elismerése         | b) hiányosság beismerése | c) hallgató megerősítése | d) szándékosság hiánya | 3. Magyarázat                | 4. javítás, jóvátétel | 5. ígélet a jövőbeli elkerülésre |       |
| 1. házi f. | 66,64          | 2,38                       | 61,88                    | –                        | –                      | 35,7                         | 69,02                 | 2,38                             |       |
| 2. könyv   | 68,1           | –                          | 68,1/70,37*              | –                        | –                      | 34,05                        | 63,56                 | –                                |       |
| 3. pincér  | 73,26          | 11,1                       | 2,22                     | –                        | 2,22                   | 35,52                        | 93,24/95,46*          | –                                |       |
| 4. kolléga | 17,76          | –                          | –                        | 2,22                     | 8,88                   | 66,66/82,14*                 | 2,22                  | –                                |       |
| 5. késés   | a)             | 52,21                      | 9,08                     | 18,16/20,43*             | 9,08                   | 4,54                         | 34,05/38,59*          | 4,54                             | 6,81  |
|            | b)             | 65,75                      | 34,19                    | 2,63                     | –                      | 5,26                         | 78,91                 | –                                | 10,52 |
|            | c)             | 42,5                       | –                        | 2,5                      | –                      | –                            | 42,5                  | –                                | –     |
| 6. autó    | 53,28          | 11,1                       | 2,22                     | 2,22                     | 13,32                  | 11,1                         | 86,58/91,02*          | –                                |       |
| 7. váza    | 64,96          | 2,32                       | 18,56/23,2*              | 4,64                     | 34,8/39,44             | 9,28                         | 39,44/41,76*          | –                                |       |

(A \*-gal jelölt adatok már az ismétlésekkel együtt tartalmazzák az arányt.)

(Az egyes kategóriáknak megfelelő török nyelvi adatokra példákat a 2. sz. melléklet tartalmaz.)

Az adatokat a magyar nyelvi adatokkal összevetve a következő kép tárul elénk:

## 3. B Egyéb stratégiák; török–magyar (%)

| Situáció   | 1. Összes IFID |       | 2. felelősség felvállalása |       |                          |       |                          |      |                        |      | Situációfüggő stratégiák |       |                       |       |                                  |       |   |
|------------|----------------|-------|----------------------------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|------|------------------------|------|--------------------------|-------|-----------------------|-------|----------------------------------|-------|---|
|            |                |       | a) hiba elismerése         |       | b) hiányosság beismerése |       | c) hallgató megerősítése |      | d) szándékosság hiánya |      | 3. magyarázat            |       | 4. javítás, jóvátétel |       | 5. ígéret a jövőbeli elkerülésre |       |   |
|            |                |       | T                          | M     | T                        | M     | T                        | M    | T                      | M    | T                        | M     | T                     | M     | T                                | M     |   |
| 1. házi f. | 66,64          | 82,80 | 2,38                       | –     | 61,88                    | 72,7  | –                        | –    | –                      | –    | 35,70                    | 19,10 | 69,02                 | 84,54 | 2,38                             | n     |   |
| 2. könyv   | 68,10          | 68,30 | –                          | –     | 68,10                    | 84,5  | –                        | –    | –                      | –    | 34,05                    | 9,10  | 63,56                 | 80,00 | –                                | i     |   |
| 3. pincér  | 73,26          | 84,56 | 11,10                      | 0,9   | 2,22                     | 35,4  | –                        | 0,90 | 2,22                   | –    | 35,52                    | 16,36 | 93,24                 | 90,90 | –                                | n     |   |
| 4. kolléga | 17,76          | 49,00 | –                          | –     | –                        | –     | 2,22                     | 6,66 | 8,88                   | 13,3 | 66,60                    | –     | 2,22                  | 0,90  | –                                | c     |   |
| 5. kérés   | a)             | 52,21 | 65,52                      | 9,08  | –                        | 18,16 | 34,5                     | 9,08 | 0,90                   | 4,54 | 1,9                      | 34,05 | 39,10                 | 4,54  | 0,90                             | 6,81  | s |
|            | b)             | 65,75 | 93,63                      | 34,19 | 0,9                      | 2,63  | 48,1                     | –    | –                      | 5,26 | –                        | 78,91 | 63,60                 | –     | 1,80                             | 10,52 | a |
|            | c)             | 42,50 | 70,00                      | –     | –                        | 2,50  | 35,4                     | –    | –                      | –    | 1,9                      | 42,50 | 53,60                 | –     | 3,60                             | –     | d |
| 6. autó    | 53,28          | 65,50 | 11,10                      | 10,9  | 2,22                     | 12,7  | 2,22                     | –    | 13,32                  | 5,4  | 11,10                    | 3,60  | 86,58                 | 70,90 | –                                | a     |   |
| 7. váza    | 64,96          | 79,10 | 2,32                       | 0,9   | 18,56                    | 17,2  | 4,64                     | 1,80 | 34,80                  | 14,5 | 9,28                     | 0,90  | 39,44                 | 50,54 | –                                | t     |   |

A táblázatból azt szeretnénk megtudni, hogy ahol a törökben alacsony IFID volt tapasztalható, ott ellensúlyozza-e ezt valamilyen más stratégia. A kolléga kritizálása situációjában a „magyarázat” kategóriában nagyon magas érték áll, 66,6%, ugyanakkor a magyar nyelvi anyagban semmiféle magyarázat nincsen! A munkahelyi késés situációjában a magyarhoz képest magas arányban fogadják el hibájukat a török beszélők (török: 34,19%, magyar 0,9%), itt tehát az alacsony IFID mellett magas felelősségvállalás tapasztalható. A főnökként való késés situációjában azonban az alacsony IFID-stratégiának semmiféle ellensúlyozása nem jelenik meg, ami arra utal, hogy a magas hatalmi pozícióban lévő (2,88) nem tartja különösebben szükségesnek, hogy bocsánatot kérjen, és felelősséget sem köteles vállalni (lásd: 2 b) hiányosság beismerése, magyar 35,4%, török 2,5%).

Egyéb feltűnő eltérésekre is bukkanhatunk. 1. A török beszélő több hajlandóságot mutat arra, hogy beismerje a hibáját, a magyar csak az autó situációjában éri el a török értéket. 2. A „hiányosság beismerése” stratégia viszont nem kedvelt a török beszélők körében. Érdekes módon még a munkahelyi késés situációjában is elenyésző a száma (2,63%, a magyar 48,1%-hez képest), ahol pedig a beszélő társadalmi státusa a hallgatóhoz képest alacsony, a beszélő és a hallgató közötti társadalmi távolság távoli és az elkövetett vétség súlya a nagy felé tendál. 3. A „hallgató megerősítése” stratégia egyik nyelvben sem jelentős, a török beszélő azonban bizalmas kapcsolatban levő barátjával szemben ennyi arcvesztéstől nem riad vissza. 4. Megítélésem szerint inkább arcvédésnek minősül a váza-situációjában a „szándékosság hiánya” stratégia 34,8%-os aránya. 5. A törökben nagyon magas a magyarázat mint stratégia aránya; ott is élnek vele, ahol egyébként az IFID értéke megközelíti a magyarét (pl. a könyv- vagy a pincér-situáció), vagy ahol már más stratégiával is próbálkoztak (váza-situáció). 6. A javítás, jóvátétel kérdéskörben nincsen jelentős eltérés a két nyelv használata között.

7. Összefoglalásként a következő megállapításokat tehetjük a török–magyar bocsánatkérési stratégiákról.

1. Mind a magyarban, mind a törökben fellelhetők azok a bocsánatkérési stratégiák, amelyek más nyelvekhez, kultúrákhoz tartozók viselkedését jellemzik.

2. A stratégiák használatát a török és a magyar nyelvben – az univerzális jegyek mellett – a beszélőközösségek által kialakított normák is meghatározzák. E szabályok a szituációk szociopragmatikai tényezőitől függően jelölik ki a stratégiatípusokat. Különbség volt kimutatható az „elkövetett vétség súlya” paraméter alapján 3 esetben (kolléga, pincér és beosztott hibája kisebbnek minősítettett, mint a magyarban), és a „beszélő és a hallgató közötti társadalmi távolság” paraméternél 1 esetben (az autótulajdonossal a magyarnál bizalmasabb viszonyt feltételez).

3. Míg a magyarok választása legtöbbször általános stratégiákra, főleg az IFID-ekre esik, a török beszélő stratégiáit általában a szituációfüggő faktorok befolyásolják. A bocsánatkérés beszédaktusának végrehajtásakor tehát más-más stratégiák alkalmazásához, illetve a stratégiák más hangsúlyú alkalmazásához folyamodnak a magyar és a török beszélők. A különbségek megismerésének ezért fontos szerepe van egy idegen nyelv tanulásakor és tanításakor, mert az anyanyelvi stratégiák egy az egyben történő alkalmazása, „átfordítása” az idegen nyelvre félreértésekhez vezethet az interkulturális kommunikációban.

## Irodalom

Austin, John L. 1990. *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Brown, R.–Levinson, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge University Press, Cambridge.

Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

## 1. sz. melléklet

### ANKET FORMU

1. Komşunuz olan lise 9. sınıf öğrencisine, dün akşama kadar matematik ödevinin doğru olup olmadığını kontrol edeceğinize söz verdiniz. Sözüünüzü tamamen unuttunuz. Çocuk şimdi kapıda duruyor. Ona ne diyeceksiniz?  
Siz: . . . . .
2. Hocanız size bugün getirmeniz için bir kitabını ödünç vermişti. (Siz geri getirmediğiniz.)  
Hoca: Kitabı getirdin değil mi?  
Siz: . . . . .
3. Siz bir akrabanızın restoranında ona yardımcı oluyorsunuz. Bir misafir şikayet ediyor, çünkü istediğini alamadı.  
Misafir: Bakar mısınız, ben sütlü kahve değil, Türk kahvesi istemiştim.  
Siz: . . . . .
4. Siz son altı ayda yapılan işleri değerlendirilmiş olan toplantıda, iş arkadaşınızın özgül işlerine fazla zaman ayırdığını ve işyerinden sık sık çıktığını yanlış anlaşılacak bir şekilde ima ettiniz. Toplantıdan sonra, o size sorduğunda ne derdiniz?  
İş arkadaşı: Toplantıda bütün patronların önünde benim hakkımda bunları söylemeni senden hiç beklemezdim.  
Siz: . . . . .
5. a) Sizin sürekli geç kaldığınıza alışmış olan arkadaşınız, tanıştığınız yerde yarım saattir sizi bekliyor.  
Arkadaş: Nihayet geldin! Saat kaç biliyor musun?  
Siz: . . . . .
5. b) Bir şirkete iş görüşmesine gidiyorsunuz. Müdür, sizi saat 3te bekliyor. Şanssızlık bu ya! yarım saat geç kalacaksınız. Bu durumda ne söylersiniz?  
Siz: . . . . .
5. c) Bir şirketin müdürü olduğunuzu düşünün. Toplantı yapmanız gerekiyor ama yarım saat geç kalacaksınız. Sizi bekleyen elemanlara ne dersiniz?  
Siz: . . . . .
6. Arabanızı oldukça acelece park ettiniz. Dar yere arabayı sokarken binada oturan birinin yeni olduğu belli olan arabasının yan tarafını çizdiniz.  
Binada oturan komşu: Allahım! Yeni arabam!  
Siz: . . . . .
7. Siz arkadaşınızın evinde misafirsiniz. Kötü bir tesadüf sonucu aile mirası olan değerli bir vazoyu düşürüyorsunuz. Bu can sıkıcı durumda ne derdiniz?  
Siz: . . . . .



## 2. sz. melléklet

### A) IFID – török példák:

- 1.aa szégyen, rosszérzés: *çok mabcubum, kendimi çok kötü hissettim/ bisediyorum*
- 1.a sajnálat: *(çok) üzgünüm, üzüldüm, maalesef*
- 1.b megbocsátás kérése: *affedersiniz, affedin, kusura bakma*
- 1.c bocsánat: *(çok) özür dilerim, özür, pardon*

### B) A felelősség felvállalása – török példák:

- 2a) hiba elismerése: *(tamamen) benim hatam, hata benim, batamı kabul ediyorum, hatam için..., hatadan dolayı...*
- 2b) hiányosság beismerése: *unuttum/unutmuşum, oyalandım, ne kadar da sakarım, tamamen aklımdan çıkmış, (park etmekte) pek iyi değilim*
- 2c) hallgató megerősítése: *ne derseniz baklısınız, ne kadar kızsan baklısın*
- 2d) szándékosság hiánya: *kötü bir niyetim yoktu, istemeyerek oldu, istemedem oldu, isteyerek olmadı, istememiştim/istemezdim, yanlışlıkla olsun*

Oszkó Beatrix\*

## SZINTEK, KÖVETELMÉNYEK, TANANYAGKÉSZÍTÉS

### A Magyar mozaik 3. és 4. tankönyvcsomagokról

#### Tankönyvek és vizsgák

Az utóbbi években – a megnövekedett és differenciált igényeknek megfelelően – kiszélesedett a magyar mint idegen nyelv tankönyvek kínálata a könyvesboltok polcain. A 70-es években a Nemzetközi Előkészítő Intézetben egyeduralgkódó *Színes magyar nyelvkönyv* (Erdős, Kozma, Prileszky, Uhrman 1979) mellett a *Tanuljunk nyelveket!* sorozatban látott napvilágot egy-két külföldieknek készült magyarnyelvkönyv, melyek egyike az előbb említett kötet adaptációja (*Hungarian in Words and Pictures*), a többi kötet a nyelvtanulók anyanyelvi bázisára építő munka (Fábián 1971, Ginter, Tarnói 1974, Lelkes 1967, Szij 1979).

Az újabb tankönyvek sorát gazdagítja a *Magyar mozaik* tankönyvcsomag is, mely a szokásokkal szakítva nem a kezdő szinttel mutatkozott be, hanem a sor másik végét, a haladó tananyagot bocsátotta először a nyelvtudásukat tökéletesíteni kívánók rendelkezésére (Hegedűs, Oszkó 2005). Az ok igen egyszerű: míg a kezdő tankönyvekből a választék valamivel szélesebb (a teljesség igénye nélkül: Durst 2004, Erdős, Prileszky 1992, Hlavacska, Hoffmann, Laczkó, Maticsák 1991, Kovács 1993), a haladóknak szóló tananyagot csak elvétve találunk.

A tankönyvekből, a tanórákon és/vagy a mindennapi használat során megszerzett, illetve tökéletesített tudásukról a tanulók egy – jelentős – része államilag elismert, akkreditált nyelvvizsgán is számot kíván adni. A Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ (NyAK) honlapján elérhető adatbázis<sup>1</sup> szerint magyar mint idegen nyelvből jelenleg négy vizsgaközpont közül választhatnak (zárójelben az ott letehető nyelvvizsga neve szerepel): BME Nyelvvizsgaközpont (BME Nyelvvizsgák), Budapesti Corvinus Egyetem (OECONOM), ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központ (ITK ORIGO) és a Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárság (ECL nyelvvizsga). Három központban általános bizonyítványokat állítanak ki, míg a Corvinus Egyetemen közgazdasági szaknyelvi bizonyítvány<sup>2</sup> szerezhető.

---

\* Oszkó Beatrix PhD, tudományos főmunkatárs, MTA Nyelvtudományi Intézet, [oszko@nytud.hu](mailto:oszko@nytud.hu)

<sup>1</sup> <http://www.nyak.hu/hol/detail.asp?strUid=AAAAAS>

## Szintek és nyelvvizsgák

A következőkben részint azt kívánom áttekinteni, hogy a magyar mint idegen nyelvből jelenleg is választható két legnagyobb vizsgarendszer (ECL, ORIGO) milyen követelményeket állít az egynyelvű magyarnyelv-vizsgára jelentkezők elé, másrészt azt mutatom be, hogy az egyes készségeket megcélzó gyakorlatok a *Magyar mozaik* tankönyvsorozat harmadik és negyedik kötetében hogyan és milyen feladattípusok formájában jelennek meg, illetve, hogy a tananyag összeállításakor milyen módon és mértékben tudtuk az előbb említett követelményeket figyelembe venni.

Egy nyelvvizsga a nyelvhasználatot méri. Azaz azt, hogy a vizsgázó az adott nyelven birtokában van-e mindazon kompetenciáknak, amelyek lehetővé teszik a megfelelő, adekvát kommunikációt: képes-e élőszóban és írásban befogadni és átadni különféle információkat, rendelkezik-e a szintnek megfelelő kommunikatív kompetenciával<sup>3</sup>, melyet változatos nyelvi tevékenységek során és különböző alkalmazási területeken tud használni. Egy hagyományos nyelvkönyvcsomag, még ha korszerű hanghordozókkal egészül is ki, nem alkalmas arra, hogy minden készséget azonos mértékben fejlesszen. A nyelvtani tudást, az olvasott szöveg értését és az írásbeli szövegalkotást fejlesztő feladatok könnyebben jeleníthetők meg a nyomtatott tananyagban, mint a hallás utáni értés néhány altípusa, emellett a különböző beszédhelyzetek megteremtése, a változatos nyelvhasználati szintek megidézése nem kevés leleményt kíván a tankönyvszerzőktől. Az ellenőrzés, értékelés a feladatok egy részénél megoldókulccsal könnyen és egyértelműen elvégezhető, de a hosszabb, önálló szövegprodukciónak csak személyes visszacsatolással (pl. tanári közreműködéssel) javítható.

A *Mozaik* összeállításakor elsődleges célunk az volt, hogy az ECL vizsgarendszer követelményeinek megfelelő, annak D, illetve C szintű vizsgáira felkészítő könyvcsomag kerüljön ki kezünk közül. Természetesen ez azt jelenti, hogy a szintben egyező egyéb magyarnyelvi vizsgákhoz (pl. ORIGO felső- és középfok, BME felső- és középfok) szükséges ismereteket is megszerezheti belőle a tanuló, de néhány, tipikusan az ECL-vizsgákon megjelenő feladattípus gyakrabban fordul elő a *Mozaik*ban.

Milyen magyarnyelv-tudással kell rendelkeznie annak, aki nyelvvizsgára jelentkezik? Az alábbi követelmények, a jelentkezők tájékoztatásául szolgálnak és az egyes nyelvvizsgákhoz tartozó internetes oldalakról származnak. Az ECL és az ORIGO vizsga eltérő hangnemben szólítja meg az információt keresőket, ez a magyarázata a két tájékoztató szövegeiben megmutatkozó stílusbeli különbségnek. Tekintettel arra, hogy a BME nyelvvizsgájáról a másik kettőhöz hasonló anyag nem érhető el az interneten<sup>4</sup>, a továbbiakban csak az ECL és az ORIGO vizsgarendszert veszem figyelembe. Indokolható ez azzal is, hogy BME-vizsgát tevők száma je-

---

<sup>3</sup> „A kommunikatív kompetencia a beszélőtől elvárt nyelvi repertoárnak, illetve a nyelv interpretatív, interaktív és interperszonális szabályainak ismerete.” (Cseresnyési 2004: 33).

lentősen kisebb, mint a másik két helyen bizonyítványt szerzőké. (Az EOCONOM szaknyelvi tudást kér számon, ezért nem lenne szerencsés összevetése az általános vizsgákkal.)

## Az Európa Tanács szintbeosztása szerint: C1

### ECL: D szint (akkreditált felsőfok)

„A D szint elérésével nyelvileg *egyenrangú* partnere lettél a célnyelvet beszélőknek. Úgy írsz, olvasol, beszélsz, mint ők, tanulhatsz, kutathatsz, dolgozhatsz közöttük, nyelvi nehézségek nélkül folytathatod ismerkedésedet a célnyelvi kultúrával, irodalommal, történelemmel – egyszóval: a célnyelvi országok *múltjával és jelenével*.<sup>5</sup>”

### ORIGO felsőfok

„Ez a vizsga az Európa Tanács által kidolgozott Effective Degree és részben a Mastery Degree-specifikáción alapul, és azt méri, hogy a vizsgázó képes-e megközelíteni az anyanyelvi beszélő nyelvi és kulturális teljesítményét magyar nyelvi közegben. A vizsgázónak árnyalt szókinccsel, gazdag stiláris kifejezőeszközökkel kell rendelkezni, és otthonosan kell mozognia különböző nyelvi regiszterekben. A vizsga eredményes letételéhez a körülményektől függően 900–1000 órányi tanulásra és bizonyos magyar nyelvi és kulturális közegben eltöltött időre van szükség. Az Idegennyelvi Továbbképző Központ magyar vizsgarendszerében jelenleg ez a vizsga jelenti az elérhető legmagasabb szintet.<sup>6</sup>”

## Az Európa Tanács szintbeosztása szerint: B2

### ECL: C szint (akkreditált középfok)

„A C szint elérése után megkezdheted *tanulmányaidat* a célnyelvi ország középiskoláiban, egyetemien, főiskoláin. Megismerted a célnyelv szerkezetét, megértetted logikáját – mostanra biztosan meg is szeretted. Kezded élvezni a szépirodalmat; megérted már a pályaudvari hangosbemondót és az utcán a kiabálást is. Egyszóval kezded *otthon* érezni magad a célnyelvi országban.<sup>1</sup>”

---

<sup>4</sup> <http://www.metisz.hu/bme/>

<sup>5</sup> <http://www.ecl.hu/magyar.html>

<sup>6</sup> <http://www.itk.hu/origo/magyar/#FELSOFOK>

## ORIGO középfok

„Ez a vizsga az Európa Tanács által kidolgozott Independent User-specifikáción alapul, és azt méri, hogy a vizsgázó képes-e komplex módon és nyelvtanilag árnyaltan társadalmi, kulturális és munkakapcsolatokat teremteni és fenntartani magyar nyelvi közegben. A vizsga letételéhez a körülményektől függően 550–650 órányi tanulásra van szükség. Az eredményes középfokú vizsga teremti meg az alapot a felsőfokú vizsga irányába való továbblépésre.”<sup>7</sup>

A jelentkezők bárki számára hozzáférhető tájékoztatása mellett létezik egy, a szakemberek (nyelvtanárok és vizsgáztatók) számára készült szintleírás is. Ez az Európa Tanács által kidolgozott anyag a nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározása végett jött létre. Az ET Nyelvpolitikai osztálya 2001-ben adott ki egy a nyelvvizsgák szintillesztését segíteni hivatott dokumentumot<sup>8</sup>, ebben az egyes nyelvi szintek általános leírása mellett szerepel az is, hogy melyek azok a lényeges tulajdonságok, amelyekkel rendelkeznie kell a nyelvhasználónak, illetve vizsgázónak.

Eszerint a leírás szerint a mesterfokú nyelvhasználó (Proficient User) C1-es, haladó szinten (Effective Operational Proficiency) különböző típusú hosszabb és igényesebb szövegek megértésére képes úgy, hogy a bennük lévő rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Természetes és folyamatos kifejezés várható el tőle társalgási és szakmai témákban egyaránt. Szövegalkotására legyen jellemző a jól szerkesztettség, világos fogalmazás, melyben a szövegösszekötő elemeket és a különböző szövegszerkesztési mintákat biztonsággal használja. A leírás hangsúlyozza a szinte erőfeszítés nélküli, természetes módon való, folyamatos, gördülékeny beszédprodukciónak szükséges meglétét, amikor a beszélő ismeri azokat a nyelvi eszközöket, amelyekkel képes magához ragadni és magánál tartani a szót (vö. KER: 35).

Az önálló nyelvhasználó (Independent User) leírásához tartozik a B2 (Vantage) szint, amikor „Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Folyamatos és természetes módon olyan szintű normális interakciót tud folytatni anyanyelvű beszélővel, hogy az egyik félnek sem megterhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni sokféle témában, és ki tudja fejteni a véleményét egy aktuális témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.” (KER: 36). Lényeges tulajdonságként a beszélő által képviselt álláspont mellett való hatékony, árnyalt érvelést említi a dokumentum, s elvárás az is, hogy még zavaró háttérzaj esetén is képes legyen teljes mértékben megérteni az anyanyelvi beszélők standard produkcióját; javítsa önmagát, ha úgy ítéli meg, hogy az általa mondottak félreérthetőek. Külön hangsúlyt kap az, hogy az

<sup>7</sup> <http://www.itk.hu/origo/magyar/#KÖZÉPFOK>

<sup>8</sup> <http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsga%C%3AAlk%20KER%202006.pdf>, a továbbiakban: KER.

anyanyelvi beszélővel történő interakciók egyik fél számára sem lehetnek megerősítőek, azaz a gördülékenység ezen a szinten még nem elvárás, de a hosszabb beszédszakaszok, a szavak keresgélése már nem elfogadható.

Itt szeretném megjegyezni, hogy a két szint közötti pontos különbséget a magyar nyelv esetében igen nehéz megragadni, az egyes szinteken elvárható követelmények kimerítő leírására még nem vállalkozott senki. Ismereteim szerint napjainkig a *Küszöbszint* leírása készült el (Aradi, Erdős, Sturcz 2000)<sup>9</sup>, és létezik egy összefoglalás az ECL vizsgákhoz kapcsolódva arról, hogy az egyes szintekhez milyen nyelvtani egységek tartozhatnak/tartozzanak (Hegedűs 1999).

Az Európai Unióhoz való csatlakozás a nyelvoktatás és -vizsgáztatás terén is hozott változásokat, módosításokat. 2006 óta a korábban alkalmazott szintbeosztás szerinti vizsgabizonyítványokon fel kell tüntetni a Közös Európai Referenciakeretnek megfelelő besorolást is. A következő táblázatban azt foglaltam össze, hogy a megszerzhető egyes ECL, ill. ORIGO bizonyítványoknak milyen KER-szint feleltethető meg:

| KER                      |    | ECL | ORIGO                             |
|--------------------------|----|-----|-----------------------------------|
| mesterfokú nyelvhasználó | C2 |     | nem akkreditálható                |
|                          | C1 | D   | felsőfok                          |
| önálló nyelvhasználó     | B2 | C   | középfok                          |
|                          | B1 | B   | alapfok                           |
| alapfokú nyelvhasználó   | A2 | A   | belépő szint (nem akkreditálható) |
|                          | A1 |     | nem akkreditálható                |

## Mit kérnek/mérnek a nyelvvizsgán?

A jelentkezőnek a vizsgán a hallott és olvasott szöveg értése mellett szövegalkotási készségéről kell számot adnia szóban és írásban egyaránt. Az ORIGO rendszerben mód van arra, hogy bizonyítványt kapjon a vizsgázó csak a szóbeli (A) vagy csak az írásbeli (B) teljesítményéről, ha mindkét részvizsgát sikeresen teljesíti ún. „komplex” (C) bizonyítványt vehet át, míg az ECL csak egyfajta bizonyítványt bocsát ki (a sikeres részvizsgát itt is elismerik és csak a sikertelen részt kell megismételni, de csak komplex bizonyítványt állítanak ki).

Az ECL rendszerére jellemző, hogy összeállításakor az egyik legfontosabb szempont valószínűleg az volt, hogy világos, könnyen átlátható struktúrával találkozzék a leendő vizsgázó. Ez azt jelenti, hogy szinttől függetlenül azonos részeket tartalmaz egy-egy megmérettetés, s azonos értékelési szempontokat követnek minden szinten. Különbség a vizsgázótól követelt nyelvi teljesítményben van. Az ORIGO ezzel szemben a magasabb szintű nyelvtudásról több vizsgafeladat segítségével kíván meggyőződni.

<sup>9</sup> Vö. az angol esetében: J. A. van Ek, J. L. M. Trim 1990. *Waystage*. Council of Europe, Cambridge: CUP.; J. A. van Ek, J. L. M. Trim 1990. *Threshold*. Council of Europe, Cambridge: CUP.; J. A. van Ek, J. L. M. Trim 1990. *Vantage* Council of Europe, Cambridge: CUP.

A vizsgák a következő részekből állnak, illetve a következő készségeket mérik (az ORIGO felsőfokú vizsgáján a középfokon is megjelenő feladatokat nem, csak a hozzájuk képest többletet soroltam fel a + után). A – vastagon szedett – mért készség után az olvasható, hogy milyen feladatok megoldása tartozik az adott egységhez.

| ECL  | Közép  | ORIGO | felső <sup>10</sup>  |
|--|--|-------|--|
| <b>1. Szóbeli kommunikáció</b><br>bemutatkozás, irányított beszélgetés, önálló témakifejtés vizuális stimulus alapján  | <b>Beszédképesség:</b><br>irányított beszélgetés, önálló témakifejtés képi stimulus alapján<br>szituációs szerepjáték  |       | +<br>szövegértelmezés (rövid szöveges stimulus alapján)  |
| <b>2. Írásbeli kommunikáció</b><br>A jelöltnek két (megadott szószámú) fogalmazást kell szótár nélkül, irányítási szempontok szerint írnia.  | <b>Írásképesség</b><br>kb. százötven szóból álló irányított fogalmazás: levél, öt irányítási szempont<br><b>Nyelvismereti feladatsor</b><br>különböző típusú, szöveghez nem kötődő nyelvtani és lexikai feladatok  |       | Irányított fogalmazás kb. kétszáz szó, leíró vagy narratív jellegű szöveg megfogalmazása<br>szövegértelmezés írásban rövid írott szöveges inputból kiindulva |
| <b>3. Olvasott szöveg értése</b><br>A vizsgázónak két (különböző típusú) szövegértési feladat helyes megoldásával kell igazolnia, hogy szótár nélkül képes a vizsgaszint követelményeinek megfelelő nehézségű általános szöveg tartalmát megérteni.                        | <b>Olvasott szöveg értése</b><br>egy hosszabb v. két rövidebb írott nyelvi (szerkesztett) szöveghez húsz egységből álló feladatsor kapcsolódik   |       | +<br>Szövegértelmezés<br>(szöveges stimulus alapján)   |
| <b>4. Hallott szöveg értése</b><br>A vizsgázónak felvételtől elhangzó 2 szöveg kétszeri meghallgatása alapján a kapott feladatlapok helyes kitöltésével kell igazolnia, hogy képes megérteni a vizsgaszint követelményeinek megfelelő nehézségű beszélt nyelvi szövegeket. | <b>Beszédértés</b><br>A vizsgázónak meg kell értenie hosszabb személyes vagy hivatalos – részben szerkesztett – párbeszédet és az audiovizuális médiából átvett vagy nyilvánosan elhangzó informatív szövegeket. Ezt két különböző típusú feladat méri, ezekhez húsz egységből álló feladatsor kapcsolódik |       |  |

Összevetve a két vizsgarendszert, első pillantásra megállapíthatjuk, hogy mindkettő ugyanazt a négy készséget méri – hasonló feladatok segítségével. Feltűnik az is, hogy az ORIGO vizsgán többlet az ECL-lel szemben, hogy ott egy nyelvismereti feladatsort is meg kell oldani. Ez felvállaltan nemcsak nyelvtani tudást teszlet. A felsőfokú vizsgázóknak egy szövegértelmezési feladatot is teljesíteniük kell – írásban és szóban egyaránt –, mely az olvasott szöveg értését, illetve az írás- és beszédképességet hivatott mérni.

A szóbeli vizsgákat illetően abban van jelentős különbség a két vizsgarendszer között, hogy míg az ORIGO csak az anyanyelvi vizsgáztatóval folytatott interakciókra épít (egyszerre egy jelölt vizsgázik), az ECL a vizsgázók közötti kommunikációra

<sup>10</sup> A táblázat tartalma a már idézett honlapokról származik, az ORIGO vizsgarendszer esetében az ott olvashatóknak csak a kivonata.

külön hangsúlyt fektet, a jelöltek egymással folytatott beszélgetése fontos része a vizsgának. Az ECL vizsga eredeti célkitűzése Magyarországon éppen a magyar vizsgán valósul meg a legtisztábban: különböző forrásnyelvű, különböző helyeken és módszerekkel tanult vizsgázók egyenlő esélyekkel használják a célnyelvet az egymás közötti kommunikációban, míg anyanyelvi partnernek ott a kérdező. Idegen nyelvek esetében az azonos (magyar) forrásnyelvű diákok hibáik ellenére is kitűnően kommunikálnak épp a közös forrásnyelvi alapra támaszkodva.

A szóbeli részre készülve a várható témák áttekintése az egyik feladat. Az ECL ezen témák megadásakor is ugyanolyan, könnyen áttekinthető struktúrát választott, mint tette ezt a vizsgával kapcsolatos egyéb információk esetében is. Az „alap” témasor bővül szintenként egyre inkább, a következő módon: az „A” szinten megjelenik minden lényegesebb topik (15 téma), csak a kifejtendő altémák száma alacsony, témakörönként általában kettő. A felsőbb szinteken mind az altémák száma mind pedig a topikok száma nő: „B” szinten 17 téma (átlagosan 3 altéma), a „C” 20 témáját 4–5 alpont bővíti, míg a „D” szinten 23 témát találunk, s itt nem ritka már az sem, hogy 6, esetenként 8 kisebb részterület van felsorolva a szóba jöhető témák között.

Az ORIGO ezzel szemben más stratégiát választ: szintenként eltérő számú szóbeli témakört ad meg, a legtöbbet (húszat) alapfokon, igaz, itt a beszélgetésre szánt idő rövidebb, s kevés a témakörökön belül megadott érintendő/érinthető téma. A középfokon számon kérhető tudás 15 témakör köré rendeződik, mindegyik kisebb témákra is le van bontva (általában 5–8-ra), míg a felsőfokon 10 témakör, ezeken belül viszont 2–5 altéma van megadva, melyek tovább tagolódnak. Ahogy az az összehasonlításakor kiderül, a felső- és középfok témakörei részben megegyeznek. A magyarázatot – mely arra a kérdésre is választ ad, hogy mi a „témacsökkenés” oka – megtaláljuk a honlapon: „A felsőfokú vizsga témakörei részben megegyeznek a középfokúéval – természetesen itt magasabb szintű nyelvi megoldásokat várunk el –, és részben az alábbi témákkal egészülnek ki. Ezúttal példaképpen néhány kérdés is bemutatjuk a téma egyik lehetséges felvetését.” (Kiemelés az eredetiben.)

## A témák és a *Mozaik*

Hogy jelennek meg, hogy jelenhetnek meg ezek a témák egy tankönyvben? Nem mindegyik és nem maradéktalanul. A *Mozaik* tananyagának összeállításakor egyrészt arra törekedtünk, hogy a tanulók hathatós segítséget kapjanak a vizsgára készüléshez is, de ugyanakkor színes és változatos, leckén belül koherens és egymáshoz is kapcsolódó témákat kellett választanunk, amelyek a mai magyar nyelvet, nyelvhasználatot tükrözik, s a nyelvtani, nyelvi tudás mellett elegendő kultúrtörténeti és hungarológiai ismeretet is közvetítenek. Mivel egy tankönyv határai végesek, szükségyszerű volt a szelektálás. Ez is egyik oka annak, hogy nem jelenik meg minden téma mindkét tankönyvben, de a harmadik és negyedik kötet együtt minden olyan főbb topikot felsorakoztat, amely a C és D szintű ECL vizsgákon előfordulhat (mindössze két téma az, amelyekkel „csak” a harmadik kötet foglalkozik, abban viszont a választásokkal és a közélettel, valamint a sporttal is egy-egy teljes lecke). A válogatás során arra törekedtünk, hogy a mindennapi élethez közelebb



álló témák már a harmadik kötetben megjelenjenek, így a negyedikbe maradt több kultúrtörténeti rész, így például a magyar feltalálókról, Nobel-díjasokról szóló leckék. Egy leckén belül is figyeltünk a változatosságra: nemcsak a címben megjelölt téma kerül terítékre, hanem igyekeztünk ehhez kapcsolódva minél színesebb feladatokat kitalálni. A több tárgyi tudást, információt közvetítő leckékben például az önálló véleménykifejtést, kutatómunkát kérő, a „beszélgettető” feladatok biztosítják azt, hogy a tanuló a főszovegeketől eltérő témákkal is foglalkozhasson.

A következőkben azt tekintem át, hogy a vizsgakiírásokban szereplő témák tananyagunk mely leckéiben fordulnak elő. Vezérfonalként az ECL témáit választottam, külön feltüntetve a C és D szinteken szereplő altémákat. Ezeket követik a szintben illeszkedő *Mozaik*-kötet leckéinek a sorszáma<sup>11</sup> (M4, ill. M3 jelölés után). Az egyes témák után a lecke száma azt jelenti, hogy ez a téma valamilyen formában felbukkan a leckében – lehet, hogy csak egy-egy feladat erejéig, ezért lehetséges az, hogy egy témához több lecke száma is besorolható és viszont: egy-egy lecke több témánál is felbukkan. Ha a lecke tematikája teljes mértékben fedi az ECL témakört, ezt a szám vastag szedésével jelöltem. Az utolsó sorban azt gyűjtöttem össze, hogy az adott téma mely ORIGO vizsgatémának<sup>12</sup> felel meg (a felsőfok esetében külön szerepelnek a fő- és az altémák – pl. 1, 5 és 3.2, 4.1).

### 1. Az egyén

C: Ambíciók/karrierépítés; Egyén és társadalom; Divat/öltözködés/szépségápolás ♦ M3: 1, 5, 8, 9, 10, 13, 14

D: Életkori sajátosságok; Viselkedési szokások; Beilleszkedési problémák ♦ M4: 1, 5, 6, 9, 10, 14

ORIGO közép: 1, 5, felső: 1, 5.3,

### 2. Társas kapcsolatok

C: Szerepek a családban; Férfi-nő kapcsolat; Munkahelyi kapcsolatrendszerek ♦ M3: 3, 6, 12, 14

D: Együttélési formák; Nemzetiségek/kisebbségek; Egyházak/civil szervezetek ♦ M4: 5, 7, 8, 10, 14

ORIGO közép: 5, felső: 1,

### 3. Család

C. Család/gyermeknevelés; Generációk kapcsolata/ együttélése; Házasság/válás/együttélési formák ♦ M3: 1, 3, 7, 8, 12, 14

D: A családok szociális helyzete; A családi támogatások rendszere; Túlnépese-  
dés/népességfogyás; Család/karrier ♦ M4: 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11

ORIGO közép: 1, 2, felső: 1, 6.2

### 4. Lakás/lakóhely

C: Bérlet/saját tulajdonú lakás; Albérlet; Lakásvásárlás/lakáshitel; Lakáskor-  
szerűsítés ♦ M3: 3, 7

<sup>11</sup> A *Mozaik* 4. és 3. kötetének leckecímei és a leckék témái a függelékben találhatóak.

<sup>12</sup> Az ORIGO szóbeli témái a függelékben találhatóak.

D: Lakáshelyzet; A lakásépítés nehézségei; A hajléktalanság és okai; Lakás és mobilitás ♦ M4: 7

ORIGO közép: 2, felső: 2

### 5. Utazás/közlekedés

C: Gépjárművezetés/közlekedési szabályok; Közlekedési balesetek; Közlekedés gyalogosan, kerékpáron; Külföldi utazások célja/formái ♦ M3: 2, 5

D: A városi közlekedés problémái; Tömegközlekedés kontra személyautó; Közlekedés és környezetvédelem; Az idegenforgalom mint bevételi forrás ♦ M4: 2, 5

ORIGO közép: 9, felső: 7, 9

### 6. Vásárlás/üzletek

C: Vásárlási szokások; Áruházláncok/csomagküldő szolgálat; Kis boltok kontra bevásárlóközpontok; Vásárlói reklamációk ♦ M3: 2, 3, 4, 8

D: A fogyasztói társadalom; Vásárlás hitelre/kártyával/interneten; Üzleti hálózat-építés (MLM); Bevásárlóturizmus ♦ M4: 2, 3, 4

ORIGO közép: 8, 10, felső: 5, 3.3, 4.2,

### 7. Kommunikáció/kapcsolattartás

C: A mobiltelefon terjedésének okai; A nyelvtudás szerepe a kommunikációban; Az angol nyelv erősödő dominanciája ♦ M3: 1, 5, 15

D: Az Internet az üzleti kommunikációban; Fax, e-mail kontra hagyományos levelezés; Nemzeti (kis) nyelvek/nemzeti kultúrák ♦ M4: 1, 13

ORIGO közép: 12, felső: 8, 8.3

### 8. Szolgáltatások

C: Autóbérlés; Biztosítás/fajtái; Utazási irodák/bankok; Javítások/garancia; Közüzemi szolgáltatások ♦ M3: 1, 5, 11

D: A szolgáltatások minősége/garanciája; Minőségi kifogások/kártérítés; A szolgáltatóipar szerepe, jelentősége; Elektronikus szolgáltatások/online rendelés ♦ M4: 4, 8, 11

ORIGO közép: 8, felső: 4.2

### 9. Kultúra/szórakozás

C: Zenei irányzatok/zenei ízlés; Könyv kontra Internet; Mozi, színház kontra tv, videó ♦ M3: 4, 5

D: A művészetek szerepe egykor és ma; Közgyűjtemények és fenntartásuk; Mecenatúra; Régiségek/aukción ♦ M4: 1, 5, 9, 10

ORIGO közép: 6, felső 8, 8.2

### 10. Idő/időjárás

C: Az előrejelzések szerepe, pontossága; Időjárás és közérzet (orvosmeteorológia); A klíma és a növény-/állatvilág összefüggései ♦ M3: 11

D: Természeti katasztrófák és következményeik; Az ózonlyuk (kialakulása, következményei); Az általános felmelegedés veszélyei ♦ M4: 11

ORIGO közép: 13, felső: 6, 2.4

### 11. Egészség/betegségek

C: Ambulancia - kórház – szakorvosok; Természetgyógyászat – gyógyszerek; Megelőzés/szűrővizsgálatok ♦ M3: 3, 9, 10, 11, 12, 13

D: A tudomány/kutatás az egészségügy szolgálatában; Műszerek a gyógyításban; Gyógyíthatatlan betegségek/eutanázia; Alternatív irányzatok a gyógyításban/genetika ♦ M4: 2, 4, 6, 9, 10

ORIGO közép: 7, felső 6, 6.1, 6.3

## 12. Sport

C: Sportolás - egészséges életmód; Labdasportok/csapatjátékok/játék-szabályok; Vízisportok/téli sportok ♦ M3: 2, 10, 11

D: Élsport - tömegsport/dopping; Profizmus a labdarúgásban, boxban; A sport és a nő (sakk, ökölvívás, súlyemelés) ♦ M4: –

ORIGO közép: 7, felső: 6, 6.5

## 13. Média

C: Napilapok jellege, rovataik; Szenzáció és hírközlés; Média és kultúra-közvetítés ♦ M3: 4, 6

D: Médiabirodalmak; Közszolgálati és kereskedelmi tv/rádió; A tájékoztatás objektivitása, pártatlansága ♦ M4: 12

ORIGO közép: –, felső: 8, 8.1

## 14. Hobb

C: Műkedvelői tevékenység; Egyesületek (sport, kulturális, szakmai); Hobb és munka ♦ M3: 3, 10, 11

D: Hagyományőrzés; Exkluzív hobbok (golf, lovaglás, búvárokodás stb.); Hobb és/vagy profizmus? ♦ M4: 5, 6, 8

ORIGO közép: 3, 5, felső: 8, 8.2

## 15. Tanulás/munka

C: Nyelvtudás/szakképzettség/ karrier; Esélyegyenlőség a tanulásban, elhelyezkedésnél; Csereprogramok; Külföldi ösztöndíjak/részképzések; Tömegoktatás kontra elitképzés ♦ M3: 1

D: (Túl)képzettség/munkaerőpiaci esélyek; Az élethosszig tartó tanulás; Elhelyezkedési lehetőségek/mobilitás; A hátrányos helyzetűek esélyei; Munkahelyi légkör/vezetők-beosztottak viszonya; Szakmai előmenetel; A munkavállalói biztonság/elbocsátások ♦ M4: 1, 2, 3, 7, 9

ORIGO közép: 3, 4, felső: 3

## 16. Az Európai Unió

C: Munkavállalás az EU-ban; Nyelvoktatás/nyelvtudás/ elhelyezkedési esélyek az EU-ban; EU-programok (oktatás, gazdaság, stb.) ♦ M3: 1, 7, 11

D: Az EU intézményei, székhelyük; Bővítési stratégia; Jogharmonizáció/egységes valuta; Az EU szerepe a világpolitikában; Az EU versenyképessége a világgazdaságban ♦ M4: 13

ORIGO közép: 15, felső 3, 10, 10.1

## 17. Országismeret. A forrás- és a célnyelvi ország

C: Népe ssége/nemzetiségei; Történelmi hagyományai/emlékei; Kulturális értékei; Művészeti/néprajzi sajátosságai ♦ M3: mindegyik lecke

D: Gazdasági/politikai/társadalmi sajátosságai; Ismertsége/elismertsége a világban; Egymáshoz fűződő kapcsolataik; Eltérések a hagyományokban/szokások-

ban/ világfelfogásban ♦ M4: mindegyik lecke  
 ORIGO közép: 14, 15, felső: 9, 10, 9.2, 10.2, 10.3

### 18. Közélet

C: Közintézmények; Ügyintézés hivatalokban; Helyi közélet; Közbiztonság; Nemzeti ünnepek ♦ M3: 2, 4, 6, 10

D: Államforma/törvényhozás/ közigazgatás/ igazságszolgáltatás; Politikai pártok/civilszervezetek; A közélet tisztasága; Választások/népszavazás; Szakszervezetek/érdekvédelem ♦ M4: –

ORIGO közép: 5, felső: 2.3

### 19. Környezetvédelem

C: Környezeti ártalmak (levegő, víz, talaj stb.); Szelektív hulladékgyűjtés; Újrahasznosítás; Alternatív energiaforrások ♦ M3: 2, 7, 11

D: Megelőzés/elhárítás a környezetvédelemben; Környezeti katasztrófák és következményeik; Nemzetközi összefogás a környezetvédelemben; Környezetvédelmi ráfordítások/megtérülésük ♦ M4: 11

ORIGO közép: 13, felső 2.4, 7.4

### 20. Aktuális témák/események

C: Közélet; Gazdaság; Művészetek; Sport ♦ M3: 4

D: Közélet; Gazdaság; Művészetek; Sport ♦ M4: 12

ORIGO közép: –, felső: –

### 21. Globalizáció

D: Multinacionális cégek; Uniformizálódás (öltözködés, étkezés, kultúra, fogyasztás stb.); Globalizáció/a nemzeti sajátosságok megőrzése; Angol kontra kevésbé elterjedt nyelvek ♦ M4: 5, 10

ORIGO közép: –, felső: 3.3

### 22. Aktuális etikai kérdések

D: Génebézészet/klónozás; Eutanázia; Halálbüntetés; Diszkrimináció; Állatkísérletek; Nukleáris kísérletek ♦? M4: 9, 10, 11

ORIGO közép: – felső: –

### 23. Aktuális gazdasági/társadalmi kérdések

D: Gazdasági bűncselekmények/korrupció; Áru-és embercsempészés; Illegális bevándorlás és munkavállalás; Kábítószer-függőség/ alkoholizmus; Prostitúció/bűnözés; Terrorizmus; Emberjogi kérdések ♦ M4: 6, 14

ORIGO közép: 6.4, felső: –

Végigolvasva a felsorolást, könnyen átlátható, hogy a témák jelentős része mindkét vizsgarendszerben megtalálható. Az ECL nagyobb hangsúlyt helyez az aktuális kérdésekre (általános, közéleti, etikai, gazdasági stb.), a felsorolt topikok egy része az ORIGO témakiírásában nem található<sup>13</sup>. Szerepel viszont az étkezés külön témaként, ami az ECL esetében csak egy-egy altémához kapcsolódva jelenik meg. A füg-

<sup>13</sup> Ne feledjük, hogy az ORIGO tájékoztatójában hangsúlyozták, hogy a közreadott témajegyzék csak példa!

gelékben olvasható ORIGO témakiírásban felsőfokon Magyarország önálló tételként szerepel, és ide tartoznak a magyar nyelvvel, kultúrával kapcsolatos kérdések.

## Az értékelés

Szólni kell – ha röviden is – az értékelésről és a sikeres vizsga teljesítéséhez szükséges eredményről is.

A két vizsga azonos teljesítményhez köti a bizonyítvány kiállítását: az összesített eredménynek az elérhető pontszámok 60%-át el kell érnie úgy, hogy egyik rész-eredménye sem lehet kevesebb 50%-nál. Az ECL annyi engedményt tesz, hogy ha az összteljesítmény meghaladja a 80%-ot, akkor ez kompenzálhatja egy részteljesítés 60% alatti (de 50%-nál nem kevesebb) eredményét<sup>14</sup>.

A már korábban említettek figyelembe véve talán nem meglepő, hogy itt is megjelenik az ECL filozófiája: az egységességre, átláthatóságra törekvés. A szóbeli és írásbeli teljesítményt minden szinten azonos szempont és elérhető pontszám alapján értékeli (a négy részfeladatot 5-5 szempontból, 0-tól 5-ig terjedő pontszámmal minősítik, így maximálisan 100 pont szerezhető). A szempontok az ORIGO-ban is azonosak, csak szintenként eltérő (alapfok 110, középfok 130, felsőfok 170) pontszámot lehet elérni, ez felsőfokon részben a korábbiakhoz képest új szövegértelmezési feladatokból adódik.

Az olvasott és hallott szöveg értését mindkét helyen feladatlapokkal mérik, ezek esetében csak az elérendő pontszám szerepel a tájékoztatókban. Az ECL az írásbeli kommunikáció értékelési szempontjait is megadja, az ORIGO tájékoztatójában csak a szóbelire vonatkozó támpontokat találtam. A könnyebb összehasonlíthatóság érdekében táblázatban foglaltam össze az információkat. Igyekeztem az egymásnak megfeleltethető részeket egymás mellé elhelyezni.

| Írásbeli kommunikáció<br>ECL   | Szóbeli kommunikáció<br>ECL ORIGO                                  |                              |
|--|--|------------------------------|
| Írásbeliség (szövegtagolás és helyesírás);                           | Szóbeliség (kiejtés és intonáció, a beszéd folyamatossága);        |                              |
| Kommunikatív hatékonyság (a helyzetnek megfelelő feladatmegoldás);   | Kommunikatív hatékonyság (a helyzetnek megfelelő feladatmegoldás); | Kommunikatív érték, kiejtés; |
| Szókincs (terjedelme és változatossága);                             | Szókincs (terjedelme és használatának változatossága);             | Szókincs;                    |
| Stílus (a fogalmazás műfajához és témájához igazodó nyelvhasználat); | Stílus (a beszédhelyezethez igazodó nyelvhasználat);               |                              |
| Nyelvhelyesség (alak- és mondattan)                                  | Nyelvhelyesség (alak- és mondattan)                                | Nyelvhelyesség;              |
|  |  | Beszédeértés                 |

<sup>14</sup> <http://www.ecl.hu/magyar.html>: A vizsgák értékelése

## 6. A tananyag

Már csak annak a bemutatása maradt hátra, milyen segítséget nyújtanak a *Mozaik-könyvek*<sup>15</sup> a vizsgára készüléshez.

Az ECL vizsgák egyik fontos alappilléret, az egységességet és könnyen átláthatóságot a tananyagban is igyekeztünk követni: a leckék felépítése – ha nem is mindig teljesen azonos szerkezetű – rendre tartalmaz ismétlődő elemeket, feladattípusokat. Az áttekinthetőséget szolgálja a könyv elején megjelenő tartalomjegyzék (6–7), mely nemcsak a leckék címeit és a kezdő lapszámokat hozza, hanem rövid tájékoztatást ad a leckében tárgyalt témákról és nyelvtanról is.

Minden leckében találunk:

- a) „Beszéljessünk!” utasítással fémjelzett bevezető gyakorlatot;
- b) különböző típusú szövegeket (erről bővebben a 6.1-ben);
- c) szöszedetet: magyar nyelvű értelmezéseket és példamondatokat;
- d) a szöveghez kapcsolódó nyelvtani magyarázatot és gyakorlatokat;
- e) a szöveg feldolgozására irányuló feladatokat (lásd 6.1 és 6.2);
- f) lexikai gyakorlatokat;
- g) „hangos” feladatot (6.2);
- h) szövegalkotási gyakorlatokat (6.3, 6.4);
- i) önálló gyűjtő-, illetve kutatómunkára ösztönző feladatot.

Már az előző felsorolásból is kitűnik, hogy néhány feladat célzottan egy készség fejlesztésére készült, de minden esetben ez nem volt következetesen végigvihető, hiszen ahogy beszéd vagy írás közben is több kommunikációs szándék rejtőzhet nyelvi produkciónk mögött, s több készséget is használunk egyszerre, a gyakorlatok is ezt a komplexitást tükrözik. A következőkben azt veszem sorra, hogy az egyes készségeket milyen gyakorlatok hivatottak erősíteni, s néhányra példát is hozok. Mivel egyes feladattípusok több készség fejlesztésére is sikeresen alkalmazhatók, ezeket csak első előfordulásukkor részletezem, később csak utalok a már korábban bemutatott gyakorlattípusra.

### Olvasott szöveg értése

A leckék szövegeinek válogatásakor célunk az volt, hogy azok változatosak legyenek, valamint olyanok, amelyekkel magyar nyelvi környezetben forogva valóban találkozhatnak a tanulók. Ezért a változtatás nélkül közölt autentikus szövegekben időnként előfordulhatnak olyan részletek is, melyek nyelvhelyességi szempontból talán nem tökéletesek, de ezzel is a mindennapok gyakorlatát tükrözik. A hivatalos nyomtatványok, szórólapok, reklámok, néha a napilapokból vett idézetek sorolha-

<sup>15</sup> A hivatkozásokban a könyv lapszámait külön jelölés nélkül tüntetem fel, míg a munkafüzetre vonatkozó oldalszámok előtt a mf. rövidítés látható.

tók ebbe a kategóriába. Érdemes megemlíteni, hogy néhány esetben az internet volt a forrásunk: némelyik szöveg egésze innen származik, de gyakran egy konkrét témával foglalkozó honlapok, cikkek, blogok anyagából magunk állítottunk össze szöveget. Ez általában azt jelentette, hogy mivel egy témára több oldalon is rá lehet lelni, és ezek tartalma részben vagy egészben fedti egymást, szelektálnunk is kellett. Ilyenkor is törekedtünk arra, hogy a forrás(ok) eredeti fogalmazását megőrizzük, a különböző helyekről származó szövegek összeollózásakor csak annyit változtattunk, amennyire feltétlenül szükség volt a koherens végeredményhez.

A hosszabb szövegek két csoportra bonthatók: egy részüket közös feldolgozásra szántuk, ezeket követik szószedetek és szövegértési gyakorlatok; más részüket, az olvasmányokat – ezek többnyire a munkafüzetben kaptak helyet – nem követi az elmélyülést segítő feladatsor, csak olykor kapcsolódik egy-egy gyakorlat hozzájuk. Szerepük elsősorban az információ- és kultúráközvetítés, ezek segítségével próbáltuk megjeleníteni azokat az ismereteket, amelyeket fontosnak, hasznosnak, „csak” érdekesnek vagy éppen elengedhetetlennek tartottunk, de részletes tárgyalásuk már nem fért a rendelkezésünkre álló keretbe. Ilyen például a *Szenvedély – szenvedés?* című leckében az ágyaspálínkáról szóló betét (74) vagy *A gólya hozza?* lecke tájékoztatója a gyermek születése után járó juttatásokról (114–115).

A szövegek sorában találhatunk szépirodalmi (vers, versrészlet, műfordítás, novella, regényrészlet, memoár, sírfelirat), publicisztikai (napi- és hetilapok cikkei, tudósítás, riport, tárcsa, filmkritika), tudományos prózát (tudományos ismeretterjesztő cikk, lexikon, enciklopédia szócikke, műelemzés), hivatalost és magánjellegűt (pályázati felhívás és űrlap, feljelentés, átvételi elismervény, gyászjelentés, részvénytulajdonosi levél, magánlevél, úti beszámoló).

A szövegértésre irányuló feladatokat három csoportba lehet sorolni (az egyes feladatok után zárójelben feltüntettem azok forma szerinti típusát):

**a) globális szövegértést célzó kérdések;**

pl. válaszoljon kérdésekre a szöveg alapján (feleletalkotó, információtranszfer), csoportosítsa a szövegben előforduló információt a megadott szempontok alapján (illesztés),

igaz – hamis /– nem szerepelt információ (igaz-hamis),

milyen sorrendben hangzottak el az információk? (sorba rendezés).

Egy-két példa: a magyar feltalálóról szóló szöveg (27–28) után a benne előforduló találmányokat, újításokat kell kiötlőjük nevével összekapcsolni. Az *Istenem, Istenem* című lecke első szövege után az egyes vallások jellemzőit táblázat kitöltésével kell összefoglalni, de ezt megelőzően a jól ismert igaz – hamis-feladat is méri ugyanennek a szövegnek az értését (56–58). A megszokottakhoz képest – és az ECL vizsgafeladatokhoz igazodva – itt megjelenik egy harmadik válaszlehetőség is, a „nem szerepelt a szövegben”.

**b) a szöveg egy kisebb részére vonatkozó feladatok (részinformáció kiszűrése);**

pl. válassza ki, melyik szerepelt a szövegben (feleletválasztó, egyszerű választás), javítsa ki a hibásan szereplő szót/szerkezetet (téves információ),

egészítse ki a hiányzó részeket: toldalékot, névmást, önálló szót (önálló kiegészítés),

c) a szövegértéshez kapcsolódó lexikai feladatok;

pl. szómagyarázat (rövid válasz),

párosítsa a megadott szavakat/kifejezéseket, keresse meg a szinonimákat/ellentétes jelentésű elemeket (illesztés),

használgon azonos/hasonló jelentésű, rokonértelmű szót/kifejezést (behelyettesítés),

válassza ki, az adott szó melyik jelentése szerepelt a szövegben (egyszerű választás),

alkosson mondatot a szövegben előforduló szóval/kifejezéssel (rövid válasz).

Ezek ugyan szövegértési feladatok, de néhányuk megoldása egyben önálló szövegalkotási gyakorlat is, így például kérdés megválaszolása vagy egy szó jelentésének a megmagyarázása.

Talán itt érdemes szólni arról a feladattípusról, amely egyszerre irányul a szövegértésre és -alkotásra. Az egyik ilyen gyakorlatban két szöveg mondatait kevertük össze, s a tanulóknak ezeket kell szétválasztania: meg kell jelölnie, hogy egy mondat A, illetve B szöveghez tartozik-e (pl. az *Istenem, Istenem* című lecke 13. feladata: 64). Ennek egy nehezebb változata, amikor a két szöveg mondatait sorrendbe is kell állítani (*Gyöngyvirágtól lombhullásig*, 139). Ez utóbbival rokon feladatban az előre megadott mondatok helyes sorrendjét kell meghatározni és a hozzá tartozó képhez utalni (*Gyöngyvirágtól lombhullásig*, mf. 65).

## Hallott szöveg értése

E készség fejlesztésére két nagy feladatcsoport található a Mozaikban: az egy-egy mondatból, esetleg minipárbeszédből álló, apró hangzó egységekkel operáló és a hosszabb szövegekhez kapcsolódó. A hangos anyag forrása is kétféle: legtöbbször a rendelkezésünkre álló cikkeket, feladatokat kellett felolvasni (ilyenkor a háttérzajok is a stúdió termékei), de néhány esetben sikerült az elektronikus médiában elhangzott eredeti darabot felhasználnunk (pl. *Sorsok, sorstalanság*, 164)

A feladatok egy része megegyezik az előző csoportban is említettekkel, csak értelemszerűen itt a szöveg egyszeri vagy többszöri meghallgatása után kell megoldani őket: globális szövegértés kérdésekre adott válaszok formájában, információ kiválasztása vagy csoportosítása, sorrendbe állítása az elhangzottak alapján, helytelen információ kijavítása, igaz-hamis-feladat, szöveg, illetve szövegrészlet kiegészítése.

Található a kötetben olyan hangos feladat is, amikor a szövegértés után a benne előforduló részleteket kell felhasználni önálló véleménykifejtéshez, ill. a hallott szövegből nyert információ alapján kell egy álláspontot képviselni (pl. a *Keresd a nőt!* lecke egyik gyakorlatában a beszélgetés alapját Burns verse szolgáltatja: 87).

Mindenképpen a hangfelvételekhez és a hallott szöveg értéséhez is kapcsolódnak a feladatok között gyakran felbukkanó tollbamondások (pl. *A jó pap is boltig tanul*, mf 6: *Iskolák a jövőben*; *Mozgó világ* mf 72: *A filmről*). Igaz, ebben az esetben az „értés” inkább percepció értelemben használandó, a gyakorlat pedig szoro-



san kapcsolódik az írásbeli kommunikációhoz, illetve az ott értékelendő teljesítményekhez.

## Szóbeli kommunikáció

A korábbiakban már találkozhattunk olyan feladatokkal, melyek ugyan az olvasott vagy hallott szöveg értését célozzák meg elsősorban, de a tanórán megoldásukkor szükségszerűen szóban hangzanak el a válaszok. Ezek önálló szövegalkotási gyakorlatok is egyben, méghozzá olyanok, amelyek során az interakció is jelentős szerephez jut.

A leckéket indító, motivációs feladat – mely többirányú kérdésből és tematikus gyűjtésből áll – célja, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését a téma iránt, lehetőséget ad vele kapcsolatos személyes élmények elmondására. A kérdések igyekeznek rávilágítani a tárgyalandó terület sokféleségére, annak különböző részeire. Gyakran kell összefoglalnia a tanulóknak a témáról már meglévő tudását, illetve meg kell fogalmaznia állásfoglalását ezekkel kapcsolatban. Amennyiben a téma alkalmas rá, mindig élünk azzal a lehetőséggel, hogy a tanuló hasonlítsa össze saját, hazájában vagy másutt szerzett tapasztalatait a magyar viszonyokkal. Jó alkalmat biztosítanak ezek a gyakorlatok arra is, hogy a tanulók szembesüljenek a kultúrák közötti különbségekkel, és hogy bővítsék Magyarországról, a magyar nyelvterületről meglévő tudásukat.

A negyedik kötetben is felbukkan már az a feladat (pl. *A beszélőgép feltalálója* 29–30), amelyet a harmadik kötet minden leckéjében megtalálunk, a „pro és kontra”: előre megadott szempontok felhasználásával (is), irányított beszélgetés formájában kell a tanulóknak vitázniuk egymással, ill. kifejteniük véleményüket.

Az irányított beszélgetés vizsgarészre készíténe fel a vizuális stimulust alkalmazó feladatok is. Ezek legismertebbike, amikor egy képet kell a tanulóknak leírnia, vagy felhasználnia saját álláspontjának megfogalmazásához (*Nobel-díjasok, marslakók és egyéb csodabogarak* 154; *Keresd a nőt!* 86), máskor a feltett kérdéseket kell a kép segítségével megválaszolni (*A paprika titka* 47). A vizuális stimulus egy másik fajtája, amikor a grafikonokon vagy táblázatokban összefoglalt adatokat kell értelmezni (*Szenvedély – szenvedés?* 70–71, *Mozgó világ* 144). Ilyen feladattal gyakorta találkozhatnak az ECL-vizsgát tevők.

## Írásbeli kommunikáció

Ahogy a szövegértési, úgy a szövegalkotási készségek is nagyon sok azonos vagy hasonló elemet tartalmaznak attól függetlenül, hogy milyen közegben és formában jön létre a kommunikáció. Így érthető az, hogy az előző pontban említett gyakorlatok jelentős része nemcsak szóban, hanem írásban is elvégezhető, néha a feladat utasítása is kéri, hogy a szóbeli összefoglalás után szülessék meg az írott változat is (*Keresd a nőt!* 84).

(Itt érdemes talán kitérni arra, hogy mind a szóbeli mind az írásbeli kommunikációra való felkészülés sikeresen csak úgy folytatható, ha biztosított az állandó

visszacatolás, ellenőrzés, javítás. A rövid és sok esetben egyértelmű – azaz csak egy jó megoldást tartalmazó, nyelvtani, lexikai feladatok esetében – a válaszáért elég a megoldókulcsot felcsapni. De ez nem oldja meg, nem is oldhatja meg a hosszabb szövegművek ellenőrzését. Bár a Mozaik írásánál törekedtünk arra, hogy önállóan is használható tananyagot hozzunk létre, ez csak részben sikerülhetett.)

A vizsga ezen feladatára leginkább irányított fogalmazás írásával lehet felkészülni. Ezeket a gyakorlatokat úgy válogattuk össze, hogy ne csak témájukban legyenek színesek, ötletesek, hanem a felhasználandó elemek is változatosak legyenek. Helyenként csak egy-két megadott szempont alapján kell szöveget alkotni, mint például az Ez is magyar találmány leckében, ahol egy (saját) találmányt kell leírni (mf. 24), máskor sok figyelembe veendő szempont és néhány, a nyelvtani szerkezetet is befolyásoló mondatkezdet felhasználásával kell fogalmazni (*A paprika titka* mf. 30). A megadott elemek olykor szavak, kifejezések, máskor egy levél különböző helyeiről hiányzó bekezdéseket kell pótolni (*A családi tűzhely* mf. 50–51) vagy a bemutatott részvénytulajdonos levél alapján kell hasonlót írni (És addig éltek, amíg meg nem haltak 121).

Az írásbeli kommunikáció egy másik fontos része – amelyet ugyan még nem mérnek a vizsgákon – a mindennapokban megkerülhetetlen kérdőívek, nyomtatványok kitöltése. Ezek egyszerre szövegértési és -produkciós feladatok, nem maradhattak ki tehát a gyakorlatok közül (*A beszélőgép feltalálója* mf. 17–18; *Ez is magyar találmány* mf. 25).

Egyes tananyagrészek bemutatásától kénytelen voltam eltekinteni. Például a *Mozaik*-ban megjelenő nyelvtan felépítését, rendezőelveinek ismertetését nem lehetett egyetlen dolgozatba zsúfolni. A nyelvtani gyakorlatok vagy a pragmatikai feladatok elemzése is várat még magára. Mindezzel együtt remélem, hogy a fenti áttekintést haszonnal forgathatják azok, akik a tárgyalt két magyar mint idegennyelv-vizsgáról szeretnének összefoglaló információkhoz jutni, és azok is, akik ezekre a vizsgákra készítik fel tanulóikat.

## Irodalom

- Aradi András, Erdős József, Sturcz Zoltán 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
- Cseresnyési László 2004. *Nyelvek és stratégiák, avagy a nyelv antropológiája*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul*. Szegedi Tudományegyetem Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Nemzetközi Oktatási Központ, Szeged.
- Erdős József–Kozma Endre–Prileszky Csilla–Uhrman György 1979. *Színes magyar nyelv-könyv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdős József–Prileszky Csilla 1992. (1995, 2001, 2002, 2006) *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Erdős József–Kozma Endre–Prileszky Csilla–Uhrman György 1990<sup>3</sup>. *Hungarian in Words and Pictures*. (A textbook for foreigners.) Tankönyvkiadó, Budapest.

- Fábián Pál 1971. *Manuale della lingua ungherese*. (Magyar nyelvkönyv olaszoknak) [Tanuljunk nyelveket sorozat] Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ginter Károly–Tarnói László 1974. (1976) *Ungarisch für Ausländer*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 1999. A tudásszint mérésének és mérhetőségének egy lehetőségéről. *Hungarológia* 1: 196–203. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest.
- Hlavacska Edit–Hoffmann István–Laczkó Tibor–Maticsák Sándor 1991 (1996). *Hungarolingva 1*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Kovácsi Mária 1993. *Itt magyarul beszélnek* I. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lelkes István 1967. *Manuel de hongrois*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nyelvvizsgák szintillesztése a Közös Európai Referenciakeretbe*. Kézikönyv. Előkészítő, kísérleti változat. NyAT, PH NyAK, Budapest, 2005.
- Szűj Enikő 1979. *Курс венгерского языка*. Tankönyvkiadó, Budapest.

## Melléklet

Az ORIGO vizsgarendszer szóbeli témái: élő idegen nyelvek<sup>16</sup>

### KÖZÉPFOK

#### 1. ÉN ÉS A CSALÁDOM

bemutatkozás; személyes információk; a család, barátok, rokonok bemutatása; saját maga és családtagjai foglalkozása; rzzel kapcsolatos tervek, elképzelések; harmadik személy külső megjelenésének, belső tulajdonságainak, szokásainak leírása; családi ünnepek, családi tradíciók;

#### 2. AZ OTTHON ÉS A SZŰKEBB KÖRNYEZET

a ház vagy lakás leírása; a környék és a környezet leírása; a város v. település, ill. kerület bemutatása, ahol lakik; otthonteremtés, lakáshelyzet; az ideális lakóhely; a lakásfenntartás kérdései (költségek); diákszálló, albérlet: házirend, lehetőségek és tiltások; generációk együttélése; munkák a házban és a ház körül;

#### 3. A MUNKA VILÁGA, NAPI TEVÉKENYSÉG

szokásos napi tevékenység otthon és a munkahelyen; munkahely, munkakör, további tervek; pályaválasztás; népszerű foglalkozások, kereseti lehetőségek; munkahelyi körülmények: előmenetel, munkával kapcsolatos problémák; munkahelyszerzés, munkanélküliség, szociális problémák;

#### 4. A TANULÁS VILÁGA

a tanulással kapcsolatos napi tevékenység; iskolájával, a tantárgyakkal, tanárokkal kapcsolatos információk; iskolai hagyományok, iskolai élmények; szervezett és önálló tanulás, egész életen át tartó tanulás; iskolatípusok, vizsgák, értékelés, osztályzás;

#### 5. KAPCSOLATOK MÁS EMBEREKKEL: MAGÁNÉLET ÉS KÖZÉLET

barátok, ismerősök, iskola- és munkatársak; öltözködés, divat; összejövetel, egyesületi és klubélet, levelezés; társasági élet; civil szervezetek; közbiztonság;

<sup>16</sup> <http://www.itk.hu/origo/tema/>

## 6. SZABADIDŐ, SZÓRAKOZÁS, KULTÚRA

a szabadidő eltöltése, szórakozási lehetőségek; egyéni érdeklődés, hobbik; színház, mozi, opera, koncert; tévé (műsorfajták), újság, rádió; olvasás: könyvtár, olvasmányok, kedvenc könyve;

## 7. EGÉSZSÉG, EGÉSZSÉGMEGŐRZÉS, SPORT

testi és lelki egészség, egészséges életmód; testápolás; betegség megelőzése, a betegség kezelése, betegápolás; orvosnál; gyógyszerek, gyógymódok; orvosi szolgáltatások, biztosítás; dohányzás, alkohol-és drogfogyasztás; sport: sportolási lehetőségek, sportágak; tömegsport és versenysport;

## 8. VÁSÁRLÁS ÉS SZOLGÁLTATÁSOK

vásárlás, különösen élelmiszer, ruha és háztartási cikkek vásárlása; vásárlási lehetőségek és tapasztalatok; árak, a fizetés módjai; különböző üzlettípusok; vásárlási szokások, ajándékozás; hirdetések, reklám; szolgáltatások: posta, telefon, bank, internet, rendőrség, diplomáciai képviselő, autójavítás, fodrász, tisztító stb.; a szolgáltatások leírása, ezzel kapcsolatos tapasztalatok;

## 9. UTAZÁS

utazási formák: üzleti út és turistaút, egyéni és szervezett utazás; utazás autóval, vonattal, hajóval és repülővel, ezek használata üzleti út és nyaralás során; szálláslehetőségek, kemping; utazási irodai szolgáltatások; utazási élmények; a külföldi tartózkodással kapcsolatos tudnivalók;

## 10. ÉTKEZÉS

étkezési szokások; étterem és más vendéglátóhelyek; egészséges étkezés; egy-két étel elkészítése; otthoni vendéglátás, meghívás; a magyar konyha jellegzetességei;

## 11. KÖZLEKEDÉS

helyi és távolsági közlekedés leírása (megközelítési lehetőségek); közlekedési eszközök (tömegközlekedés, autó, kerékpár, egyéb); autótartás; jogosítvány; esélyegyenlőség a közlekedésben (idősek, kisgyerekekkel közlekedők, gyerekek, mozgásérzékenyek); közlekedési szabályok, közlekedési morál (autóvezetők és gyalogosok, járműveken utazók, motorosok, kerékpárosok); közlekedési gondok, közlekedésfejlesztés; közlekedésbiztonság;

## 12. KOMMUNIKÁCIÓ

az idegen nyelvek szerepe és fontossága; nyelvtanulási módszerek és lehetőségek; a számítógép szerepe a mindennapokban; Internet; a számítógép előnyei és hátrányai; tömegtájékoztatás és véleményformálás (tévé, rádió, sajtó); a kapcsolattartás egyéb eszközei (telefon, fax, mobil);

## 13. TÁGABB KÖRNYEZETÜNK, A TERMÉSZET VILÁGA

természeti környezetünk (növények, állatok); éghajlat; a környezetünket fenyegető veszélyek; mindennapi környezetvédelem (a környezet tisztasága, szelektív hulladékgyűjtés, energiatakarékosság, újrahasznosítás); időjárás: az évszakokra jellemző időjárás, aktuális időjárás;

## 14. MAGYARORSZÁG

Magyarország természeti értékei; tájak, egy-egy város leírása, turisztikai nevezetességek; alapvető földrajzi és történelmi ismeretek; a főváros és/vagy szülővárosa legfontosabb nevezetességei; hagyományos és nemzeti ünnepek; szokások; nemzeti-

ségek Magyarországon, magyar nemzetiségek más országokban; kulturális értékeink; Magyarország politikai berendezkedése (államforma, többpártrendszer, parlament, önkormányzatok);

#### 15. A CÉLNYELV ORSZÁGA(I) ÉS AZ EU

a célnyelvi ország(ok) főbb jellemzői (fekvés, nagyság, főváros, pénznem, államforma, parlament); a legismertebb földrajzi értékek (éghajlat, tájak, városok) és turisztikai nevezetességek; néhány történelmi esemény; ismertebb ünnepek, szokások; a mindennapok kultúrája (étkezés, közlekedés, a társas érintkezés formái); kulturális értékek;

### FELSŐFOK

A felsőfokú vizsga témakörei részben megegyeznek a középfokúval – természetesen itt magasabb szintű nyelvi megoldásokat várunk el –, és részben az alábbi témákkal egészülnek ki. Ezúttal példaképpen néhány kérdésen is bemutatjuk a téma egyik lehetséges felvetését.

#### 1. EGYÉN ÉS CSALÁD

- 1.1. Család és társadalom: A család és a házasság intézményének problémái; a gyermekszaporulat, a családi pótlék, az állami gondozás. Korai vagy késői házasság, a házasságra való felkészülés. A válás és a válás következményei. Válságban van-e a házasság / család? Miért (nem)? Hogyan függ össze az életszínvonal és a gyermekek száma? Érdemes-e sok gyermeket vállalni? Miért kerül sok gyerek állami gondozásba? Sikeresek-e a házassági hirdetések és a társskereső intézmények? Mi ennek az oka? Mennyire lehet valaki független a házasságon belül? Miért sok a válás? Milyen következményei vannak a válásnak? Miért veszekszik a legtöbb házaspár? Milyen lenne az ideális férj/feleség?
- 1.2. Generációs különbségek. Az idősek problémái. Generációk együttélése: segítség vagy konfliktusforrás? A fiatalok lehetőségei az önálló életre. Adjanak-e tanácsot a szülők a fiatalok gondjaiban? Támogassák-e a szülők felnőtt gyermekeiket? Miért magányos sok idős ember? Mi a véleménye a nyugdíjrendszerről? Megfelelően gondoskodik-e az állam, illetve a társadalom az idősekről? Miért (nem) menne idősek otthonába élete utolsó szakaszában?
- 1.3. Iskolai és iskolán kívüli nevelés. Nevelési elvek. Szigorúan vagy engedékenyen neveljük-e? A család vagy az iskola hatása erősebb a nevelésben? Milyen iskolán kívüli nevelő hatások érik a fiatalokat? Milyen szerepet játszanak ma az ifjúsági szervezetek? Hogyan és miért lesz valakiből fiatalkorú bűnöző?

#### 2. LAKÓHELY, A SZŰKEBB ÉS TÁGABB KÖRNYEZET

- 2.1. Lakástípusok: családi ház, öröklakás, bérlakás. Különbségeik, előnyök és hátrányaik. Lakáshiány, lakásépítés, ingatlanárak. Van-e lakáshiány és mik az okai? Mennyiben kielégítő megoldás az albérlet? Milyen változások vannak/lesznek a lakásépítés területén?
- 2.2. Korszerű lakás, ideális otthon. Külföldi és hazai lakásigények. A lakótelepeken jelentkező problémák (elmagányosodás, slum-ök kialakulása). Milyen méretű lakás szükséges a normális életvitelhez? Hol épüljenek az új lakások? Le kell-e bontani a régi városrészeket?

- 2.3. A szűkebb környezet problémái. Lakóhelye kommunális ellátottsága. Az önkormányzat tevékenysége a településért. Környezetszennyezés és mindennapi környezetvédelem a településen, ahol lakik (szemét és mérgező anyagok elhelyezése; a levegő, vizek, talaj szennyezettsége, ill. védelme). Miképpen kezeli az önkormányzat a település gondjait? Milyen fejlesztések vannak folyamatban (úthálózat, közellátás, egészségügyi és időskori ellátás, kulturális intézmények, stb.)? A környezetszennyezés milyen példáival találkozik lakóhelyén? Milyen intézkedéseket tervez az önkormányzat ezek megszüntetésére? Milyen civil kezdeményezéseket ismer, ill. látna szükségesnek a környezet kímélése érdekében?
- 2.4. A tágabb környezet problémái: világméretű környezeti gondok (túlnépesedés, éhínség a harmadik világban, a természeti környezetet fenyegető tendenciák: éghajlatváltozás, ózonlyuk, egyéb). Megfelelőnek tartja-e, ahogy a nemzetközi szervezetek a fent felsorolt problémákat kezelik? Kinek kellene aktívabban fellépni? Miképp lehetne a fent említett, az emberi életet fenyegető folyamatokat feltartóztatni?
3. A MUNKA ÉS A TANULÁS VILÁGA
- 3.1. Pályaválasztás, felkészülés a továbbtanulásra; esélyegyenlőség; pályamódosítás. Mely tudományterületek iránt érdeklődnek leginkább a továbbtanulók, és melyek iránt nem? Mi ennek az oka? Mik a sikeres felvételi feltételei? Milyen célt szolgálnak a „fizetős” egyetemek és főiskolák? Miért módosítja manapság sok fiatal a pályáját? Milyen lehetőségek vannak külföldi tanulmányutakra és ösztöndíjakra? Ismer-e az esélyegyenlőség érdekében hozott intézkedéseket? Van-e valójában esélyegyenlőség?
- 3.2. Érvényesülés, szakmai karrier. Az egyes szakmák társadalmi presztízse. A szellemi és fizikai munka megbecsülése. Továbbképzés és átképzés. Munkanélküliség. Női munkaerő, nők a vezetésben. Igazságosnak tartja-e az egyes szakmák erkölcsi és anyagi elismertségét? Mely szakterületek vannak különösen hátrányos helyzetben, és milyen következményekkel jár ez? Miért vállalnak sokan a 8 órai munkán túl is alkalmi megbízásokat? Ki csinál ma karriert Magyarországon? Milyen hatással van a munkanélküliség a vállalati munkára és a munkafejlesztésre? Milyen intézkedésekkel lehetne csökkenteni a munkanélküliek számát? Mi várható ezen a téren az esetleges EU-csatlakozástól? Megfelelően gondoskodik-e a társadalom a hajléktalanokról?
- 3.3. Kisvállalkozások és multik Magyarországon. Adózás, árak és bérek. Szürke- és feketegazdaság. Milyen előnyei és hátrányai vannak a multik jelenlétének a magyar gazdaságban? Helyes-e, hogy a külföldi beruházásokat az állam különféle kedvezményekkel támogatja? Miért (nem) igazságos az adórendszer? Kik érdemelnének nagyobb adókedvezményt? Hogyan lehetne megadóztatni a láthatatlan jövedelmeket?
4. ÉTKEZÉS
- 4.1. Egészséges és egészségtelen táplálkozás; a helytelen táplálkozás következményei; rossz fogak, túltápláltság és fogyókúra; árak és egészséges étrend. A magyar konyha, összehasonlítva más országok konyhájával; viselkedés étkezés

közben, az étkezéssel és ivással kapcsolatos szokások Magyarországon és külföldön. Italfogyasztás, alkoholizmus, az alkoholizmus okai és következményei. Miért nehéz a táplálkozási szokásokon változtatni? Miért sikertelen gyakran a fogyókúra? Helyeselné-e a teljes alkoholtilalmat? Miért divatosak a szakácskönyvek? Mi a véleménye a vegetarianizmusról?

4.2. Éttermek, vendéglők, önkiszolgálás itthon és külföldön. Milyen vendéglátó-ipari létesítményeket ajánlana külföldi barátainak? Milyen étkezési lehetőségek vannak az utcán? Miért (nem) kedveli ezeket?

#### 5. SZOLGÁLTATÁSOK, KERESKEDELEM

5.1. Piac, áruellátás, választék, minőség. Bevásárlóközpontok és hagyományos kereskedelem. Piacok. Hirdetések, reklámok. Feketekereskedelem. Mennyiben (nem) jelentenek a hipermarketek és bevásárlóközpontok magasabb színvonalú kereskedelmet? Kedvezően hat-e a piac az árak és a kínálat alakulására? Miért zár be sok kis üzlet, és milyen következményekkel jár ez? Érdemes-e külföldön vásárolni?

5.2. Pénzforgalom, bank, biztosító; hitelek, befektetések, valutavásárlás. Miért nem érdemes az aluljáróban pénzt váltani? Milyen bankkölcsönökről tud (házépítés, áruvásárlás stb.) és milyen feltételekkel?

5.3. Divatigények és kereskedelem. Divatirányzatok, divat és árak, divat az öltözködésben és más területen. Miért (nem) jó a divatot követni? Milyen tényezők befolyásolják a divatot? Mi a véleménye a jelenlegi divatról?

#### 6. EGÉSZSÉGÜGY, SPORT, IDŐJÁRÁS

6.1. Egészségvédelem, az egészséges életmód feltételei és magyarországi lehetőségei. Betegség, orvosnál. Milyen a jó orvos? Milyen a jó orvos-beteg kapcsolat? Mennyiben befolyásolja a szociális helyzet az egyén egészségét, életmódját? Meg kell-e mondani a betegnek az igazat?

6.2. Társadalombiztosítás, egészségügy. Népeségcsökkenés, családi pótlék, nyugdíjrendszer. Milyen alapvető problémákkal szembesül a beteg a magyar egészségügyben? Miért kevés a gyerek és sok a nyugdíjas? Lehet-e a népességnövekedést befolyásolni?

6.3. Orvostudomány, civilizációs betegségek és elterjedésük, veszélyességük, szervátültetés. Természetgyógyászat. Gyógyszerfogyasztás, gyógyszerárak. Hogyan lehet kiszűrni a természetgyógyászatban a sarlatánokat? Milyen új betegségek jelentek meg? Melyeket lehet összefüggésbe hozni a környezeti ártalmakkal? Milyen orvosi és erkölcsi problémákat vetnek fel a szervátültetések?

6.4. A dohányzás, ital, kábítószer terjedése. A fertőző betegségek problémái, okai, gyógyításuk, megelőzések. Mi veszélyesebb társadalmilag: az alkoholizmus vagy a kábítószer-fogyasztás? Mit tehet a szülő, az iskola és a társadalom a fiatalok drogfogyasztása ellen? Mire költjön többet az állam: a megelőzésre vagy a rehabilitációra?

6.5. A sport szerepe az egészség megőrzésében és nevelésben. A sport, a sportolók helyzete Magyarországon és a célország(ok)ban. A sport az egyén életében, sportolási lehetőségek. Miért szorítja ki az amatőr sportot a profizmus? Milyen

sportágak népszerűek nálunk? Milyen új sportágakat ismer és hogy tetszenek ezek?

## 7. KÖZLEKEDÉS

7.1. Közlekedési morál, szabálytalanságok, udvariasság és türelmetlenség. Különbségek a hazai és a külföldi (pl. célországi) viszonyok között. Melyik KRESZ-szabályokat sértik meg leggyakrabban a magyar autósok? Megfelelőnek tartja-e a bírságolások mértékét? Milyen változtatásokat javasolna egy hatékonyabb közlekedésszabályozás érdekében?

7.2. Baleset, balesetek megelőzése, a balesetek okai, ittas vezetés. Jogosítvány, a jogosítvány megszerzése. Autógondok: az autó tárolása, kiválasztása, parkolás. Autótípusok. Autólopások. Az autó karbantartása. Meghibásodás, szervizek. Mit tegyünk, ha közlekedési balesetet látunk? Miért veszélyesek a régi autók? Milyen sebességgel célszerű közlekedni az autópályán? Melyek a legmegbízhatóbb autótípusok?

7.3. A közlekedés fejlődése és fejlesztése. Budapest, ill. lakóhelye közlekedési gondjai. Tömegközlekedés a nagyvárosokban. Metróépítés, hidak és autópályák tervei. Milyen hatással lehet egy autópálya megépítése az adott régió fejlődésére? Melyik autópálya megépítését tartja a legégetőbbnek? Hogyan reagálnak az autósok arra, ha drága a matrica? Hogy válnak be az egyes járművek a tömegközlekedésben?

7.4. Közlekedés és környezetvédelem: Úthálózat vagy vasúthálózat, kamionok vagy vasút. A magyar vasutak helyzete. Közlekedés a célország(ok)ban és az EU-ban. Az áruszállítás alkalmas eszközei. A vám és a határátlépés problémái. A környezet kémelése és az energiatakarékosság szempontjai a közlekedés fejlesztésében: EU-tervek. Melyek az autóhasználat leküzdhetetlen korlátai? Milyen megoldásokat javasolnak erre a különböző érdekcsoportok?

## 8. SZÓRAKOZÁS, MŰVELŐDÉS, KOMMUNIKÁCIÓ

8.1. Tömegkommunikációs eszközök és hagyományos művelődési, szórakozási formák. Tévé és mozi, tévé és olvasás, tévé és egészségtelen életmód, tévé és meccs, tévé és videó, tévé és rádió. Az egyes csatornák műsorválasztéka, vételi lehetőségek. Számítógépes játékok, Internet, színházi élet Magyarországon és a célország(ok)ban. Miért nincsen közönsége a magyar filmeknek? Mi a különbség egy színházi előadás és annak televíziós közvetítése között? Mi a véleménye a „modern” színházi rendezésről? Milyen hatással van a piacosítás a kulturális életre? Milyen példákat és ellenpéldákat ismer arra, hogy a kultúra is áru? Mi a véleménye a tévéreklámról?

8.2. Közművelődési lehetőségek, kulturális élet városban és falun. A művelődési házak, faluházak feladatai és gondjai. Múzeumok és közművelődés. Zene: cigányzene, népzene, klasszikus- és popzene, zeneoktatás. Felnőttoktatás, korszerű műveltség. Képzőművészet, művészeti nevelés. A sajtó szerepe. Miért nem tudják a művelődési házak betölteni a funkciójukat? Mi tartozik bele az „általános műveltség” fogalmába? Hogyan lehetne elérni, hogy az értéktelen művészet helyett az értékeset pártolja a közönség? Milyen nálunk a mozik látogatottsága? Mit gondolnak a külföldiek a cigányzenéről?



8.3. Kapcsolattartás korunkban: telefon, mobiltelefon. Levelezés és e-mail. A társas összejövetelek az egyes korosztályokban: civil szervezetek, sportegyesületek, ifjúsági szervezetek, klubok. Mire alkalmas és mire nem a mobiltelefon? Teljesen ki fogja-e szorítani a levelezést a drótposta (e-mail)? Megfelelően helyettesíti-e a tévé és a világháló a társas összejöveteleket? Milyen civil szervezetet ismer, amelynek szívesen tagja lenne?

## 9. UTAZÁS KÜLFÖLDRE ÉS A CÉLNYELV ORSZÁGÁBA

9.1. A külföldi utakon szerzett tapasztalatok és élmények. Melyik külföldi útján volt olyan élménye, tapasztalata, amiből fontos tanulságot vont le a maga számára? Melyik város, ill. milyen látnivaló emléke bizonyult a legmaradandóbbnak és miért? Mit tudnak a külföldiek az utazási tapasztalatai szerint rólunk és országunkról?

9.2. Ismerkedés a cél nyelv országával, annak kultúrájával. A hazaitól eltérő hagyományok és szokások. Az ismert tájak, városok, országrészek jellegzetességei. Tapasztalatok az emberi kapcsolatokról, a légkörről, a mienktől eltérő politikai berendezkedésről, társadalmi csoportokról, gazdasági helyzetről, munkaerőpiacról, stb. Megismerte-e a célországban elterjedt valamelyik nyelvjárást és milyen hatása volt annak az első mondatoknál? Milyen tapasztalatokat szerzett a cél nyelv országa(i)ban az iskolákról? Kedvesebbek vagy hűvösebbek ott az emberek az idegenekhez? Könnyű velük a barátkozás? Megjegyzés: Természetesen nem mindenki volt már külföldön és járt a cél nyelv országa(i)ban. A tankönyvekből, nyelvkönyvekből, filmekből, a televízióból azonban minden vizsgázó szert tehetett a megfelelő ismeretekre a cél nyelvi kultúra ilyen kérdéseiről.

## 10. MAGYARORSZÁG

10.1. Magyarország társadalmi berendezkedése: választási rendszer, párt(ok), hatalmi ágak. Gazdasági kapcsolataink, exportképesség. Kapcsolataink és szerepünk Kelet-Közép-Európában. EU-felvételünk kérdései. Gazdaságunk fejlődése. Földrajzi helyzet és gazdaság: pl. az árvizek okai. Melyek a legfontosabb, leghatékonyabban termelő gazdasági ágazatok? Miért jelenthetnek problémát a magyar mezőgazdasági termékek az EU-ban? Milyen aggodalomra adhatnak okot a magyar munkavállalók az EU-ban?

10.2. A magyar nyelv eredete, fejlődése; a nyelvhasználat problémái, a durva, ill. szegényes beszéd okai. Melyik nyelvre hasonlít a magyar és mennyire? Hol beszélnek a rokon nyelveket? Miért nem elég jó az iskolai nyelvoktatás határfoka?

10.3. A magyar történelem főbb eseményei és szereplői. Nagyszámú magyar kisebbség a szomszédos országokban: kettős identitás, ragaszkodás a magyar kultúrához. A kisebbségek jogai és helyzete Magyarországon. A legnagyobb kisebbség: a románok. Kulturális élet országunkban. A magyar kultúra a külföldiek szemében; közhelyek: csikos, gulyás, puszta, cigányzene stb. Bűnözés, közbiztonság. Milyen megújulást hozott Bartók és Kodály a zenében? Mit tud Kossuth Lajosról, Petőfi Sándorról, Széchenyi Istvánról stb.? Miért ment sok magyar tudós külföldre? Megjegyzés: A témához szükséges műveltségi, ill. tájékozottsági elvárások nem haladják meg azt a szintet, amelyet a középiskolában tanult ismeretek és némi újságolvasás biztosít. A vizsga egyébként nem az általános mű-

veltséget akarja felmérni, de figyelembe kell vennünk, hogy a hozzánk látogató külföldiek egy sor olyan kérdést tesznek fel, amelyek Magyarországgal kapcsolatosak, és ezekre is kell tudnunk válaszolni.

#### **A Magyar mozaik 4 tankönyv leckéi**

1. A Jó pap is holtig tanul – oktatás, iskolák
2. A beszélőgép feltalálója – Magyar feltalálók: Kempelen Farkas, Jedlik Ányos, Csonka János, Bánki Donát
3. Ez is magyar találmány – Bíró László, a golyóstoll feltalálója
4. A paprika titka – Szent-Györgyi Albert, a C-vitamin felfedezője
5. Istenem, Istenem – vallások, templomok
6. Szenvedély – szenvedés? – dohányzás, drogfogyasztás, alkoholizmus
7. Keresd a nőt! – nők és férfiak
8. A családi tűzhely – Házasság, család
9. A golya hozza? – Szülés, születés
10. És addig éltek, amíg meg nem haltak – Elmúlás, halál, gyász
11. Gyöngyvirágtól lombhullásig – Élővilág, természetvédelem
12. Mozgó világ – televízió, mozi, filmek, színház
13. Nobel-díjasok, marslakók és egyéb csodabogarak – Magyar Nobel-díjasok
14. Sorsok, Sorstalanság – Kertész Imre, az első magyar irodalmi Nobel-díjas
15. És fordítva... Utolsó, rendhagyó lecke mindazoknak, akik tovább szeretnének foglalkozni a magyar nyelvvel, netán fordítói babérokra vágyanak

#### **A Magyar mozaik 3 tankönyv leckéi**

1. Elmondani, jaj de nehéz... – a nyelvtanulásról és erről a tankönyvről
2. Úton, útfélen – közlekedés úton, vízen, levegőben
3. Az élet sava-borsa – magyar konyha, azaz amit eszünk és iszunk
4. Főúr! Fizesetek! – kávéház, cukrászda, kocsmá
5. Itthon, otthon – rendhagyó kirándulás a régi és a mai Magyarországon
6. Mondd, te kit választanál? – választások, politika, közélet
7. Az én házam az én váram – lakhely, lakás
8. Ízlések és pofonok – mi a szép és mi a csúnya?
9. Külsín és belbecs – külső és belső összhang/ellentét
10. Vigyázz, kész, rajt! – sport
11. Víz, víz, víz – strand, uszoda, tó, folyó, forrás
12. Álom, álom, édes álom... – az alvás és ami körülötte van
13. Dolgozni csak pontosan, szépen... – munka, munkahely, munkahelyi stressz
14. Sírva vigad a magyar – miért sírunk?, mikor nevetünk?
15. Miért más? – Nyelvész szemmel: mit tudunk már a magyar nyelvről?

Jónás Frigyes\*

## TANANYAGKÉSZÍTÉS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVBEN

**A** mikor a magyar mint idegen nyelv tananyagkészítéséről szólok, szeretnék túllépni e szakterület negatív tananyag-kritikai hagyományain: a filológiai hibakeresés mindenhatóvá tételén – ugyanakkor hangsúlyoznám a mindenkori tananyagszerzői erőfeszítések elismerésén túl a „kritikai mérséklet és tapintat” szerintem alapvető követelményének fontosságát. Nem tartom szakmainak a lob-bicsoport-függő tananyag-laudációt vagy tananyag-ebudalást, amelyeket – főként a 80-as, 90-es években elterjedt – tananyagkritikákban olvashatunk. Az idegen nyelvi didaktika ugyanis ismeri azokat a tananyag-készítési szempontokat, amelyekhez a szerzőknek és kritikusoknak egyaránt igazodniuk kell. Szerencsés ugyanakkor, ha a kritikusok feltételezik, hogy a szerző képes átlátni **a tananyag mibenlétét, jellemzőit, feladatait, elkészítését befolyásoló tényezőket, feldolgozásának módszerbeli mutatóit, sőt a tananyagkritika és –kutatás iránymutató szempontjait** is (Neuer 1979).

Elemzésemet a felsorolt elvek mentén kísérelném meg, ám annak minden szempontját e keretekben nem részletezhetem. Részletesebben szólnék azonban a tananyagkészítés legszükségesebb idegennyelv-didaktikai tudnivalóiról, magyar mint idegen nyelvi innovációiról, mégpedig egyszerre törekedve átfogó értékelésre és Durst Péter legújabb tankönyvének (*Lépésenként magyarul. Második lépés.* 2006) kritikai elemzésére. Durst Péter egyébként – úgy tűnik – korunk magyar mint idegen nyelvi tananyagszerzésének egyik legifjabb, egyben leghatékonyabb úttörője, aki modern, kommunikatív tananyagok közreadásával igyekszik előmozdítani szakterületünk ügyét.

Ezek után vizsgáljuk meg **a tananyag fogalmát**. A tananyag különböző – az oktatáshoz szükséges – nyelvi, eljárási és technikai eszközök összessége: **tankönyv, munkafüzet, glosszárium, nyelvtani melléklet, szöveggyűjtemény, auditív és vizuális médiumok** (a hangkasszettától a képkártyán át a CD-ROM-ig), továbbá a

---

\* Jónás Frigyes PhD, nyugalmazott egyetemi docens, ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

**tanári segéd- vagy kézikönyv.** Van, amikor ezek az eszközök a tankönyv **kiegészítő elemeiként** vagy **tankönyvcsaládként** jelennek meg, és van, amikor ezek az elemek vagy részeik egyetlen tankönyvben összegződnek. A tananyag fogalma tehát tartalma szerint egybeeshet a tankönyv fogalmával. Én szívesebben használok a tankönyv (és kiegészítései) kifejezést, de a tananyag szóhasználat is helyénvaló.

Mi a tankönyv? A **tankönyv** önmagában **lezárt, nyomtatott mű** meghatározott – a nyelvi tartalom eszközein keresztül progresszióban érvényesíthető – didaktikai koncepcióval. A nyelvi tartalom eszközei: szövegek, gyakorlatok, nyelvtan, szószerket stb.

A magyar mint idegen nyelv tankönyveinek zöme tömeges – egyben korszerű – oktatásának kezdetétől (az 1950-es, 1960-as évektől) napjainkig készült. A **kétnyelvű** könyvekben a **nyelvtani fordító és a köztes módszer modifikációja** tapasztalható (pl. a Bánhidi et.al. *Learn...*-től az Erdős et.al. *Hungarian...*-ig), az **egynyelvű** tankönyvekben viszont a **direkt és a köztes módszer egyre kommunikatívabb célú felhasználása** tapasztalható. Ezek a könyvek mértékadókká váltak a magyar mint idegen nyelv oktatásában: A Hegyi-féle *Magyar nyelv* a NEI hallgatóinak alias „szürke könyv”-sorozat, az Erdős-féle *Színes magyar nyelvkönyv és munkafüzet*, a Jónás-féle *Magyar nyelv külföldieknek*, a Hlavacska-féle *Hungarolingva* mára tankönyvcsaláddá kifejlesztett sorozata, az Erdős-féle *Halló, itt Magyarország* kazettás kiegészítéssel, a Durst-féle *Lépésenként magyarul* – auditív percepció és produkció – kiegészítésekkel ellátott tankönyvsorozat. (Vannak még értékes két- és egynyelvű könyvek, ám ezeket a megadott keret terjedelme miatt most nem idézem.)

A tankönyvek – különösen a célnyelvi tanulásra írt egynyelvűek – szándékukban mindig is, fejlődéstörténetileg pedig egyre jobban – törekedtek a hétköznapi beszédhelyzetek érvényre juttatására, hiszen a célnyelvi tartózkodás kommunikációs kényszeréhez, amely tanuló igényként is jelentkezett, a tananyagszerzőknek is tartaniuk kellett magukat. A kommunikatív stratégiák szignifikáns alkalmazásáról mégis inkább a 80-as évektől beszélhetünk. Le kell azonban szögeznünk, hogy a **tankönyv a nyelvoktatásban** – bár nem nélkülözhető, de – **nem mindenható**. Már csak azért sem, mert hordozza a természetes nyelvhasználat holisztikus elemizhetőségének és a tanulási folyamat progresszív analitikus megragadhatóságának ellentmondásait. Ezért a tankönyv többé-kevésbé a nyelvi tartalomnak csupán **stilizált interpretációja** a nyelvismeretszerzéshez. A tankönyv valódi értéke majd a **tanár-diák interakcióban** realizálódhat.

Durst Péter „második lépés” tankönyvében a nyelvi tartalom eszközeit áthatja a modern kommunikatív szemlélet, amelyet egyfelől a nyelvi anyag praktikus sokoldalú tematizálásában, másfelől annak progressziójában igyekszik érvényesíteni. Ennek illusztrálására nem érdektelen felállítanunk egy tananyag-bemutató mátrixszerkezeti modelljét:

DURST PÉTER: LÉPÉSENKÉNT MAGYARUL. MAGYAR NYELV KÜLFÖLDIEKNEK.  
MÁSODIK LÉPÉS.  
MAGYAR NYELVKÖNYV KÖZÉPHALADÓKNAK  
(Szerkezeti bemutatás)

|     | Szöveg                          | Nyelvtani törzsanyag  | G y a k. | Olvasgató/hallgatózó            | Nyelvtani kiegészítő  | G y a k. | Mindennapi nyelvhasználat | Beszédészándékok                                   | Olvasmány                |
|-----|---------------------------------|---|----------|---------------------------------|---|----------|---------------------------|--|--------------------------|
| 1.* | Patrik, a pincér                | időhatározó szem. Névm. hat. szokott ...-ni                                       |          | Családi ünnepek                 | visszaható nm. vonzatos igék                                |          | A postán                  | találkozás, búcsúzás                               | Külföldön                |
| 2.  | Posta-rablás                    | felszólító mód I. Szám-állapothat.  |          | Mit dolgozik?                   | vonzatos kif.   |          | A bankban                 | bocsánatkérés                                      | Éva naplója              |
| 3.* | Húha Magazin: az orvos válaszol | felszólító mód II. m.név hat.-i funkcióban  |          | Budapest                        | vonzatos kif.   |          | A boltban                 | magyarázat, körülírás                              | A paprika Magyarországon |
| 4.  | Virágbolt                       | időviszonyítás mellékmondatban, függő kérdés, megeng. tagadó hat.-lan és ált. nm. |          | Az internet mindenkié           | vonzatos kif.   |          | A számítógép              | történet elmesélése                                | Ünnepek Magyarországon   |
| 5.  | Edit eltörte a lábát            | feltételes mód, párhuzamos tagadás  |          | Falu vagy város                 | kölcsönös nm., nyomatéktalan mutató nm.                     |          | Szállodában               | javaslat, a javaslat elfogadása és visszautasítása | Mátyás király            |
| 6.  | Hétfő reggel                    | felszólító mód, feltétele mód múlt idő; főnévképzés                               |          | Dohányzás                       | mennyiségi összehasonlítás, vonzatos igék, ragvonzó névutók |          | Telefonálás               | érdeklődés   | Apróhirdetések           |
| 7.  | Sanyi és a szomszéd-lány        | szem. ragos főnévi igenév, szem. nm-i hat., főnévképzés, mellérendelő kötőszó     |          | Mit szabad csinálni és mit nem? | vonzatos kifejezések, ragvonzó névutók                      |          | A buszon                  | kérés  | Közlekedési balesetek    |
| 8.  | Az utcán sétáló ember           | határozói igenév, alárendelő összetett mondatok                                   |          | Iskola                          | vonzatos kifejezések  |          | Az orvosnál               | udvariasság  | A Pick szalámi           |
| 9.  | Híradó                          | melléknévi igenév, melléknévképzés  |          | Ruha teszi az embert?           | vonzatos kifejezések  |          | Sport                     | valószínűség                                       | Rövid hírek              |
| 10. | Karcsi kitalarítja a gyárat     | műveltetés  |          | Állás-hirdetések                | önéletrajzi minták  |          | Szerelők, mesteremberek   | érzések, érzelem                                   | Ludas Matyi              |

\*A lecke kiegészítő auditív szöveget tartalmaz.

**A modell szöveges magyarázata:** látható, hogy a horizontális kiterjedése a nyelvi tartalom szerkezetét, míg a vertikális a nyelvi tartalom promócióját jelzi. Az egyes leckék szerkezetének didaktikai feldolgozása viszont lehetővé teszi a nyelvi tartalom promócióját is. Elegendő tehát a horizontális tagolás rövid értelmezése.

*Szöveges törzsanyag:* Az idegennyelv-oktatásban elterjedt témakörök alapján megírt szintetikus tanszövegekből áll, pl. *orvosnál, közlekedés* stb.

*Nyelvtani törzsanyag:* Az „Első lépés”-t követő új nyelvtani anyag bemutatása, pl. *felszólító, feltételes mód* stb.

*Feladatok:* Gyakorlatok a lexikai és nyelvtani anyag begyakorlására.

*Olvasgató* vagy *Hallgatózó:* Könnyed, szöveges felvetések közérdeklődésre számot tartó „csevegő” témákról olvasás vagy meghallgatás alapján, pl. *internet, dobányzás, iskola* stb.

*Nyelvtani kiegészítés:* Nagyrészt vonzatos kifejezések, valamint kölcsönös és nyomatékösítő névmások, szerkesztéstani minták.

*Feladatok:* A lexikai és nyelvtani anyag begyakorlására szolgáló gyakorlatok.

*Mindennapi nyelvhasználat:* Feladatközpontú téma-szöveginterpretáció a hét-köznapi hivatalos kommunikációjához, pl. *a postán, a bankban, a boltban* stb.

*Hogy is mondjam?:* Főként feladatkijelölő, praktikus kifejezések pragmatikus keretben, beszédzándékok szerint, pl. *találkozás, búcsú, bocsánatkérés* stb.

*Olvasmány:* Országismeret célú, egyben feladatmegoldó szövegek bemutatása és feldolgozása, pl. *külföldön, a paprika Magyarországon, a Pick-szalámi* stb.

*Kiegészítő auditív szövegek az adott (az ábrán \*-gal jelölt) leckék lexikai és logikai egységének optimalizálására.*

A modell jól mutatja, hogy az egyes leckék szerkezete és nyelvismereti haladása sokoldalú nyelvi tartalom keresztül érvényesül. Ezen belül: váltakozik szöveg és nyelvtan. A nyelvtan nyelvi szintek szerint is variálódik, főként a morfológia és a szintaxis alapján. Felhasználja a kérdő- és vonzatstruktúrát, a translációs és transzformációs lehetőségeket, pl. *milyen? hogyan? miért? azért, bogy...* stb. (i. m. 52). A begyakorlás – ha lehet – pragmatikus keretekben történik, pl.: *Mivel nem ért egyet?* (i. m. 108). A bemutatáshoz gyakran kapcsolódik feladatgyakorlás szöveg- és halláspercepció, valamint produkció szempontokban is bővelkedik.

Íme, a „Második lépés” általam látott szerkezete. A nyelvi anyag ezen szempontok szerint való összeszövésének minőségértéke természetesen a tankönyv részleteiben „lakik”.

Térjünk most vissza a tananyagkészítés **didaktikai feltételeire**, amelyeket minden tananyag egyben didaktikai jellemzőkként is tükröz.

A tananyagkészítéshez meg kell felelnünk bizonyos **külső feltételeknek**. A **legitim feltételeket** a nyelvpolitikai és a szakmai támogatás jelenti. A magyar mint idegen nyelvben a nyelvpolitikai-szakmai támogatás országimázs oldalról jelentkezik. Ezt a hungarológiai aspektusok jelzik. A szakmai támogatás azonban országosan maradékelvű, miként az elméleti nyelvészet az alkalmazott nyelvészetet kezeli, pedig – mondaná Goethe – „Zöld az élet aranyfája, de sápadt minden elmélet”. Így hát marad a magyar mint idegen nyelv számára a piaci kínálat közvetlen hűzőereje. Amíg azonban nincs országos lefedettségű tanárképzésünk, a latencia szakszerűtlen, pénzszerző tanítása országimázs-céljainkat sem támogatja. A **fölérendelt nevelési szempontok** – amelyek ugyancsak külső feltételként jelentkeznek – a tolerancia, az idegen ajkúak integratív befogadása, a magyar nyelv és kultúra elfogadtatása a transznacionális kommunikáció által. Végül külső feltételnek számít **az intézményi támogatás**, amely mind engedélyezési, mind pártfogási, mind anyagi szempontból fontos a tankönyv megjelentetéséhez és felhasználásához. E feltétel

példaértékű megvalósításában élen jár a szegedi egyetem, ezen belül is Szőnyi György professzor úr és intézete, ahol a hungarológia, a magyar mint idegen nyelv tananyagkészítése úgy tűnik, erős támogatást nyer.

A tananyagkészítésnek vannak azonban **belső feltételei** is, amelyek mindenképp előtt a tankönyvszerző szakmai felkészültségét jelzik. Az **analitikus feltételek** a nyelvtudományi, szövegnyelvi, országismereti szempontok didaktikai integrálni tudását jelentik, pl. a kiválasztásban fontos a szerepük. A **konstruktív feltételek** voltaképp tanuláspszichológiai megfontolások. A modern tanuláspszichológia a tanulást az új információ előzetes tudásalapú tanulói értelmezésének tekinti. Ennek alapján a tanulás – személyes konstrukcióként – az új információnak magasabb kognitív struktúrákba való rendeződése, tehát személyiséggazdagodás.

Végül vannak **materiális feltételek** is: a piaci kereslet, a tankönyvi ár, a tankönyvi terjedelem és a tankönyvi ún. kiállítás. A magyar mint idegen nyelv e tekintetben akkor szerencsés, ha alimentáció-képes intézményhez kapcsolódhat. Nem véletlen, hogy az utóbbi időben a tankönyvkiadás elsősorban a DNYE, a PTE, a BBMKI és az SZTE keretében tudott életben maradni, illetőleg fejlődni.

A kor magyar mint idegen nyelvi kihívása: **korszerű tankönyv** prezentálása, hiszen a nagyvilág idegen tanulói e tekintetben akár a legkorszerűbb igénnyel is felérhetnek. A korszerűség mibenléte – amelyért elsősorban az analitikus és konstruktív feltételek a felelősek – azon szerzői-kiadói megfelelés, hogy hogyan közvetít a tananyag a tanterv, a módszer és az oktatási gyakorlat között. A magyar mint idegen nyelv **tananyaga egyben annak tanterve is**, hiszen – lévén magánoktatás – a nyelvvizsga-követelmények szűk igénye mellett – ideértve egyebek közt az Aradi-féle *Küszöbszintet* (2000) is – a tankönyv az egyetlen tananyagban is nyomon követhető nyelvismeret-igényt, ha úgy tetszik, tanulási-oktatási célt, kodifikáltan támogató faktor. A módszer az egyes leckék szerkezetében – a téma- és szövegkiválasztásban, a nyelvtani bemutatásban, a gyakorlási formákban –, valamint a tananyag progresszióban ragadható meg. A módszernek azonban az is követelménye, hogy a tananyagot jellemezze a tartalmi életszerűség, s hogy nyújtson „játékteret” a tanár–diák interakcióhoz.

És ezzel elérkeztünk a tananyag **didaktikai jellemzőihez**. Ezek: a **tananyag-reprezentáció és a progresszivitás egyensúlya**, a **kiválasztás és a sorrend egyensúlyának követelménye**, a **tanulási folyamat specifikumainak** (pl. a forrásnyelviség) figyelembe vétele, az **ismétlés és differenciálás arányossági feltétele**, az operacionalizálhatóság „**játékteret**” tekintetében a **lingvisztikai és extralingvisztikai egyensúly kívánalma**, a **sokoldalú gyakorlás** szüksége és az **esztétikai-didaktikai tankönyvkiállítás** fontossága.

A továbbiakban ezen követelmények közül csak néhányat fogok részletesebben megvilágítani.

Minden tankönyvnek, tananyagnak **egyensúlyt** kell felmutatnia a szisztematikus **tananyag-reprezentáció és –progresszió** között. Ennek az egyensúlynak a legproblematikusabb pontja a növekvő nyelvtani-lexikai komplexitás és a természetes nyelvi frontális tanulási folyamatba rendezése.

A „Második lépés” című tankönyvben is kulcskérdés a nyelvi tartalom kognitív hasznosíthatósága a tanuló részéről. Ezen követelmény alapján vethető fel, hogy mennyiben képes a szerző a nyelvi szinteket nyelvismeret-szintekké konvertálni, másrészt: mennyiben tudja szelektív tartalmi haladással megközelíteni a természetes nyelvismeretet? A könyvben a nyelvtani haladás apró lépésekben szisztematizálódik, ugyanakkor praktikus beszédhelyzetek sokoldalú és sokféle addíciójának környezetében, szinte hálózatszerűen és feladatközpontúan. Ez a forma és a funkció progresszív kompromisszuma, amelynek folyamatos biztosítására értékes segítség érkezett a magyar nyelvleírás oldaláról a „Második lépés” tananyagához. **M. Korcsmáros Valéria:** *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtan nem csak magyaroknak.* A nyelvi szintek szisztémája szerint megalkotott magyar leíró nyelvtankönyvről van szó, amely felhasználható céljaiban – pragmatiko-funkcionális szempontokkal is kiegészülve – felveszi az idegenszemszélletet. Azzal, hogy a nyelvtani anyagot az egyes nyelvi szintek megjelenítésén belül paragrafusszerűen jelzi, lehetővé tette, hogy a „Második lépés” tankönyv pontos betű-szám megjelöléssel utalhasson bemutatott nyelvi jelenségre, pl. F7 = fonetikai rész 7. sz. alatti magyarázat; M45 = morfológiai rész 45. sz. alatti magyarázat stb. Ezáltal pedig e segédkönyv egyben előlép valódi magyar mint idegen nyelvi nyelvtani kézikönyvvé is. Igaz – tudományos nyelvezete okán – inkább a tanárok, mint a nyelvészetileg rendszerint nem vagy alig képzett idegen tanulók számára. Ám ez a nyelvtani kézikönyv így is a leghasználhatóbb az eddigi kísérletek közül a magyar mint idegen nyelv oktatásához. Legyen szabad egy példát hoznom e tankönyv-páros paragrafusos harmóniájára. A *szokott ...-ni* bemutatásához (i. m.10.) a 325-ös paragrafus nyomán jutunk a nyelvtani magyarázathoz, amely szerint „az igével jelölt cselekvés, történes iteratív, ismétlődő jellegének jelölésére szolgáló segédige” stb., majd utalás történik a *nyelvbasználati*, valamint a *szórendi* szabályaira (i. m. 167).

Fontos tananyagjellemző a **tanulási folyamat specifikuma**, pl. a **forrásnyelv jellege**. A „Második lépés” ún. egynyelvű tankönyv. A címlapon feltüntetett négy-nyelvű címfordítás azonban mégis sejtet valamiféle direkt kontrasztív megjelenítést. Ám sem idegen nyelvű bevezetővel, sem országismereti anyaggal, sem glosszáriummal nem találkozunk a könyvben. Hacsak a szerző nem a Korcsmáros-féle „társkönyv”-nek – ugyancsak címlapján feltüntetett – angol, német, olasz, finn nyelvekre fordított/fordítandó változataira gondol. Igaz ugyan, hogy a „társkönyv” szerzője – bár ő is csupán indirekt módon – utal a lehetséges idegen nyelvű kiadásokra azzal, hogy könyvét „magyar nyelvű változatként” említi.

A tananyagok másik, el nem hanyagolható szempontja az **életkor-specifikus tapasztalatok** figyelembe vétele témákban, beszédhelyzetekben, feladatmegoldásokban. Esetünkben a tananyag egyik feladata a fiatal idegen ajkú felnőtt tanulók világának tananyagi megszólaltatása. Talán ez a megoldás a „Második lépés” legnagyobb érdeme. Tananyagában olyan célzott világot tár elénk, ahol a fiatalos érdeklődés, a mozgástér, az interakciós lehetőség mintha a szerző valóságos élményvilágába tartoznék. Időről időre elfelejtődik a szokásos tankönyvi virtualitás. A tartalomtól és a progressziótól árad a sokszínű fiatalos realitás, amely által megfogalmazódik a szerzői üzenet: én is a ti világokban vagyok érdekelt.



Az életkorspecifikus tapasztalatok tankönyvi megjelenítésében egyébként általában átüt a szerzők életkor-specifikuma. Az idősebb szerzők – jóllehet virtuózabb szakmai interpretációban – kissé mindig paternalista, vagy külső szemlélők maradnak az ifjú felnőttek világában. Ilyen értelemben egy fiatal szerzőnek – ha szakmailag sikerült kellően felkészülnie – hitelesebben adódik saját korosztályi világának élményszerűbb megszólaltatása. A tananyagkritika e szerzői stílust talán hajlamos attitűde infantile-nek tartani, hisz számos téma- és beszédhelyzetet gyerekesnek vél, más részük talán a „homo ludens” habitus szerzői megnyilvánulásának. Ezen túl: valószínűleg szakmaiságról, a tanítás szakmai tapasztalatainak leszűréséről, majd sajátos didaktikai transzferéről van szó. Néhány tankönyvi példa e fiatalos világ tananyagi megjelenítéséről: „Béla tegnap sokat ivott. Ma másnapos.” (i. m. 114); „Hogyan telefonál a hátizsákos férfi?” (i. m. 159); „Úgy szeretnék kinézni, mint Mónika.” (i. m. 225) stb.

Mint ahogy a „Második lépés” folytatás, fontos követelménnyé lép elő az **ismétlés** és **differenciálás** tananyagi következetességének realizálása nyelvtan és lexika tekintetében a két lépés között és a második lépésen belül. A kérdések szinte önkéntelenül vetődnek fel. Jelen van-e redundancia, jelentkezik-e hiány a nyelvi tartalomban? Vajon az „Első lépés” minden nyelvtani anyagát kiegészítik-e differenciáltabb nyelvtani ismeretek, lexikai anyagát pedig – akár ciklikusan visszatérő témák szerint – átszövik-e újabb jelentésárnyalatok, nyelvi formák?

A kérdések kimerítő megválaszolására itt nem vállalkozom, de megállapítható, hogy a szerző fő vonalakban törekedett az efféle következetességre, hogy csak pl. a *tárgyas ragozás* (kijelentő mód, jelen és múlt idő: „Első lépés” 118, 200) felszólító módú differenciálását említsem, amely – nagyon helyesen – csupán a „Második lépés”-ben történik meg (i. m. 27.l.), hiszen a *kérek vmít, tessék ...-ni* kifejezésekkel a bonyolult felszólító formák az előzmény nyelvi tartalmakban helyettesíthetők.

A tankönyvkészítés egyik alapelve az is, hogy **egyensúlyt** képezzen **lingvisztikai és extralingvisztikai információk** között. Mit ér az egyébként érdekes tankönyvi sztori, ha kevés az analizálható, kognitív struktúrákba beilleszthető funkciója, s mit ér a logikus nyelvtani vezérlés, ha kevéssé kapcsolódik élethelyzetek megszólaltatásához? A két oldal didaktikai mérséklete mégis oly módon érvényes, hogy a kezdő szakaszban a grammatikai, a haladóban a lexikai tartalom vezérelje a tanulási folyamatot. El kell fogadnunk ugyanakkor, hogy a grammatikai haladás az idegen nyelvek oktatásában kissé mindig adós marad a természetes nyelvhasználatlaltal, míg a tartalomalapú feldolgozás nehezen tud eleget tenni a szisztematikusan növekvő nyelvtani-lexikai komplexitás elvének. A „Második lépés” ugyan grammatikai vezérelvű tankönyv, ám sokféle pragmatiko-funkcionális beágyazottságával gyakorta kiemelten országismereti anyagaival bővelkedik extralingvális információkban. Az egyensúly alapja tehát a nyelvtani kód és a tartalmi élmények procedúráinak arányában keresendő. Ha kevés a nyelvtanhoz rendelt tartalmi élmény, a nyelvi anyag ún. elaboratív feldolgozottság hiányában szenved, s nem rögzül a tanuló hosszú távú memóriájában. Ha viszont a tartalmi élmény uralkodik el a tananyagon, s túlságosan elkalandozik a célzott nyelvtantól, a túlradó lexikai anyag képtelen a kognitív struktúrákba (én inkább sémát írnék) rendeződni, pedig a memóriaegységek befogadásának határa véges.

Nos, ezen egyensúly arányait többé-kevésbé minden tankönyv, így a „Második lépés” is áthágja: vagy a nyelvtani rendszerező elvek, vagy a szövegek túlsúlyát produkálva. Pedig már az asszociációs pszichológiai tanulásfelfogás megállapította: a tananyag strukturáltsága, pozícióhatása tanulást befolyásoló tényezők (Nahalka 1997: 125). A „Második lépés”-sel azonban mégis más a helyzet. A tankönyv elsősorban a magyar mint idegen nyelv L<sub>2</sub>C környezetű tanulására készült. A beszédhelyzetek, szövegek sokasága – harmóniában a természetes nyelvi kínálat frontalitásával – fejleszti a váratlan nyelvi megnyilatkozásokban való tanulói eligazodás készségét, továbbá „játéktér” nyit az önálló szövegfeldolgozásnak, -produkálásnak, miközben lehetőséget ad a szöveg és hallás percepció, produkció készségeinek arányos fejlesztésére (vö. *Olvasgató, Hallgatózó* című stratégiai kínálatokat). A „Második lépés” épp ezen variábilis didaktikai kínálatával tulajdonképpen nyitott a „stílusművelés” irányába.

A „játéktér” lehetőségeire utal az alternatív feladatmegoldó kínálat, a tanulói partnerség interakciókra építő módozatok változatos jellege, továbbá az ún. Szerep-manipulatív real life feltételek érvényesítése, pl. „Venni akar egy új lakást. Mi a fontos önnek, amikor választ? Pl.: Fontos, hogy nagy legyen..., hogy ne a tizedik emeleten legyen... (i. m. 59); „A megadott dialógusok és szavak segítségével beszéljék meg, kit mi érdekel, pl. sakk, futball, politika, motorok stb. (i. m. 86); „Ön szerint hogyan végződik az olvasott történet?” (i. m. 136), „A hirdetések alapján válaszoljon a kérdésekre!” (i. m. 134) stb.

Alkalmazott didaktikai jellemző a tankönyv **esztétikai kiállítása**. Manapság a képekben hivalkodó tankönyvek uralkodnak a piacon. Nem is nagy baj, ha nem funkció nélküliek. A „Második lépés”-ben a képeknek van funkciójuk: akár kötöttebb, akár szabadabb stratégiákkal, de mindig beszédhelyzetek megidézői, interakciók generálói, s a képek karikatúrisztikus üzenetükkel vidámságot, könnyedséget kölcsönöznek a tanulási folyamatnak. Mondhatjuk, az esztétikai kiállítás harmonizál a fiatalos tananyagkínálattal.

A **tananyagkritika és kutatás** a magyar mint idegen nyelv fejlődésének indikátora. Sajnálatos, hogy a külső feltételek inkább a lobbierdekeltségek által ragadhatók meg. Ennek egyik furcsasága – nem tudom, hogy még létezik-e? – a minisztériumi tankönyvbizottság tananyag-minősítése tankönyvre vagy nyelvkönyvre, amely szerint a támogatott tananyag a tankönyv, a megtúrt pedig csupán nyelvkönyv. Ez helytelen és tananyagidegen, sőt nemkívánatos politikai időkre jellemző megítélés.

A támogatásnak, engedélyezésnek egyébként vannak hiteles feltételei: alkotmányos rend-kompatibilitás, sikert ígérő innovatív módszerek, szaktudományos egyezés, célcsoport-specifikus igények kielégítése, ár- és kivitelezés megfelelés. Erre kiadtak ún. kritériumkatalógust is (Heidrichs/Gester Kelz 1980).

A tananyagkutatás a grammatikát, az országismeretet, a vizuális elemet és a kiejtést érinti. Ezek közül a legfontosabb szempontok: a tananyag hatása az oktatási folyamatokra; a tankönyv és az oktatás szerepe; az országismereti tartalmak és a grammatikai progresszió; a szaknyelv oktatása a magyar mint idegen nyelvben.

Az elmondottakat **a tananyagkészítés általános tudnivalóinak** szántam, de kimondhatom azt is, hogy a magyar mint idegen nyelv tananyagkészítésében az idegen nyelv-/tankönyvek külsődleges szolgálai mintakövetését mintha lassan felváltaná az önálló magyar mint idegen nyelvi didaktika alapján való tananyag-készítési törekvés, miként Durst Péter e feladatközpontú „Második lépés”-ében is tapasztalható.

## Irodalom

- Aradi A.–Erdős J.–Sturcz Z. 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
- Durst Péter 2006. *Lépésenként magyarul. Második lépés*. SZTE Hung. Központ, Szeged.
- Heidrichs/Gester Kelz 1980. *Sprachlehrforschung. Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart.
- M. Korcsmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtan nem csak magyaroknak*. Szeged.
- Nahalka István (szerk.) 1997. A tanulás. In: *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Neuer, Gerhard (Hrsg.) 1979. *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*. Frankfurt am M.

Tvergyák Klaudia Klára\*

# A GINEVER HÁZASPÁR MAGYAR NYELVKÖNYVE ÉS HUNGAROLÓGIAI MUNKÁSSÁGA

## Bevezetés

**A** – talán egy kissé méltatlanul el is feledett – házaspár, Charles Arthur Ginever és felesége, Gineverné Gyóry Ilona munkásságát fémjelző angol nyelvű magyar nyelvkönyv az angliai magyarnyelv-oktatás másfél évszázadának egyik korai terméke. Jelentőségét nemcsak azáltal nyeri el, hogy a hasonló nyelvkönyvek közül az elsők között jelent meg, hanem azáltal is, hogy egy olyan házaspár munkásságába illeszkedik bele, akik a 19–20. század fordulóján nagyon sokat tettek a magyar kultúra és általában véve Magyarország megismertetéséért és elfogadtatásáért Nagy-Britanniában.

Írásomban először a Ginever házaspár rövid élettörténetét, munkásságát vázoló fel, kijelölve e két rendkívül nagy teherbírással rendelkező ember alkotói pályáján a magyar nyelvkönyvük helyét. Majd a következő részben a nyelvkönyvüket, a *Hungarian Grammar* (Ginever&Ginever 1909) helyezem el a korabeli angol–magyar kulturális viszonyokban. Ezek után részletesen bemutatom a *Hungarian Grammar*. Elemzésemben kitérek a könyv külső és tartalmi adottságaira, lehetőségeire, hogy kitűzött céljaiból mennyit sikerült megvalósítania, illetve milyen elvárásoknak kellett megfelelnie. Külön figyelmet szentelek a könyv szóanyagának, kifejezésgyűjteményének, illetve szótári részének és annak, hogy ezek segítségével milyen magyarságképet közvetített a magyarul tanulóknak. Végül a könyv rövid, általános értékelését igyekszem nyújtani.

## A Ginever házaspár

Mrs. Arthur Charles Ginever Gyóry Ilonaként született 1868. december 13-án, Orosházán, Gyóry Vilmos és Székács Etelka egyik leányaként. Három testvére közül Loránd később földművelésügyi miniszter lett. Irodalomértő- és szerető családban nevelkedett. Apját, a helyi evangélikus lelkészt (1838–1885), a Magyar Tудо-

---

\* Tvergyák Klaudia Klára, PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Doktori Iskola, kakukkia@freemail.hu

mányos Akadémia levelező-, és a Kisfaludy Társaság, illetve a Petőfi Társaság rendes tagját műfordításaiért még napjainkban is számon tartják. Irodalmi tevékenysége nagy hatással lehetett lányára is, aki első irodalmi kísérleteiként meséket, ifjúsági történeteket fordított le, illetve dolgozott át. 1887-től jelentek meg fordításai. Győry Ilona a tanítóképző elvégzése után 1893-tól óraadóként nyelveket tanított a budai polgári felsőbb leányiskolában, amely Magyarország első ilyen típusú iskolája volt. 1895 és 1901 között a *Párisi Divat* című hetilapot szerkesztette, mindeközben ismeretterjesztő előadásokat tartott az angol irodalomról, a spanyol költészetről és a magyar művészetéről. Budapest székesfőváros tanácsának megbízásából az angol nőnevelés gyakorlatának tanulmányozására utazott Nagy-Britanniába 1902-ben, ahol több hónapot töltött. Ekkor ismerkedett meg Arthur Charles Ginever egyetemi tanárral. A következő évben házasságot kötöttek, Ilona Angliába költözött. Doverben és Londonban éltek.

Mind a ketten jelentősen hozzájárultak Magyarország és a magyar kultúra megismertetéséhez. Ilona angliai tartózkodásának már első évében felolvasást tartott az Angol Királyi Irodalmi Társaság ülésén a magyar irodalom és történelem kapcsolatáról. Anglia-szerte előadásorozatot tartott Magyarország földrajzi és politikai adottságairól, népi kultúrájáról, irodalmáról, művészetéről, történelméről. Az előadásokat nagy figyelem és siker kísérte.

Jelentősen foglalkoztatta egy olyan londoni magyar központ felállításának terve, ahol magyar termékeket lehetett volna vásárolni, és vetítettképes ismeretterjesztő előadásokat lehetett volna látni-hallani Magyarországról. A nemzetközi külpolitikai kedvezőtlen változásai azonban sajnálatos módon megakadályozták terveinek megvalósításában.

A világháború kitörése után férjével egyre kevesebbet hallattak magukról, nem látogattak Magyarországra. Ilona egyre többet betegeskedett, majd 1926. július 26-án érkezett meg a halálhíre Budapestre. Egy, a szülővárosában, Orosházán megjelent cikk a következőképpen méltatta: „Kivételes tehetsége révén csakhamar vezető szerephez jutott a londoni kulturális életben is. A megboldogult halálával az egész magyarság egyik legértékesebb külföldi képviselőjét veszítette el” (Orosházi Újság, 1926. július 29.). A szintén betegeskedő férje csak néhány évvel élte túl. A kapcsolat a magyarországi rokonokkal megszakadt, így a házaspár könyvtára, dokumentumainak jelentős része odaveszett; néhány darabja azonban antikváriumokban fel-felbukkant a haláluk óta eltelt évtizedekben.

## A nyelvkönyv: A *Hungarian Grammar*

### A magyar–angol politikai kapcsolatok

A magyar–angol kapcsolatok a 19. század közepén élénkültek meg. A szabadságharc elfojtását, és az azt követő megtorlášhullámot egész Európa, így Nagy-Britannia is részvétellel figyelte. A kiegyezési tárgyalásokat ugyancsak élénk érdeklődés kísérte a csatornán túlról. 1867-től kezdve Nagy-Britannia külpolitikája úgy alakult,

hogy a század végéig érdekében állt a kontinensen a status quo fenntartása; ezt pedig az Osztrák–Magyar Monarchia nagyhatalmi pozíciójának biztosításával vélte elérni.

A birodalom szerepének megítélésében a nagy-britanniai közvélemény egységesnek volt mondható, akadtak azonban olyan brit alattvalók is, akik a korábbi emigrációval és a függetlenségi törekvésekkel rokonszenvezve a monarchia súlypontját Bécs helyett inkább Budapesten szerették volna látni.

A közvéleménynek e csoportja Angliában – és barátaik, eszmetársaik itthon, Magyarországon – hangoztatták az ország alkotmányos szabadságának történelmi hagyományait. Ebbe a vonulatba tartozik az Ajtay József-féle *A magyar kérdés* (1908), illetve Andrássy Gyula gróf műve, *A magyar alkotmányos szabadságfejlődése* (1908), mely előszavában a Ginever házaspár a korabeli magyar nemesi társadalomról ad áttekintést, elősegítve ezzel a gróf könyvének a megértését.

Az angol politikai felfogás hamarosan irányt változtatott, már nem állt a fókuszban a szárazföldi status quo fenntartása, így teret nyerhettek, nyilvánosságot kaphattak azok az elképzelések, melyek Magyarország nagyobb függetlenségét helyezték előtérbe. Ez az időszak nagyjából az 1898–1905-ös évekre tehető. A későbbiekben, a világháborúra való készülődés éveiben a kedvező angol közvélemény megváltozott, végül pedig Magyarország a központi hatalmak, Anglia pedig az antant tagjaként lépett be a háborúba.

## Az angliai magyarnyelv-oktatás helyzete

Az angliai magyarnyelv-oktatás a 19–20. század fordulóján, Európa egyéb országaiéhoz hasonlóan, még gyerekcipőben járt. Az angol közvélemény érdeklődését az 1848–49-es magyar forradalom és szabadságharc, illetve az Angliába érkező emigránsok keltették fel. Emlékezetes volt Kossuth angliai körútja is. Ennek eredményeképpen jelent meg az első két magyar nyelvtan gyors egymásutánban: Wékey Zsigmondtól 1852-ben, majd Csink Jánostól 1853-ban. Felmerült egy magyar–angol és angol–magyar szótár elkészítésének terve is, ennek sorsa azonban nem ismeretes előttünk.

A magyar nyelvkönyvek következő nemzedékéhez az egyszerűsített, rövidített nyelvtanok tartoznak; ezek jelzik a századforduló Angliájának még inkább megnövekedett érdeklődését, mely esetenkénti utazással is párosult. A rövidebb nyelvteni összefoglalók közül időrendben az első a Singer-féle 1882-es kiadás; utána a Ginever házaspár 1909-as *Hungarian Grammar*-je látott napvilágot.

## A *Hungarian Grammar*

### Általános jellemzők

A Ginever házaspár magyar könyve a *Trübner's Collection of Simplified Grammars* című sorozat huszonegyedik köteteként látott napvilágot a hasonló

nevű kiadónál. A sorozat célja „a főbb ázsiai és európai nyelvek” leegyszerűsített bemutatása, népszerűsítése volt. A sorozatban – az első kivételével –, mely a hindusztáni, perzsa és arab nyelveket foglalta magában – mindegyik kötet egy-egy nyelvet mutatott be. (Főként Ázsia nyelveit ismertették, az európai nyelvek közül elsőként a baszk került bemutatásra, majd az újgörög, a svéd, az albán, a bolgár és végül a magyar.)

A sorozat adta lehetőségek szabták meg tehát a kötet terjedelmét, amely egyáltalán nem jelentős: mintegy száz oldalra rúg a kis, körülbelül 20 cm-es kötet oldalainak száma. A könyv tipográfiája nagyon szép, alapos munkára vall, helyesírási hiba vagy elírás alig-alig található benne. A korabeli nyomdatechnika adta lehetőségeket remekül használja ki, a különböző betűtípusokat logikusan alkalmazza, így tiszta, könnyen áttekinthető oldalakat kapunk, nem hat zavaróan a rengeteg információ.

### Célkitűzései

A *Hungarian Grammar* egy olyan sorozat részeként látott tehát napvilágot, melynek célja egyes ázsiai és európai nyelvek népszerűsítése, nem pedig elsajátítása volt. Nem alapos nyelvkönyvnek készült, hanem olyan szabálygyűjteménynek, mely bármikor fellapozható, ha segítségre van szüksége a magyar nyelvvel ismerkedőnek vagy a Magyarországra utazónak. Pontos céljának megismeréséhez hívjuk segítségül az előszót: „Sok ember él abban a tévhitben, hogy a magyar nyelv nehezen tanulható meg. Igaz, hogy a finn kivételével nem rokona egyetlen európai nyelvnek sem, mivel keletről származik, és a hódító magyarok hozták magukkal Kr. e. 9. században abba az országba, melyet ma Magyarországnak ismerünk. Az a nyelvtanuló, aki alaposan elsajátítja ezt a rövid és egyszerű nyelvtant, jelentős lépéseket tesz meg a beszéd és az olvasás útján, illetve a magyar próza és költészet kincsestárának feltárásában. Abban a reményben, hogy könyvünk használhatónak bizonyul a Magyarországra látogatóknak, szótárral és kifejezés-gyűjteménnyel láttuk el” (Ginever&Ginever 1909).

### A szerkezete

A könyv tizennyolc fejezetre oszlik, ebből tizenhét a magyarázat-példamondat alapokra épülő nyelvtani rész, az utolsó pedig maga a kifejezésgyűjtemény. Ezekhez csatlakozik a magyar–angol és az angol–magyar szószerkesztet. A fejezetek sorrendje az alábbi: *Az abc*, *A főnév*, *A névelő*, *A személyragok*, *Helyhatározóragok*, *Egyéb ragok*, *Névutók*, *A melléknév*, *A névmás*, *Az ige*, *A határozó*, *Kötőszavak*, *Indulatszavak*, *A nyelvtani nem*, *Etimológia*, *Mondattan*, *Napok*, *hónapok és évszakok*, *Pénz-, súly- és mértékegységek*, *Kifejezések*, *Magyar–angol szótár*, *Angol–magyar szótár*.

A magyarázó fejezetekről összességében megállapítható, hogy az új anyag bemutatása érthető módon, szabatos kifejezésekkel történik, általában megfelelő mennyiségű példamondattal megvilágítva. Néhány fejezet végén fordítási feladatok vannak, ezek vagy az adott lecke, vagy a megelőző két lecke nyelvtanát hivatot-

tak gyakoroltatni. Minden egyes gyakorlat három részből áll: magyarról angolra, angolról magyarra fordítandó mondatokból és a gyakorlat új szavait tartalmazó szószedetből.

## Tartalom

### **A nyelvtani fejezetek**

A szerző- és házaspár a nyelvtannal kapcsolatos tudnivalókat a következőképpen osztotta fejezetekre:

- (1) abc,
- (2) névelők,
- (3) főnevek,
- (4) névutók,
- (5) melléknevek,
- (6) igék,
- (7) szóképzés,
- (8) mondatban.

(1) A nyelvtan tanítását az alapoknál, az ábécé betűinek ismertetésével kezdi a könyv. Legelőször elkülöníti a magánhangzókat a mássalhangzóktól. Kiejtésükre először angol példát hoz, majd egy magyar szóban „szemlélteti” azokat, melyeknek angol megfelelőit megadta. (Apró betűs részben hívja fel a figyelmet a nyílt *e*-re mint lehetséges ejtészváltozatra.) Különválasztja a rövid és hosszú; a mély és magas mássalhangzókat, majd a magánhangzó-harmóniát tárgyalja.

A mássalhangzók kiejtésének tárgyalásakor a magánhangzókhoz hasonlóan jár el.

A hangsúlyról csak egy mondatban ír, miszerint az mindig az első szótagra esik.

(2) A névelőkről szóló fejezetet a határozott névelővel kezdi. Megállapítja ugyan, hogy a határozott névelőt – többek között – akkor használjuk, amikor határozott tárgyról van szó, viszont ez utóbbi fogalmat nem tisztázza. Figyelmeztet azonban, hogy a határozott névelőt nem szabad összekeverni a mutató névmással, ezt példákkal is illusztrálja. Végül néhány lehetséges használati módot mutat be, melyekhez helyesírási tudnivalókat is fűz.

A határozatlan névelőt is használatát ugyancsak bemutatja, meglehetősen sok példamondattal. Hangsúlyozza, hogy a névelő nem ragozható.

Ennek a leckének a végén található az első gyakorló feladat. A következőkhöz hasonló mondatokat kell lefordítani: *A piros virág. Az atya ír. A szép asszony. Ez a fiú. (...) Az az alma. (...) The swift horse. That brave man. I saw a beautiful garden. The mother is gentle.* stb.

(3) A főnévnek szentelt fejezet a legterjedelmesebbek közé tartozik. Bevezetőjében a ragokat és a névutókat állítja szembe.



Nagyobb egységként elsőként a főnév egyes és többes számát tárgyalja. Részletesen felsorolja a toldalékolás szempontjából eltérő csoportokat, a kivételekkel együtt. Külön kitér a páros testrészek egyes számban történő használatára, itt a nyelvi kontrasztivitást hívja segítségül. Például: *Szép szeme van, she has pretty eyes (lit. a pretty eye)*. Ez a rész szintén gyakorló feladattal végződik: *A házak magasak és a kertek nagyok. A rigók madarak. A vetések zöldek. (...) Az emberek a kertben vannak. (...) Apples and pears are pleasant fruits. Dogs are faithful friends.*

A következő szerkezeti egységben a főnév eseteiről van szó: alanyi, birtokos, részeshatározói és tárgyesetet különböztet meg, mint például *Péternek a kertje szép, Peter's garden is beautiful*. Innen vezeti le a birtokos személyjeles alakokat is, de részletesen itt nem tárgyalja őket. A tárgyesetet meglehetősen precízen, aprólékosan ismerteti. A toldalékolás legkülönbözőbb csoportjait gyűjti össze, mindezt nagyszámú példával támasztja alá.

A személyragokról szóló fejezetet az előzőben beharangozott birtokos személyjellel kezdi. Két külön egységben foglalkozik az egyes birtokkal és a többes birtok birtoktöbbsesítő *-i* jelével, mindkét esetben szétválasztva a magas és mély magánhangzós szavakat. A paradigmát végigviszi egy-egy szóval, majd a kivételekről ejt néhány szót. Külön kitér még a személyes névmás nyomatékosító szerepére az ilyen szerkezetekben. Ezt a fejezetet is bőséges lefordítandó mondatgyűjtemény zárja. Például: *A házak ablakai fényesek és ajtói magasak. (...) Kié az eke és az ásó? A gazdáé.*

A helyhatározói ragoknak szentelt fejezet elején a szerzőpáros ismét a kontrasztív nyelvészet eszköztárához nyúl, amikor az angol prepozíciók és a magyar helyhatározóragok szerepét hasonlítja össze. A ragokat az irányhármasság elvének megfelelően a három kérdésre (*Honnan?, Hol?, Hová?*) válaszolva bontja szét, majd minden egyes ilyen csoportban a mély és a magas magánhangzókhoz illeszkedő ragokat ismerteti. Az *Egyéb ragok* címszó alatt tárgyalja az eszközhatározót, a társ- határozót stb. A fejezetet a személyes névmás idetartozó ragozott alakjaival zárja.

(4) A névutós fejezet két részre oszlik: olyan névutókra, amelyeknek – az irányhármasság elvének megfelelően – három alakjuk is létezik, és olyanokra, melyek csak egy alakkal rendelkeznek (pl. *alatt, alá, alól*, illetve *ellen, gyanánt, végett* stb.).

(5) A melléknév bemutató néhány oldal mondanivalóját arra a gondolatmenetre fűzi fel, amely a melléknév ragozhatóságát (jelzői használatban), illetve ragozhatatlanságát (állítmányi szerepben) követi figyelemmel. Itt foglalkozik a melléknév fokozással, a számokkal és az idő kifejezésével. Feladatok zárják a magyarázatot.

(6) Az igéknél az igeragozást az ikes és az iktelen igék szempontjából választja szét. Rögzíti, hogy minden tranzitív igének van egy határozott és egy határozatlan ragozása a tárgy határozottságától vagy határozatlanságától függően, majd felsorolja használati körüket. Mindkét idő összes paradigmáját bemutatja, külön jelöli a kihalófélben levőket.

(7) *Etimológia* címszó alatt a szerzőpáros az új szavak létrehozását érti, melynek két módját érintik: a szóképzést és az összetett szavakat.

(8) A mondattannál általában véve bemutatja a "szabadon kötött" szórendet, megjegyezve, hogy a tartalmilag hangsúlyos elem irányítja a szórendet. Erre több példát is hoznak.

### ***A szótári részek és a Ginever házaspár magyarságképe***

Már a könyv *Bevezetőjében* is említik, hogy a kötetke végén található kifejezésgyűjtemény elsősorban a Magyarországra látogató külföldieknek szóló praktikus segítség. Így nem meglepő, hogy a mindennapi élet apró-cseprő dolgai-ból merít, például *Bring me some coffee. Kávét kérek. (...) Have you slept well? Jól aludt?* A többször levélmintát is tartalmazó rész Kb. 250-300 kifejezést foglal magába.

Számunkra azonban a szószedet az igazán izgalmas. A magyar–angol rész terjedelmében csupán egyharmada az angol–magyarnak. Egyik rész sem tartalmaz semmilyen szótári minősítést sem; ha a poliszémia miatt kiegészítésre van szükség, akkor azt zárójelben a szó mellé helyezett magyarázattal oldják meg, pl. *öreg, old (for persons)*.

A magyarságkép alakításához szóanyagának tudatos kiválasztásával járulhatott hozzá a szerzőpáros. Főként a mezőgazdasággal, kertészettel, mezei munkákkal, olvasással, családi élettel foglalkozó, e témaköröket reprezentáló szavakat tettek be szószedetükbe, ezzel is ösztönözve egy szorgalmas, a földművelésben örömet és hasznos elfoglaltságot találó nép képzetének kialakítását.

## **Összegzés**

A Ginever házaspár 1909-es kis nyelvkönyve a kor lehetőségeihez képest kielégítette az akkori kisszámú nyelvtanulók igényeit. Terjedelménél és szerkezeténél fogva azonban hármás célkitűzéséből csak kettőt valósíthatott meg több-kevesebb sikerrel.

A magyar nyelv bemutatásában, a figyelemfelkeltésben mindenképpen nagy szerepe lehetett a kor érdeklődő, utazgató Angliájában, és kifejezésgyűjteménye is bizonyára használható volt annak a néhány turistának, akik egészen Magyarorszáig eljöttek. Ahhoz azonban, hogy segítségével a magyar irodalom kincseshányáját feltárják, nem volt elégséges.

Mégis elmondhatjuk, hogy a Gineverék munkája nem volt hiábavaló, hiszen munkásságukkal és könyvükkel is segítették a két ország és kultúra közeledését.

## **Irodalom**

- C. Arthur Ginever, Ilona Ginever 1909. *Hungarian Grammar*. London.  
 Frederick Riedl 1906. *A History of Hungarian Literature*. London.  
 József Ajtay 1908. *The Hungarian Question*. London.

- Julius Andrassy 1908. *The Development of Hungarian Constitutional Liberty*. London.
- Koszorús Oszkár 1978. Egy elfelejtett Békés megyei író. *Új Auróra*. 3. szám.
- Magyar életrajzi lexikon*. Szerk.: Kenyeres Ágnes. III. kötet. A–Z. Budapest, 1981.
- Magyar írók élete és munkái*. (Új sorozat) Szerk.: Gulyás Pál. XI. kötet. Budapest, 1992.
- Magyar írók élete és munkái*. Szerk.: Szinnyei József. IV. kötet. Budapest, 1896.
- Orosbázi Újság*, 1910. november 27.
- Orosbázi Újság*, 1926. július 29.
- Peter Sherwood 1998. Magyar stúdiók Londonban. In: Giay Béla–Nádor Orsolya: *A magyar mint idegen nyelv/Hungarológia*. Kiadó, Budapest.

Pelcz Katalin\*

# A MEGSZÓLÍTÁS PRAGMATIKAI VIZSGÁLATA A 19. SZÁZADI MAGYAR NYELVOKTATÓ TANKÖNYVEKBEN

A fő dolog csak az, hogy megláthassa és megtanulhassa belőle a módját, kihez, mikép, mitsoda hangon, milyen stylussal, minémű formalitással kell a magokat előadó külömbkülömbféle eseteket írni.  
(Levelező könyv 1815.)

A pragmatika szemszögéből kívánok görcső alá venni három, a 19. században íródott tankönyvet: egy nyelvtankönyvet, Ballagi Mór *Grammatikáját* (1842); egy szaknyelvkönyvet, Riedl Szende *Ungarischer Geschäftstibl* című könyvét (1856), valamint egy 1815-ben második kiadásként napvilágot látott magyar és német levelező könyvet.

## 1. Pragmatika

A pragmatika tárgya túllép a nyelvtanilag jól formált mondatok vizsgálatán, és a nyelvhasználat kutatását tekinti feladatának. A beszélők közötti társadalmi kapcsolatokat vizsgálja a beszédhelyzetekben; pragmatika „a nyelvi forma és a forma használója közötti viszony (...) Azt kutatja, hogy a mindennapi életben miképp él a beszélő az absztrakt nyelvi kompetenciája nyújtotta lehetőségekkel” (Szili 2004: 12–13). A nyelvtudomány történetében nem példa nélkül való a nyelv és a társadalom szerkezeti megközelítésének összefonódása. Jelesül a 19. század történeti nyelvészeti szemlélete sem választotta ketté a nyelvet az alkalmazástól, a nyelvészeti leírások rendre kitérnek a nyelv társadalmi determináltságára (vö. Schleicher 1850; Humbold 1985). A pragmatika kutatási területének és módszereinek kialakulására a történeti nyelvészet mellett a szociolingvisztika, a pszicholinvisztika és a nyelvfilozófia is nagy hatással volt.

A nyelvfilozófiai elméletek közül Wittgenstein munkássága gyakorolta a legnagyobb hatást a pragmatikára, a nyelvi játékok (Sprachspiel) ismertetése táptalajként szolgált Austin és Searle beszédaktus-elmélete számára is. Wittgenstein felhívja a figyelmet a játék és a nyelv működésének párhuzamaira. Arra, hogy mindkettő szabályok által vezérelt, s a szabályokat alapvetően a funkció határozza meg. A szókinés és a grammatika elsajátításával párhuzamosan annak a tudásnak is a birtoká-

---

\* Pelcz Katalin, PhD hallgató, nyelvtanár, Pécsi Tudományegyetem, Nemzetközi Oktatási Központ, kata@isc.pte.hu

ba kerülünk, hogy milyen helyzetben és milyen módon alkalmazhatjuk azokat. Olyan rendszer ez, mint a játékok – például a sakk vagy a foci, mely hasonlóságaiknál fogva egy családot alkotnak – összefüggéseikben nyernek értelmet (vö. Wittgenstein 1953: 1. §).

Austin beszédaktus-elmélete új irányt adott a nyelvészeti kutatásoknak, termékenyítő hatása máig érzékelhető. Az elmélet legrövidebb összegzését az 1962-ben posztumusz megjelent könyvének címe *How to Do Things with Words* (Hogyan cselekszünk szavakkal), s magyar fordításban *Tetten ért szavak* adja; tehát az alap-*tézis* szerint a szavak kimondásával cselekedetet hajtunk végre. Nézete szerint minden megszólítás egy lokúcióból (hang- és szóképzés), egy illokúcióból (kommunikációs szándék), és egy perlokúcióból (a beszédpartnerben kiváltott hatás) áll (vö. Crystal 2003: 159–161; Levinson, 1983: 227–281; Szili 2004: 65–80).

Austin tanítványa, Searle volt az első, aki továbbgondolván a beszédaktus-elméletet, továbbfejlesztette azt. Az illokúciós szándék szerint öt csoportba osztotta a beszédaktusok fajtáit. Ennek értelmében külön kategóriába került az állítás (*representatívum*: a beszélő valós tényként kezel valamit, például kijelentés, megerősítés, beszámoló), kívánalom (*direktívum*: a beszélő szándékot fejez ki, pl. kérdés, kérés, parancs), elköteleződés (*kommisszívum*: a beszélő vállal valamit, pl. ígéret, fenyegetés, felajánlás), önkifejezés (*expresszívum*: a beszélő belső késztetésből mond valamit, pl. bocsánatkérés, köszönés, garancia) és kinyilvánítás (*deklaráció*: a beszélő köztudomásra hoz valamit, s ezzel változást idéz elő, pl. névadás, hirdetés, lemondás). Searle másik lényeges erénye, hogy bevezette a *közvetett beszédaktusok* fogalmát, mely arra világít rá, hogy a nyelvhasználat során a legtöbb esetben nem direkt formában közöljük kommunikációs szándékunkat, hanem a kontextushoz, a közlési szituációhoz igazítjuk azt. Így lehetséges, hogy egyetlen cselekvésre ösztönző direktívumot számos formában mondattá tudunk formálni. A mára klasszikussá vált írás szerint (1976) a beszédaktus hatékonyságát, sikerét meghatározzák az ún. hatékonysági feltételek. Ilyen hatékonysági feltétel a társadalomban elfogadott udvariassági szabályok megtartása. Tehát a nyelvi forma, a grammatika és a szókincs birtoklása önmagában még üres edény, melyet a társadalmi és a kontextuális ismeretek töltenek fel tartalommal, használhatósággal. A beszédaktus csak a nyelvi forma, a kommunikációs kontextus, valamint a beszélő és a hallgató között fennálló viszony ismeretében értelmezhető.

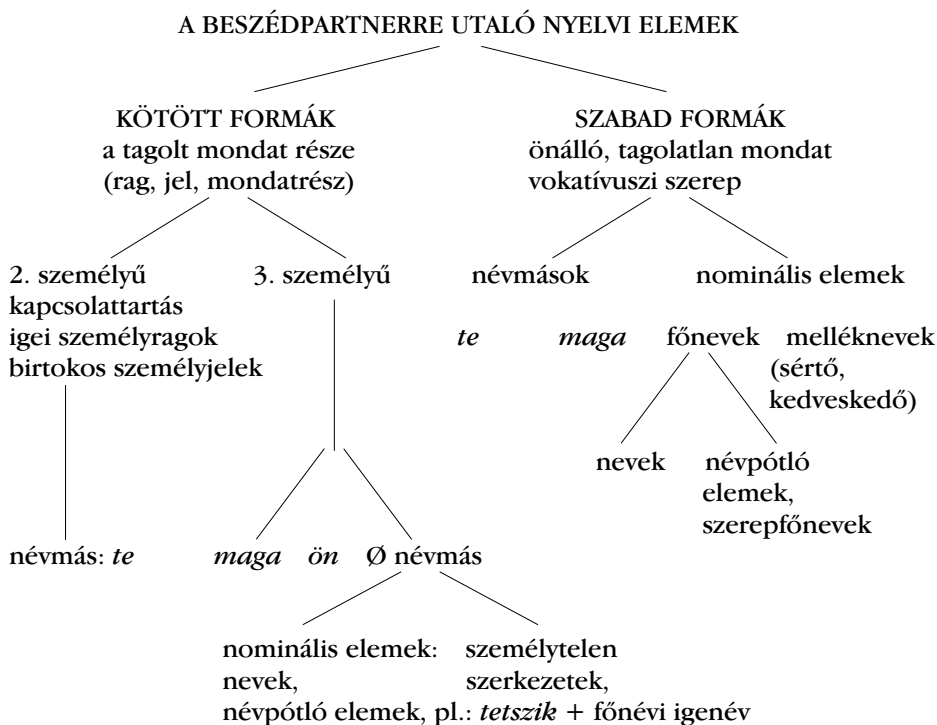
## 1.1. A megszólítás

A nyelvi udvariassággal érintkező vizsgálati terület a megszólítások elemzése. Fülel-Szántó Endre (1994) ihletett megnevezése, a *verbális érintés* határolja le véleményem szerint legalálóbban a nyelvészeti fogalmat, mely eltér a mindennapi nyelvhasználatban alkalmazott *megszólítás* fogalmától. A kapcsolatteremtés gyakori eszköze a megszólítás, amely a beszédaktus-elmélet értelmében a cselekvéssel egyenértékű mozzanat.

A megszólítást tágran értelmezem a vizsgálat során, ennek tekintek minden, közvetlenül a beszédpartnerre utaló nyelvi elemet (vö. Domonkosi 2002: 4). Létezik

ezen értelmezésnél még tágabb felfogás, Reményi Andrea Ágnes megszólításnak tekinti a személyragokkal és személyjelekkel való utalást is (2000: 42–3).

A beszédpartnerre utaló nyelvi elemek rendszerét szemléletesen foglalja ábrába Domonkosi (2002: 45):



A magyar nyelvben – a legtöbb európai nyelvhez hasonlóan – a megszólítást a nem, az életkor és a társadalmi helyzet határozza meg. A társadalmilag elfogadott paraméterek pedig a kontextusban újraértelmeződnek, annak tükrében, hogy milyen körülmények között zajlik a kommunikáció, valamint aszerint, hogy milyen viszonyban vannak egymással a kommunikáció résztvevői.

## 2. Tankönyv fogalma

A *tankönyv* fogalma a jelentős társadalmi és kommunikációs változásokat követően átalakuláson ment keresztül. Hozzávetőleg a 19. század végéig megjelent tankönyvekkel szemben támasztott elvárások nem voltak azonosak napjaink elvárásaival. A tantervek fejlődésével és klasszifikációjával nyerték el a tankönyvek tulajdonképpen a napjainkig uralkodó felépítésüket, tartalmi és formai szabályaikat.

A 19. század első felére még nem vált ketté a tankönyv és a tudományos kézikönyv műfaja. Nincsen kitűzött határvonal nyelvoktató könyv és tudományos szak-

könyv között. Néhol találunk utalást arra, hogy el (kellene) különülnie az anyanyelvűek és az idegennyelv tanulók számára készített könyveknek, de a szétválás folyamata lassú. Több nyelvmester jegyzi meg előszavában vagy ajánlásában, hogy a könyvet a magyar és az idegen anyanyelvűek is haszonnal forgathatják. Ezen megjegyzéseknek viszont nem csupán tudományos magyarázata lehetséges, hanem az is szerepet játszhat, hogy a kiadó minél szélesebb piacot próbált kijelölni az adott könyv számára. A könyvek kategorizálása, a tudományos- és a tankönyv elkülönítése azért sem elvárás, mert a kor nyelvtanai nyelvtanítási, s nem tudományos céllal íródtak.

Márton helyesen mutat rá arra, hogy a nyelvmesterekre jellemző az, hogy teljességre törekedtek, minden nyelvi jelenséget szabályba foglaltak. „Abban hibáznak többnyire a’ Nyelvmestereink, hogy a’ Tanítványaikból Grammatikusokat akarnak formálni, és a’ végre a’ nyelvnek minden legkissebb szavait is tudományos mód szerént, ráma’ra akarják vonni Tanítványaik előtt: holott azoknak – tsak az a’ tzeljok, hogy érteni, beszélni és írni tudjanak, a’ mire a’ kevesebb regulák és több gyakorlás sokkal rövidebb úton ’s kevesebb idő alatt elvezet akárki; mint a’ több regula kevés gyakorlással” (1809: 8). A könyvek igen nagy tényanyagot öleltek fel, általában megfigyelhető, hogy szerzők maximalisták voltak, s nem vették figyelembe a tanulók befogadóképességét, a feltehetően rendelkezésre álló időt, azaz terjedelmességükkel veszélyeztették a tankönyv hatékonyságát és tanulhatóságát.

A korszak grammatikái feltárják a nyelv technikai és formai sajátosságait. A filozófiai felfogás, a felvilágosodás eszméinek megfelelően a nyelvtanírók a „használató (vagy annak vélt) nyelvtanulás elérését tartották a legfontosabbnak”, az érthető beszélt nyelvi és írásos kommunikáció elsajátítását helyezték előtérbe (Nyomárkai 2002: 13). A grammatikák és oktatókönyvek a köznapi beszéd fordulataira, jelenségeire helyezték a hangsúlyt, a nyelv megközelítésének módja elsősorban gyakorlatközpontú.

### 3. A megszólítás vizsgálata három 19. századi magyar tankönyvben

Mint említettük, a megszólítás a társadalmi normákon, szokásokon kívül függ a kommunikációs helyzettől, így meghatározza a nyelvi érintkezés módja is; elkülönítendő a szóbeli és az írásbeli kommunikáció. Bár az elkülönítés egyszerűnek tűnik, de a nyelvoktatás esetében két oknál fogva sem egyszerűsíthetjük le a kérdést. Egyrészt azért nem, mert a nyelvtanulóknak el kell sajátítani azt az alaptudást, aminek birtokában már a tanult nyelven is meg tudja különböztetni az írott és a beszélt nyelv sajátosságait, másrészt azért, mert a tankönyvek írásos formában reprezentálják a szóbeli szövegmintákat is.

Az elemzés tárgyát képező könyvek jelentős részben átfogják a 18–19. században használatos oktatási anyagokat – a természetesen a nagy számban megjelent grammatikák és levelező könyvek mutatnak különbségeket; valamint ezeken kívül használatosak voltak még olvasókönyvek, szöveggyűjtemények és szótárak is –, a meg-

szólítás vizsgálata esetén mégis a tankönyvek ezen fajtáinak áttekintése nevezhető lényegesnek.

A tankönyvek csak imitálni tudják a kommunikációs partner jelenlétét, az előbeszédet, de mindazonáltal írásban sokkal átgondoltabb, szabályozottabb a megszólítás, a partnerre utaló elemek használata, a kötöttebb szövegépítkezés ugyanis megkövetelik a címzett jelölését. Benczik Vilmos rámutat az írás és a beszéd kölcsönhatására. „Az írás és az előbeszéd viszonyát folyamatos interferencia jellemzi. Ennek révén az írás szabatosabbá, pontosabbá teszi az előbeszédet, az előbeszéd pedig meggátolja az írás túlságosan fogalmivá válását” (2001: 142).

Bár a nyelvtankönyvek közvetítő nyelv segítségével oktatják a magyar nyelvet, s a grammatika leírása során tetten érhető a kontrasztív szemlélet, a példamondatok és szövegek tekintetében a magyar társadalmi és nyelvi szokások vezérlik az oktatási anyagok összeállítását.

Finály Henrik<sup>1</sup> tanulmányának áttekintésében, amelyben az 1885/86-os egyetemi félév tematikáját is ismerteti, tárgyalandó témaként tünteti fel a beszélt és írott nyelv különbségeit; a beszélt nyelv átalakulását, az írás állandósító hatását, azt, hogy az írott nyelv módot nyújt a nyelv törvényeinek megismerésére. A nyelvtan alapfogalmának a mondatot tekinti. Meg kell jegyezni, hogy Finály a használatos grammatikákat nem tartja nagyra, előszavában ekként mond véleményt: „mint ha épenséggel arra törekednének, hogy a magyar nyelvérzék utolsó csíráját is rendszeresen kiöljék” (1888: 7).

Jelen vizsgálat tárgyát képező *Levelező Könyv Első Szakaszában* a következőket olvashatjuk. „Miképpen kellessék leveleket írni. A levél semmi nem egyéb, hanem két távul lévő személyek közt bizonyos feltett tziélről való gondolatoknak írásban tett közlése. Innen természetesen következik, hogy annak beszéd formának kell lenni, az az igen közel kell járni a beszéd természetes folyamatához” (1815: 2).

### 3.1. Levelező Könyv (LK)

Az 1815-ben napvilágot látott magyar és német *Levelező Könyv* – melynek írója ismeretlen – címlapja ekként ajánlja a könyvet a használó szíves figyelmébe: „miképpen kellessék mindenféle leveleket 's a' közönséges életben szükséges egyéb aprólékos írásokat úgy mint: Instantziákat, Contractusokat vagy egygyesség- leveleket, Kereskedésbéli leveleket, Obligatziokat, Ovietantziákat, testamentumokat 's a' t. készíteni”.

A könyv párhuzamosan mutatja be a magyar és a német nyelvű levélmintákat. Ezek a levelek – bár tartalmilag azonosak, mégsem szolgálai fordítások. „Két újabb német levelező könyvek voltak a vezérek – olvashatjuk az *Előbeszéd*ben; hogy me-

---

<sup>1</sup> Finály Henrik (1825–1898) nyelvész, a Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja, az új kolozsvári egyetem tanára, a római *Instituto di Corrispondenza Archaeologica* levelező tagja, illetve az erdélyi országos gazdasági egylet és a román népművelő egylet tiszteletbeli tagja.



lyik ez a kettő, nem tudjuk meg –, úgy mindazonáltal, hogy a magyar Fordító sehol magát az eredeti íráshoz szorosan nem kötötte”. Magyar mintaként Vályi András *Norma és levélíró* cím alatt megjelent, már akkor feledésbe ment könyvét említi.

Kettős célt jelöl ki, egyrészt tanácsot és útmutatást kíván nyújtani, másrészt iskolai oktatásra ajánlja: „Minek tanítjuk a tanítványainkat írni, ha egyszer’smind a leveleknek és más mindennap szükséges apró írásoknak elkészítésében s gondolatainknak papirosra való tevésében is őket nem gyakoroljuk?”.

A levelek megformálásánál a társadalmi elvárások és szokások szem előtt tartására hívja fel a figyelmet: „Arra kell főképpen a Levél Írónak vigyázni, hogy kinek ír? Ha Barátjának ír, hosszszas gondolkodás nélkül ’s tréfásan is írhat; hasonlóképpen bánhat akkor is, mikor magához hasonló vagy magánál alábbvalóhoz intézi Levelét; de ha magánál nevezetesen feljebb karba helyezettett Személyhez akar írni, leveleiben semmi gondatlan szóllások nemei nem állhatnak meg; akkor minden sorának azt kell mutatni, hogy szemé előtt volt az a tisztelet, a’ mellyel Személye, születése vagy hivatala ’s érdeme eránt viseltetik”. A levélmintákat kilenc szakaszban tárgyalja. A leghosszabb szakaszt a magánlevelek képezik (34–221), majd a következő nyolc szakasz a hivatalos levelek gyűjteménye, melyek a jog és az üzlet témakörét érintik.

A magánlevelek sorát alfejezetekbe rendezi, az illokúciós szándék szerint csoportosítva azokat. Törekszik a teljességre, célként tűzi ki, hogy felölelje a mindennapi életben előforduló eseteket: „Valamint a’ közönséges életben ’s az emberekkel való társalgásban majd tanátsolni, majd inteni, majd kérdezni, majd felelni, majd ajánlani, majd dorni szoktunk: szintén úgy szokás mind ezeket a levelezésben is tselekedni. E’ szerint, hát vagynak, köszöntő, örvendő vagy gratuláló, bútsúzó, hívó vagy invitáló, szerelmet tárgyazó, köszönő, kérő, intő, dorgáló, tudósító, vigasztaló ’s a ’t. levelek”. Az illokúciós szándék szerint megjelölt levéltémára több levélmintát kínál, melyek stílusa és tartalma a levél címzettjének személye szerint változik. Például új esztendő a következő címzetteknek szánt levelekkel tanít köszönteni: *egy érdemes jóltevőhöz, egy fiú az atyához, egy fiú a szüleibe, egy érdemes atyafihoz, egyik testvér a másikhoz, egy barát a másikhoz, egy tisztviselő az urasághoz, egy kalmár egy Urnak megküldi a kontót ’s egyszer’smind annak szerencsés új esztendőt kíván és egy szíves jóakaróhoz.*

A magánlevelek sorába az alábbi kategóriákat különíti el. 1. *Névnapi köszöntés*, 2. *Szerentsés eseteken való örvendések vagy gratulációk*, 3. *Bútsúzó levelek*, 4. *Szerelmet tárgyazó levelek*, 5. *Köszöntő és hálaadó levelek*, 6. *Kérő levelek*, 7. *Intő és dorgáló levelek*, 8. *Tudósító levelek*, 9. *Sajnálkozó és vigasztaló levelek*, 10. *Barátságos levelek*, 11. *Ajánló levelek*, 12. *Kimentő levelek*.

### 3.2. Ballagi Mór<sup>2</sup>: Ausführliche theorisch - praktische Grammatik der ungarischen Sprache für Deutsche (1842)

A 18–19. századi nyelvtanok nagy többsége híven őrzi a görög–római–humanista grammatikai hagyományt, melynek keretében a nyelvtanok első részét az alapos nyelvelírás teszi ki, mely általában előkészítője a nyelvhasználatot bemutató gyakorlati(nak szánt) fejezetnek. Ballagi nyelvtana is a klasszikus felépítés szerint íródott; az első, elméleti rész paragrafusokba szedve táblázatok, német nyelvű magyarázatok és a példaként felsorakoztatott szavak tükörfordításának segítségével járja körül a magyar grammatika területét. Az első részben mondatokat alig-alig találunk. Igaz, néhány – főleg irodalmi – példa fejleszti a diákok szépérzékét, viszont biztos állíthatjuk, hogy a mindennapi kommunikációban vajmi kevés hasznát veszik. Például: *a sétány örök porfellebbe van borulva, még is eleven és szép, és a' nép, melly járja víg és jó kedvű* (23) vagy „*Kértelek a sorstól s az megtagadott; de helyetted, a mit nem kértem, bút adott s szívbeli kint*” (Vörösmarty) (402). Példaválasztásait nem a hasznosság és használhatóság igényének veti alá. Például a szótó végződése szerint csoportba gyűjtött igék *ol, el, öl* csoportjába a következő példák kerültek: *csépel, darabol, ebédel, elnököl, énekel, érdekel, esdekel, gátol, gyalogol, iszapol, kémel, kicsinyel, könyvöl, lovagol, nádol, ostromol, öldököl, padol, pecsétel* stb.

Az elméleti rész három *könyvre* oszlik, az elsőben a *hangzókat*, a másodikban a *szófajokat*, a harmadikban pedig a *szintaxist* tárgyalja. Az első megszólítási egységet oktató paragrafus az elméleti rész végén, az indulatszavaknál, a 131. paragrafusában található, mely után közvetlen a titulusokat sorolja fel a szerző. A harmadik könyv érdekessége, hogy a szóképzés tanítását *etimológiai ismeretek* tárgyalásával kezdi (134. §.) és a *nyelvújítás* (151. §.), valamint a *dialektusok* (154. §.) eredményeinek ismertetésével zárja. Ezt követi a gyakorlati rész, mely igen színes képet mutat. Az igék gyakorlásaként szavak és mondatok fordítását adja. Megjegyzendő, hogy akár didaktikai következtetéseket is levonhatnánk ezen mondatokból, ha ez lenne a dolgozat témája. Csupán szemléltetésként álljon itt néhány: *A tanító tanít, ínt, fedd, fenyeged és büntet. A tanuló tanul, figyel, ír, olvas és elmondja a leckét. Maga is tanul, ki másokat tanít. Akkor felelj, ha kérdeznek. Ki sokat beszél, sokat tud vagy sokat hazud.* stb.

<sup>2</sup> Ballagi Mór (1815–1891) több tudományterület elismert szaktekinélve. Talán mint nyelvész, nyelvtan- és szótáríró alkotta a legmaradandóbbat. Jeles munkája még a magyar példabeszédek és közmondások gyűjteménye. Pápán, Nagyváradon filozófiát tanult, matematikát Pesten, mérnöknek pedig Párizsban. Itt írta meg Eötvös József felkérésére a *Zsidókról* c. röpiratát az emancipáció érdekében (Pest, 1840). Tübingenben teológiát és bölcséletet hallgatott, áttért a protestáns hitre és bölcsészeti doktorátust szerzett. Az MTA rendes tagja. Több magyar, német és héber nyelvtankönyve és nyelvi olvasókönyve jelent meg, valamint élénken foglalkozott a nyelvújítás kérdésével. Tizenhat nyelven beszélt.

A mindkét nyelven feltüntet szavakat és mondatokat, majd összefüggő szövegek fordításával, pontosabban levelek fordításával gyakoroltatja. Németül adja meg a fordítandó levelet, majd a fordítást segítettő, szöszedetet mellékel hozzá. A levelek elsősorban személyes témájúak: születésnap i köszöntés, baráti meghívás. A következőkben még összetettebb – immáron élőnyelvi – kontextusban gyakoroltatja a tanultakat, jelesül egy egyfelvonásos bohózat németről magyarra történő fordítási feladata következik. A *Szórakozottak* című színmű mindösszesen négy szereplős, ezért feltételezhetjük, hogy előadásra is került. Végül, ismétlésképpen azokat a mondatokat adja meg csak magyarul, amelyeket a gyakorlati rész kezdetén mindkét nyelven feltüntetett. A tankönyvet szöszedet zárja.

### 3.3. Riedl Szende<sup>3</sup> *Ungarischer Geschäftsstyl* (1856)

1856-ban jelent meg az *Ungarische Geschäftsstyl*, azaz a Magyar kereskedelmi stílus című tankönyv, mely a magyar mint idegen nyelv oktatásának területén az első szaknyelvet oktató tankönyvek egyike. Ez volt az első munka, mely Riedl tollából megszületett, és melyet a szükség hívott életre, a prágai tanársága során ugyanis üzleti szaknyelvóráira nagy volt az érdeklődés. A kor kívánalmainak megfelelő könyvet ígér a használójának. Felhasznált forrásként több kézi- és tankönyvet is megjelöl; levelező könyveket (Engelhart: *Neuesten Wiener Sekretär*; Tiprai: *Pester ungarisch-deutschen Briefsteller*, Fort: *Allgemeiner deutscher Briefsteller*<sup>4</sup>), jogi szakkönyveket (Haidinger: *Selbstadvokat*, Oláh: *Önügyvéd*), egy Riedl könyvével megegyező címet viselő könyvet (Reméle: *Ungarischer Geschäftstiblf*, egy szótárt, valamint a fentebb bemutatott Ballagi Mór nyelvtanát. Amint írja, grammatikai szemléletét és a könyvében található táblázatokat innen vette át.

Ahogy bevezetőjében írja, a *Kereskedelmi stílus* az üzlet valamennyi írásos megjelenési formáját elénk tárja közjogi, okiratszerű levelezést és a magánérdekű üzleti levelezést egyaránt. A hangsúlyt nem a „magasabb üzleti stílusra” helyezi, amelyet áthat a kormányzat, a protokoll és a privilégiumok, hanem a privát tárgyalások, jogi ügyekre, mindennapi polgári élet szükségleteire, ahol fontosabb, hogy a beszélő elsajátítsa a hatóságoknál használandó nyelvi stílust, jártas legyen a szerződések, megbízások, hirdetémények világában. A könnyebb áttekintés érdekében há-

---

<sup>3</sup> Riedl Szende eredendően egyházi pályára készült, papnevelőnek tanult Pozsonyban és Nagyszombaton, bölcsészdoktori címet Németországban szerzett. A szabadságharc idején elbocsátották a növédéppapokat, így hagyta el a nagyszombati szeminárium falaival együtt a papi pályát is, és lett nevelő. 1854-ben Lócséről kerül Prágába. Lektorsága alatt számos tankönyvet, szöveggyűjteményt, jegyzetet jelentetett meg, több újság szerkesztője, valamint irodalmi fordításai is megjelennek. 1861-től a pesti gimnázium tanára, majd az összehasonlító nyelvészet magántanára és a pesti egyetem német nyelv és irodalom tanára. A Magyar Tudományos Akadémia levelező tagja.

<sup>4</sup> A könyv nem fellelhető.

<sup>5</sup> A könyv nem fellelhető.

rom csoportra osztja a szövegeket: 1. *üzleti levelek*, 2. *személyes okmányok*, 3. *beadványok*.

Magyar és német nyelvű levelek egyaránt találhatóak a kötetben, de ezek nem azonos tartalmúak. Hogy mikor melyik nyelvet használja, azt a levél témája vagy címzettje szerint változtatja. Például a munkát kérő levélmintát, amelyet egy gyár vezetőjének címez, német nyelven ad meg. Az uraság tudtára viszont magyarul hozza, hogy elkészültek a bútorok. A kiragadott példával is azt szeretném szemléltetni, hogy igazából nem a privát és a közszféra kettéválasztása szerint, hanem a társadalmi nyelvhasználatnak megfelelően változtatja a nyelveket. Sőt, olyan levél és válasz is szerepel a könyvben, ahol a magyar nyelvű levélre németül válaszolnak és viszont feltételezve, hogy a levelezőtársak mindegyike birtokában van a két nyelvnek, csupán a számára nagyobb biztonsággal használtat alkalmazza.

Az első részben a kereskedelmi és az üzleti levelek után következnek a *birdetmények*. A következő fejezet a *személyes okmányok*at tartalmazza. A bevezetőben a polgári törvénykönyv ide vonatkozó paragrafusait citálja, melyek segítségével meghatározza, hogy mi számít személyes okmánynak, majd mindegyikre mintát is ad. Az adományszerződések, felhatalmazványok, szállítási, haszonbérleti, építési és tanulmányi, csere- és adás-vételi szerződések után a különféle *bizonyítványok* következnek (a bizonyítvány egyik fajtája pl. a *végrendelet* is). A *beadványok*at a különböző kérvények teszik ki.

A harmadik részt a *szakkifejezések jegyzéke* követi, majd pedig a magyar nyelvtan tárul elének áttekinthető és logikus táblázatok formájában – melyek jelentős része Ballagi grammatikájából származik –, magyarázatok nélkül.

## 4. A tankönyvek pragmatikai vizsgálata

Az ismertetett három könyv pragmatikailag vizsgálható anyagában található megjelöléseket az alábbi csoportokba rendezem:

### 4.1. Megszólítás névmásokkal

A névmási megszólítás és az azzal egyeztetett személyragozás és személyjelezés változatai – a címen, rangon való megszólítás mellett – a leggyakrabban alkalmazott megszólítási formák, melyek általában kötött formában jelennek meg.

### Tegező és a magázó névmás elkülönülése

Ballagi nyelvtana tanítja és alkalmazza (l. a című felsorolás), a *Levelező Könyv* és a *Geschäftsstyl* használatban mutatja be a tegező és magázó formákat. Egyrészt a tegezés és magázás különbségeit és használati módjait egyes és többes számban, másrészt a magázás változatos formáinak alkalmazását tanítják az elemzett tankönyvek. A hivatalos levelezés megszólítási formái majd minden esetben – ide értve a legszemélyesebb családi és baráti levélmintákat is – a magázásra, a

harmadik személy használatára épülnek. Az E/2. birtokos személyragos megszólítást is általában magázó forma követ. Például:

*Négy napja már semmit nem írbattam kegyelmeteknek az én állapotom felől* (LK: 144),

*Beszéljen ön velem magyarul!* (Ballagi: 277),

*Hajtson kend, bisz elalszik kend.* (Ballagi: 404),

*Ön kezébe adom sorsomat azon meggyőződésben, hogy reám gondja léssen* (Riedl: 9).

### Kölcsönös magázódás, tegeződés és a nem kölcsönös megszólítás

Tegező formában létrehozott szövegrészekkel – főként dialógusokkal – inkább Ballagi nyelvtanában találkozunk. Például:

*Tanul ön rajzolni? Fogok tanulni, ha ön is tanuland. Sok tehetséggel bír a rajzolásra, magát gyakor a művészetben kitüntetendi, ha sokat dolgozand* (403),  
vagy

*Érted a magyar nyelvet?- Értem, de nem beszélek, könnyebb is a megértés, mint az érthető kimondás* (264).

Hasonló szituációval magázó formában is találkozhatunk a gyakorlatok között:

– Tud ön magyarul? Tudok egy keveset.

– Beszélnek önök magyarul? Beszélünk egy keveset.

– Mindenütt magyarul beszélnek már most az országban.

– Hogy híjják önnek mesterét? Erre adósa maradok a felelettel (270).

Olyan beszédmintát nem találtam a vizsgált anyagban, ahol társadalmi különbségek mentén a beszélők keverték volna a tegező és magázó formát. Amikor a hatalommal felruházott személy a párbeszéd egyik tagja, akkor is kölcsönösen magázóak egymást. Ilyen megszólításmódra csupán egy szűk száz évvel korábban kiadott (1763) nyelvkönyvben akadtam:

*Antal!*

*Parancsoljon az Ur!*

*Hozz csokoládét Eo kegyelmének, nekem pedig kávét.*

*Ha szabad, kérem, nekem- is csak kávét.*

*Teljesék parancsolno, azt jó sziv-el.*

*Hallod-e Antal! készétjenek bát kávét, de fietve.* (Adámi: 1763: 236).

## 4. 2. Főnévi megszólítások

A névszói megszólításokat általában szabad formában érhetjük tetten:

*Kocsisnak: Sógor! Jól megjegyyezze kend, lassan járjon, ha rossz az út*(Ballagi: 404),

*Uram!* (LK, Ballagi, Riedl).

## Rangon és címen való megszólítás

*Kinek írok? – Itt az a kötelességem hogy se többet se kevesebbet ne adjak a titulumban, mint a' mennyit adnom azon Személynek, a' kibezi írok, születése, hivatalja, Charactere kíván (LK 1815: 3).* A Riedl és az LK is nyomatékosítja, hogy lényeges a státuszok jelöltsége, és ez a legudvariasabb formák használatát követeli meg.

A vizsgált anyagban a címen és rangon való megszólítás jóval nagyobb számban fordul elő, mint a mai nyelvhasználatban. Ezen névmások használata egyértelműen az udvariasság egyik megnyilvánulása volt. Például: *Engedje meg Excellenciád, hogy a' máj nevezetes nap alkalmával Excellenciád sok kegyességeiért szívennek tellyességéből alázatos hálákat adhassak. Excellenciád életének minden esztendeje, sőt napja újbiztonságot ad, melly atyai képen igyekezzék Excellenciád azoknak boldogságokat előmozdítani...* (LK 44).

Riedl könyvének elején tárgyalja a különböző címeket és rangokat. A rangon való szólítást négy kategóriába osztja; miként nevezi meg a címzettet a megszólításban, a kontextusban, az aláírásban, illetve a címzésben. Például az osztrák császár esetén a helyes megszólítás: *Felsőes Császár és Apostoli Király, legkegyelmesebb Uram és Királyom!* vagy: *felsőes Uram!*, kontextusban: *Felsőes Uram!* vagy: *Felsőged!* Aláírásnál: *Császári és Királyi Felsőgednek legalázatosabb hív jobbágya.* A címzés pedig: *Felsőes I. Ferenc József, Ausztria császára, Magyar- és Csehország királya* stb. *Legkegyelmesebb Uramhoz.* A születési rangok és a szerzett ragok a felsorolásban összekeverednek, sorrendjüket a társadalmi pozíció határozza meg. A társadalmi ranglétrán lefele ballagva Riedl sorra veszi a koronahercegtől a grófonkon, bárókon, minisztereken, lovagokat, doktorokon és professzorokon keresztül eljut kézművesek és egyetemisták kategóriájáig. Hasonló elv szerint rendezi a címeket Ballagi is: *Főlséged/Főlségtek, Főnséged/Főnségtek, Herczegséged/ Herczegségtek, Nagyméltóságod/Nagyméltóságtok, Méltóságod/Méltóságtok* stb. végül: *Asszonyságod/Asszonyságtok, Ön, kegyed, maga/Önök, kegyetek, magok, Kend/Kendtek, Kigyelmed, kelmed/kigyelmeitek, kelmeitek* (171).

### 4.3. Igei megszólítások

Az igeragozásban megmutatkozó megszólítás majdnem mindig kötött. Nagyon kevés, a kontextus által meghatározott forma alkothat kivételt (ilyenek lehetnek például: *méltóztassék, tessék, szíveskedjék*), melyre nem találtam példát a vizsgált korpuszban. Mondatba ágyazott beszédpartnerre való utalás minden mondatban található, ezekben sokszor található főnévi vagy névmási megszólítás is:

*Ha elvégezendtettem munkámat, meglátogatlak* (Ballagi 403), *Beszélg el nékem mindent, a mit valaba láttál vala* (Ballagi 403), *Kefélje le csizmáimat, tisztogassa meg cipőimet és porolja ki köntösömet. – Már lekefélttem csizmáit, megtisztogattam cipőit és kiporoltam köntösét.* (Ballagi 403), *Míg erről Nagyságod is meg fog győződni, kérem addig is ne vonja el tőlem kegyességét.* (Riedl 13).

#### 4.4. Köszöntés

A köszöntést – bár találunk olyan szakirodalmi példát, mely nem tekinti megszólításnak, hanem inkább a kapcsolatteremtés eszközeként (vö. Domonkosi 2002: 6). – amennyiben 2. és 3. személyű ragozott igét tartalmaz, közvetlenül utal a beszédpartnerre, például *Isten hozta!* (Ballagi 171).

### 5. Összegzés

A 19. századi nyelvkönyvek grammatikai aprólékossággal, a nyelv alkalmazását fő célként kitűzve tanítják a magyar nyelvet. A nyelvmesterek – kiváltképp a 20. század első feléig megjelent tankönyvek esetén – mindenkor tökéletes nyelvhasználatra, kifinomult, választékos megfogalmazásra törekedtek, sehol nem alkalmazták a beszélt nyelv nyílt, laza szerkezetét (pl. töredékes/tagolatlan mondatokat, hiányos nyelvtani szerkezeteket, ismétléseket). Építettek az írott nyelv azon tulajdonságára, miszerint az növeli a nyelvi tudatosságot.

A társadalom nyelvi normáit – a mai tankönyveknél sokkal inkább – szem előtt tartják, nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy milyen rendű, rangú a kommunikációs partner. A kötött megszólítási formák használata sok regulához alkalmazkodik, az udvariasság elengedhetetlen kelléke. A nyelvmesterek az udvariassági és megszólítási formák alkalmazásában is áttekintő képet kívánnak nyújtani azáltal, hogy a tárgyalt témák tematikája, a felvázolt kontextusok igen sokfélék.

A megszólítások vizsgálata két oknál fogva is izgalmas terület. Egyrészt szociolingvisztikai és pragmatikai szempontból, másrészt nyelvpedagógiai szempontból nyújt új ismereteket a magyar mint idegen nyelv történetéből.

„A dolognak előadása után következik a bútsúzas. Itt illő, hogy az Író magát Barátjának tapasztalt barátságába, Jóakarójának szíveségébe, Jótevőinek kegyességébe, nagy tekintetű Előjárójának vagy Urának kegyelmébe, 's pártfogásába ajánlja...” (LK: 2).

### Irodalom

Adámi, Michaël 1763. *Ungarische Sprachkunst*. Gedruckt den Johanne Jacob Jahn, Univ. Buchdr., Wien.

Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford, Clarendon. (magyarul: *Tetten ért szavak* 1990. Akadémiai Kiadó, Budapest.)

Prof. Dr. Moritz Ballagi (Bloch) 1842. *Ausführliche theirsch -praktische Grammatik der ungarischen Sprache für Deutsche, nebst einer Auswahl von Beispielen nach der Interlinear- methode und Uebungsaufgaben zum Uebersetzen aus dem Deutschen in's Ungarische*. Vierte Aufgabe. Pest, Verlag von Gustav Nadenast. (2. bőv. kiadás. 1846. 3. bőv. k. 1848. 4. bőv. k. 1854. Budapest, 1881. Jónás János által újra átdolgozva.)

Benczik Vilmos 2001. *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.

Crystal, David 1998. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó, Bp.

Domonkosi Ágnes 2001. *A megszólítás vizsgálatának módszerei és eredményei a nemzetközi nyelvtudományban*. Magyar Nyelvjárások XXXIX: 87–102.

- Domonkosi Ágnes 2002. *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai, Debrecen.
- Engelhart, Andreas 1828. *Allg. österr. oder neuester Wiener Secretär Ein unentbehr. Hand- und Hilfsbuch für Jedermann*. Wien, Mörschner u. Jasper.
- Éder Zoltán 1983. *Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből*. Nyr. 107 : 309–323.
- Finály Henrik 1888. *Hogy is mondják ezt magyarul?* Előadások a magyar nyelvtan köréből; az 1885/86. tanév II. felében a kolozsvári kir. Ferencz József- Egyetem Bölcsélet-, Nyelv- és Történettudományi Karában. Kiadja a Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Fülei-Szántó Endre 1994. *A verbális érintés*. Linguistica. Series C, Relations 7. MTA Nyelvtudományi Intézet. Budapest.
- Haidinger, Andreas 1855. *Andreas Haidinger's Selbstadvokat*. Wien, Manz.
- Humboldt, Wilhelm von 1985. A nyelv általános természete és mineműsége. In: *Wilhelm von Humboldt válogatott írásai*. Európa, Budapest. 93–117.
- Kenyeres Ágnes (szerk.) 2001. *Magyar Életrajzi Lexikon 1000–1990*. Arcanum Adatbázis Kft., Budapest.
- Legújabb meg bővített és meg job bítatott magyar és német LEVELEZŐ KÖNYV* Pesten, Trattner Ján. Tam. Ts. Kir. Priv. Könyvnyomtatónak betűivel és költségével 1815.
- Márton József 1809. *Ungarisches Lesebuch /Magyar Olvasókönyv/*. Bétsben.
- Németh T. Enikő 2003. A kommunikatív nyelvhasználat elvei In: Németh T. Enikő–Bibok Károly (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XX*. Tanulmányok a pragmatika köréből. 221–255.
- Nyomárkay István 1998. A nyelvhasználat udvariassági stratégiái. *Magyar Nyelvőr* 277–83.
- Nyomárkay István 2002. *Anyanyelvi ébredés és hagyomány nálunk és szomszédainknál*. Lucidus Kiadó, Budapest.
- Oláh László 1853. *Magyar önüg yvéd*. Heckenast, Pest.
- Reményi Andrea Ágnes 2000. Nyelvhasználat és hierarchia: munkahelyi csoportok megszólítási rendszerének diádikus elemzése. *Szociológiai Szemle* 3: 41–59.
- Riedl Szende 1856. *Ungarischer Geschäftsstyl*. Ignaz Adolf Schaiba, Prag.
- Schleicher, August 1850. *Die Sprachen Europas in systematischer Übersicht*. Bonn, König, repr. Amsterdam–Philadelphia: Benjamins, 1983.
- Searle, John R. 1976. A classification of illocutionary acts. *Language in society* 5 (1), 1–23.
- Searle, John R. 1997. Közvetett beszédaktusok. In: Pléh–Siklaci –Terestyéni (szerk.): *Nyelv–Kommunikáció–Cselekvés*. Osiris, Bp. 62–81.
- Szili Katalin 2000. Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben. *Hungarológia* 261–281.
- Szili Katalin 2002. A kérdés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126: 12–30.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Tiprai, A Julian 1845. *Allerneuster und vollständigster Pesther ungarisch-Deutscher Haus-Sekretär: oder Briefsteller und Haus-Advokat*. Kilián, Pest.
- Wittgenstein, Ludwig 1953. *Philosophische Untersuchungen I*. Basil Blackwell, Oxford.



**Nagyházi Bernadette\***

## **A MAGYAR NYELV TANÍTHATÓSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE FŐISKOLÁSOK KÖRÉBEN**

**Avagy**

**Aki tudja, tanítja?**

**Bevezetés: A kutatás leírása**

**A kutatás előkészítése**

**A**ltalánosan elterjedt nézet a magyar anyanyelvi beszélők között, hogy a magyar nyelv „nagyon nehéz”, „nem lehet megtanulni”, „sokkal nehezebb, mint bármely más nyelv”, „nagyon nehéz lehet azoknak, akik magyarul akarnak tanulni”. Ugyanilyen elterjedt álláspont azonban az is, hogy a magyar anyanyelvű beszélők képesek arra, hogy anyanyelvüket idegen ajkúak számára tanítsák.

E gyakran hallott nézetek indítottak arra, hogy alaposabb vizsgálódás tárgyává tegyem a kérdést: mit gondol a kívülálló, az átlagos anyanyelvi beszélő, a „naiv” kísérleti alany arról, mit is jelent anyanyelvünk megtanítása; tanítható-e a magyar nyelv; ki az, aki a magyar nyelv tanítására képes. Emellett arra is kíváncsi voltam, milyen a megkérdezettek metanyelvi tudatossága: milyen tudással bírnak néhány alapvető morfológiai, grammatikai kérdésről, valóban megjelenik-e a válaszokban az anyanyelv kívülről történő szemléletének képessége.

**A kutatás módszerei, terepmunka**

A kutatást a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Főiskolai Karán végeztem el a magyar és az idegen nyelvi műveltségterület erre vállalkozó hallgatói között. A kutatás eszköze az erre a célra összeállított kérdőív volt, amelyet a hallgatók 2005 májusában töltöttek ki. A kérdőív kitöltésére nagyjából azonos létszámú csoportokat választottunk ki (a kar és a műveltségterületek oktatóinak segítségével), de a válaszadásra nem vállalkozott minden megkérdezett hallgató. Ennek megfelelően a magyar műveltségterületről 10 (ebből 1 nem értékelhető), az idegen nyelviről pedig 18 kérdőív áll rendelkezésre az elemzéshez.

---

\* Nagyházi Bernadette, PhD hallgató, Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Főiskolai Kar, Magyar Nyelvészeti és Irodalmi Tanszék, b.nagyhazi@freemail.hu

## A kérdőív

A kérdőív – a kutatás alapötletéhez igazodva – két kérdéscsoportból áll (a teljes kérdőívet l. a Mellékletben).

Az I. kérdéscsoportban hét feltételezett nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetet vázolok fel. A megkérdezetteknek 9-12 válaszlehetőség közül azt a személyt kellett megjelölniük, akik szerintük minimális szinten, de eredményesen képes a nyelvtanítási feladatot megoldani.

A II. kérdéscsoportban a válaszadók metanyelvi tudatosságára kérdezek. Néhány nagyon egyszerű, alapvető grammatikai ismeret (a főnevek többes számának jele, az alanyi ragozás egyes ragjai) mellett azt is megkérdeztem, milyen módon tanítanák meg ők az idegen ajkúaknak a magyar nyelvi rendszerben meghatározó szerepű alanyi és tárgyas ragozás használatát.<sup>1</sup>

## A hipotézis

Hipotéziseimet – amint azt a kérdőív összeállításában is látható –, két kérdéskörben fogalmaztam meg. Egyrészt a mindennapokban széles körben, gyakran hallható álláspont alapján feltételezem, hogy a válaszadók legnagyobb része szinte bármely anyanyelvű beszélőt alkalmasnak talál arra, hogy a leírt helyzetekben a magyar nyelvet tanítsa. A válaszokban arra számítok, hogy a hallgatók a nyelvtanításban kompetens személyt a feltételezett nyelvtanuló legközvetlenebb környezetéből fogják kiválasztani. Szerepet fog játszani a döntésükben, hogy a kiválasztott „tanárjelölt” ismeri a feltételezett nyelvtanuló anyanyelvét. Végül az a feltételezésem, hogy nem tartják fontosnak a magyar nyelv tanítására képzett és szakosodott magyar mint idegen nyelv tanárát a magyar nyelv tanítására a leírt élethelyzetekben.

A második kérdéscsoportban feltételezem, hogy a válaszadók válaszai nem fognak kifejezett metanyelvi tudatosságot tükrözni, nem lesz fellelhető rendszerezett metanyelvi ismeret, illetve nem nyilvánul meg az anyanyelv kívülről történő szemléletének képessége.

## Az eredmények feldolgozása

### A kérdőív I. kérdéscsoportja: Nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetek

A kérdőívben 7 nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetet írtam le. Ezeknek kiválasztásában felhasználtam az elmúlt 9 évben magyar mint idegen nyelvtanárként szerzett tapasztalataimat. Míg korábban a magyarul tanulók legnagyobb részének volt valami identitásbeli, nemzeti gyökere, kötődése a magyar kultúrához és a nyelvhez, vagy esetleg üzleti érdekek miatt vállalkozott, törekedett a magyar nyelv elsajátítá-

---

<sup>1</sup> Szándékosan használtam a már túlhaladott alanyi-tárgyas oppozíciót, mivel feltételezem, hogy a hallgatók ezzel az ismerettel rendelkeznek korábbi tanulmányaikból.

sára, addig napjainkban ez jelentősen átalakult. A határok megszűnése, a közös Európa a nyelveket és beszélőiket még közelebb hozza egymáshoz; a nyelvtanulást nem öncélú feladattá, hanem a mindennapok szükségszerűségévé teszi. A kérdőívben megfogalmazott helyzetek a környezetemben tapasztalt valóságos élethelyzetek; az elmúlt években átalakult nyelvtanulói vagy potenciális nyelvtanulói helyzetet mutatják. Az alapkérdés minden esetben ugyanaz: ki az a – legkisebb végzettséggel rendelkező – kompetens személy, aki sikerrel tudná a kérdésben bemutatott személy számára a magyar nyelvet közvetíteni. Törekedtem arra, hogy lehetőleg azonos, vagy egymással összevethető személyek között dönthessenek a válaszadók a különböző bemutatott helyzetekben. Néhány esetben ez – a leírt helyzet miatt – nem volt megoldható; a potenciális nyelvtanárok köre a többi helyzetenél szélesebb spektrumon helyezkedik el. Ebben az esetben is megfigyelhető azonban, hogy a lehetséges válaszok két személycsoport közötti skálán találhatóak. E skála egyik végén a megkötés nélküli anyanyelvű személy (*bárki*) áll (*i*, *k* vagy *l* jelű válaszok), a másik végén pedig a *képzett magyar nyelv-tanár* (*i+j*, *j+k* vagy *g+b* jelű válaszok). E kettő között a válaszokban megjelenő személyek egyrészt a feltételezett nyelvtanuló közvetlen környezetéből, legszorosabb szociális kapcsolatrendszeréből származnak (*b+c+f*; *b+c+d+g*, *b+e* jelű válaszok); mások viszont a feltételezett nyelvtanuló anyanyelvének ismerete miatt válnak lehetséges, feltételezett nyelvtanárokká (*d+e+g+b*; *e+f+b+i*; *c+d+f* jelű válaszok). A választható feleletek közötti eltérések abból adódnak, hogy az egyes helyzetekben az alapszituáció egyrétegű: iskolai vagy munkahelyi környezet (1., 4., 5., 6. szituáció); más esetekben azonban kétféle nyelvtanulási terepet indukál a leírt helyzet: egy hivatalos szituációt és egy magánéletit (2., 3., 7. szituáció). Ezek mellett minden kérdés megenged egy elutasító jellegű választ is, amely szerint nincs szükség a magyar nyelv tanítására/tanulására („*majd ráragad*”).

A szituációk csoportosítása nemcsak a választható személyek köre, hanem a leírt helyzetek jellege alapján is elvégezhető. Ezek szerint a nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzet kialakulása egyrészt iskolai környezetben képzelhető el (1., 2., 3., szituáció), másrészt munkahelyi környezetben (4., 5., 6.). A 7. szituáció egy – ma egyre gyakoribb – élethelyzetet modellez: mind gyakrabban megfigyelhető, hogy olyan családok telepednek le Magyarországon, akiknek semmilyen nyelvi vagy genetikai kötődésük, üzleti, munkavállalási céljuk nincs, csupán nyugdíjas éveiket kívánják Magyarországon élni. Az ő esetükben is megnyilvánul bizonyos – nagyon speciális – nyelvtanulói igény.

## Az első szituáció

Az első szituáció egy magyarországi általános iskolába érkező, idegen ajkú, 3. osztályos diákot feltételez.

A két műveltségterület hallgatóitól érkezett válaszokat és azok összesített értékeit mutatja az 1. sz. táblázat.

| Az adható válaszok                                      | magyar műv. ter. | id. nyelvi műv. ter. | összesen | %    |
|---|------------------|----------------------|----------|------|
| a) nem kell tanítani, majd ráragad az iskolában         |                  | 1                    | 1        | 3,7  |
| b) az osztálytársai délután, a napköziben               | 1                | 1                    | 2        | 7,4  |
| c) az osztályfőnöke, aki nem beszéli a diák anyanyelvét |                  |                      |          |      |
| d) az osztályfőnöke, aki beszéli a diák anyanyelvét     |                  | 4                    | 4        | 14,8 |
| e) a diák anyanyelvét beszélő bármilyen tanár           |                  | 2                    | 2        | 7,4  |
| f) egy magyartanár                                      |                  |                      |          |      |
| g) olyan magyartanár, aki beszéli a diák anyanyelvét    | 6                | 1                    | 7        | 25,9 |
| h) a diák anyanyelvét tanító szaktanár                  | 1                | 4                    | 5        | 18,5 |
| i) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton                 |                  | 2                    | 2        | 7,4  |
| j) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában            | 1                | 1                    | 2        | 7,4  |
| k) bárki, aki magyar anyanyelvű                         |                  | 1                    | 1        | 3,7  |
| l) nem értékelhető válasz                               |                  | 1                    | 1        | 3,7  |

### 1. sz. táblázat.

Az eredmények értékelését mindkét csoportban elvégeztem. Ezek összehasonlításából azonban – a minta elégtelensége, alacsony adatszámja miatt – nem lehet messzemenő következtetéseket levonni. Mindenképpen érdekesek és elgondolkodtatók azonban azok az eredmények, amelyek e nem reprezentatív mintavétel során a „naív” vélekedések általános irányvonalát jelzik. Éppen ezért az eredmények értékelésében figyelmen kívül hagytam a műveltségterület szempontját, annak ellenére, hogy bemutatom a megmutatkozó eltéréseket a két műveltségterület hallgatóinak válaszadásában. A két csoport ilyen szempontú megkülönböztetéséhez azonban jóval nagyobb mintavételre, reprezentatívnak tekinthető felmérésre lenne szükség. A jelen kutatásban nem volt lehetőség megfelelő számú adat gyűjtésére. Ennek következtében az eredmények **általában** jelzik a pedagógiai kar hallgatóinak véleményét az adott kérdésben.

Az eredmények összesítése alapján látható, hogy **18** esetben (**66,6%**) jelöltek meg a hallgatók olyan személyt, aki beszéli (tanítja) a nyelvtanuló anyanyelvét; **4** (**14,8%**) esetben magyar mint idegen nyelv nyelvtanárt; **2** (**7,4%**) esetben a diák osztálytársait; **1-1** esetben pedig úgy vélik, hogy a magyart a szóban forgó kisdíáknak bármely magyar anyanyelvű taníthatja, illetve nincs is szükség a nyelvi képzésére.

### A második szituáció

Ebben a kérdésben az előzőhöz képest megváltozik a korosztály: a Magyarországra érkező diák középiskolás. További szemponttal egészül ki a lehetőségek köre: a diák kollégiumban lakik – ez a szempont félúton helyezkedik el a hivatalos és a magánszféra között, mivel a diák szobatársai vele egykorú osztálytársak, akik feltételezhetően beszélik a diák anyanyelvét (legalább minimális kompetenciával). Nem valódi magánszituáció, mivel egyéb – iskolán kívüli – kapcsolathálót ez a helyzet nem rajzol a diák köré.

A 2. sz. táblázat mutatja a két műveltségterület hallgatóinak véleményét és azok számszerű értékelését.

| Az adható válaszok                                      | magyar műv. ter. | id. nyelvi műv. ter. | összesen | %   |
|---|------------------|----------------------|----------|-----|
| a) nem kell tanítani, majd ráragad az iskolában         |                  | 1                    | 1        | 3,7 |
| b) az osztálytársai, vagy a szobatársai a kollégiumban  | 1                | 9                    | 10       | 37  |
| c) az osztályfőnöke, aki nem beszéli a diák anyanyelvét |                  |                      |          |     |
| d) az osztályfőnöke, aki beszéli a diák anyanyelvét     |                  |                      |          |     |
| e) a diák anyanyelvét beszélő bármilyen tanár           |                  | 2                    | 2        | 7,4 |
| f) egy magyartanár                                      |                  |                      |          |     |
| g) olyan magyartanár, aki beszéli a diák anyanyelvét    | 5                | 3                    | 8        | 29  |
| h) a diák anyanyelvét tanító szaktanár                  | 2                | 1                    | 3        | 11  |
| g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton                 |                  |                      |          |     |
| h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában            | 1                |                      | 1        | 3,7 |
| i) bárki, aki magyar anyanyelvű                         |                  | 1                    | 1        | 3,7 |
| j) nem értékelhető válasz                               |                  |                      |          |     |

## 2. sz. táblázat

Az eredmények érdekes képet mutatnak. Azzal az egyszerű változtatással, hogy a szituációban (egyetlen félmondatban) megjelenik az iskolán kívüli környezet, megváltozott az összesített válaszok aránya: 10-en (37%) az idegen anyanyelvű diák kollégiumi és osztálytársait jelölték meg potenciális nyelvtanárként. Nagy azonban a különbség a két műveltségterület között; a válasz megjelölői nagyrészt (9) az idegen nyelvi műveltségterület hallgatói voltak. 13 esetben (47,4%) azonban továbbra is úgy vélik a hallgatók, hogy a potenciális nyelvtanár kiválasztásának legfontosabb szempontja a nyelvtanuló anyanyelvének ismerete. Az első szituációtól eltérően 1 esetben jelölt meg egy hallgató végzett nyelvtanárt potenciális tanárként. Az előző kérdéshez hasonlóan 1-1 hallgató szerint a diákokat *nem kell tanítani*, illetve *bárki taníthatja*.

## A harmadik szituáció

A harmadik szituáció továbbfejleszti a 2. szituációban leírt helyzetet. Ebben az esetben több diák érkezik a magyar középiskolába, akik magyar családotknál cserediákként élnek. Ebben a szituációban a helyzet megváltozása már a lehetséges válaszokban is jelentkezik, így azok köre a család szempontjával bővül. A magánszféra nyíltan megjelenik a nyelvtanítási-nyelvtanulási helyzetben.

A hallgatók válaszait a 3. sz. táblázat mutatja.

| Az adható válaszok   | magyar műv. ter. | id. nyelvi műv. ter. | összesen | %    |
|--|------------------|----------------------|----------|------|
| a) nem kell tanítani, majd rájuk ragad                     |                  |                      |          |      |
| b) az osztálytársaik délután                               |                  |                      |          |      |
| c) a család tagjai, amelyben élnek                         | 3                | 11                   | 14       | 52,0 |
| d) az osztályfőnökük, aki nem beszéli a diákok anyanyelvét |                  |                      |          |      |
| e) osztályfőnökük, aki beszéli a diákok anyanyelvét        | 2                | 1                    | 3        | 11,0 |
| f) a diákok anyanyelvét beszélő bármilyen tanár            |                  | 2                    | 2        | 7,4  |
| g) egy magyartanár   |                  |                      |          |      |
| h) olyan magyartanár, aki beszéli a diákok anyanyelvét     | 2                | 2                    | 4        | 14,8 |
| i) a diákok anyanyelvét tanító szaktanár                   |                  | 1                    | 1        | 3,7  |
| j) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton                    |                  |                      |          |      |
| j) végzett magyarnyelv-tanár, nyelvviskolában              | 1                |                      | 1        | 3,7  |
| l) bárki, aki magyar anyanyelvű                            | 1                | 1                    | 2        | 7,4  |
| m) nem értékelhető válasz                                  |                  |                      |          |      |

### 3. sz. táblázat

Az előző situációhoz képest jelentős az eltérés. Összesen **14** hallgató véli úgy, hogy a nyelvet a cserediákok leginkább a befogadó családokban tudják elsajátítani; ez a vélemény túlnyomórészt az idegen nyelvi műveltségterület hallgatóira jellemző. Kiegyenlítettebb a kép a diákok anyanyelvét beszélő lehetséges nyelvtanárokról alkotott vélemény esetében: a magyar műveltségterületről **4**, az idegen nyelviről **6** diák gondolja úgy, hogy legfontosabb a nyelvtanulók anyanyelvének ismerete (összesen **10** válasz, **27%**). Csupán **1** hallgató véleménye, hogy legjobb lenne, ha a diákok nyelvviskolában, végzett magyarnyelv-tanártól tanulnának magyarul. További **1** hallgató szerint pedig *bárki* képes a feladat elvégzésére.

### A negyedik szituáció

A következő szituáció már nem iskolai, hanem munkahelyi környezethez köthető. A 4. szituáció közelebbről nem határozza meg a munkahely típusát; inkább a letelepedés jellegére utal (hosszú távú, menekült család), ezzel jelzi a nyelvtanulási célt, motivációt is. Az adható válaszok ennek megfelelően átalakultak, de a kiválasztott személyek köre párhuzamba állítható az iskolai élethelyzetekben potenciálisan feltelezhető személyekkel. Ebben az esetben is két alapvető szempont köré csoportosulnak a feleletekben megnevezett szereplők: egyrészt a legközelebbi, a nyelvtanulóval vélhetően szorosabb, napi kapcsolatban álló személyek, másrészt a célszereplő anyanyelvét ismerő emberek, tanárok.

Az adható és kiválasztott válaszokat ábrázolja a 4. sz. táblázat.

| Az adható válaszok   | magyar műv. ter. | id. ny. műv. ter. | összesen | %    |
|--|------------------|-------------------|----------|------|
| a) nem kell tanítani, majd ráragad munka közben  |                  |                   |          |      |
| b) a közvetlen munkatársa, akivel állandóan együtt dolgozik (nem beszéli a családfe anyanyelvét) | 2                | 3                 | 5        | 18,5 |
| c) bármelyik munkatársa, aki beszéli az ő anyanyelvét  | 5                | 12                | 17       | 63,0 |
| d) a családfe anyanyelvét tanító nyelvtanár  | 1                | 1                 | 2        | 7,4  |
| e) egy magyartanár   |                  |                   |          |      |
| f) egy magyartanár, aki beszéli a családfe anyanyelvét   | 1                | 1                 | 2        | 7,4  |
| g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton  |                  |                   |          |      |
| h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában   |                  |                   |          |      |
| i) bárki, aki magyar anyanyelvű  |                  | 1                 | 1        | 3,7  |
| j) nem értékelhető válasz  |                  |                   |          |      |

#### 4. sz. táblázat

Ebben a szituációban a válaszadók elsősorban a munkahelyi helyzetet tekintették kiindulópontnak. Összesen 22 esetben (81,5%) gondolták úgy, hogy a potenciális nyelvtanár az idegen ajkú munkavállaló munkatársa legyen. Ebből 5-en (18,5%) a célszereplő közvetlen munkatársát, míg 17-en (63%) a kérdezett személy anyanyelvét ismerő munkatársát jelölték meg. További 4 (14,8%) válaszadó gondolja úgy, hogy a kérdezett személy anyanyelvét ismerő magyartanár (2 eset), vagy az ő anyanyelvét tanító nyelvtanár (2 eset) lenne alkalmas a nyelvtanításra. 1 válaszadó szerint pedig bárki taníthatja a kérdésben leírt szereplőt. Magyar mint idegen nyelvtanár-ra a válaszadók szerint nincs szükség.

#### Az ötödik szituáció

A következő helyzet közelebbről meghatározza a munkahelyi szituációt: a potenciális nyelvtanuló szakember, aki meghatározott időre (fél év) érkezik Magyarországra, hogy egy új gép használatával megismertesse a magyar szakembereket. Jelentősen különbözik ez a helyzet az előzőtől; itt – vélhetően – jóval rövidebb idő áll rendelkezésre a nyelvtanulásra, és a nyelvtanulási cél, valamint a motiváció is minden bizonnyal kisebb intenzitású, mint a 4. szituációban – ezt sugallja a helyzet definíciója.

A hallgatók véleményét tartalmazza a 5. sz. táblázat.

| Az adható válaszok   | magyar műv. ter. | id. ny. műv. ter. | összesen | %    |
|--|------------------|-------------------|----------|------|
| a) nem kell tanítani, majd ráragad munka közben  |                  | 1                 | 1        | 3,7  |
| b) a közvetlen munkatársa, akivel állandóan együtt dolgozik (nem beszél a szakember anyanyelvét) | 2                | 2                 | 4        | 14,8 |
| c) bármelyik munkatársa, aki beszél a szakember anyanyelvét                                      | 3                | 7                 | 10       | 37,0 |
| d) a szakember anyanyelvét tanító nyelvtanár   | 2                | 1                 | 3        | 11,0 |
| e) egy magyartanár   |                  |                   |          |      |
| f) egy magyartanár, aki beszél a szakember anyanyelvét   |                  | 4                 | 4        | 14,8 |
| g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton  |                  | 2                 | 2        | 7,4  |
| h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában   | 2                | 1                 | 3        | 11,0 |
| i) bárki, aki magyar anyanyelvű  |                  |                   |          |      |
| j) nem értékelhető válasz  |                  |                   |          |      |

### 5. sz. táblázat

A hallgatók szerint (**14 eset, 41,8%**) a szakember munkatársai megfelelően taníthatnák őt a magyar nyelvre. Itt is dominál azonban a szakember anyanyelvének ismerete: **10** esetben (**37%**) jelöltek meg a hallgatók idegennyelv-tudással rendelkező munkatársat, **4** esetben (**14,8%**) pedig a mindennapi kontaktust tartották fontosabbnak. Annak ellenére, hogy a meghatározott szituációban egyértelműen jelzett időkorlátai vannak a nyelvtanulásnak, minden eddigi esetről nagyobb számban jelölték meg a hallgatók, hogy magyar nyelvtanár szükséges a kért személy nyelvi képzéséhez. **2** hallgató (**7,4%**) szerint a szakembert a magyar mint idegen nyelvtanár magánúton, **3** hallgató (**11%**) szerint nyelviskolában taníthatná. További **4** esetben (**14,8%**) a szakember anyanyelvét ismerő magyartanár, **3** esetben (**11%**) a szakember anyanyelvét tanító nyelvtanár taníthatná. Érdekes módon ebben a helyzetben a teljesen kívülálló *bárki*, vagy a *nem kell tanítani* választ senki nem jelölte meg.

### A hatodik szituáció

Az itt leírt helyzet egy explicit és egy implicit szempontból is különbözik az előzőtől. A szituációban szereplő cégigazgató több évre telepedik le Magyarországon (explicit szempont); vezetői státuszából adódóan várhatóan idegen nyelvi kompetenciával rendelkező munkatársak veszik körül (implicit szempont).

A hallgatók véleményét jelzi a *6. sz. táblázat*.



| Az adható válaszok  | magyar műv. ter. | id. ny. műv. ter. | össze-<br>sen | %    |
|---|------------------|-------------------|---------------|------|
| a) nem kell tanítani, majd ráragad munka közben   | 1                |                   | 1             | 3,7  |
| b) a közvetlen munkatársa, akivel állandóan együtt dolgozik (nem beszéli az igazgató anyanyelvét) | 1                | 2                 | 3             | 11,0 |
| c) bármelyik munkatársa, aki beszéli az igazgató anyanyelvét                                      | 2                | 1                 | 3             | 11,0 |
| d) az igazgató anyanyelvét tanító nyelvtanár  |                  | 5                 | 5             | 18,5 |
| e) egy magyartanár  |                  |                   |               |      |
| f) egy magyartanár, aki beszéli az igazgató anyanyelvét   | 2                | 1                 | 3             | 11,0 |
| g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton   | 2                | 7                 | 9             | 33,0 |
| h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában  | 1                | 1                 | 2             | 7,4  |
| i) bárki, aki magyar anyanyelvű   |                  |                   |               |      |
| j) nem értékelhető válasz   |                  | 1                 | 1             | 3,7  |

## 6. sz. táblázat

A szituáció az előzőhöz – de még inkább a 4 szituációhoz képest – alig változott. Az előzővel összevetve a legjelentősebb eltérés az idő: néhány hónap helyett néhány évre tervezett a letelepedés. Sokkal közelebb áll ez a helyzet a 4. szituációhoz; abban végleges, ebben hosszú időre szóló magyarországi tartózkodás szerepel. Ennek ellenére a 4. szituációban senki nem gondolta azt, hogy a Magyarországra menekültként érkező munkavállalót magyarnyelv-tanár taníthatná magyarra.<sup>2</sup> Ezzel szemben minden eddiginél többen jelöltek meg végzett magyarnyelv-tanárt: 9-en (33%) magántanulóként, 2-en (7,4%) nyelviskolai diákként tudják elképzelni az igazgatót. További 5 esetben (18,5%) az igazgató nyelvét tanító nyelvtanár, 3 esetben (11%) az igazgató nyelvét beszélő magyartanár volt a válasz. Így összesen 19 esetben jelöltek meg iskolai szituációt a hallgatók a nyelvtanulás színtereként. 3-an (11%) gondolják úgy, hogy az igazgató anyanyelvét beszélő, további 3-an (11%) úgy, hogy az igazgató anyanyelvét nem beszélő munkatárs is meg tudna felelni ennek a feladatnak. A magyar műveltségterület 1 (3,7%) hallgatója szerint az igazgatónak nincs szüksége magyar nyelvi képzésre.

## A hetedik szituáció

Ez a – kérdőívben utolsóként szereplő – szituáció sok tekintetben eltér az előzőktől. Felvételét a kérdőívbe az indokolja, hogy egyre gyakoribb helyzetről van szó, amelynek szereplői azonban az eddig bemutatottaktól eltérő nyelvtanulási célokat és motivációt testesítenek meg. A Magyarországra betelepülő – Kaposvár környékén jellemzően német és holland – nyugdíjasok célja nem a magyar nyelv elsajátítása, hanem egy minimális magyar nyelvi kompetencia megszerzése. Jellemző, hogy

<sup>2</sup> A helyzet hasonlósága miatt feltételezhető, hogy a különbség a nyelvtanuló szociális-társadalmi státuszában van; ez a kérdés külön vizsgálatot érdemelne.

a nyelviskola mint képzési forma idegen tőlük; továbbá ragaszkodnak az anyanyelvüket is (jól) beszélő tanárhoz. Nem feltétel a szakvézettség. Ezeknek az előzetes – magyarnyelv-tanárként szerzett – tapasztalatoknak a birtokában fogalmaztam meg a hetedik szituációt. A választható feleletekben a helyzetből adódóan nincsenek igazi hivatalos helyzetek; pusztán az összehasonlíthatóság érdekében szerepelnek a feleletek között iskolai szinterek.

A hallgatók véleményét tükrözi a 7. sz. táblázat.

| Az adható válaszok  | magyar műv. ter. | id. nyelvi műv. ter. | összesen | %    |
|---|------------------|----------------------|----------|------|
| a) nem kell tanítani, majd rájuk ragad a mindennapok során  |                  | 1                    | 1        | 3,7  |
| b) a közvetlen szomszédok, barátok, akikkel sokat vannak együtt (nem beszélük az ő anyanyelvüket) | 3                | 9                    | 12       | 44,4 |
| c) bármelyik szomszéd vagy barát, aki beszél az ő anyanyelvüket                                   | 5                | 7                    | 12       | 44,4 |
| d) az anyanyelvüket tanító nyelvtanár   | 1                | 1                    | 2        | 7,4  |
| e) egy magyartanár  |                  |                      |          |      |
| f) egy magyartanár, aki beszél az ő anyanyelvüket   |                  |                      |          |      |
| g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton   |                  |                      |          |      |
| h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában  |                  |                      |          |      |
| i) bárki, aki magyar anyanyelvű   |                  |                      |          |      |
| j) nem értékelhető válasz   |                  |                      |          |      |

### 7. sz. táblázat

A várakozásnak megfelelően a hallgatók érzékelték a nyelvtanulási helyzet különlegességét, az eddigiektől eltérő jellegét. Elsősorban a mindennapi kontaktust tartották a nyelvtanulásra alkalmas helyzet alapjának. Az eredmények alapján 12-en (44,4%) találták elegendően a szomszédi, baráti viszonyt és a gyakori nyelvi kontaktust a nyelvszajátításhoz, melynek nem feltétele a közös nyelvismeret. Ugyanígy 12-en (44,4%) ezt a helyzetet éppen a közös nyelvismerettel egészítették ki. Mindössze 2-en (7,4%) gondolták úgy, hogy tanár szükséges a minimális magyar nyelvi kompetencia megszerzéséhez; 1 (3,7%) hallgató szerint pedig a mindennapi kommunikációhoz szükséges nyelvismeret megszerzése minden külső segítség nélkül is lehetséges.

## Összegzés

Összegzésként a 9. sz. összefoglaló táblázat mutatja az adott válaszok megoszlását két oppozíció mentén. Egyrészt a válaszokat csoportosítottam azon az alapon, hogy anyanyelvű beszélő laikusként kerül a nyelvtanári helyzetbe vagy tanár szerepel ugyanilyen szituációban. A tanárok esetében további differenciálásra nyílik lehetőség: a nyelvtanuló anyanyelvét beszélő idegennyelv-tanár, a nyelvtanuló anyanyelvét ismerő magyar anyanyelvi vagy egyéb tanár; az adott nyelvet nem ismerő

anyanyelvi vagy bármely tanár, illetve a magyar mint idegennyelv-tanár a lehetséges válasz. A másik oppozíció a feltételezett nyelvtanuló anyanyelve mentén alakul ki: ebben az esetben az anyanyelvi beszélők a feltételezett nyelvtanuló közvetlen környezetéből kerülnek ki; a differenciálás alapja pedig a nyelvtanuló anyanyelvének ismerete. Ebben a csoportosításban csak azokat a szereplőket vizsgálom, akik nem jelentek meg az előző rendszerezésben.

|                     |   | magyar<br>műv. ter.    | id. nyelvi<br>műv. ter. | összesen | %    | összes rá<br>adható<br>v.3 |      |
|---------------------|---|------------------------|-------------------------|----------|------|----------------------------|------|
| Tanárok             | az adott nyelvet tanító idegennyelv- tanárok  | 7                      | 14                      | 21       | 11,0 | 7x27                       |      |
|                     | magyartanárok (az adott nyelvet nem beszélik) |                        |                         |          |      | 7x27                       |      |
|                     | magyartanárok (beszélik az adott nyelvet)     | 16                     | 11                      | 27       | 16,6 | 6x27                       |      |
|                     | magyar nyelv-tanárok                          | 8                      | 13                      | 21       | 5,5  | 14x27                      |      |
|                     | egyéb tanárok                                 | nem beszélik a nyelvet |                         |          |      |                            | 3x27 |
|                     |   | beszélik a nyelvet     | 2                       | 11       | 13   | 8,0                        | 6x27 |
| anyanyelvi beszélők | nem beszélik az adott nyelvet                 | 13                     | 37                      | 50       | 23,1 | 8x27                       |      |
|                     | beszélik az adott nyelvet                     | 15                     | 27                      | 42       | 38,8 | 4x27                       |      |
| közömbös válaszok   | nem kell tanítani                             | 1                      | 4                       | 5        | 2,6  | 7x27                       |      |
|                     | bárki taníthatja                              | 1                      | 4                       | 5        | 2,6  | 7x27                       |      |

## 9. sz. összefoglaló táblázat

Az összesített táblázat segítségével választ találunk a hipotézisekben megfogalmazott kérdésekre. A kutatás indulásakor – erre a kérdéscsoportra vonatkoztatva – négy feltételezésem volt. Az ezekre kapott válaszok az alábbiakban összegezhetők:

- a válaszadók nagyobb része bármely anyanyelvű beszélőt alkalmasnak tartja arra, hogy az adott helyzetben a magyar nyelvet tanítsa;
- a nyelvtanításban kompetens személyt a potenciális nyelvtanuló közvetlen környezetéből fogják kiválasztani;
- fontos szempont lesz a választásban, hogy a „tanárjelölt” ismerje a potenciális nyelvtanuló anyanyelvét;
- a válaszadók többsége nem tartja szükségesnek a szakirányú végzettséget a feladat megvalósításában.

<sup>3</sup> Ebben az oszlopban található szorzandó azt mutatja, hány esetben lehetett a kérdőív során az adott személyt megjelölni; a szorzó a válaszadók száma.

## Az első és a második hipotézis

A kérdőív hét szituációjában válaszként megjelölt személyeket két nagy csoportba soroltam: tanárok és (nem tanár) anyanyelvi beszélők csoportjába. Összesen **82** esetben jelöltek meg a hallgatók tanárt potenciális nyelvtanárként. Ezzel szemben **97** esetben választottak nem tanár végzettségű személyt. Ezek a számok nem nyújtanak elégséges információt arról, hogy valóban van-e különbség a tanári végzettségű és a „naiv” potenciális nyelvtanárok között, érdemes azonban néhány további észrevételt is tenni. A nem tanár anyanyelvi beszélők kiválasztása összefüggésben van azokkal a kérdésekkel, amelyekben a hallgatók egy, a potenciális nyelvtanuló közvetlen környezetéhez tartozó személyt választhattak ki. A 3. szituációban mindkét hallgatói csoportban a hallgatók azt a családot választották ki a nyelvtanuló potenciális tanáraként (a legnagyobb számban), akikkel a cserediák él. Ugyanígy a 4. és az 5. szituációban is legnagyobb számban a feltételezett nyelvtanuló munkatársait jelölték meg potenciális tanárként. A 7. szituációban 3 hallgató kivételével mindenki a szomszédokat, barátokat tartja legmegfelelőbb tanárnak a nyugdíjas pár számára. A tendenciát csak a 6. szituációban leírt igazgató töri meg: az ő esetében kimagasló a képzett magyarnyelv-tanárokra adott szavazat. Mindehhez hozzátevé, hogy a felsorolt helyzetekben (1., 2., 3. szituáció) a kiválasztott tanár is a feltételezett nyelvtanulóval mindennapi kapcsolatban álló személy, továbbá szem előtt tartva, hogy nem reprezentatív mintavételről és alacsony adatszámról van szó, az adott kutatásban igazolódni látszik az 1. és a 2. hipotézis.

## A harmadik hipotézis

A harmadik előfeltevés a potenciális nyelvtanuló anyanyelvének ismeretéhez köti a választást. A hipotézis igazolására látványos adaléku szolgál a tanárok csoportja: a hallgatók nem találtak megfelelőnek a nyelvtanári feladatra sem olyan magyartanárt, aki nem beszél a potenciális nyelvtanuló anyanyelvét, sem pedig semmilyen más (az adott nyelvet nem beszélő) tanárt. Ezzel szemben **27** esetben olyan magyartanárt jelöltek meg, aki beszél az adott nyelvet. Ez kiegészül az adott nyelvet beszélő egyéb tanárok (elsősorban az osztályfőnökről van szó) számával: **13**. További **21** esetben a megjelölt személy az adott nyelvet tanító nyelvtanár. Az anyanyelvi beszélők körében az idegen nyelvet beszélő kiválasztottak száma **42**. Mindösszesen **103** esetben preferálták a hallgatók a nyelvismeretet. Néhány esetben a válasz nem tartalmaz információt a megjelölhető személy idegennyelv-tudásáról. Így pl. nem tudjuk, hogy a *képzett magyarnyelv-tanár* esetében (**21**) feltételezték-e a hallgatók az idegen nyelv ismeretét, és ugyanez a helyzet a *bárki* válasz esetében (**5**) is. Az idegen nyelvet kimondottan nem beszélők esetében a szavazatok száma **50**, így az idegen nyelv ismeretének preferenciája szembeötlő, amelynek következtében a hipotézis igazoltnak tekinthető.

## A negyedik hipotézis

A fent ismertetett számok ismeretében egyértelműnek látszik, hogy a hallgatók nem tartják meghatározó tényezőnek a potenciális nyelvtanár kiválasztásában a szakirányú végzettséget. Válaszaikban 82 esetben jelöltek meg valamilyen tanárt; ebből csupán 21 esetben képzett magyarnyelv-tanárt. Az összes válasz ismeretében (184) ez a szám még alacsonyabb, s a leadott összes szavazatnak mindössze 11,4%-a. Ez a szám és ez az arány pedig igazolja a kutatás elején megfogalmazott (negyedik) hipotézist.

## Az eredmények feldolgozása: A II. kérdéscsoport

A II. kérdéscsoportban a hallgatók metanyelvi tudatosságára voltam kíváncsi. Olyan szituációt írtam le, amelyben a válaszadók anyanyelvüként idegen ajkú tanítványt magyar nyelvre tanítanak. Ezzel a szituációval kívántam megalapozni az anyanyelv külső szemléletét; felhívni a válaszadók figyelmét arra, hogy korábban szerzett grammatikai ismereteiket új (elképzelt) helyzetben kell alkalmazniuk. Spontán reakcióra számítottam, de a kérdőív első részével megalapozottnak vélttem az újabb kérdések feltevését.

## Morfológiai kérdések

Az első hat kérdés a hallgatók morfológiai ismereteinek aktivizálását szolgálta a speciális (nyelv)tanítási helyzetben. A feltett morfológiai kérdésekre a legkülönbözőbb válaszok születtek. A magyar műveltségterület hallgatói közül ketten nem töltötték ki a kérdőív 2. részét, így ebben a csoportban csupán hét értékelhető kérdőív áll a rendelkezésre. Az idegen nyelvi műveltségterület hallgatói közül egy nem válaszolt a T/2. személyű igeragra vonatkozó kérdésre, minden más esetben értékelhető válasz született. Mivel a két műveltségterület válaszadóinak száma olyan mértékben különbözik, hogy az egybevető jellegű elemzést nem tesz lehetővé, ezért csak a két műveltségterület összesített válaszait mutatom be.

A hallgatók válaszaiban a következő morfológiai elemek szerepelnek (a válaszok mögött zárójelben a válaszadók száma található):

a) a főnevek többes számának jele:

– *-k*; (24)

– *-k, -ok, -ek, -ök*. (1)

b) a tárgy ragja:

– *-t* (24)

– *-t, -ot, -et, -öt* (1)

c) a múlt idő jele:

– *-t, -tt* (24)

– *-t* (1)

- d) a kijelentő mód, jelen idejű, E/1. személyű, alanyi ragozású igei személyrag:
- *-k* (13)
  - *-ok* (2)
  - *-ek* (2)
  - *-ok, -ek* (2)
  - *-ok, -ek, -ök* (3)
  - *-ak, -ek* (1)
  - *-unk* (1)
  - *nincs ragja* (1)
- e) a kijelentő mód, jelen idejű, E/2. személyű, alanyi ragozású igei személyrag:
- *-sz* (8)
  - *-l* (7)
  - *-ol* (1)
  - *-el* (1)
  - *-ol, -el* (1)
  - *-ol, -sz* (2)
  - *-ol, -el, -sz* (1)
  - *-d* (3)
  - *nincs ragja* (1)
- f) a kijelentő mód, jelen idejű, T/2. személyű, alanyi ragozású igei személyrag:
- *-tok* (3)
  - *-tek* (1)
  - *-tok, -tek* (2)
  - *-otok* (1)
  - *-tok, -tek, -tök* (12)
  - *-k* (2)
  - *-ik* (1)
  - *-ok* (1)
  - *-ak, -ek, -ok, -ök* (1)
  - *nincs ragja* (1)

Látható, hogy a hallgatók válaszaik között a morfológiai-grammatikai hibáktól a magyar mint idegen nyelvi szemléletet majdnem helyesen tükröző válaszokig széles a skála. A 10. sz. táblázat tartalmazza a fent bemutatott válaszokat és a magyar idegen nyelvként történő tanításában elfogadott morfológiai alakváltozatokat<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Vö. Hegedűs Rita 2004. *Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.

| Kérdezett morfológiai elemek                | Adott válaszok  | Magyar nyelvtan   |
|---|---|---|
| A főnevek többes számának jele              | -k; (24)<br>-k, -ok, -ek, -ök. (1)  | -k, 'k, -ok, -ak, -ek, -ök <sup>5</sup>                                       |
| A tárgy ragja                               | -t (24)<br>-t, -ot, -et, -öt (1)  | -t, 't, -ot, -at, -et, -öt <sup>6</sup>                                       |
| A múlt idő jele                             | -t, -tt (24)<br>-t (1)  | -t, -tt, mely a tőtípus és az ige véghangzója szerint módosulhat <sup>7</sup> |
| Kij. mód, jelen idő, E/1. alanyi személyrag | -k (13)<br>-ok (2)<br>-ek (2)<br>-ok, -ek (2)<br>-ok, -ek, -ök (3)<br>-ak, -ek (1)<br>-unk (1)<br>nincs ragja (1)   | -ok, -ek, -ök, -om, -em, -öm <sup>8</sup>                                     |
| Kij. mód, jelen idő, E/2. alanyi személyrag | -sz (8)<br>-l (7)<br>-ol (1)<br>-el (1)<br>-ol, -el (1)<br>-ol, -sz (2)<br>-ol, -el, -sz (1)<br>-d (3)<br>nincs ragja (1)                                 | -sz, -asz, -esz, -ol, -el, -öl <sup>9</sup>                                   |
| Kij. mód, jelen idő, T/2. alanyi személyrag | -tok (3)<br>-tek (1)<br>-tok, -tek (2)<br>-otok (1)<br>-tok, -tek, -tök (12)<br>-k (2)<br>-ik (1)<br>-ok (1)<br>-ak, -ek, -ok, -ök (1)<br>nincs ragja (1) | -tök, -tek, -tök, -otok, -etek,<br>-ötök <sup>10</sup>                        |

## 10. sz. táblázat

A fenti táblázatban egyetlen ponton sem találunk egyezést a „naiv” potenciális nyelvtanárok véleménye és a magyar mint idegen nyelv oktatásában elfogadott tanítási módszer között. Ez pedig messzemenőkéig igazolja a második kérdéscsoportra megfogalmazott hipotéziseimet. Úgy tűnik, hogy a hallgatók számára a magyar nyelv rendszerszerűsége nem egyértelmű; nem rendelkeznek biztos metanyelvi ismeretekkel. Annak ellenére, hogy a kérdésben felhívtam a válaszadók figyelmét a nyelvtanítási helyzetre, a válaszok csupán iskolai nyelvtan-ismereteiket tükrözik, nem nyilvánul meg bennük a magyar nyelv kívülről történő szemléletének a képesége.

<sup>5</sup> Hegedűs 2004: 59.

<sup>6</sup> Hegedűs 2004: 60.

<sup>7</sup> Hegedűs 2004: 47–49.; a magyarnyelv-oktatásban a múlt idő jelét és az igei személyragokat egybekapcsoltan tanítjuk!

<sup>8</sup> Hegedűs 2004: 42–45.

<sup>9</sup> Hegedűs 2004: 42–45.

<sup>10</sup> Hegedűs 2004: 42–45.

## Grammatika-elméleti/nyelvhasználati kérdések

A kép még zavarosabb, ha az utolsó kérdésre adott válaszokat nézzük. A kérdés a magyar nyelv külföldiek számára egyik legnehezebb sajátosságára vonatkozott: az alanyi és tárgyas ragozás használatának törvényszerűségeire.

A válaszokban a hallgatók a legkülönbözőbb példákkal próbálták magyarázni a fenti kérdést. A válaszokban tendenciák figyelhetők meg, amelyekben ugyan van értelmezési különbség, de az egy csoportba sorolt választípusok mélyén ugyanaz a gondolat rejlik.

Hárman nem válaszoltak a kérdésre. Két válasz értelmetlen és értékelhetetlen volt. Néhányan csupán példákat adtak: egy-egy igét alanyi, illetve tárgyas személyrallyal ellátva és egy-egy névmással kiegészítve, pl. *eszek valamit/eszem azt*; olvasok *valamit/olvasom azt* (5 válasz). Más válaszadók szerint azzal magyarázható el az alanyi és a tárgyas ragozás használatának különbsége, ha rákérdetjük a tanulóat az igére. Ha a *Mit?* kérdést illeszthetjük hozzá, akkor alanyi ragozású az ige, ha az *azt* (!), akkor tárgyas (5 válasz). – A válasz képtelensége több ponton is nyilvánvaló. Jóval többen próbálkoztak meg hosszabb, szöveges válasszal. Az eltérések ellenére e válaszok mélyén elsősorban az a meggyőződés nyilvánul meg, hogy az alanyi ragozást akkor használjuk, ha nincs tárgy a mondatban (10 válasz). E válaszok közül 3 megengedi a tárgy implicit jelenlétét a mondatban („*alanyi ragozásnál a tárgy általában elbagyható, nem kell kitenni a megértéshez*”). Néhány válaszadó (3) formai értelemben egészen közel került a nyelv rendszeréhez. Egyikük felismerte, hogy alanyi ragozású ige mellett is lehet *-t* ragos főnév („*Alanyi ragozásnál nem nevezem meg /azt, amire a cselekvés irányul/, vagy határozatlan névelővel használom: Veszek egy virágot.*”) Ketten viszont szinte ráéreztek a kétféle ragozás használatának lényegére: a határozott vagy a határozatlan tárgyra utalásra.

Mindezek az értelmezések azonban csak formai jegyekből kiindulva (az igerag jellege), illetve a tárgy megléte vagy hiánya alapján magyarázták a nyelvhasználati kérdést. Ezek a válaszok azonban nem segítik a nyelvünkkel ismerkedő nyelvtanulóat abban, hogy miért és milyen tárgyat is kell használni a mondatban. Még kevésbé jelzik a kapott válaszok a határozott-határozatlan ragozás szerepét a szövegösszefüggés biztosításában vagy a nyelvi ökonómia megvalósításában.

## Zárszó

Zárszóként elmondható, hogy igazolódott az a feltevés, mely szerint van egyfajta naiv vélekedés – a nem reprezentatív mintavételben részt vevő hallgatók körében – a magyar nyelv tanításának lehetőségeiről. A legfontosabb kérdés a vizsgálat során az volt, hogy ki lehet az a kompetens személy, aki képes a magyar nyelvet egy más anyanyelvű nyelvtanulónak megtanítani. A válaszok alapján elmondható, hogy a „naiv” álláspont szerint a feladat elvégzésére javasolt személy kiválasztásában legfontosabb szempont a potenciális nyelvtanuló anyanyelv-ének ismerete; nem lényeges szempont viszont a feltételezett nyelvtanár szakirányú képzettsége.



A kérdőív második részében feltett kérdésekre adott válaszokból azonban kitűnik, hogy azok a hallgatók, akik saját véleményük alapján kompetens potenciális nyelvtanárok lehetnek a feltételezett helyzetekben – hiszen leendő magyartanárokról és idegennyelv-tanárokról van szó – valójában nagyon kevés rendszerezett tudással bírnak anyanyelvükről, és a nyelv külső szemléletének képessége sem tudatosult bennük.

A bevezetésben megemlíttet gondolat – az anyanyelv idegen nyelvként történő tanításának problémaköréről – a vizsgálat fényében még nagyobb hangsúlyt kap. A megkérdezett hallgatók olyan leendő tanítók, tanárok, akik bármikor – és egyre gyakrabban – szembekerülhetnek a kérdőívben leírt élethelyzetekkel. Megfontolásra érdemes a kérdés: a magyar és az idegen nyelvi műveltségterület hallgatóinak, a leendő tanítóknak sem volna haszontalan megismerkedni az anyanyelv mint második nyelv tanításának alapvető elméleti és módszertani törvényszerűségeivel, a magyar mint idegen nyelv tanárainak speciális szemléletével, a magyar mint tanítandó, élő nyelv rendszerével, hogy ne tehessük fel a „naiv” kérdést: aki nem tudja – tanítja?

## Irodalom

Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest

## Melléklet

Kérdőív a magyar nyelv idegen nyelvként történő tanításáról

*Kérem, olvassa el, mielőtt válaszol a kérdőív kérdéseire!*

*A jelen kérdőív arról érdeklődik, milyen a magyar nyelv taníthatóságának megítélése. Kérem, annak a válasznak a betűjelét karikázza be, aki Ön szerint már elegendő ismerettel, végzettséggel, képzettséggel vagy magyar nyelvi kompetenciával (magyar nyelvtudással) rendelkezik ahhoz, hogy a magyar nyelvet más anyanyelvű személynek tanítsa. Fontos, hogy **ne** azt a személyt jelölje meg, aki a legmagasabb szinten képes a feladat végrehajtására, hanem azt, aki Ön szerint már **minimális szinten, de eredményesen** képes azt megvalósítani!*

*A kérdésekben szereplő szakkifejezések magyarázata:*

- magyartanár: *magyar általános vagy középiskolában magyar nyelv- és irodalmat tanító tanár*
- magyarnyelv-tanár: *szakképzett magyar mint idegen nyelvtanár*

*Kérem, csak egy válasz betűjelét karikázza be!*

|                        |                         |                                    |
|------------------------|-------------------------|------------------------------------|
| A válaszadó neme:      | férfi                   | nő                                 |
| A válaszadó csoportja: | magyar műveltségterület | idegen nyelvi műveltségter./nyelv: |
|                        | más:                    |                                    |
| Nyelvtudás:            |                         |                                    |

Képzeld el az alábbi helyzeteket! Ön szerint ki az a legkisebb végzettséggel/tudással rendelkező kompetens személy, aki már alkalmas a kérdésekben foglalt feladat végrehajtására?

1. Az általános iskola 3. osztályába idegen anyanyelvű kisdíák érkeznek. Családjával néhány évre letelepedett Magyarországon. Ön szerint ki tudná magyar nyelvre tanítani?

- nem kell tanítani, majd ráragad az iskolában
- az osztálytársai délután, a napköziben
- az osztályfőnöke, aki nem beszél a diák anyanyelvét
- az osztályfőnöke, aki beszél a diák anyanyelvét
- a kisdíák anyanyelvét beszélő bármilyen tanár
- egy felsős magyartanár
- olyan felsős magyartanár, aki beszél a kisdíák anyanyelvét
- a kisdíák anyanyelvét tanító szaktanár
- végzett magyarnyelv-tanár, magánúton
- végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában
- bárki, aki magyar anyanyelvű

2. A gimnáziumba idegen anyanyelvű cserediák érkeznek egy évre. Kollégiumban laknak. Ön szerint ki tudná magyar nyelvre tanítani?

- nem kell tanítani, majd ráragad az iskolában
- az osztálytársai, vagy a szobatársai a kollégiumban
- az osztályfőnöke, aki nem beszél a diák anyanyelvét
- az osztályfőnöke, aki beszél a diák anyanyelvét
- a diák anyanyelvét beszélő bármilyen tanár
- egy magyartanár
- olyan magyartanár, aki beszél a diák anyanyelvét
- a diák anyanyelvét tanító szaktanár
- végzett magyarnyelv-tanár, magánúton
- végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában
- bárki, aki magyar anyanyelvű

3. A gimnáziumba egy csoport idegen anyanyelvű cserediák érkeznek egy évre. Magyar cseretársaikkal családjával élnek együtt. Ön szerint ki tudná őket magyar nyelvre tanítani?

- nem kell tanítani, majd rájuk ragad
- az osztálytársaikkal délután
- a család tagjai, amelyben élnek

- d) az osztályfőnökük, aki nem beszéli a diák anyanyelvét
- e) az osztályfőnökük, aki beszéli a diák anyanyelvét
- f) a diákok anyanyelvét beszélő bármilyen tanár
- g) egy magyartanár
- h) olyan magyartanár, aki beszéli a diákok anyanyelvét
- i) a diákok anyanyelvét tanító szaktanár
- j) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton
- k) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában
- l) bárki, aki magyar anyanyelvű

4. A városban letelepszik egy menekült család. A családfő az Ön munkahelyén kap állást. Ön szerint ki tudná őt magyar nyelvre tanítani?

- a) nem kell tanítani, majd ráragad munka közben
- b) a közvetlen munkatársa, akivel állandóan együtt dolgozik (nem beszéli a családfő anyanyelvét)
- c) bármelyik munkatársa, aki beszéli az ő anyanyelvét
- d) a családfő anyanyelvét tanító nyelvtanár
- e) egy magyartanár
- f) egy magyartanár, aki beszéli a családfő anyanyelvét
- g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton
- h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában
- i) bárki, aki magyar anyanyelvű

5. A gyárba idegen anyanyelvű szakember érkezik fél évre, betanítani az új gép használatát a magyar szakembereknek. Ön szerint ki tudná magyar nyelvre tanítani?

- a) nem kell tanítani, majd ráragad munka közben
- b) a közvetlen munkatársa, akivel állandóan együtt dolgozik (nem beszéli a szakember anyanyelvét)
- c) bármelyik munkatársa, aki beszéli a szakember anyanyelvét
- d) a szakember anyanyelvét tanító nyelvtanár
- e) egy magyartanár
- f) egy magyartanár, aki beszéli a szakember anyanyelvét
- g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton
- h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában
- i) bárki, aki magyar anyanyelvű

6. A munkahelyére (multinacionális cég) idegen anyanyelvű igazgató érkezik, aki néhány évre átveszi a cég irányítását. Ön szerint ki tudná magyar nyelvre tanítani?

- a) nem kell tanítani, majd ráragad munka közben
- b) a közvetlen munkatársa, akivel állandóan együtt dolgozik (nem beszéli az anyanyelvét)
- c) bármelyik munkatársa, aki beszéli az ő anyanyelvét
- d) az ő anyanyelvét tanító nyelvtanár

- e) egy magyartanár
- f) egy magyartanár, aki beszél az igazgató anyanyelvét
- g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton
- h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában
- i) bárki, aki magyar anyanyelvű

7. Szomszédjában végleg letelepszik egy idegen anyanyelvű nyugdíjas házaspár. Szeretnének egy kicsit beszélgetni a szomszédokkal, elboldogulni az üzletekben, a mindennapi életben magyarul. Ön szerint ki tudná őket magyar nyelvre tanítani?

- a) nem kell tanítani őket, majd rájuk ragad a mindennapok során
- b) a közvetlen szomszédok, barátok, akikkel sokat vannak együtt (nem beszélnek az ő anyanyelvüket)
- c) bármelyik szomszéd vagy barát, aki beszél az ő anyanyelvüket
- d) az anyanyelvüket tanító nyelvtanár
- e) egy magyartanár
- f) egy magyartanár, aki beszél az ő anyanyelvüket
- g) végzett magyarnyelv-tanár, magánúton
- h) végzett magyarnyelv-tanár, nyelviskolában
- i) bárki, aki magyar anyanyelvű

Képzelve el, hogy valakit magyar nyelvre tanít! Mit mondana a tanítványának arról, hogy

- mi a főnevek többes számának a jele:
- mi a tárgy ragja:
- mi a múlt idő jele:
- mi a jelen idő, egyes szám 1. személyű alanyi ragozású igerag:
- mi a jelen idő, egyes szám 2. személyű alanyi ragozású igerag:
- mi a jelen idő, többes szám 2. személyű alanyi ragozású igerag:

Írja le nagyon röviden (néhány mondatban), mit mondana arról, mitől függ az alanyi vagy a tárgyas igeragozás használata a magyar nyelvben!

Czabán Katalin\*

# NYELVTANÍTÁS ÉS KULTÚRAKÖZVETÍTÉS

Magyarnyelv-oktatás arab anyanyelvűeknek\*\*

**A**z arab világ egyetlen magyar nyelvi lektorátusa 2000 óta működik a kairói Ain Shams Egyetem Al-Asun (Idegen Nyelvi) Fakultásán. Itt végzett munkám során szerzett tapasztalataim alapján e cikkben olyan információkat szándékozom nyújtani, amelyek segítségével szolgálhatnak annak meghatározásában, hogy arab anyanyelvű és arab vagy muzulmán kultúrából származó diákok bizonyos nyelvi tévesztései, illetve magatartásbeli megnyilvánulásai milyen kontextusban értelmezendők.

## 1. A kulturális környezet

Az egyiptomi diákok az európai kultúrától eltérő alapokon nyugvó és másképpen szerveződő, működő közösségekben élnek; a magyartól, és általában véve az európa-itól is alapvetően eltérő mentalitással rendelkeznek.

Értéktrendjükben első helyen vallási hovatartozásuk áll, nemzetiségük kérdése ehhez képest másodlagos, sokkal kisebb jelentőséggel bír, mint Európában. Ez tükröződik az arab nyelv különböző rétegeihez fűződő viszonyukban is. Az általános felfogás szerint az arab a legteljesebb szépségében a Korán nyelvében pompázik. Ez az ember számára szinte megközelíthetetlen, többek között kifejezésének pontosságában, stílusának fenségében; erre a nyelvre mély tisztelettel és büszkén tekintenek, úgy, ahogyan mi az anyanyelvünkre. Az arab nyelv következő rétege a műveltek által használt, országhatárokon átívelő modern standard arab, a médiák és az írásbeliség nyelve, ennek élőszóbeli megvalósulása már területi eltéréseket mutat. E modern standard arab egyik változata az egyiptomiak által a mindennapi élethelyzetekben használt helyi dialektus, azaz az a nyelv, amelyet nemzeti nyelvként definiálhatunk, ennek azonban írott változata nincs, a közfelfogás pedig az

---

\* Czabán Katalin, a Balassi Intézet által kiküldött vendégoktató, kairói Ain Shams Egyetem Al-Asun (Idegen Nyelvi) Fakultása, czabankatalin@bbi.hu

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.

arab nyelv romlott állapotaként tartja számon. Ebből következően beszélt nyelvükhöz való viszonyulásuk az európaiaktól eltérő ítéletalkotásról tanúskodik: a nálunk általános nemzeti nyelv iránti tisztelet, elkötelezettség, a hozzá való érzelemgazdag kötődés meglepő és érthetetlen számukra.

Közösségi kapcsolataik tekintetében e diákok közel-keletiek, nagyon erős a helyi közösségbe való beágyazottságuk, a családi, a baráti szálak szövődékének ölelő tartásában határozzák meg önmagukat, ebben érzik magukat biztonságban, és e szálak mentén bonyolítják mindennapjaikat, oldják meg ügyes-bajos dolgaikat. Tekintélytisztelet jellemzi őket, a hierarchiában fölöttük állónak, a határozott vezetőnek érzelmi alapon, odaadással rendelik alá magukat (ez megnyilvánulhat szavakban: a *bála* kifejezésében, a *kiválóság* szóbeli méltatásában, vagy *tanács* kérésében, de viselkedésben: testtartásban, gesztusokban is); a felettes, a vezető pedig viszonzásul gondoskodása körébe vonja őket.

## 2. A nyelvtanítási hagyományok

Az iskolai, az oktatási, a nyelvtanítási és a nyelvtanulási hagyományaink is jelentős eltérést mutatnak az arab kultúrához képest. Egyiptomban a tekintély tiszteletéből fakadóan a tanárt a tudás forrásaként tisztelik, aki a diákot a tudásban részesíti. A diák a tanár utasításait követi és magyarázatát megtanulja.

A tudás átadásának legfontosabb módja a szóbeli közlés. A tanítás menete a következő: a tanár feltesz egy kérdést (amely ebben a kultúrkörben a figyelem felkeltésének fontos eszköze), válaszként elmondja és többször elismétli az ide vonatkozó rövid, tömör szabályt, majd példát ad rá. A diáknak ezt a választ kell megtanulnia, a szabály működését kell megértenie, ha nem tudja követni, kérdezhet. (A kérdésfeltevés jelzi a diák részéről figyelme meglétét, a téma iránti érdeklődését, és a tanár iránti tiszteletét.) A tanár a gyakorlás minden fázisában elismétli a szabályt, a magyarázatot, és minden helyes választ dicsérettel nyugtáz, a diáknak ugyanis igénye a közvetlen visszajelzés és a tanártól kapott dicséret.

A nyelvtanítás az olvasó-fordító módszer alkalmazásával többnyire arab nyelven folyik, szövegek fordítására, szójegyzékek megtanulására koncentrálódik. A társalgási gyakorlatokon nagy létszámú csoportokban általában egy hallgató beszél a kijelölt témáról, a tanári értékelés után egy másik diák kap lehetőséget a szóbeli megnyilatkozásra.

Az egyiptomi diákok tehát passzívabb nyelvtanulói szerepre vannak felkészülve, a nyelvtanulás más módjára. A nyelvgyakorlási feladatok számukra új típusaira, a saját gondolatmenetük felépítésére rá kell őket nevelni. Szem előtt tartandó továbbá, hogy a nyelvhez elsősorban érzelmeik alapján viszonyulnak. Saját kultúrkörükből fakadóan az európaiaktól eltérő pontokon vagy nagyon érzékenyek (vallás, férfi–női szerepkör), vagy nem kellően érzékenyek (nemzeti nyelvek, nemzetiségek kérdése).

### 3. A magyar nyelv-tanítás

A következőkben magyar nyelv tanításában tapasztalható nehézségek közül a kiejtés, az írás és olvasás elsajátíttatásának helyi specifikumairól, majd a diákok magyarnyelv-tanulását segítő anyanyelvi támaszokról, valamint az arab nyelvi interfenciáról szövegek röviden.

A kiejtés és beszédértés elsajátításában a nyelvtanulóknak alapvető nehézséget jelent magánhangzórendszerünk különbsége: az arab három rövid, három hosszú magánhangzót tartalmazó rendszerével szemben (a klasszikus és a modern standard arabban: *a, i, u, ā, ī, ū*) a magyar hét rövid, hét hosszú (két esetben más képzési sajátosságban is eltérő) rendszere áll. A legnagyobb nehézséget az ajakkerekítéssel megkülönböztetése, felismerése, képzése és az *i* magas ejtése jelenti. Mivel az arabban a magánhangzókat a mássalhangzókra támaszkodva értelmezik, írják és ejtik (olyannyira, hogy magánhangzó nem is állhat önmagában), a magyarban előforduló *magánhangzó-torlódás* kiejtése nagy erőpróba számukra. Saját hangkészletükből mássalhangzót, *hamzát* (glottális, illetve laringális zöngétlen torokzárhangot) használnak ilyenkor, az eredeti magyar szót számunkra logikátlanul tagolva, darabolva és csak többszöri nekifutásra ejtik ki, például [*india* | *i* | *ak*, *fi* | *ai*, *Andre* | *á* | *é*].

Az arab mássalhangzórendszer közismert sajátossága a *p* hiánya, például egyaránt [*baba*] hangzású a *papa* és a *baba*. Egy másik, a hangoztatást és beszédértést is meghatározó vonása ennek a nyelvnek az, hogy a kiejtésben legfeljebb két mássalhangzót tűr meg egymás mellett, idegen szavakban a harmadik mássalhangzó előtt ejtéskönnyítő hangot told be: *Szfinx* [*szfinkisz*], *István* [*istiván*]. Vannak továbbá mássalhangzó-kettőztető arab szógyökök, amelyeknek bizonyos alakjaiban a két egymás mellett álló azonos mássalhangzót elkülönítve ejtik ki, ez lehet a forrása a következő ejtési hibának: ettünk [*etdtünk*], klubba [*klubdba*]. Bizonyos hangkapcsolatok kiejtésének eltérése miatt a zöngesség és a képzés helye szerinti asszimiláció magyarázatára és tanítására szükség van, figyelmet kell fordítani továbbá a *ti, di* hangkapcsolat pontos ejtésére az egyiptomiak ejtésében ugyanis palatalizálódik a *t* és a *d*.

A szavak hangoztatásában jellemző, hogy az arab hatására a szóhangsúly hátratólódik hátulról az első hosszú magánhangzóra (például *mond* *játok*, *Magyaror* *szágon*), ettől válik kicsit éneklőssé a beszédjük. Nagy nehézséget jelent hosszú szavaink kiejtése, a jellemzően három-öt szótagú arab szavakhoz viszonyítva nagyon hosszúnak bizonyulnak a képzett /toldalékolt és összetett szavaink, hajlamosak ezért a magánhangzók redukálására, kivetésére, – például *természetesen* helyett [*törmésztesen*] – vagy a szó feldarabolására, tagolására, például *villamosmegálló* [*villamos* | *megálló*], *beszélgettünk* [*beszél* | *gettünk*].

Az írás-olvasás elsajátításában az arab írás interfenciájaként megfigyelhető a magánhangzók jelölésének gyakori elmaradása (*szrtem*), pontatlansága (*Gyór*) csakúgy, mint írásaink ellentétes haladási irányának keveredése, a jelöltségben számukra másodlagos magánhangzót fordított sorrendben írják, olvassák (*dáik, szánbíz*).

Az *a* és az *e* hang jelölése, kiejtése az egyiptomi dialektusra specifikusan jellemző probléma. A beszélt modern standard arab csupán *a*-val és *ā*-val rendelkezik. Azonban mind a standard arab, mind az egyiptomi dialektus egyiptomi kiejtésében az írott *a* és *ā* betű hangozhat *a*-, *e*-, valamint *ā*- és *ē*-ként is, attól függően, hogy milyen mássalhangzót követ. Ennek interferenciája úgy jelenik meg, hogy az írott magyar *a* betűt is hajlamosak *e*-ként ejteni, és megfordítva, az *e* hangot *a* betűvel jelölni. E jelenség kezdő szinten megnehezíti a hangrend és a hangrendi illeszkedés elsajátítását, ellenőrzését, haladóbb szinten pedig a mutató névmás szövegszervező szerepe miatt okoz gondot, azonosan hangzik ugyanis például az *ezt vettem* és az *azt hiszem* névmása.

A nyelvi rendszer más területén a nagyfokú eltérések ellenére az arab a magyar tanuláshoz jó hátteret biztosít, bír ugyanis olyan nyelvi mechanizmusokkal, amelyeknek megléte segíti a magyar nyelv elsajátítását. Következzék néhány az anyanyelvi támaszok közül.

Az arab igealak személyenként (és nemenként) eltérő raggal rendelkezik, a személyes névmás használata ezért ugyanúgy kiemelő funkciójú, mint a magyarban. A kontextusban jelen lévő tárgyat az arab nyelv is jelöli, mégpedig az igéhez kapcsolt, a tárgy nemére utaló raggal, ez a határozott igeragozás elsajátítását és használatát könnyíti meg. Az arab igerendszer perfektív-imperfektív szembeállítása az ige-kötős igék jelentésének megértésében biztosít támaszt.

A birtokos személyjelek egyaránt kapcsolódnak a főnevekhez és az elöljárókhöz, ez utóbbi esetben ugyanazt a funkciót látják el, mint a magyarban a személyragos határozószók.

Az arab kötött szórendű nyelv, bír viszont egy általánosan használt kiemelő szerkezettel, amely lehetővé teszi a magyar nyomatékos mondat könnyebb értelmezését.

Az arab nyelv interferenciája érhető tetten a ragok gyakori elhagyásában. Anyanyelvük standard változatában a beszédszünetet megelőzően a szavak végződését elhagyják, saját dialektusuk beszélt változatában viszont még ennél is több rag kiejtetlen marad. A nőnemű főnevek jellegzetes végződésének, az *-at* végződésnek rövidebb, *-a*-ként való hangoztatása különösen negatívan hat a magyar tárgyeset pontos ejtésére.

Nehézséget okoz a magyar nyelvben a mondatot nyitó topik, a kötött arab mondatrend ugyanis csupán ige vagy névszó használatát teszi lehetővé mondatkezdésként. További nehézség forrása a magyar mondat másfajta, az igére vonatkozó szórendi kötöttsége, a topik és a semleges tartomány számukra szokatlanul szabad szórendje.

Az arab nyelv rétegeinek sajátos egymásra épülése meghatározza a nyelvtanulók stílushoz való viszonyát. Arabul a stílus megválasztása a már-már önálló nyelvek közötti választást jelenti, ennek következtében a magyar szavak, kifejezések stílusértékének megítélésében és helyes használatában meglehetősen tanácstalanok.

Anyanyelvük interferenciája megmutatkozik a tisztelet kifejezésének módjában is. A nyelvi forma az arabban a tegező és magázó névmás megfelelő választásában jut kifejezésre, mindkettő ugyanazzal a 2. személyű igealakkal áll, szemben a ma-



gyar nyelv tegező 2. és magázó 3. személyű igei alakjával. Ennek tévesztése furcsa, kellemetlen és vicces helyzeteket ugyanúgy teremthet, mint a beszélgetőtárs iránti tisztelet más, nálunk ismeretlen, nem egy esetben szokatlan, megütközést és visszatetszést kiváltó módja (közvetlen szembedicsérés, családhoz való meghívás, a tisztelet, érzelmi kötődés szóbeli megfogalmazása, tanácskérés, ajándékozás esetén). Ezek kezelése és tudatosítása egyedi színezetet ad a helyi magyarnyelv-oktatásnak.

### **A kultúrák közötti közvetítés néhány problematikus aspektusa\***

Az európai és közel-keleti kultúrák közötti távolság és nagyfokú különbözőség következtében a kairói magyarnyelv-oktatás integráns, hangsúlyos részét kell, hogy képezze a kultúráközvetítés. Szükség van a pragmatikai interferencia tudatosítására, csökkentésére, ahol lehet, kiszűrésére, valamint pozitív visszajelzésre és az elért eredmények megerősítésére.

Kommunikációink kontextusa, módja, a mondanivaló strukturálása, a nem nyelvi kifejezőeszközök használata olyannyira különbözik egymástól, hogy az elfogadott egyiptomi viselkedésmód akár a jól megformált magyar mondatok, szövegek hatását is egészen lerombolhatja.

Az egyiptomi kapcsolatfelvétel és kapcsolattartás (l. a táblázatot) szinte teljes mértékben ellentétes a magyar és európai szokásokkal. Csupán egyetlen momentumot röviden kiemelve: tőlünk eltérően az egyiptomiak nem keresik, sokkal inkább kerülnek a szemkontaktust, különösen igaz ez az ellentétes neműek beszélgetésére. Egy mindenről keveset vagy semmit nem tudó egyiptomi és egy magyar beszélgetéskor mindkettő következetesen félreérti a másik viselkedését: az egyiptomi számára a magyar, aki mindig a szemébe néz vagy agresszívnek (azonos nemű beszélgetőtárs esetén), vagy kihívónak (ellenkező nemű beszélgetőtárs esetén) fog tűnni, a magyar fél viszont kénytelen lesz megkérdőjelezni a másik szavahihetőségét, mivel az többször is elfordította a tekintetét.

---

\* A következő megfigyelések az interkulturális kommunikáció (Hidasi 2004), valamint az interkulturális pragmatika és a beszédaktus-elmélet néhány szempontját követik (Szili 2004).

### A kapcsolatfelvétel és a kapcsolattartás szabályai Egyiptomban

|                                  | azonos neműek   | különböző neműek  |
|----------------------------------|---|---|
| találkozáskor                    | kerülik a szemkontaktust  |   |
|                                  | kezet fognak, megölelik, megpu-szilják egymást, a találkozás örömét szóban is kifejezik | szóban üdvözlik egymást, esetleg kezet fognak, a férfi kezdeményezi a kézfogást, a nő (vallási/társadalmi megfontolásból) elutasíthatja |
| a kapcsolat fenntartásának módja | kis távolság, egymás gyakori megérintése, a szemkontaktus futólagos                     | nagyobb távolság, egymás megérintése tiltott, kerülendő (a férfi így fejezi ki tiszteletét), a szemkontaktus futólagos                  |
| búcsúzaskor                      | megkérdezik, mit tehetnek a másikért, a válasz köszönet kifejezése                      |   |
|                                  | kezet fognak, megölelik, megpu-szilják egymást, jókívánásokat fejeznek ki               | jókívánásokat fejeznek ki, szóban búcsúznak   |

Az egyiptomi társadalmi életben meghatározó és megkerülhetetlen a férfi és női szerepek kérdése. Ennek dominanciáját jelöli, hogy felülírhat más, például életkorhoz kötődő vagy hierarchikus viszonyokat is. Az európai kontextusban értelmezett tanár–diák viszonyt megzavarhatja példának okáért az, hogy egy diák (fiú) valamilyen indokkal megpróbálja az órai munka menetét befolyásolni, esetleg az órát befejezni, ezt azonban lehet kezelni, a leghatásosabb talán saját módszerükkel, humorosan elütve a megjegyzés élet.

A kérés pragmatikai szituációjában saját kultúrájukból kiindulva az egyiptomiak nem érzik szükségét a megszólításnak, nem jelzik, hogy kérni szeretnének, nem tartják szükségesnek indokok felsorolását, pusztán a kérés hangzik el. Ez a mi szokásainkhoz képest és mércénkel mérve durva és agresszív magatartás, ám a helyzet fordítottja az, hogy egy jól strukturált, szépen megfogalmazott és megindokolt európai kérést nem minden egyiptomi tud kérésként értelmezni, és nem mindenki találja meg benne a kérés tárgyát sem.

A kérésre adott legáltalánosabb felelet a kérés teljesítésének jövőbe való helyezése. Ez jelentheti azt is, hogy a kért fél valóban segíteni fog. Mivel azonban a kérés elutasítása minden esetben kerülendő, még akkor is, ha az valamilyen technikai vagy logikai körülményből fakadóan lehetetlen, a kért fél a lehető legkritkább esetben mond nemet, viszont a megoldást, a segítséget rendszeresen elnapolja vagy a távolabbi jövőbe helyezi, míg a kérő maga mond le esetleg a kérés megismétléséről.

A konfliktushelyzet kialakulása-kialakítása és kezelése szintén az európaiktól eltérő módon zajlik. A konfliktus Egyiptomban hangos szóváltással jár: ha konfliktus van, hangos szóváltás van, és csak akkor van konfliktus, ha hangos szóváltás van. Egy nálunk elégséges mimikai jelzés vagy ironikus megjegyzés tehát Egyiptomban nem változtat semmit, a küszöbszint alatt marad, azt jelzi, hogy a helyzetet elfogadjuk: a diák például nem fogja érzékelni, hogy valamilyen probléma van.

A konfliktushelyzetben az egyiptomi tanárok a leggyakrabban a következő szabályokat követik, ezeket a diákok értik és jól értelmezik, így ezzel a stratégiával

megfelelő eredményt lehet elérni. Ha a diák nem hangoskodik, akkor a tanár hangosan, többször is ismételve elmondja, milyen hibát követett el, hogyan kellett volna viselkednie, mit hogyan javítson ki. Az ismétlés addig folytatódik, amíg a tanítvány be nem látja tévedését, és elnézést nem kér. Ha a diák hangoskodik, akkor a tanár először valamilyen módon elhallgattatja, majd témát vált, valami másról beszél vagy vele, vagy a jelenlévőkkel, ezzel demonstrálja, hogy ő az erősebb, később visszatér a problémás kérdésre, ami a vitatott téma kezelésére, megoldására való hajlandóságát hivatott demonstrálni. A konfliktuskezelés utolsó lépéseként a helyzet megoldása után mosolyogva folytatja a munkát. Ha, ezzel szemben, az európai és magyar szokásoknak megfelelően kifejezzük, hogy részben akceptáljuk, jogosnak tartjuk, próbáljuk megérteni a diák álláspontját, akkor mindez csak abban erősíti meg, hogy neki van igaza.

E rövid írás talán rávilágít néhány olyan pontra, amelynek felhasználásával könnyebbé válhat az arab anyanyelvűek magyartanítása. Remélem továbbá, hogy sikeresül érzékeltetnie azt is, milyen jelentőséggel bír az európaiktól erősen eltérő kultúrkörből származó diákok oktatásában az interkulturális személet használata.

## Irodalom

- Badawi, El-Said–Hinds, M. 1986. *A Dictionary of Egyptian Arabic, Arabic–English*. Librairie du Liban, Beirut.
- El-Dahdah, A. 2001. *A Dictionary of Arabic Grammar*. Librairie du Liban, Beirut.
- Duleim Masoud Al-Qahtani 2003. *A Dictionary of Arabic Verbs*. Librairie du Liban Publishers, Beirut.
- Elter István 1982. *Vázlatos arab nyelvtan*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Haywood, J. A.–Nahmad, H. M. 1962. *A New Arabic Grammar of the Written Language*. London and Bradford.
- Jenkins, S. 2001. *Egyptian Arabic Phrasebook*. Lonely Planet Publications Pty Ltd, Victoria.
- Hidasi Judit 2004. *Interkulturális kommunikáció*. Scolar, Budapest.
- Lane, E. W. 1968. *An Arabic–English Lexicon*. Librairie du Liban, Beirut.
- Rose, K. R.–Kasper, G. 2001. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schulz, E.–Krahl, G.–Reuschel, W. 2000. *Standard Arabic. An Elementary – Intermediate Course*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Scollon, R.–Scollon, S. W. 1995. *Intercultural Communication*. Blackwell, Malden.
- Scott, G. C. 1978. *Practical Arabic*. Longman / Librairie du Liban, London / Beirut.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2*. 2005/1. 44–54.
- Versteegh, K. 1997. *The Arabic Language*. Columbia University Press, New York.
- Wehr, H. 1980. *A Dictionary of Modern Written Arabic, Arabic–English*. Librairie du Liban (Beirut) / MacDonald & Evans LTD (London).
- Woidic, M.–Heinen-Nasr, R. 2004. *Kullu tamām! An Introduction to Egyptian Colloquial Arabic*. The American University in Cairo Press, Cairo, New York.
- Wright, W. 1996. *A Grammar of the Arabic Language*. Librairie du Liban Publishers, Beirut. (Az 1896-ban megjelent harmadik kiadás reprintje.)

Nagy Imre Csaba\*

# MAGYAR NYELV OKTATÁSA OROSZ ANYANYELVŰEKNEK A SZENTPÉTERVÁRI EGYETEMEN\*\*

## 1. Néhány szó az oktatóhelyről

**A**Szentpétervári Állami Egyetem Oroszország legrégebbi egyeteme, jogelődjét 1724-ben alapították. A magyar nyelv oktatásának a Finnugor Filológiai Tanszék ad otthont. A tanszékot 1925-ben hozták létre, első vezetője Dmitrij Vlagyimirovics Bubrih volt. Itt az első évtizedekben elsősorban kutatómunka folyt, Bubrih és tanítványai, majd utódai az oroszországi finnugor népek nyelvvel foglalkoztak. A magyar nyelv oktatása csak az 1940-es évek végén kezdődött meg, ettől kezdve a nyelvoktatás egyre nagyobb szerepet kapott a tanszék profiljában. Az 1990-es évek közepétől a nyelvészeti kutatások ugyan háttérbe szorultak, de a színvonalas nyelvi képzésnek köszönhetően magyarul kiválóan tudó szakemberek sokaságát bocsátotta ki az intézmény. A tanszék most igyekszik kivergődni a tudományos elszigeteltségből és visszakapcsolódni a nyelvészet nemzetközi munkafolyamataiba. Jelenleg három szakon, magyar, finn és észt szakon lehet diplomát szerezni. A tanári gárda most 14 főből áll, ebből a magyar szakon (a lektorral együtt) 4 szakember oktat.

## 2. A hallgatókról

Az egyik speciális probléma, amivel az oktatóknak meg kell küzdeniük, a motiválatlanság: tanulmányai kezdetén sok hallgató a legcsekélyebb előismerettel sem rendelkezik Magyarországgal és a magyarsággal kapcsolatban. Így nemcsak a nyelv, hanem a hungarológiai ismeretek oktatását is nulláról kell kezdeni, s fel kell kelteni a hallgatók érdeklődését. A másik probléma, hogy a diákok túl korán kerülnek a felsőoktatásba: a 11 (9+2) osztályos iskolarendszer miatt sokan már 17 évesen megkezdik egyetemi tanulmányaikat. Ezek a fiatalok még mind gondolkodásukban, mind viselkedésükben éretlenek az egyetemi munkára. Az is rontja a helyzetet, hogy az iskolai nevelés folyamán nem szoktatják hozzá őket az önálló gondolko-

---

\* Nagy Imre Csaba, a Balassi Intézet által kiküldött vendégoktató, Szentpétervári Állami Egyetem, nagyimrecsaba@bbi.hu

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.

dáshoz és véleményalkotáshoz. Az utóbbi körülmény miatt igen nehéz az oktatónak bármilyen, az anáig gyakorolt tankönyvi témáktól kicsit elrugaszkodó kérdésről beszélgetést kezdeményezni, szituációkat modellezni, hatékony önálló munkát végeztetni (ahol a hallgatónak fel kellene fognia, hogy az adott feladat az ő és diák társai épülését szolgálja, lényege nem az, hogy azért valamilyen értékelést kapjon, majd az egészset elfeledje).

### 3. Problematikus területek a magyartanításban

Az alábbiakban vázlatosan áttekintem, mely problémakörök igényelnek fokozott figyelmet az orosz anyanyelvű hallgatókkal való munka során. Itt csak a legszembe-tűnőbb jelenségekkel foglalkozom, az orosz ajkúak magyarnyelv-elsajátításával kapcsolatos speciális feladatok részletes leírása egy nagyobb lélegzetű dolgozat tárgya lehet. A példák (a kiejtési hibák kivételével) IV. éves hallgatók fogalmazásaiból valók. (Egy részletesebb munka célirányos vizsgálatokat igényel.)

#### 3.1. A kiejtés

##### A magyar beszédhangok kiejtése

A beszédhangok normának megfelelő ejtése a nyelvtanulás kezdeti szakaszában áll a figyelem középpontjában, de a tanulmányok folyamán végig oda kell rá figyelni.

A mássalhangzók helyes kiejtése általában nem okoz nehézségeket, eltekintve a mássalhangzó + *i*, / *í*, / *e*, / *é* fonémakapcsolatoktól, mivel az itt az oroszban a mássalhangzó csak lágy (palatalizált) lehet, pl. *t*, *d*, *n* nem, csak *ty*, *gy*, *ny* (Russzkaja grammatika 1980: 37). Az elsajátítás kezdeti fázisában rögzülnie kell a hallgatóknak, hogy erre a különbségre figyeljenek. Ez a hiba merül fel akkor is, ha nemzetközi szavakat kell kiejteni, melyek mindkét nyelvben megvannak. Így gyakran hallani a következő ejtések: *matyematyika*, *rágyió*, *vigyéó*. (Ez a „lányítási” kényszer egyébként annyira erős, hogy az évtizedek óta Magyarországon, magyar családban élő, magyarul jól beszélő embereknél is megfigyelhető.)

A magánhangzók ejtésével sokkal több probléma van. Ez azzal magyarázható, hogy az orosz nyelv magánhangzókészlete szegényebb (csupán 5 „erős” és 2 redukált fonéma), és nincs hosszúsági korreláció (Russzkaja grammatika 1980: 76). Ezért hangsúlyt kell fektetni az *a–o*, *a–á*, *e–é*, *ö–ü*, és a hosszú–rövid párok megkülönböztetésének gyakorlására. Ezeknél a fonémapároknál mind az észlelés, mind az interpretáció nehéz, vagyis az orosz ajkúak számára paronimáknak számítanak például a következők: *kor–kór*, *tör–túr*, *kara–kára*, *mar–már*, *eke–éke*. Ez a nehézség kombinálódik a mássalhangzó-kettőzés problémájával: mivel az orosz nyelvben a mássalhangzó-kettőzésnek nincs számottevő jelentés-megkülönböztető szerepe, nehéz megkülönböztetniük az ilyen szópárokat is: *lakk–lak*, *állam–áalom*, *megállapít–megalapít*, *fenn–fen* stb (Kolpakova: 2002: 11). Mindez a szavak helyes megtanulását, leírását is megnehezíti, a kommunikációt is akadályozza, tehát

minden alkalmat meg kell ragadni a begyakorlásra. (A kérdéssel sokat foglalkozott Natalija Kolpakova már megjelenés alatt áll paronímaszótára.)

### A hangsúly

A hangsúly az oroszban kvantitatív és szabad, vagyis egyrészt a hangsúlyos szótag magánhangzójának megnyúlásában nyilvánul meg, másrészt egyazon szó különböző alakjaiban eltérő helyen lehet (Russzkaja grammatika 1980: 90). Így az előforduló hibák a következők szoktak lenni: 1. a hangsúlyos szótag magánhangzójának nyújtása: *kútya*, *kislány*, *iszik*, *spórtol stb.* 2. A hosszú magánhangzót tartalmazó szótag nyomatékos ejtése: *ke' rékpár*, *tele 'vizió*, *Moszk 'vában*. A nyelvtanulás kezdetén tehát figyelmet kell fordítani arra, hogy a magyarban az első szótagra esik a főhangsúly, és arra, hogy itt a hangsúly és a magánhangzó-hosszúság egymástól teljesen független jelenségek.

### Az intonáció

Az alapvető intonációtípusok közül az eldöntendő kérdés intonációja okozza a legtöbb problémát, éppúgy, mint más idegen ajkúak körében. Ennek a mondattípusnak a helytelen intonálása még az egyébként helyesen, választékosan beszélő nyelvtanulóknál is megfigyelhető. Ez ugyan nem okoz komolyabb kommunikációs problémát, de a helyes beszédhez hozzátartozik a helyes intonáció is, ezért igyekszünk – rendszerint szórakoztató módon – begyakoroltatni ezt a sémát is.

## 3.2. A szófajokhoz köthető problémák

### A névszó

Az egyes és a többes számú alakok használata a két nyelvben eltérő. A dolgok (leggyakrabban élelmiszerek) sok darabból álló, egynemű csoportjának megjelölésére a magyarban egyes számú alakot használunk, míg az oroszban inkább többes számút (m. *gombát szed* ~ or. *собирать грибы*, m. *paradicsomot eszik* ~ or. *есть помидоры*, m. *bélyeget gyűjt* ~ or. *собирать марки*). Az eltérés nem „következetes”, ez azonban jelen esetben segíti a magyar „gondolkodás” megértését: néhány esetben az oroszban is csak egyes számú alakot lehet használni (or. *покупать черешню* ~ m. *cseresznyét vásárol*, or. *Малина вкусная.* ~ m. *A málna finom.*). Ezzel együtt nagyon gyakori hiba az egyes szám helyetti többesszám-használat (\**gombákat szed*, \**almákat vesz*). (A szentpétervári tanszéken most készül egy olyan feladatgyűjtemény-sorozat, melynek első kötetében ehhez a témához tartozó feladatok is találhatóak.)

Kimondottan nyelvspecifikus hiba a határozószónak a melléknévi állítmány helyetti használata. Ez olyan nyelvek esetében fordul elő, amelyekben a két alak egybeeshet, s az idegen ajkú nem tudja eldönteni, hogy anyanyelvében az adott szó

melyik szófaj képviselője, s ennek következtében rosszul választja ki az ekvivalens magyar alakot. Pl. az or. *Я сама чувствовала, что это было ужасно, ...* mondatot a hallgató így ültette át magyarra: \**Magam is éreztem, hogy rettenetesen volt az, ...* (helyesen: *rettenetes*), mivel az or. *Ужасно* szóalak lehet semleges nemű, nominatívusi melléknévalak és határozószó-alak is. Ugyanez a hiba a következő, tipikusnak nevezhető mondatban is: \**A tengerparton kellemesen volt.* (helyesen: *kellemes*; or. *На берегу моря было приятно.*).

## Az ige

Nagy segítség az igei prefixumok megléte az oroszban a magyar igekötők használatának megértésében, de a két rendszer természetesen nem fedi le egymást, a megfelelések nem száz százalékosak, bár a hallgatókba az orosz nyelvészeti tanulmányaik során is beletáplálják, hogy a szláv nyelvek igekötői és többek között a magyar nyelv igekötői között párhuzam van (Jazikoznanyie 1989: 83–84). Tipikus hibák pl. or. *вы-* ~ általában m. *ki-*; de: or. *выйти, выехать* 'elindul' ~ m. \**kimegy*; or. *в-* ~ általában m. *be-*, de: or. *войти в автобус* 'felszál a buszra' ~ m. \**bemegy a buszba* )

Az igealakok használatakor sok problémát okoz a szemlélet szerinti ekvivalens megtalálása. Az orosz nyelvben az aspektus markánsan megnyilvánuló kategória (a szótárban eleve folyamatos – befejezett párokban közlik az igéket), az alakok képzése jól áttekinthető, logikus és ezért jól elsajátítható szisztéma szerint történik. A magyar nyelvben azonban ez a kategória nem ilyen szembeötlő, kifejezése jóval összetettebb. Egyes nyelvészek szerint ez a kategória nincs is meg a magyarban (Apreszjan–Páll 1982: 85–87), mások viszont számolnak vele (például É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998: 108). Legjobban az igekötős igéknél figyelhető meg a szemlélet visszaadásának a nehézsége. Pl. az or. *учить–выучить* párnak többé-kevésbé megfelel a m. *tanul–megtanul* alakpár (or. *На занятии учим новые слова. ~ m. Az órán új szavakat tanulunk [most v. általában].* or. *На занятии выучим новые слова. ~ m. Az órán megtanuljuk az új szavakat.*). De a magyarban az igekötős alak által jelölt befejezettség tartalma nem ugyanaz, mint az oroszban, mert itt ez az igealak jelölhet ismétlődő cselekvést is. A *Minden órán megtanuljuk az új szavakat* mondatnak nincs egyértelmű orosz ekvivalense, amely a magyarhoz hasonlóan az ismétlődést és a befejezettséget is magában foglalná (a logika szerint megfelelő *выучивать* nyelvjárási alakot a mai köznyelvben nem használják). Az egyik tipikus hiba, hogy az orosz ajkúak – anyanyelvük mintáját követve – kerülik az igekötős alak használatát ismétlődő cselekvés kifejezése esetén: \**Mindig nézem* (helyesen: *megnézem*) *az új magyar filmeket.*; \**A média változtatja* (helyesen: *megváltoztatja*) *a társadalom normáit, értékeit.*; \**Talán azért, mert mutatja* (helyesen: *megmutatja*), *mi az igazi.* Ennek az ellenkezője is gyakori: igekötős igét használnak, amikor az igekötő nem szükséges a befejezettség jelölésére, pl. \**Mindenki az utcára kiszaladt* (helyesen: *szaladt*); \**Ma egy levelet kaptam meg* (helyesen: *kaptam*). Ezekből a példamondatokból jól látható a beszélő gondolkodásmódja: úgy

érzi, az igekötő feltétlenül befejezetté teszi az igealakot, míg annak hiánya esetén az ige szemlélet folyamatos lesz.

### Egyéb szófajok: a névelő

Örökzöld téma a névelőhasználat. Mivel ez a szófaj az oroszban hiányzik, a hallgatóknak nagy nehézséget jelent a helyes használatuk. Rossz irányba befolyásolja a hallgatókat az angol nyelv ismerete, mert ott más szabályok érvényesek. A hibák túlnyomó többségében a határozott névelő elhagyásáról van szó, s ez főleg elvont főnevek előtt jelentkezik. (*\*Szerintem, portré mestere volt. \*Drogok természetes, szintetikus lehetnek. \*Nemrég TV-ben egy programot néztem. \*Szerintem háború nem normális, nem természetes. \*Gyerekek az életünk virágai. \*A II. világháború után híres Nürnbergi perben...).*

### 3.3. Mondattani problémák

Az orosz nyelvben a létige állítmányi használata eltér a magyarétól: jelen időben, kijelentő módban mindig elhagyható, ha nem hangsúlyos. Ezért az orosz anyanyelvűek gyakran olyankor is elhagyják a magyar mondatokban, amikor ott kellene állnia: *\*...legközelebb hozzám az impresszionista festészet.* (vö. or. *Ближе всего ко мне? живопись импрессионизма.*).

Az infinitivus használata sokkal kiterjedtebb, mint a magyarban. Ezért nagyon tipikus hiba az infinitivusnak az ige kötő- és feltételes módja helyetti, mellékmondat + ragozott igealak helyetti, valamint fázisigék melletti helytelen használata: *\*...neki mindig van csábítás megint kezdeni kábítószerhasználást...* (helyesen: *...mindig csábítást érez, hogy megint kábítószer kezdejen használni...*); *\*És ezért elbatároztam médiáról írni.* (helyesen: *És ezért elbatároztam, hogy a médiáról írok.*); *\*A kormányzat ... folytatja szétkergetni a ... békés tömeget...* (helyesen: *A kormányzat ... folytatja a ... békés tömeg szétkergetését...*). Az egyik legtipikusabb hiba a *tetszik* ige 'szeret' jelentésben, segédigeként való használata (*\*Nekem tetszik zenét hallgatni.* vö. or. *Мне нравится слушать музыку.*)

A szórendi hibákban természetesen az orosz szórend tükröződik. A semleges mondatokban megmutatkozó szórend SVO, az igei állítmány az egyenes szórendben mindenképpen az alanyt követi, a tárgy és a határozók általában az ige után állnak (Russzkaja grammatika 1980: 257). Az orosz anyanyelvűek ezért az ilyen mondatokban automatikusan az alany után teszik az igét s után az igemódosítót: *\*Ida volt nagyon különös lány. \*A Démont látjuk nem valami rossz lénynek.* De a hangsúlyos mondattípusban is az ige elé kerül az alany: *\*...miért az emberek kábítószer kezdenek fogyasztani és hogyan segíteni lehet azoknak...* (vö. Szili 2006: 156–160). A helyes szórend elsajátíttatásában sokat segít a szórendi táblázat (I. Színes magyar nyelvkönyv) következetes használata.



### 3.4. A helyesírás

Nagyon tipikus, és zavaró jelenség a gondolatjel használata a besorolást, azonosítást kifejező mondatokban (gyakran az *ez* mutató névmással kísérvé). Az orosz helyesírásban ez igen gyakori, ilyenkor a hiányzó kopulát jelzi a gondolatjel (or. *Закон Ī это порядок. ~ м. \*A törvény – ez rend.*)

Egy idegen nyelv helyesírásának elsajátítása nem könnyű, különösen, ha az anyanyelv ábécéje gyökeresen eltér a másiktól. Az orosz esetében is ez a helyzet: felsőbb éves hallgatóknak is gondot okoz, hogy az európai kultúra egy-egy kiemelkedő alakjának nevét leírják. Így a magyar lektorra hárul az a feladat, hogy megtanítsa az idegen nevek helyesírásának az alapelveit: ti. minden nevet úgy írunk, ahogy azt az adott nyelv szabályai szerint kell (kivéve a nem latin betűs nyelveket), s nem kell „magyarosítani” a helyesírást, nem is a kiejtést vesszük alapul, mint az oroszban. Ettől persze még senki sem tudja, hogyan kell leírni pl. *Shakespeare* vagy *Goethe* nevét. Ezt meg kell tanulni. Azzal segítünk, ha rászoktatjuk a hallgatókat arra, hogy nézzenek utána minden egyes idegen név helyesírásának, s ne ötletszerűen írjanak le valamit. Ehhez az is kell, hogy a diákok minél több írásbeli munkát kapjanak (fogalmazások), s az ott elkövetett tanulságos hibákat közösen megbeszéljük. Ma már sokat segít az internet használata is.

### Irodalom

- Apreszjan, J. D.–Páll Erna 1982. *Orosz ige–magyar ige* I–II. Tankönyvkiadó, Budapest.
- É. Kiss Katalin–Kiefer Ferenc–Siptár Péter 1998. *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest.
- Jazikoznanyie. [Языкознание] 1998. *Большой энциклопедический словарь*. Москва.
- Kolpakova, N. N. [Колпакова, Í. Í.] 2002. Проблемы паронимии (на материале венгерского языка). Материалы XXXI всероссийской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Выпуск 11. Уралистика. Хилологический факультет Санкт-Петербургского государственного университета.
- Russzkaja grammatika* [Русская грамматика] 1980. I–II. Москва, Наука.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

**Antal Mónika\***

## **AZ ESTI TAGOZATOS MAGYAR SZAKOS KÉPZÉS MÓDSZERTANI ÉS HATÉKONYSÁGI KÉRDÉSEI A VARSÓI TUDOMÁNYEGYETEMEN\*\***

### **Oktatóhelyem bemutatása**

**A** Varsói Tudományegyetem, Neofilológiai Karának Magyar Filológiai Tanszékén „Magyar nyelvi gyakorlat” címmel tartok órákat heti 22 órában. A tanszék a Varsói Tudományegyetem 1952 óta megszakítás nélkül működő önálló oktató- és kutatóegysége. Ez idő alatt az irodalom, a nyelvészet, a történelem és a kultúra témaköreit kutató hungarológiai és finnugor központtá vált.

A Magyar Filológiai Tanszéken jelenleg egymás mellett 3 különböző program szerint tanulnak a hallgatók. A programtól függően 3, illetve 5 évig tartanak a tanulmányok, melyek elvégzése után hungarológiai szakképesítéssel, bölcsész diplomával (ami magiszteri címmel jár) – illetve a mostani ötödéveseknek licenciátusi vizsgával – ér véget. Ez a bolognai rendszer szerinti alapképzésnek felel meg, jelenleg az első-, másod-, harmad- és negyedéveseket érinti. A következő évtől induló elsőévesek már az ECTS pontrendszer alapján kialakított tantervvel tanulnak. Tehát a jelenlegi ötödéves estisek hungarológia képzésben, a negyed-, harmad- és másodévesek filológus képzésben, míg a leendő első évesek az új három év licenciátus + másfél év magiszteri képzésben vesznek részt. A tanszék tanterve két részre osztható: licenciátus (I.–III. év) és a bölcsész diplomát adó alapképzés (IV.–V. év). A tanszékre jelentkezők ma az érettségi vizsgán elért pontszámok alapján nyernek felvételt, ugyanis két éve már nincs felvételi vizsga. Tantervi szinten az esti tagozaton folytatott tanítás megegyezik a nappali tagozaton folyóéval (a 2., 3., 4., 5. évesek tanterve a tanszék honlapján megtekinthető, az első évesek legújabb tanterve pedig remélhetőleg októbertől lesz elérhető interneten is a [www.hungarystyka.uw.edu.pl](http://www.hungarystyka.uw.edu.pl) honlapon).

A Magyar Filológiai Tanszék dolgozói oktató- és kutatómunka keretében együttműködnek a Varsói Egyetem más karaival, tanszékeivel is. Ezenkívül részt vesznek nemzetközi kutatómunkákban és külföldi csereprogramokban, többek között az

---

\* Antal Mónika, a Balassi Intézet által kiküldött vendégoktató, Varsói Tudományegyetem, Neofilológiai Kar, Magyar Filológiai Tanszék, [antalmonika@bbi.hu](mailto:antalmonika@bbi.hu)

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.

ELTÉ-vel, a jyväsksylei egyetemmel és a groningenivel. A tanszék állandó kapcsolatban áll kulturális intézetekkel, így a Varsói Magyar Kulturális Intézet, illetve a Balassi Intézettel.

A tanszék büszkeségeként működik a hallgatók által létrehozott Hungarológiai Tudományos Diákkör, illetve van egy internetes újság is, amit a diákjaink együtt szerkesztenek a Pázmány Péter Katolikus Egyetem lengyel szakos diákjaival.

## Az esti tagozatról számokban

A képzés esti tagozaton a 2003–2004-es tanévben indult el, amikor is 17 diákot vettek fel, jelenleg ez az évfolyam 6 főből (17-ről 6-ra csökkent a számuk) áll és befejezte a negyedévet.

A képzés második évét a 2004–2005-ös tanévben 21 diák kezdte el, jelenleg ők 15-en vannak. A harmadik évet a 2005–2006-os tanévben 16-an kezdték el és jelenleg is 16-an vannak. Itt már lehetőség van a licenciátus megszerzésére, ezzel eddig egy diák élt és további két diák tervezi. A negyedik év 9 hallgatóval indult el, most év végén 4-en tettek le minden vizsgát. Egy új dékáni rendelet szabályozza a 2007–2008-as tanévtől az esti programon tanulók létszámát, ennek alapján kevesebb, mint 10 fővel nem indulhat esti program. Kíváncsian várjuk, hogy az új tanévben hányan jelentkeznek.

A nemek megoszlása: most összesen 41 hallgató tanul esti tagozaton a négy évfolyamon, ebből 34 nő és 7 férfi. Ugyanez az arány jellemző a nappali tagozaton is. (Az adatok egy 2006 decemberi tanszéki összesítésből származnak.)

A 2006–07-es tanévben összesen 149 diák tanult magyarul, nappali tagozatra 100-an, míg estire 49-en iratkoztak be

A tandíj: a képzés évente 3600 Zl-ba kerül a negyedéveseknek, a többi évfolyamokon 3800 Zl-ba. (1 Zl = 70 Ft, a 3600Zl = 250 000 Ft).

A tagozat létrejöttének okai között szerepel az a tény, mely szerint a tanszéknek egyetemen kívüli forrás nem állt a rendelkezésére, valamint az, hogy túlnyomórészt a tanszék fenntartási költségeire kell fordítani a befolyó tandíjakat. Ezenkívül a felvételinél tapasztalt túljelentkezés is azt mutatta, hogy az elérhető nappali tagozatos 20 hallgatói státusz kevés.

## Az esti tagozat és a nappali tagozat közötti különbségek a nyelvtanítási módszerek szempontjából

Amint azt már említettem, a nappali és az esti tagozaton ugyanazon program szerint folyik a tanítás. Az oktatás szemeszterenként 15 héten keresztül, hétfőtől péntekig 12:00, illetve 13:00 órától este 20:00 óráig történik. Tekintettel arra, hogy a hallgatók többsége napközben dolgozik, ez befolyásolja az órarendjük beosztását. Pl. 14:00-tól 16:00, illetve 17:00-ig többségében a nappalisokkal közös előadásai vannak, míg 17:00-tól 20:00-ig inkább gyakorlati órák vannak, amelyeken kötelező a jelenlétük.

Abban minden esti tagozaton tanító kollégával megegyező az álláspontunk, hogy az esti tagozaton tanulók különleges megközelítést igényelnek. Bár a tanterv és a tananyag ugyanaz, más adagolásban és a hangsúlyt másra helyezve kell őket tanítani. A „magyar nyelvi gyakorlat” című óráimon például azért, mert az átlag életkor magasabb az esti tagozaton, mint a nappalin – tehát a diákok személyiségükben érettebbek, határozottabb véleményük van általában mindenről, vitaképesek, gyakorlatiasabb a gondolkodásmódjuk – ezért nem lehet akadály a hozzáállásuk az interaktívabb órák tartásához.

## Különböző módszertani példák a két tagozatról

A tematika ugyanaz a nappali és az esti tagozaton. Esetleg az előfordulhat, hogy esti tagozaton az egyik félévben kevesebb témát veszünk át a programból.

A módszertani megközelítésben, a számonkérésben és az értékelésben viszont vannak eltérések a két tagozat között.

A módszertani különbségekre mutatható példák:

- jellemzően több az interaktív, illetve mozgásos típusú feladat;
- első éven a hangtan gyakorlásakor például az *s* és az *sz* hangok megkülönböztetésére a következő feladatot használom: képek segítségével ejtjük ki a szavakat, majd táblára írjuk azon szavakat, amelyekben van *s*, illetve *sz*. Estin más képekkel folyik a feladatvégzés, illetve ugyanazokat a képeket többször is beviszem;
- ugyanazt a témát más, illetve több szöveggel, gyakorlattal járjuk körül a két képzésen;
- az első évfolyamon az irányhármasságot több automatizációs feladattal tanuljuk, illetve ha szükséges nemcsak írásos, hanem mozgásos feladatokat is bevetünk Pl. felragasztok a teremben 24 helynevet papírokon, párban körbemennek egy megadott útvonal alapján, miközben válaszolnak a három kérdésre: *Hol vagyunk?*, *Hová megyünk?*, illetve *Honnan jövünk?*, majd valaki összefoglalja ezt. Ez még variálható úgy, hogy a nappalisoknál 1 útvonal 8 helyből áll, az estiseknél, pedig 4-ből.
- szókincsfejlesztés: a lakás szavainak ismétlése a mellékletben megadott feladatok alapján.

### A számonkérésről

Abból a célból, hogy rábírjuk a hallgatókat a rendszeres tanulásra, többször az összefoglaló dolgozat előtt rendszeresített szódolgozatot íratok – természetesen mindkét tagozaton. Mivel talán a rendszeres tanulást estin nehezebb megvalósítani, ezért ők jobban egyetértenek ennek a szükségességével. Ugyanezt a célt szolgálják a kis röpdolgozatok (15-20 perces) íratása is.

### Az értékelésről

A különböző típusú dolgozatok ponthatárainál az elégséges eredmény eléréséhez a nappalin 60%-ot kell teljesíteni, míg estin 50%-ot. A szóbeli felelet alkalmával az idegen eredetű szavak használatát jobban tolerálom (pl. *diétázik*, *a fogyókúrázik*

helyett). Ha valaki hiányzik, az óra anyagát a következő hétre pótolnia kell. A házi feladat elmaradása esetén a pótlásokat is a következő héten kell leadnia. Míg nap-alin a következő órára elvárom, hogy mindenki pótolja az elmaradt feladatait, az estin esetleg két hét is rendelkezésére állhat a diákoknak.

## Tapasztalataim összegzése

Összegzésként szeretném hangsúlyozni azt a meggyőződésemet, hogy végzőseink tanulmányaik befejezésekor – bár más módszerekkel tanítjuk őket – azonos nyelvi szintre jutnak el, és azonos értékű diplomával lesznek büszkéek arra, hogy a Varsói Egyetemen tanultak magyar nyelvet.

## Melléklet

### A) feladat nappali tagozaton

#### 1. Kösse össze a tárgyakat azzal a szobával, ahol találhatóak!

|           |            |                   |
|-----------|------------|-------------------|
| ágy       | nappali    | fogkefe           |
| szekrény  |            | számítógép        |
| íróasztal |            | éjjeli szekrény   |
| mosogató  |            | hűtőszekrény      |
| kád       | fürdőszoba | karosszék         |
| könyv     |            | olvasólámpa       |
| csillár   |            | kanapé            |
| vécé      |            | kés, villa, kanál |
| pohár     | hálószoba  | törölköző         |
| állólámpa |            | szék              |
| szőnyeg   |            | váza              |
| tányér    |            | tűzhely           |
| függöny   | konyha     | tükör             |
| asztal    |            | tévé              |

### B) feladat esti tagozaton

#### 1. Kösse össze a tárgyakat azzal a szobával, ahol találhatóak!

|           |            |              |
|-----------|------------|--------------|
| ágy       | nappali    | tűzhely      |
| szekrény  |            | számítógép   |
| íróasztal | fürdőszoba | tévé         |
| mosogató  |            | hűtőszekrény |
| kád       | hálószoba  | karosszék    |
| függöny   |            | kanapé       |
| vécé      | konyha     | szék         |
| asztal    |            | szőnyeg      |

Thomas Szende\*

## AZ ÚJ MAGYAR SZAKOS KÉPZÉS A PÁRIZSI INALCO-N\*\*

**A**párizsi egyetemi szintű magyartanítást sok évtizeden át két rangos intézmény, a Paris III – Sorbonne Nouvelle Egyetem, pontosabban annak Nyelvészeti és Fonetikai Intézete és munkahelyem, az INALCO (Institut National des Langues et Civilisations Orientales = Keleti Nyelvek és Civilizációk Egyeteme) végezte szoros együttműködésben. Az együttműködés tavaly megszakadt. Így, a továbbiakban, kizárólag az INALCO falai közt folyó hungarológiai munkát szeretném bemutatni.

Az 1795-ben alapított INALCO nemzetközi mércével is jelentős, a frankofón világban egyedülálló felsőoktatási intézmény: több mint 90 európai, afrikai, ázsiai és Amerikában beszélt nyelvet lehet nálunk elsajátítani, nyelvészeti, irodalomelméleti, történeti, néprajzi, antropológiai, politológiai, közgazdasági, szociológiai kurzusokkal kiegészítve.

Sokezerre becsülhető azoknak a száma, akik a sajátos profilú INALCO-n szereztek egyetemi diplomát, kaptak tudományos fokozatot és jelenleg kormányhivatokban, követségeken, európai intézményekben, a gazdasági élet legkülönbözőbb területein dolgoznak fontos beosztásban.

Nemcsak a francia egyetemi közegben, a hungarológia kiterjedt nemzetközi hálózatában is fontos helyet foglal el az INALCO, ahol 1931 óta folyik rendszeres és színvonalas magyaroktatás olyan rendkívüli szakembereknek köszönhetően, mint Aurélien Sauvageot, akit a franciaországi finnugor kutatások úttörőjeként és kiemelkedő művelőjeként tartunk számon, a zenetudós Gergely János, Nyéki Lajos nyelvész-irodalmár és a most nyugdíjba vonult Jean-Luc Moreau műfordító, a magyar nyelv és irodalom kiváló ismerője, szerelmese.

---

\* Thomas Szende, egyetemi tanár, INALCO, Párizs, thomas.szende@yahoo.fr

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.

Egyetemünket Jacques Legrand professzor, a mongolisztika jeles művelője irányítja elnöki rangban, széles jogkörökkel, munkáját két alelnök, az Egyetemi Tanács és a Tudományos Tanács segíti, illetve ellenőrzi.

Az INALCO-n nyelvünk tanulmányozása a hagyományos finnugrisztika és az uráli összehasonlító nyelvészet keretében épült ki és sokáig annak segédelemeként funkcionált. A jelenlegi intézményi struktúrában az állami diplomával járó teljes körű magyar szakos képzést külön magyar szekció biztosítja, amely a Közép- és Kelet-Európa Intézetben belül működik. Magamról csak annyit: 1994 óta vezetem a magyar szekciót, és nemrégiben megválasztottak a Közép- és Kelet-Európa Intézet igazgatójának.

Intézetünkben 70 tanár oktat. Az egyetem kb. 12 000 hallgatójából az elmúlt évben 793-an iratkoztak be hozzánk tavaly, és a hallgatók 17 nyelv és civilizáció közül választhattak. Az intézet szekciói: finn, észt, lett, litván, lengyel, szorb, cseh, szlovák, ukrán, szerb-horvát-bosnyák, szlovén, macedón, román, bolgár, albán, görög és magyar.

Egyidejűleg több szakon is lehet tanulmányokat folytatni.

Szekciónk főállású munkatársa Kányádi András irodalomtörténész. Az oktatómunka nem elhanyagolható részét a mindenkori, államközi egyezmény alapján kiküldött lektor látja el. Egyetemünk köszönettel tartozik a 3 év óta nálunk tevékenykedő Mátyássy Eleninek, magas óraszámban végzett áldozatos munkájáért, szakértelméért. Michel Prigent történész kollégánk ügyszintén meghatározó szerepet játszik a hungarológiai képzésben.

A most lezárult tanévben 72 magyarul tanulni vágyó iratkozott be a magyar szakra. Az intézeti statisztikákban nyelvünk hagyományosan a harmadik helyen áll, a görög és a lengyel után, ami öröndetes tény, még akkor is, ha hozzáteesszük, nem mindenki szerzi meg diplomáját, sokan megállnak az első képzési szakasz után és a végzett hallgatóknak csupán elenyésző része marad a pályán. A magyartanulás nem kockázatmentes vállalkozás.

A hallgatók magyar nyelvi tudatossága, szakmai irányultságuk, a motivációk is sokrétű képet mutatnak.

A magyar szakos hallgatók meghatározó többsége közoktatási előzmények nélkül, az alapoknál kezdi a nyelvünkkel való ismerkedést. Foglalkozás szerinti megoszlásuk jelzi a kor igényeit: fokozatosan szűkül a hagyományos, filológus beállítottságú hallgatói réteg. Jó jel viszont, hogy a másod- vagy harmadik generációs, Franciaországban született, nem ritkán élemedett korú hallgatókon kívül egyre nagyobb számban iratkoznak be hozzánk a térség iránt érdeklődő – magyar gyökerekkel nem rendelkező – szakemberek (jogászok, közgazdászok, politológusok, diplomaták, katonatisztek), akik esetenként több nyelv birtokában fognak a magyar nyelv elsajátításához. Hallgatóink közül sokan fordítóként vagy francia mint idegen nyelv tanárként kívánják hasznosítani a nálunk szerzett ismereteket. A nyelvi egzotikum, a viszonylag kis lélekszámú népek vonzereje megszokott jelenség a hungarológia külföldi művelői számára és persze van aki érzelmi indíttatásból, vagy csak azért iratkozik be hozzánk, mert emberi kapcsolatra vágyik.

A kelet-európai aktív lakosság nyugati vándorlása minket is érint. A rendszerváltás óta ugrásszerűen megnövekedett a hazai és erdélyi diákok száma. Az ő esetükben munkánk jellemzően az anyanyelvi tudat erősítését szolgálja. Az egyenlőtlen-segek kiküszöbölését így erősen heterogén csoportokban kell megkísérelnünk.

Az európai egyetemi reformfolyamat a francia felsőoktatási rendszert is az új követelményeknek megfelelő irányba tereli. A francia egyetemek már sok év óta bekapcsolódtak az európai kreditviteli-rendszerbe, így előszeretettel fogadják más egyetemek hallgatóit. Az elmúlt időszakban – bolognai folyamatot követve – minden francia egyetem gyökeresen átalakította képzési kínálatát. Ugyanakkor, a többnyire államilag finanszírozott francia egyetemek meglehetősen önállóak: nincs két olyan felsőoktatási intézmény amelyik egyformán működne, az új európai felsőoktatási rendszert is mindegyik a saját képére formálja.

Az egyetem az oktatóknak teljes önállóságot biztosít, nem ír elő kötelező tematikát, módszert. A most életbe lépő megújított struktúrájú magyar szakos tanterv szerkezetében követi ugyan az INALCO minden szakirányra egyformán vonatkozó technikai irányelveit, de teljes mértékben intézetünk és szekciónk elképzeléseit tükrözi és valósítja meg.

Érdeemes felidézni, hogy egyetemünk korábbi – erősen strukturált – rendszerét az alábbi részdiplomák jelentették az érettségit követően:

Bac + 3 (DULCO)

Bac + 4 (Licence)

Bac + 5 (Maîtrise)

Bac + 6 (DEA)

Bac + 9-10 (Doctorat nouveau régime)

Hosszabb előkészítés, többszöri minisztériumi hitelesítés után egyetemünk is fokozatosan bevezette a háromciklusú képzést. Ettől a tanévtől immár intézetünk is az új bolognai rendszer szerint tanít. Francia földön inkább LMD-szisztémáról beszélünk.

Az öt helyett, mint ismeretes, három állami diploma marad:

Bac + 3 (Licence)

Bac + 5 (Master)

Bac + 8 (Doctorat)

Innen a 3 kezdőbetű: LMD.

A reform rákényszerítette egyetemünket a kurzuskínálat, a képzési formák teljes átgondolására. A tanterv belső struktúrájának módosítása, az intézetek funkciójának újraértelmezése sok vitát kavart, mindazonáltal kellemes pezsgést hozott életünkbe.

A korábbi képzési formák az átmenetben fennmaradnak, idővel azonban eltűnnek. A legfőbb újítás számunkra, hogy a korábbi négy helyett (Dulco + Licence) három évbe „sűrítjük” a hallgatók nagyobb részét mozgósító első négy év tananyagát, ami miatt ösztől feszített tempó várható.

A **háromfokozatú rendszerben** megváltozik a szakok elnevezése, száma is. Az egyetemünkön értékes hagyományokkal rendelkező hungarológia egyértelmű el-



ismerése, hogy az elmúlt évben sikerült megszavaztatnunk a két intézeti tanáccsal: a kínai, az arab, a japán, a török, a perzsa, a lengyel, a görög és más fontos nyelvek mellett a magyart is választható főszakként.

A többi nyelvből a hallgatók az intézeti profilnak megfelelő, egységes, rendszerint ún. „areális” diplomát kapnak. Ez vonatkozik az intézetünkben működő finn és észt szakra is.

Az 5 éves magyar szak célja olyan szakemberek képzése, akik magas szintű nyelvtudással, nyelvészeti, irodalmi és művelődéstörténeti ismeretekkel rendelkeznek, képesek önálló tudományos munka megkezdésére, alkalmasak a hungarológia bármely területének művelésére, a megszerzett ismeretek sokoldalú közvetítésére az oktatás, a kultúra, a sajtó és a nemzetközi kapcsolatok terén, a frankofón világban és európai intézményekben, egyúttal alkalmasak fordítói munka végzésére is.

Az első három éves képzési szakasz rendszerezett alapismereteket nyújt. A 6 félév során, nyelvtanórádás és szeminárium, szövegelemzés, irodalom, társalgás, stílusgyakorlat, sajtónyelv, földrajz, történelem és művelődéstörténet tárgyak szerepelnek a programban. A rendelkezésre álló időkeret – heti kb. 8 óra – persze igen szűkre szabja az első ciklusban átadható nyelvi és civilizációs ismeretanyagot.

A képzés középpontjában a hungarológiai *alapidiszciplínák* állnak, de a program lehetőséget ad kapcsolódó tudományágak tanulmányozására is.

A licence keretében intézetünk minden hallgatója tanul irodalomelméletet, általános és alkalmazott nyelvészetet, Közép-Európa történetét, közgazdaságtant, módszertant és informatikát. A kötelezően választható tárgyak között hallgatóink két rokon nyelv, a finn és az észt főbb sajtóságaival is megismerkedhetnek, de szláv nyelv és a román is felvehető ún. kiegészítő munkanyelvként.

A magyar civilizációs kurzusokat nem magyar szakos hallgatók is látogathatják, akik csak a közvetítő nyelven ismerkednek a magyar kultúra értékeivel.

Olyan áttekinthető képzési program kidolgozására törekedtünk, amelyben az elméleti képzés mellett megfelelő súllyal szerepel a hallgatók nyelvi felkészítése. Az egyre differenciáltabb tanulási szükségleteket változatos tematikával, kínálatlaltal igyekeztünk kielégíteni, semmiképpen nem feladva a filológiai hagyományokat és kötelezettségeket. Határozott igény mutatkozik a szaknyelvek iránt, ezért programunkban kitüntetett szerep jut a gazdasági-politikai és európai orientációjú szövegeknek.

A licence-ciklus 180 kredit megszerzését írja elő. A képzés sikeres lezárása után hallgatóink beiratkozhatnak a licence-hoz közvetlenül kapcsolódó magyar szakos „master” fokozatra.

A mesterfokozat megfelel a korábbi Maîtrise, illetve DEA / DESS diplomáknak. Az 5. év végére a hallgatóknak 300 kreditet kell szereznie. A második ciklus két képzési irányt, területet foglal magába: elméleti stúdiumok és fordítás.

A hallgatók kontrasztív nyelvészetet, stiliztikát, kortárs és finnugor irodalmat hallgatnak, előadásokon és módszertani jellegű szemináriumi foglalkozásokon vesznek részt. Külön tárgy foglalkozik a mai magyar társadalommal. A ciklus kere-

tében kiemelt hangsúlyt helyezünk a fordítási és tolmácsolási készség továbbfejlesztésére. Így a második ciklus lezárása után hallgatóink a gyakorlatban is használható ismeretek birtokában lépnek ki a munka világába.

A hallgatói összetételnek megfelelő, többnyire két nyelven folyó kurzusokon, szemináriumi dolgozatok, kiselőadások segítségével készítjük fel hallgatóinkat a tudományos munkára, a 4. évet lezáró szakdolgozat megírására és a az 5. év végén esedékes önálló kutatásokon alapuló diplomamunka elkészítésére. A szak jellegének megfelelően hallgatóink rendszerint nyelvészetből vagy irodalomtörténetből választanak témát, de lehetőség van civilizációs irányultságú kutatásra is.

A diplomamunka megvédése, a habilitált témavezető és egy másik oktató jelenlétében zajlik. Az 1. ciklushoz hasonlóan, a diploma megszerzéséhez az említett tárgyakon kívül teljesíteni kell egy sor kiegészítő kurzust. Ezeket itt nem részletezem.

A képzési folyamat harmadik szintje lehet a doktori fokozat megszerzése. A kelet-európai doktori program hungarológiai elágazása lehetőséget ad arra, hogy hallgatóink az egyéni érdeklődési körnek megfelelően magyar témából doktorálhassanak. Tekintettel az 1. és 2. ciklus nyitottságára, egyetemünkön a szelektív doktori program hivatott biztosítani az elitoktatást.

Az új háromfokozatú rendszer számtalan átmeneti lehetőséget teremt az egyetem 10 intézete között.

A hallgatók az alapidiszciplinákon túlmutató egyéb szakterületeken is szerezhetnek diplomát, a tudományban és a hétköznapi életben kamatoztatható ismereteket. Így például bármely nyelv mellé felvehető a politikatudomány, nemzetközi gazdasági kapcsolatok, a kommunikáció, az alkalmazott nyelvészet, a fordításelmélet, a francia mint idegen nyelv ... „intézetközi” szak.

Azt is megjegyzem: kurzusainkat bárki látogathatja és más egyetemek hallgatói is felvehetik ezeket kiegészítő vizsgatárgyként. A kurzusok gyakorlati jeggyel (contrôle continu) vagy – főként írásbeli – vizsgával (contrôle final) zárulnak.

Az átjárhatóság és az összemérhetőség segíti külkapcsolataink fejlesztését. Ösztönzést jelentenek hallgatóink számára a kétoldalú egyetemközi megállapodásokból fakadó budapesti, pécsi és szegedi és – ettől az évtől – kolozsvári rész képzési lehetőségek.

Nemzetközi tanácskozásainkat sok év óta a Párizsi Magyar Intézettel közösen szervezzük. Hagyományteremtő cézzal, 2008 januárjától „Chaire tournante” (Virtuális katedra) címen havonta jelentkező előadásorozatot indítunk a PMI-vel együttműködve, mindenekelőtt hallgatóink számára. Az elképzelések szerint neves hazai, kárpát-medencei és külföldi vendégelőadók közvetítik majd francia nyelven a magyar tudományosságot és a magyar kulturális hagyományok sokrétűségét.

Konferenciáinkat, rendezvényeinket szervesen kiegészítik az irodalmi, kulturális programok. A fontosabb motivációs tényezők közé sorolható az évente megrendezésre kerülő diáknapi és fordítóverseny is.

Az oktatást olyan változatos és intenzív élményekkel igyekszünk gazdagítani, amelyek révén hosszabb távon is megnyerhetjük hallgatóinkat a magyarságtudományoknak. A lelkesedésből, amely hallgatóinkat összefogja, nagyszerű eredmények

szülehetnek. Francia anyanyelvű hallgatóink hivatásos színészeket is zavarba ejtő színvonalon mutatták be májusban Karinthy Ferenc *Bösendorfer* című egyfelvonásosát.

## Néhány záró megjegyzés

Az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapja 2006. december 8-i keltezéssel arról informálja az olvasót, hogy „20 éves a magyar tanszék Párizsban”. A tudósítás nem tesz említést az INALCO-ról. A közlemény nyilvánvaló tévedésen alapszik és a Paris III Sorbonne Nouvelle Egyetemen 1985 óta működő „Egyetemközi Magyar Tanulmányok Központjáról” (CIEH) szól. Nem szerencsés dolog a magyar szakot, a franciaországi egyetemi hungarológiai képzést a jelzett intézménnyel összekeverni.

Az INALCO Közép- és Kelet Európai Intézetében több szak az anyakormányok bőkezű támogatásával működik. Farkas Mária idézi egy kapcsolattörténeti tanulmányában, hogy a 30-as években egy-egy magyar vizsga az INALCO-n olyan nagy eseménynek számított, hogy gyakran maga a nagykövet is megjelent.

A magyar szervek érdeklődése, segítsége ma sem nélkülözhető.

Hevér Krisztina \*

## A BOLOGNAI TÍPUSÚ KÉPZÉS TAPASZTALATAI AZ ÚJ SORBONNE-ON\*\*

Jelen előadás előadója az Új Sorbonne Egyetem (Paris III – Sorbonne Nouvelle) magyar lektora a 2004/2005-ös tanévtől. Ez az egyetem 2005 szeptemberében tért át a bolognai típusú képzésre. A magyar nyelv oktatása az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Intézetben (*Institut de Linguistique et de Phonétique Générales et Appliquées, ILPGA*) folyik. Jelenleg tehát csak a Nyelvtudományi BA képzés keretei között lehet magyar nyelvet tanulni ezen az egyetemen.

Ez az alappozítást nyújtó első ciklust olyan diákok érdeklődésének kielégítésére hozták létre, akik a nyelvtudományban kívánnak jártasságot szerezni és szakmai érdeklődésük az európai térség felé irányul. Ez a szakirány a munkaerőpiacon is hasznosítható szakmai ismereteket ad. Ezt szeretném érzékeltetni a későbbiekben azzal, hogy bemutatom az oktatott tanegységeket.

A képzés fontos célja, hogy megfelelő elméleti alapot nyújtson a tanulmányok mesterképzésben történő azonnali vagy későbbi, néhány éves munkavégzést követő folytatásához, a mesterfokozat megszerzéséhez.

A magyar nyelv oktatása a 2005/2006-os tanévben csak BA (licence) szinten indult be. A mesterképzés (MA-képzés, master-fokozat) tantervének kidolgozása folyamatban van, az akkreditációs kérelem beadásának határideje 2008. február 28-a. Tény, hogy nincs, sosem volt önálló magyar tanszék az Új Sorbonne Egyetemen, „befogadó tanszék”-ünk az általános nyelvészeti szekció. Ugyanakkor tudni kell, hogy a francia minisztérium nem engedélyezi az új modulok létrehozását, így önálló magyar tanszék létrehozása sem volt lehetséges.

Párizsban két helyen folyik egyetemi szintű magyar oktatás : az *Institut National des Langues et Civilisations Orientales-ban, INALCO* (magyar neve : Keleti Nyelvek és Civilizációk Intézete), valamint a Sorbonne-on. A 2004/2005-ös tanévig a magyar oktatást a két intézmény együtt végezte és közös diplomát bocsátott ki,

---

\* Hevér Krisztina, a Balassi Intézet által kiküldött vendégoktató, Paris III – Sorbonne Nouvelle, ILPGA, heverkrisztina@bbi.hu.

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.

*ügynevezett double seau* rendszerben. 2005-ös tanévtől azonban a Paris III egyetem áttért a bolognai típusú képzésre, 2 évvel korábban, mint ahogy az az INALCO-n bekövetkezett. Az intézmények együttműködése emiatt megszakadt.

## A tanterv

A BA szintű magyar tanterv kidolgozásakor az alapkoncepció az volt, hogy a magyar nyelvi oktatás mellett egy olyan képzés valósuljon meg, amely a magyar kultúrát az európai kultúra részeként tárgyalja. Így egy olyan tanterv jött létre, melyben az első évben a magyar (nyelv) minor szakként szerepel, a második évtől pedig az *Európai Nyelvek és kultúrák* nevű szakirányba illeszkedik, ezért a képzésben az európai tanulmányok is helyet kapnak. Hangsúlyozni kell újra, hogy a Sorbonne-on nincs önálló magyar tanszék, az oktatás a már említett Általános Nyelvészei Tanszéken (ILPGA) belül folyik. Ez azt jelenti, hogy az *általános nyelvészetben belül találjuk a magyart minor szakként*, és a magyar nyelvet tanuló hallgatók kötelező jelleggel általános nyelvészeti órákat is hallgatnak.

Az elsőéves tanmenet a következő:

Alaptantárgyak (7,5 óra)

Bevezetés a nyelvtudományba

Nyelvészet és társadalomtudomány

Általános és lexikális szemantika

Szemiológia és kommunikáció

Magyar minor (4,5 óra)

A magyar nyelvtan alapjai (előadás és szeminárium) 3 óra

Beszédgyakorlat 1,5 óra

Funkcionális tantárgyak (4,5 óra)

Metodológia

Idegen nyelv (például magyar)

Informatika

Ami a magyar tantárgyak oktatását illeti, azok szemeszter szerinti felosztása a következő:

3. szemeszter (heti 6 óra): Beszédgyakorlat, Fordítás (magyarról franciára) és lexikológia, Történelem és civilizáció, Fordítási gyakorlat (franciáról magyarra).

4. szemeszter (heti 6 óra): Beszédgyakorlat, Fordítás (magyarról franciára) és lexikológia, Történelem és civilizáció, Irodalom.

5–6. szemeszter (heti 4,5 óra): Irodalom, Fordítás (magyarról franciára) és lexikológia, Fordítási gyakorlat (franciáról magyarra). A magyar történelem és civilizáció kurzus oktatása francia nyelven folyik.

Látható, hogy ami a magyar szakirányt illeti, a bolognai elveket követve az első két évben egy intenzívebb nyelvi képzést szeretne biztosítani a tanmenet, a szakirány választása (1. európai tanulmányok) a harmadik évben valósulhat meg.

## Az első két év tapasztalatai

A nyelvtudományi képzésre beiratkozott hallgatóknak alaptantárgyaik mellé választaniuk kell egy minor szakot első évben (jelenleg 9 modul közül választhatnak). A 2005/2006-os tanévben 18, az ideiben mindössze 5 hallgató választotta a magyart minor szakként. Ez a jelentős visszaesés az információhiánynak tudható be. A frissen érettségizett diákok nagyon kevés ismerettel rendelkeznek Magyarországról, ezzel együtt a magyar nyelvről. A magyar nyelvre általában véletlenszerűen esik a választásuk. Tény, hogy a hallgatókat „toborozni” kell, a tanároknak jelen kell lenniük a kurzusválasztás napján, hogy minél többen iratkozzanak be a magyar kurzusokra. A másodévre az idei tanévben mindössze 3 hallgató iratkozott be. A lemorzsolódás igen jelentős. Ennek magyarázata többek között az, hogy a Nyelvtudományi Intézet hallgatóinak többsége logopédus szeretne lenni, de nem jutottak át az ezen szakmát oktató intézmények igen komoly felvételi vizsgáján. Minthogy a felvételi tárgyak között szerepel többek között a nyelvészet, valamint a nyelvésajátás fázisait tárgyaló tárgyak is (amelyek oktatott tárgyak az ILPGA-ban), így sokan az itt eltöltött évet szánják a felvételire való felkészülésre. Vagyis könnyen megérthető ebből, hogy amikor a diákok úgy döntenek, hogy más intézménybe iratkoznak be másodévtől, automatikusan a magyar nyelvi tanulmányaik is megszakadnak.

Az egyetemen úgynevezett lektorátusi magyartanítás is folyik. Az Új Sorbonne egyetem valamennyi hallgatójának kötelező jelleggel az első két szemeszterben tanulnia kell egy idegen nyelvet. A magyar nyelv is bekerült az úgynevezett lektorátusi órák közé. Ezek az órák mindig magas a létszám, az első tanévben 30, a másodikban 10 fő volt. A hallgatók lelkesek, többen kapnak kedvet és utaznak el Budapestre, de arra is volt már eset, hogy a lektorátusi óra hallgatója leadta főszeját és felvette a magyar szakot.

Ami a létszámot illeti, hangsúlyozni kell, hogy a magyar nyelv státusza más Franciaországban, mint Finnországban vagy akár Németországban is. Gondolok itt a közös nyelvcsalád hiányára, illetve a történelmi kapcsolatok viharaira. Ugyanakkor tény, hogy Európában mindenhol mentalitásváltást tapasztalhatunk. Ma már a hasznos, az azonnali eredményt hozó szakok a vonzóak. A magyar szakot vonzóvá kell tenni, reklámozni kell, és értékálló diploma keretében kell(ett) felkínálni a Sorbonne-on.

Feltehetnék a kérdést, hogy ennyi nyelvészeti óra hallgatása és viszonylag kevés magyar nyelvi óra mellett vajon milyen szinten tudják elsajátítani a hallgatók a nyelvet? Az első három szemeszter az alapnyelvtudás megszerzését teszi lehetővé. A tanulmányok negyedik félévében viszont az Erasmus-programnak köszönhetően lehetőségük van a hallgatóknak arra, hogy egy félévet eltöltsenek Budapesten, az ELTE-n. Ez a félév a nyelvtudás elmélyítésére, a megszerzett ismeretek gyakorlására

szolgál. A francia egyetemeken sok a külföldi, nem francia és nem európai uniós tagállamból jött hallgató. Számukra az Erasmus-ösztöndíjak nem elérhetők. Sajnos nagyon kevés olyan ösztöndíj létezik ma Magyarországon, mely ezen hallgatók magyarországi tanulmányait biztosítaná. Fontos lenne, ha ezek a hallgatók is el tudnának jutni magyar nyelvterületre.

A 2007/2008-as tanévben végeznek az első diákok magyar szakirányon a bolognai rendszer szerint, így végleges tapasztalatainkat csak e kimenő hallgatók eredményeit látván tudjuk megfogalmazni.

Ami a diploma megszerzését követően a munkaerőpiacon való elhelyezkedést illeti, úgy gondoljuk, hogy ez a típusú komplex diploma lehetővé teszi az adminisztrációs szektor bármely területén való elhelyezkedést, ott, ahol széles körű humán ismeretekre van szükség. A cél, hogy több területen jártas szakembereket képezzünk (nyelvészet, egy európai nyelv, európai uniós ismeretek). A hallgatók eddigi visszajelzése alapján jó úton haladunk.

Zagar Szentesi Orsolya \*

## A ZÁGRÁBI EGYETEM HUNGAROLÓGIAI TANSZÉKE – A BOLOGNAI RENDSZER KEZDETI TAPASZTALATAINAK TÜKRÉBEN\*\*

**A** horvátországi felsőoktatást irányító kormányzati szaktárca a kontinens többi államához, illetve a horvát felsőoktatási szférában uralkodó általános viszonyokhoz képest igen korán elkötelezte magát a bolognai rendszer bevezetése mellett, hiszen már a 2005/2006-os tanév az új rendszer jegyében, jobban mondva a bolognai folyamatok több formai elemének alkalmazásával indult. Számításba véve azt a körülményt, hogy az új rendszer bevezetése során felmerülő kérdések és problémák meglehetősen eltérőek lehetnek a felsőoktatás egyes tudományos-szakmai ágazataiban, illetve az egyes karok között, másrészt hogy ugyan ezek a kérdések nem függetleníthetők az adott felsőoktatási műhely (tanszék, intézet, kar) képzési hagyományaitól, ezért röviden bemutatom tanszékünket, rámutatok a képzési folyamat fontosabb helyi jellegzetességeire, valamint intézményünk működésének néhány olyan sajátosságára, amelyek kihatnak a bolognai folyamatok horvátországi értelmezéséből adódó lépések és célok megvalósulásának módjaira is.

A Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kara hétézret meghaladó hallgatói létszámával és közel nyolcszáz fős oktatói állományával Horvátország legjelentősebb egyetemi kara. Tanszékünket az 1993/94-es tanévben alapították, s ezzel nemcsak a térség, de bizonyára a világ egyik legfiatalabb felsőoktatási hungarológiai műhelye, ahol önálló szakmai alapokon működő, teljes szakos képzés folyik. Az első évfolyamot 1994 őszén indítottuk, az oktatás már akkor is a kétszakosság jegyében folyt. Ebben ezidáig nem történt változás a bolognai rendszerre való átállást követően sem – ami szakunk számára önmagában szerencsés körülmény, hiszen meggyőződésünk, hogy egyrészt végzett hallgatóink munkaerőpiaci kilátásaihoz, másrészt a hungarológia diszciplína horvátországi perspektívájához (a horvát tudo-

---

\* Zagar Szentesi Orsolya, tanszékvezető, Zágrábi Egyetem, ozagar@ffzg.hr

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.



mányosságban való adekvát mértékű „terítődéséhez”) továbbra is csak a kétszakosság (vagy annak valamilyen formája) nyújtja a legmegfelelőbb kereteket.<sup>1</sup>

Szakunkon évente mintegy 25–30 elsőéves kezdi meg tanulmányait, s a lemorzsolódási arányokat is figyelembe véve évente átlagosan 90–100 hivatalosan beiratkozott hungarológia szakos hallgatója van karunknak. Körülbelül kétharmadukkal rendszeres napi kapcsolatban vagyunk, hiszen ők többnyire aktív óralátogatók, míg másik részük az ún. abszolvensi időszakát tölti.<sup>2</sup> Megjegyzendő továbbá, hogy 2000 és 2007 első féléve között karunkon mintegy 70 hungarológus-szakpárú diplomát adtak ki, azaz évente átlagosan tíz hungarológusi képesítéssel rendelkező fiatal diplomás kerül ki intézményünkéből. Ez az arány nem mondható rossznak, ha figyelembe vesszük, hogy a hungarológia tudományágának a huszadik századi horvát humántudományosságban szinte nem akadt autentikus és rendszeres művelője, sem pedig intézményes kutatási-oktatási színhelye,<sup>3</sup> illetve azt a jelenséget, hogy (részben az előbbieket következményeként is) a mai horvát közgondolkodásban a magyarságról alkotott kép a számos kultúrtörténeti összefonódás ellenére indokolatlanul árnyalatlan és kiépiletlen, ráadásul sok tekintetben elavult, így feltétlenül újraértelmezésre szoruló sztereotípiákon alapszik.

<sup>1</sup> Megjegyzendő, hogy az írás születésének idején (2007 szeptembere) a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi Kara oktatásszervezési szempontból az utóbbi évtizedek egyik legkritikusabb évkezdésnek néz elébe – a 2007–08-as tanév szakos órarendjeinek összeállítása kapcsán előállt tetemes bonyadalmak oka éppen a hagyományos értelemben továbbfolytatott kétszakosság, pontosabban az, hogy két egyenlő „súlyú”, hetente 15-15 tantermi órát előírányzó szak esetében immár ellehetetlenült a szakos órarendek óráutközésmentes kialakítása valamennyi szak tantárgystruktúráját figyelembe véve. A 2007/08-as tanév egyik legégetőbb kari feladata ennek a problémának az enyhítése lesz – a kétszakosság jelenlegi kereteinek lényeges módosításával.

<sup>2</sup> A horvát, illetve részben a volt jugoszláviai felsőoktatás hagyományai szerint ebben az időszakban a hallgatók az előző évfolyamokra való beiratkozáshoz nem feltételként előírt tanegységeikből vizsgáznak, és ezzel párhuzamosan vagy ezt követően szakdolgozatukat írják – ebből fakadóan tehát az abszolvenssekkkel sokszor szintén számottevő egyéni mentori, illetve konzultációs tevékenységet is kell folytatniuk az egyes oktatóknak.

<sup>3</sup> A Zágrábi Egyetemen 1880-ban nyílt magyar nyelvi lektorátus, mely 12 évvel később tanszékké nőtte ki magát, s ennek keretében kisebb-nagyobb szervezeti változtatásokkal 1923-ig folyt magyar filológiai jellegű oktatás a karunkon. Ezután éles cezúra állt be, s mintegy fél évszázadon át még a magyar nyelv oktatása sem volt megoldott a Zágrábi Egyetemen. Szerződéses lektori oktatóhelyként működő magyar nyelvi lektorátus is csak a hatvanas évek végén szerveződött karunkon, a szóbanforgó – s a magyar állam által fenntartott – lektori hely szakunk megalapításával a tanszék oktatói struktúrájának része lett.

(Bővebben a tanszék történetéről és az előzményekről: Jauk-Pinhak, Milka 2002. Hungarológia szak a Zágrábi Egyetemen. In: Milka Jauk-Pinhak–Kiss Gy. Csaba–Nyomárkay István (ured.): *Croato-hungarica. Uz 900 godina hrvatsko-mađarskih povijesnih veza. A horvát–magyar történelmi kapcsolatok 900 éve alkalmából*. Katedra za hungarologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu i Matica hrvatska, Zagreb. 11–15.)

Az állandó foglalkoztatásban álló oktatói állomány a szükséges oktatási, kutatási feladatok volumenéhez és összetettségéhez képest erősen alulszabott. Jelenleg két főállású, állandó munkaviszonyú foglalkoztatottja van tanszékünknek, egyikük lektori, másikuk docensi állást tölt be, tevékenységüket három magyarországi vendégoktató (mindhármukat a Balassi Intézet szerződötteti államközi szerződés alapján) és két – szintén Magyarországról rendszeresen lejáró – külsős kolléga munkája egészíti ki. Öröndetes újdonság, hogy tanszéki oktatóink köre szeptember elejétől, azaz néhány napon belül egy főállású tanársegéddel gyarapszik, ami nem csak az oktatási feladatok optimálisabb megosztását eredményezi már az ősztől, hanem a fiatal kolléga a tantermi oktatáson kívül eső egyéb tanszéki szervezési, adminisztrációs, illetve kommunikációs tevékenységekbe is be fog kapcsolódni. Itt kell megjegyezni, hogy az ilyen jellegű feladatok aránya, volumene éppen a bolognai rendszerre való átállással ugrásszerűen megnőtt az előző időszak gyakorlatához képest, s ezt karunk legtöbb alintézménye (tanszéke) esetében nem kísérte a szervezeti egységek humán erőforrásainak kellő mértékű gyarapodása. Célunk az, hogy a jövőben tovább próbáljuk erősíteni a helyi foglalkoztatású munkatársak állományát, amely legalább még egy (helyi finanszírozású) minősített oktatói állás-hely megnyitásának a szükségességét veti fel – nem lemondva ezzel, természetesen, a vendégprofesszorok alkalmazásának eddigi hatékonyan működő (és továbbra sem nélkülözhető) gyakorlatáról.

Képzési struktúránk és oktatási programunk lényeges specifikuma a határközeli (zömmel a helyi magyar kisebbségek felé nyitó és annak értelmiségi utánpótlására koncentráló) hungarológiai műhelyek viszonylatában, hogy a magyar kultúrkánon értékeit műhelyünk elsősorban a többségi nemzet tudományossága és kultúrszférája felé közvetíti. Ennek a képzési koncepciónak természetes folyamánya, hogy hallgatóink zömmel nem magyar ajkúak, sőt – legjobb estében is csupán igen szerény magyar nyelvi és kultúraismerettel kezdik meg szakos tanulmányaikat, így nyelvgyakorlati óráinkon magyar mint idegen nyelv tanítása folyik. Ez az óratípus mennyiségileg is kardinális részét képezi programunknak.<sup>4</sup>

Egy másik lényeges meghatározója tanszéki munkánknak az a körülmény is, hogy Horvátországban (mely a mintegy nyolc évszázados közös államiság hagyományán át szervesen kötődik a magyar kultúrközeghez) a magyar állam nem tart fenn kultúrintézetet, így gyakorlatilag tanszékünk az egyetlen olyan horvátországi alintézmény, ahol szisztematikusan foglalkoznak a magyar kultúrörökség tanulmányozásával és közvetítésével, s ez a pozíció elvben arra is kötelezi munkatársainkat,

---

<sup>4</sup> A hat féléves BA-képzési szakaszban összesen 660 tanórányi magyar nyelvi képzésben részesülnek a hallgatóink, amely hozzávetőlegesen (adekvát egyéni motiváltsággal és erőbefektetéssel) a KER-skála szerinti B2-es tudásszint eléréséhez segítheti hozzá a hallgatót. A nyelvgyakorlatok említett összórámennyisége nagyjából a felét teszik ki a BA-képzési szakasz teljes kurzuskínálatában definiált (előadásokat és szemináriumokat is magába foglaló) kötelező összórászámnak.

hogya a kötelező oktatási és kutatási feladatokon túlmenően egyfajta kultúrmissziós tevékenységet is felvállaljanak, sokszor nem kizárólag csak a maguk tudományterületéhez kapcsolódóan.

Műhelyünk tudományos előmeneteléről szólva címszavakban említenék meg egy-egy tanszéki kiadványt, illetve eseményt, melyeknek szervezői vagy társszervezői voltunk az elmúlt tizenhárom év során. 1999-ben és 2004-ben<sup>5</sup> egy-egy tudományos szimpóziumnak voltunk a házigazdái, 2003-ban pedig társszervezői voltunk<sup>6</sup> egy Rijekában rendezett tudományos tanácskozásnak. 2002-ben a magyar–horvát államisági kapcsolatok kezdetének kilencszázadik évfordulójára szaklektorált tanulmánykötetet jelentetett meg tanszékünk, melyben horvát–magyar kapcsolattörténeti publikációk olvashatók számos humán-, illetve társadalomtudományi témában. Műhelyünk tudományos előmenetele szempontjából az elmúlt tanév is jelentősnek mondható: 2007 elején sikeresen akkreditáltatott tanszékünk első önálló, állami finanszírozású kutatási projektje (kontrasztív–leíró nyelvészeti témában), mely által immár szervezetileg (és nem csak munkatársaink egyéni kutatásai révén) is jelen vagyunk a horvát tudományosság belső hálózatában.<sup>7</sup>

Mindezek fényében úgy érzem, hogy tanszékünk, karunk hasonló típusú szakjaival összevetve tipikusnak mondható – és valljuk be, korántsem eszményi – feltételekkel startolt a bolognai rendszer alkalmazásában, azaz a legtöbb szaknak hasonló típusú és volumenű problémákkal kell szembenéznie.

---

<sup>5</sup> Tanszékünk 2004-ben ünnepelte fennállásának tizedik évfordulóját. Ez alkalomból került sor a rangos magyarországi és helyi kollégákat egybefogó, kétnapos rendezvényre, melynek résztvevői a magyar–horvát kultúrkapcsolatok történetének releváns témáiról, valamint a kontaktológiai kutatások aktuális állásáról és a további feladatokról cseréltek eszmét.

<sup>6</sup> Az ELTE BTK Művelődéstörténeti Tanszékével és a Rijekai Egyetem Bölcsészettudományi Karának Kroatisztika Tanszékével közösen szervezett szimpózium résztvevői a kétnapos találkozón Fiume és a magyar kultúra kapcsolatát tekintették át, melynek anyagát külön tanulmánykötet adja közre. (Kiss Gy. Csaba–Ladányi István (szerk.) 2004. *Fiume és a magyar kultúra*. ELTE BTK Művelődéstörténeti Tanszék, Kortárs Kiadó).

<sup>7</sup> A tárcaminisztérium által finanszírozott, és adott szakmai-személyi feltételekhez kötött állami kutatási projekt megléte egy felsőoktatási alintézmény esetében elsősorban nem is annyira a kutatásra fordítható összegek szempontjából jelentős (hiszen a finanszírozás mértéke számos projekt esetében olyan szerény, hogy csak az alapvető kiadásokat fedezi), hanem sokkal inkább annak okán, hogy egyfajta intézményes keretet nyújt egyes tanszékhez kapcsolódó szakmai programok és bizonyos fejlesztési elképzelések megvalósításához. Az egyik legnagyobb horderejű ide tartozó jelenség, hogy az utóbbi egy évtizedben fiatal oktatót, tanársegédet is csak az említett típusú állami finanszírozású projekt keretében lehetett felvenni az egyes tanszékekre – ezért például műhelyünk számára is kulcsfontosságú volt egy ilyen projekt beindítása. A kutatási projekt megléte ilyen módon tehát egyenesen kihat az oktatás szervezhetőségére és minőségére is.

A bolognai folyamatok alkalmazásának kezdeti tapasztalatairól szólva kiindulópontként feltétlenül megemlítendő a horvátországi felsőoktatás résztvevőinek (oktatóknak és hallgatóknak) azon szinte teljesen egyöntetű meggyőződése, hogy a szándékolt reformok horderejéhez és nagyságrendjéhez képest az egyes alintézmények rendkívül rövid időt kaptak a reformlépések konkrét kidolgozásához, illetve az új szakos programok, a kétlépcsős képzési szerkezet kialakításához, és hogy ezzel párhuzamosan – valójában nem meglepő módon – elmaradt az oktatási környezet komplettebb, átfogó felkészítése a bolognai rendszerre való átállásra. A tanszéki oktatási feladatok ellátását leginkább befolyásoló hiányosságok négy főbb területen jelentkeznek – ezek mentén szeretném most röviden vázolni, milyen tapasztalatokhoz segített bennünket hozzá az új rendszer alkalmazásának első két éve.

Az egyik legégetőbb gond az oktatási infrastruktúra – már a bolognai reformok előtt is igen sürgető – fejlesztésének elmaradása. Az adekvát oktatói helyiségek hiánya eddig is jelentős problémája volt tanszékünknek, a bolognai rendszer előírnyozta fokozott oktatásminőségi normáknak (kis létszámú szemináriumi csoportok, a hallgatókkal való individualizált/konzultatív foglalkozási formák fokozott előtérbe kerülése, óraütközések maximális kiküszöbölése stb.) azonban végképp nehéz eleget tennünk komolyabb kari ingatlanfejlesztés nélkül. Ez a probléma begyűrűzik az eddig e téren jobb adottságokkal rendelkező szakokra is. Újabb oktatói és oktatási helyiségek kialakítására azonban csak nagyon lassan előrehaladó kísérletek vannak, így rövid távon sajnos nem remélhető a helyzet lényeges javulása. Ennek egyik következményeként például időben rendkívül széthúzó, zsúfolt és újabban késő esti – sőt, szombati - órákat is eredményező szakos órabeosztások jegyében dolgozunk, sokszor valójában tehát arról van szó, hogy az egyik oktatásminőségi norma betartásával menthetetlenül „aláássuk” valamelyik másikat.

Az oktatói állománynak a bolognai rendszer életbelépésével szintén rendkívül szükségessé váló fejlesztése terén ún. „reform-álláshelyek” megnyitásával deklaratív szinten ugyan tett lépéseket a tárca, karunk gyakorlatában azonban ezzel is csak kevés tanszék esetében sikerült ténylegesen új személyeket beemelni a szakokon folyó munkába (tanársegédi álláshelyünk küszöbön álló betöltésével e tekintetben tulajdonképpen szerencsésnek mondhatjuk magunkat). A megnövekedett számú tanórák megtartására a nagyobb hagyománnyal rendelkező szakoknál lehet külsős oktatókat mozgósítani, a „kis szakok” esetében azonban korántsem egyszerű feladat megfelelően képzett külsős munkatársat találni. Az új rendszer alkalmazásával ráadásul nem csak a tanórák száma növekedett meg, hanem a tantermen kívüli, de az oktatáshoz szorosan kapcsolódó szervezési és kommunikációs tevékenységek volumene is, amelyekre csak a tanszéki élet mindennapjaiban folyamatosan jelenlévő munkatársakat lehet bevonni.

A bolognai rendszer horvátországi implementálásának egyik nagyon lényeges sajátossága, hogy véleményünk szerint nem történt meg igazán a felsőoktatás résztvevőinek a „ráhangolása” az új rendszerre. A reformok céljainak és várt eredményeinek előzetes, szisztematikus kommunikálása és a „felhasználók” pozitív at-

titűdjének kialakítása részben bizonyára az átállásra szánt idő irreális rövidege miatt sem kapott elegendő hangsúlyt, márpedig egy erősen hagyományorientált közösségben, mint amilyen a horvátországi, enélkül nehéz komolyabb elkötelezettséget kiváltani az emberekből a reformok iránt. Végsősoron nem csodálható, ha a bolognai reformcsomag bevezetésének híre kezdetben nem kevés bizalmatlanságot váltott ki a felsőoktatásban dolgozók szélesebb körében. A kétlépcsősé vált képzési rendszer és a rugalmasabb tantárgystruktúra létjogosultságát vitatók köre még ma sem mondható jelentéktelennek. Figyelemreméltó jelenség – legalábbis tapasztalataink alapján úgy tűnik -, hogy a „másik oldal”, vagyis a hallgatók jelentős része szintén nem áll teljesen készen a bolognai koncepció jegyében való tanulásra – azaz a napi rendszerességű, folyamatos munkára, a gyakoribb évközi tudásellenőrzésekre, és ezzel párhuzamosan az egyes tanegységek szemeszternyi adagokban való teljesítésére. Mindezt feltehetőleg a horvátországi, illetve a volt jugoszláviai felsőoktatás eddigi hagyománya által kialakított, kampányszerű, igazán csak a vizsgaidőszak közeledtével aktiválódó tanulási stratégia is sokban okolható, illetve az, hogy a régi rendszer tantárgykoncepciója a szemeszternél sokszor jóval nagyobb, akár másfél-két tanévet átfogó vizsgaegységeket is magába foglalt. A fiatalokban (és a közfelfogásban) így kialakult egyetemi „tanulásfogalom” átalakuláshoz két bolognai esztendő valószínűleg nem elég.

A bolognai folyamat célkitűzéseinek előbbiekben említett csekély kommunikáltsága, a tanszékek és az oktatók rendszeresebb felkészítésének elmaradása miatt karunk számos szakja esetében nem történt igazán mélyreható szerkezetátalakítás a képzési programokban, amelyet az oktatásüggyel foglalkozó horvát médiák a hiányos infrastruktúra mellett a rendszer egyik legkomolyabb, koncepcionális hiányosságaként bírálnak. Karunk esetében mindez abban tükröződik, hogy néhány szak eleve a 4+1-es képzési struktúrát választotta (meglevő 8 féléves kurzuskínálatát szerény mértékű módosítással kiegészítette még két szemeszternyi pluszképzéssel), a szakok nagyobbik hányada pedig ugyan formálisan 3+2-es struktúrájúvá alakult, de lényeges, koncepcióbeli elkülönülés nincsen a két képzési szakasz között, sőt egyes hagyományosabb, nagyobb múltú szakok egyfajta presztízsféltésből hallgatólagosan továbbra is csak a tízféléves képzés létjogosultságát ismerik el. Nem mondhatók egységesnek karunk egyes szakjai abban a tekintetben sem, mennyire sikerült rugalmasabbá tenniük a szakos tanegységlista egyes tantárgyainak időzítését (biztosítva ezzel a folyamatos előrehaladást), illetve hogy milyen struktúrában tudnak választható tanegységeket kínálni, s ezzel némileg személyre szabhatóbbá, a hallgató által bizonyos mértékben egyénileg is alakíthatóvá tenni a képzés szerkezetét.

Mindezt egybevetve elmondhatjuk, hogy a bolognai rendszer alkalmazásának kezdeti szakaszán komoly erőfeszítésekkel, de viszonylag zökkenőmentesen túljutottunk – mivel azonban néhány kardinális kérdésben (pl. kétszakosság mikéntje, a mesterképzésre való átmenet részletei) csak ezután kényszerül majd döntéshozatalra a szaktárca és a Zágrábi Egyetem vezetősége (beleértve karunkét is), a jelen helyzet közel sem tekinthető véglegesnek és megnyugtatóan lezártnak. Ezért min-

denképpen úgy gondolom, hogy érdemes lesz fokozottan odafigyelnünk a világ különböző tájain, de főleg a környező országokban működő hungarológiai műhelyek bolognai rendszerrel kapcsolatos helyi tapasztalataira és megoldásaira, hiszen ezek egyes elemei a bolognai rendszer sajátos „horvát verziójának” nem könnyen prognosztizálható jövőbeli alakulásával adott esetben alkalmazhatóak lehetnek tanszékünk jelenlegi pozíciójának megtartásában, illetve további erősítésében.

Fábián Orsolya \*

## HUNGAROLÓGIA A JYVÄSKYLÄI EGYETEMEN\*\*

**E**lőadásomban a jyvaskyläi hungarológiai programot szeretném részletesebben bemutatni. Biztos vagyok benne, hogy többen hallottak már a jyvaskyläi hungarológiáról, az ott zajló oktatásról, tudományos munkáról, s biztos vagyok abban is, hogy sokan vannak azok, akik már megfordultak nálunk. Lektorai munkám két éve alatt számos olyan kérdést kaptam, hogyan is működik a mi programunk, mitől ennyire ismert és sikeres. Mostani előadásomban ezekre a kérdésekre próbálok választ adni.

„Finnországban jelenleg három egyetemen lehet hungarológiát tanulni: Helsinkiben, Turkuban és Jyvaskyläben (más egyetemeken – Ouluban, Tamperében, Joensuuban – is folyik magyartanítás, de csak bizonyos kurzusok keretei között)” (Lahdelma–Fábián 2006). Emellett Helsinkiben és Turkuban hungarológiát a finn-ugor nyelvészetben belül lehet tanulni, Jyvaskyläben viszont ez önálló képzésként működik.

### A jyvaskyläi hungarológia történe és a program működése

„1989-ben az irodalom, a finn, a történelem, a néprajz, a zenetudományi és a művészettörténeti tanszék megállapodott a Magyarországgal kapcsolatos kutatói és oktatói munka elmélyítését szolgáló Hungarológia-program létrehozásáról” (Lahdalma–Fábián 2006). Ezt megelőzte a lektorcsere beindítása 1975-ben, a Kodály-központ megalapítása az 1980-as években, illetve a Néprajz- és az Irodalomtudományi Tanszék Magyarország iránti élénk érdeklődése. A bölcsészkaron 1990 őszétől nyílt lehetőség hungarológiát hallgatni kezdetben a finn tanszék oktatásának részeként. A különböző tanszékek összefogása által e program széles ismereteket közvetítő „kultúrtantárgy” lett. A korábbi rendszerben is több képzési szakaszra volt bontva az oktatás, de 1994-től már a legmagasabb szinten is lehetett hungaro-

---

\* Fábián Orsolya, a Balassi Intézet által kiküldött vendégoktató, Jyvaskyläi Egyetem, orsha-f@freemail.hu

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.

lógiaát tanulni, legalábbis magyar irodalmat és nyelvészetet. „A korábbi és a jelenlegi oktatási stratégia szerint is a hallgatók a képzés első szakaszában Magyarországgal és a magyarsággal ismerkednek, majd később szakosodnak – más tantárgyakat is elvégezve – egyre szűkebb területekre. Az oktatás mindenkori célja, hogy a hallgatók különböző szakterületek magyarság-szakértőivé váljanak” (Lahdelma–Fábián 2006). A hungarológia évtizedes működésének csúcspontját az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson érte el, amit Jyväskyläben 2001-ben rendeztek meg. A kongresszus nemcsak új kiadványok létrejöttét segítette elő, hanem erősítette a már elindított programokat is. „A kongresszust követő években a hungarológia helyzete megváltozott. A bolognai folyamat következtében a hungarológiát a magisteri tanulmányok közé sorolták, ezért a hungarológiai tantárgyak hallgatását általában csak az alapfokú tanulmányok befejeztével lehet megkezdeni. 2000 elejétől a finn minisztérium külön támogatta, hogy az egyetem vendégprofesszorokat hívjon a hungarológia tanszékére. 2002-ben a Jyväskyläi Egyetemen létrehozták Észak-Európa első hungarológiai professzori állását” (Lahdelma–Fábián 2006). 2002 őszétől a hungarológia a bölcsészkar közös programjává vált, ezzel kikerült a finn tanszék irányítása alól. Ez a helyzet lehetővé tette, hogy a hungarológiában nagy hangsúlyt kapjon a doktori képzés és a különböző tudományos programokon való részvétel. A vendégprofesszorok azóta is folyamatosan jelen vannak az oktatásban, s mind az egyetemi hallgatók, mind a doktoranduszok számára tartanak előadásokat, illetve konzultációkat.

„A hungarológiai intézet állandó létszáma kicsi. A program irányítója ma is Tuomo Lahdelma. Az állandó oktatókon kívül az intézet munkájában részt vesz a magyar lektor, a társtanszékek munkatársai, valamint a meghívott vendégelőadók” (Lahdelma–Fábián 2006).

Jelenleg a programnak közel 50 hallgatója van, de az egyetem más hallgatói is teljesítik a projekt által meghirdetett tárgyakat. A hungarológia diákjainak fő szakja leggyakrabban az irodalom, a finn nyelv vagy valamilyen idegen nyelv, de a történelem, a néprajz, a zenetudományi vagy akár az államtudományi tanszékek hallgatói is találnak számukra érdekes tárgyakat (vö. [www.jyu.fi](http://www.jyu.fi)).

„A múlt tanévben a hungarológia tanszéken négy nappali tagozatos doktorandusz vett részt a kutató- és oktatómunkában. A tanszék sokoldalú és jól működő nemzetközi kapcsolatai lehetővé teszik, hogy számukra is színvonalas képzést biztosíthassunk. Az utóbbi években az a tendencia, hogy évente egy-két doktori dolgozat kerül védésre hungarológiai témakörben. A doktori munkák általában kontrasztív jellegűek” (Lahdelma–Fábián 2006). Doktori képzésünk különlegessége az, hogy a Magyarországról jött hallgató, kiterjedt vendégoktatói hálózatunknak köszönhetően, Jyväskyläben olyan tanárokkal találkozhat, olyan témavezetőt és képzést kaphat, amelyben Magyarországon nem részesülhetne. Ezért doktori programunkra állandó a túljelentkezés. A hungarológián évente egy vagy maximum két új doktori hallgató felvételére van lehetőség.



## A cserekapcsolatokról

A Jyväskyläi Egyetemnek történelmileg kialakult erős kapcsolatai vannak a Debreceni Egyetemmel. Emellett az Erasmus/Sokrates együttműködésnek köszönhetően az intézet külföldi kapcsolatai jelentősen bővültek az elmúlt években. Elmondhatjuk, hogy a kapcsolat egyre szorosabbá válik mind a Pécsi mind a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemmel. Az oktatók együttműködése mellett a diákcsere is megélné a közelmúltban. A magyar vendégeken kívül folyamatosan érkeznek oktatók a hamburgi, a müncheni, a bécsi, a padovai és a tartui egyetemről. A csere-diákok legtöbbször Bécsből, Hamburgból, Padovából és Párizsból jönnek. Számukra is megfelelő képzést kell biztosítanunk, ezért az oktatásban a magyar és a finn nyelv mellett egyre nagyobb szükség van az angol használatára is.

## A képzés

2002-től a Hungarológián mester- (40-50 kredit), licenziátus- (diploma utáni, de PhD fokozatot megelőző) és doktori képzés folyik. Az oktatás célja, hogy a hallgató minél jártasabb legyen az általa választott szakterület kutatásában, kutatási módszereiben, eredményeiben és szakirodalmában, tehát a saját szakterületének szakértőjévé váljon. A Hungarológia mesterképzése irodalmi, nyelvészeti, történelmi és zenei területen folyik. Fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók tanulmányaik egy részét Magyarországon vagy más olyan külföldi egyetemen végezzék, mellyel az intézetnek kapcsolata van.

A hungarológiai tanulmányokat három, egymásra épülő képzési szakaszban lehet elvégezni. Alapképzés MA szinten, specializáció, majd diplomaszerezés, s utána a doktori tanulmányok. Az oktatásért és a vizsgáztatásért mindig a tantárgyat meghirdető tanszék felel.

A nyelvi képzés célja a hallgatók magyar nyelvi ismereteinek és nyelvtudásának fokozatos elmélyítése úgy, hogy miután a hallgató teljesítette az egyes képzési szakaszokat, jól értse a magyar nyelvet, jól tudjon magyarul írni és beszélni, illetve igényesen tudja alkalmazni magyar nyelvészeti szaktudását.

A tanulmányok elvégzésének időtartama kb. öt év, de ezt befolyásolhatják a választott kutatási területeken folytatott egyéb tanulmányok. A hungarológiát főszakként elvégző hallgatók hungarológus bölcsészdiplomát szereznek.

## A hungarológus képzés problémái, paradoxonai

Mint ahogy már korábban említettem a magyarságtudományi képzés kezdetben alapképzéssel indult. Ez megváltozott a 90-es években, amikor a Jyväskyläi Egyetemen anyagi válság volt, s ennek következtében sok képzést összevontak. Pontosabban megszüntettek alapképzéseket, és egymást fedő képzéseket hoztak létre. Így a hungarológiának megszűnt az alapképzése, de továbbra is lehetett nyelvészeti és irodalmi tárgyakat hallgatni más szakok képzésének keretein belül. Ez azért okozott és okoz ma is nehézségeket, mert ezek a tárgyak kevésbé fedik a hungarológia

területét, mint például az általános vagy a finn nyelvészetét. Így tehát kialakult az a paradoxon helyzet, hogy egy kis nyelv tanítása alapképzés nélkül maradt.

Ezt a hiányosságot csak úgy lehet pótolni, hogy a hungarológia tantárgyait két képzési szakaszra bontjuk, egy alapozó képzési szakaszra és egy specializációra. Az alapozó tanulmányokhoz tartoznak a nyelvtörések, az országismeret, az alapvető irodalmi, nyelvészeti, történelmi és kulturális ismeretek. Az ezekkel való ismerkedés után a hallgató általában már el tudja dönteni, hogy melyik irányba specializálódik, s ennek megfelelően válogat a meghirdetett tárgyakból.

A 2007-es tanév ősze valószínűleg nagy változást hoz majd a tantervben, ugyanis egyre nagyobb az igény az alapképzés visszaállítására vagy az ahhoz hasonló tanulmányi keretek létrehozására. Az ehhez szükséges feltételek kidolgozása ebben a tanévben kezdődik meg.

A hallgatók körében jelenleg az irodalom iránt a legnagyobb az érdeklődés. Sokakat vonz a műfordítás is, ezért három évvel ezelőtt beindítottuk a fordítókursusunkat, amely igen népszerű. Sikerült felvennünk a kapcsolatot a Magyar Fordítótársasággal Balatonfüreden, ahová már háromszor eljutottunk, és mindhárom alkalommal tartalmas munkát végeztünk. Természetesen a fordítótábor hosszúságú munka előzte meg. Az idei szemináriumra már a tanév elején, 2006 szeptemberében megkezdtük a felkészülést. A téma a Vajdaság irodalma volt, amelynek egy egész évet szenteltünk az oktatási tematikánkban. A vendégtanáraink egy része is bekapcsolódott a munkába, és a Vajdaságot érintő témákban tartottak előadásokat a hallgatóinknak, akik saját maguk is sokat dolgoztak, hiszen a tavaszi félévben olvasókört szerveztünk, ahol önálló előadásokkal ismertették meg a többieket a Vajdaság történelmével, politikai helyzetével, nemzeti összetételével, kultúrájával, nyelvével. Közben kiválasztották a fordítani kívánt műveket is, és már a tavaszi félév folyamán belekezdtek a fordításba. Szerencsénkre a szerzőkkel is sikerült a kapcsolatot felvenni, ezért a mostani füredi szemináriumon egy jó szellemi műhely, író–fordító találkozó alakult ki. Az éves munka eredményeképpen létrejött fordításokat pedig – amennyiben megfelelő lesz az anyagi keret – az őszi félév végére egy antológiában meg is jelentjük.

Az ez évi kurzus sikerére alapozva a jövőben is inkább tematikus szemináriumokat szeretnénk kidolgozni, s ezzel elősegíteni azt, hogy a diákjaink minél mélyebben megismerkedhessenek a magyar kultúra egy-egy szeletével.

Az irodalom mellett kedvelt téma a történelem és a filmkutatás. Hallgatóink között többen vannak olyanok, akiknek fő szakja történelem, de hungarológiára specializálódtak, és vannak zene vagy akár biológia szakosok is. Számukra még nem sikerült egy egész éven át tartó tematikus kurzust létrehozunk, viszont több történelem- és zenetudománnyal foglalkozó vendégoktató jár hozzánk folyamatosan, akik tömbösített kurzusok formájában tartalmas és színvonalas oktatást nyújtanak e diákjaink számára is.

Tehát elmondhatom, hogy a jyvaskylái hungarológia specialitása az, hogy az alapoktatást az egyetemen belül, a specializációt pedig az egyetemen kívülről próbálja megoldani. Mivel a hungarológia nem tanszék, még csak nem is önálló szak,

hanem egy program, ezért nem tud minden szakterületre külön oktatót felvenni. Hiszen erre nincsen keret. De mint ahogy arról már korábban szó volt, 2000 elejétől a finn minisztérium külön támogatta, hogy az egyetem vendégprofesszorokat hívjon a Hungarológia Tanszékre, ez fel tudta oldani a nehézségeket, s mégiscsak egy színvonalas hungarológus képzést sikerült létrehozni, amely a magyarországi és emellett az egyre szélesebb körű külföldi kapcsolatok segítségével folyamatosan bővül.

Jó hír, hogy 2007 őszétől tanszékünk létszámát sikerült egy fővel növelnünk egy olyan fiatal, doktori fokozattal rendelkező hölgy személyével, akinek a jövőbeni feladata a doktori képzés és egyéb oktatásszervezés, ösztöndíjak felkutatása hallgatóink részére, a vendégprofesszorok óráinak előkészítése, illetve más gyakorlati teendők ellátása. Ő lesz az, aki besegít Tuomo Lahdelmának a Nemzetközi Magyar-ságtudományi Társaság ügyeinek intézésébe is. Munkáját intézeti gyakornokunk is segíti majd. A gyakornok személye félévenként változik, és hallgatóink soraiból kerül mindig ki az utánpótlás. A gyakornok általában végzős hallgató, aki már jól beszél magyarul, és eligazodik a hungarológus oktatás rendszerében. A diák számára ez egyben jó munka- és nyelvyakorlási lehetőség, hiszen munkaideje nagy részét magyarokkal tölti. Ezért általában szívesen vállalják a gyakornoki teendőket. A gyakornok feladata a kapcsolattartás a hungarológus hallgatókkal, a hallgatói levelezőlista kezelése és információ-küldés. Emellett segíti a lektor munkáját pl. a teremfoglalásban, bármilyen oktatási segédeszköz beszerzésében, vendégeinket pedig kalauzolja a városban vagy a lektor távollétében segít bármely felmerülő problémában.

## A Hungarológia egyéb céljai

A jyväskyläi hungarológián dolgozó tanárok és doktori hallgatók korábban is és most is fontosnak tekintik az intézet könyvtárának folyamatos bővítését. Ezért a lektor egyik fő feladata az oktatáson kívül az, hogy a könyvtár alapos megismerése után a hiányzó kötetek és a szakirányának megfelelően az újonnan megjelent irodalmakat beszerezze. Mivel azonban ez nagyon behatárolná a rendelendő könyvek témakörét, kialakult az a módszer, hogy az intézetbe érkező vendégtanároktól is kérünk egy irodalomlistát azokról a könyvekről, amelyeket elengedhetetlenül fontosnak tartanak saját szakterületük műveléséhez. Így elértük azt, hogy könyvtárunkban több szakterület kiadványai megtalálhatók, s ezzel ideális kutatási feltételeket tudunk biztosítani saját hallgatóinknak, de akár a hozzánk látogató csere-diákoknak és vendégprofesszoroknak is.

A rendelendő könyvek listájának az összeállítása ugyan a lektor dolga, a könyvet azonban a gyakorlatban az egyetemi könyvtár rendeli meg saját hungarológiai gyűjteménye számára. A könyvek kis része olvasótermi, nagyobb részük pedig bárki által kölcsönözhető.

Emellett a Balassi Intézettől is kapunk évente könyveket. Az újabb gyakorlat alapján ezek is a központi könyvtárba kerülnek, így szélesebb olvasótáborhoz juthatnak el. Könyvtárunk régi, de kisebb része az egyetem A-épületében található,

mint ahogy az irodalom tanszék és a hungarológia is, s az ottani könyvek csak helyben olvashatók, de ugyanúgy katalogizálva vannak, mint az egyetemi könyvtárban lévők. Azonban ezt a gyűjteményt nem bővítjük tovább, hiszen akkor csak nagyon kevesekhez jutnának el. Számunkra pedig, mint minden kis szak számára, az a legfontosabb, hogy minél többen értesüljenek létezésünkről, s minél több érdeklődő figyelmét felkeltsük. Erre szolgál a könyvtárbővítés, valamint rendezvényeinket is ebből a célból szervezzük.

## Események a Hungarológia Tanszéken

A hungarológián mozgalmas az élet. A vendégtanárok folytonos érkezésén, távozásán és kurzusaikon kívül, amelyek beletartoznak a féléves óraterembe, vannak egyéb események is. Minden félévet egy nyitó esttel kezdünk és egy záró esttel fejezünk be. Ezek a programok társasági események, ahová minden diákunk, doktoranduszunk, vendégtanárunk és cserediák is meghívást kap. Az est fő célja, hogy diákjaink és a tanárok minél jobban megismerjék egymást, és oldott légkörben tudjanak beszélgetni bármilyen őket érdeklő témáról. Néha előfordul az is, hogy a diákok valamilyen magyar témájú előadással vagy vetélkedővel készülnek.

Ezen kívül az utóbbi két évben lektori kezdeményezésre létrejött egy úgynevezett „teaház” azért, hogy a finn hungarológus hallgatók kötetlen baráti környezetben ismerkedhessenek nyelvyakorlás céljából a Finnországban élő magyar fiatalokkal és a magyarországi cserediákokkal. A teaházak kezdetben kéthetente majd később háromhetente kerültek megrendezésre az egyetemen, nem egyetemi óra, hanem szabadprogram keretein belül, valamelyik hétköznap este. Az ötlet sikeresnek bizonyult, mert sok finn és magyar diák találkozott itt, és alakultak ki “each one teach one” kapcsolatok, ahol a diákok szabadidejükben egymást saját anyanyelvükre tanítják. Ezért ezt a kezdeményezést nagyon sikeresnek tartom, és remélem, hogy a diákok a jövőben is folytatják a lektor segítségével, de immár önállóan.

A különböző ismerkedési esteken kívül fontosnak tartjuk, hogy megemlékezzünk a magyarság számára fontos eseményekről. Ezért 2006. október 23-ra a Történelem Tanszék hungarológus professzora (Anssi Halmesvirta) és hungarológia szakos diákok együttesen állították össze az ’56-os forradalom 50. évfordulójára készült és az egyetemi könyvtárban megtekinthető fotó- és plakátkiállítást. Emellett 2007-ben először rendeztünk március 15-e alkalmából ünnepi estet, ahol finn és magyar diákok vegyesen vállaltak szereplést.

## Nehézségek, melyekkel a lektor találkozik a tanítás folyamán

### A finn oktatási rendszerről és a hallgatókról

Mint már korábban említettem, ahhoz képest, hogy kis szak vagyunk, a hungarológián viszonylag sok diák tanul. Számuk eléri az ötvenet. Az aktív hallgatók azonban ennél jóval kevesebben vannak. Hallgatóink nagy része a finn szak keretein belül

kötelező kreditként található először a magyar nyelvvel. Számuk évenként maximum öt. Rajtuk kívül Közép-Európa iránt érdeklődő történészhallgatók, irodalmárok, zenészek jelentkeznek kezdetben csak nyelvtanulás céljából. Nem ritka azonban, hogy valakit egyéni érdeklődés vezényel, ezért lehetnek bármely más szakról is hallgatóink: biológusok, matematikusok, programozók, testnevelés szakosak.

Ez akár ideális is lehetne, hiszen minden évfolyamon tanulhatnának legalább öten. A gyakorlatban ez természetesen nem így valósul meg. A nyelvi csoportokat nem lehet egymásra építeni, mivel mindig változik az összetételük. Előfordul, hogy valaki megkezdte a hungarológus tanulmányokat, aztán nem folytatja, de két év múlva meggondolja magát, és mégis visszajön. Van, aki elmegy nyári egyetemre vagy részképzésre, és olyan nyelvtudással érkezik meg, hogy nem lehet besorolni egyetlen csoportba sem. Egy embernek pedig itt sincs lehetőség órát tartani. Emellett nem segít a finn társadalom berendezkedése sem, mivel Finnországban a fiatalok már 18 évesen önállósodni akarnak, elköltöznek otthonról, és részmunkaidőben dolgozni kezdenek. A szülők nagyon ritkán támogatják gyerekeiket. Mindez természetesen nem segíti az intenzív tanulmányokat. A diákok a szülőkön kívül az államra támaszkodhatnak. Nagyon jó a szociális rendszer, sok a támogatás, és főleg a fiatal családokat támogatja nagyon kedvezően az állam. Ezért a fiatalok nagy része úgy dönt, hogy az egyetemi éve alatt vállal gyereket, viszont emiatt kimarad az oktatásból, vagy csak nagyon sok hiánnyal tudja teljesíteni az órákat. A távollétek miatt több évre megszakadnak a tanulmányok, a csoportok összetétele folyamatosan változik, nem alakul ki közösségi élmény, és bizony mindennek a következménye az is, hogy egy lektor, még ha kitölti a maximális három-négy év lektori időt, akkor sem tudja végigkísérni egyetlen diákját sem. Ezért a jyväskylai lektorok mindig csak kezdő vagy „félkész” hallgatókat kapnak, s ilyen diákokat hagynak maguk után. A lektori munka nagy kihívása az, hogy a lektor minél hamarabb felismerje, hogy valójában milyen nyelvi szinten vannak az egyes tanítványai, s ez alapján megfelelő csoportokat hozzon létre ahhoz, hogy a hallgatók nyelvtudása egyre bővüljön, ne pedig stagnáljon.

Akinek ez a rövid ismertető felkeltette az érdeklődését, annak szeretettel ajánlom honlapunkat, amely magyarul is olvasható, s az alábbi címen érhető el:  
<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/hungarologia/hu/bemutatkozas>.

## Irodalom

<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/hungarologia/hu/bemutatkozas>  
<http://www.jyu.fi/hum/laitokset/hungarologia/hu/tan/vizsg/hung/>

Tuomo Lahdelma–Fábián Orsolya 2006. Hungarológia a Jyväskyläi Egyetemen. *Korunk* XVII/1: 5–7.

## Melléklet

### A Hungarológia választható tantárgyai

#### Nyelvi tanulmányok

- HUNS110Magyar nyelv, beszédgyakorlat I.2ov/4p  
HUNS111Magyar nyelv, beszédgyakorlat II.2ov/4p  
HUNS112Magyar nyelv, beszédgyakorlat III.2ov/4p  
HUNS113Magyar nyelv, beszédgyakorlat IV.2ov/4p  
HUNS121Magyar nyelv, kezdő csoport és fonetikai gyakorlat I.2,5 ov/5p  
HUNS122Magyar nyelv, kezdő csoport II.2,5ov/5p  
HUNS123Magyar nyelv, haladó csoport I.2,5ov/5p  
HUNS124Magyar nyelv, haladó csoport II.2,5ov/5p  
HUNS125Magyar nyelv, haladó csoport III.2,5ov/5p  
HUNS126Magyar nyelv felső szintű csoport I.2,5ov/5p  
HUNS127Magyar nyelv felső szintű csoport II.2,5ov/5p  
HUNS128Magyar nyelv felső szintű csoport III.2,5ov/5p  
HUNS129Magyar nyelv felső szintű csoport IV.2,5ov/5p

#### Magyar nyelvtudomány

- HUNS154A magyar nyelv története2ov/4p  
HUNS155A magyar nyelv szerkezete2ov/4p

#### Magyar történelem

- HUNS201Magyar történelem I.2ov/4p  
HUNS202Magyar történelem II.2ov/4p

#### Magyar irodalom

- HUNS251Magyar irodalom I.2ov/4p  
HUNS252Magyar irodalom II.2ov/4p  
HUNS253Témák a magyar irodalom területéről2ov/4p  
HUNS254Fontos magyar kultúrszemélyek2ov/4p

#### Magyar kultúra

- HUNS302Országismeret2ov/4p  
HUNS310Magyar kultúrtörténet2ov/4p  
HUNS311Finn- magyar kulturális kapcsolatok2ov/4p  
HUNS312Magyar néprajz2ov/4p  
HUNS313Magyar filmkutatás2ov/4p

- HUNS400Szabadon választható modul2-4ov/4-8p  
HUNS450Hungarológiai gyakornoki munka2-5ov/4-10p  
HUNS501–HUNS660 Választható tantárgyak más tudományterületekről 12ov/24p

## Irodalomtudomány

HUNS501A magyar irodalomkutatás története és terminológiája2ov/4p

HUNS502A magyar irodalom finn fordításai4ov/8p

HUNS503Magyar irodalmi irányzatok és periódusok2ov/4p

HUNS510Szemináriumi gyakorlat4ov/8p

## Történelem

HUNS551Ismerkedés a magyar történelem forrásaival és a magyar történetírás történetével  
3ov/6p

HUNS552A magyar történelem speciális területei3ov/6p

HUNS560Szemináriumi gyakorlat3ov/6p

## Nyelvtudomány

HUNS601A magyar nyelv nyelvtana2ov/4p

HUNS602A magyar nyelv használata és változata2ov/4p

HUNS603A magyar nyelv kutatásának története, időszere kérdések2ov/4p

HUNS604A magyar, mint második idegen nyelv2ov/4p

HUNS605Kontrasztív nyelvészet2ov/4p

HUNS606Nyelvtörténet2ov/4p

HUNS610Szemináriumi gyakorlat4ov/8p

## Néprajz

HUNS651Tárgyi kultúra2ov/4p

HUNS652Szellemi kultúra2ov/4p

HUNS653Kisebbségek3ov/6p

HUNS660Szeminárium5ov/10p

## Művészettörténet és zene

HUNS950Szakdolgozati szeminárium20ov/40p

HUNS960B-szakos tanulmányok

Juhász György\*

## LABDARÚGÓ EB HELYETT MAGYAR TANSZÉK?\*

„Új kocsija kötelezettséget jelentő nevével, mindig hűséges kísérője kell, hogy legyen. Trabantja ezt a hűséget azonban csak akkor tudja teljesíteni, ha elvégzi a szükséges ápolást.”  
(Trabant gépkocsi használati utasítása)

Az ember feldarabolja az időt, hogy el tudja magát helyezni benne. Szakaszhatárokat jelöl ki, korokat, korszakokat különít el egymástól a történész, az irodalomtörténész, hogy áttekinthetőbbé tegye a múltat. A történelem azonban mégis egyetlen nagy folyamat, melyben az egyik kor történései és eszméi előhívják és meghatározzák a következőt, egyik század a másikat készíti elő, s a következő évszázad – akármekkora változásokat hozzon is – mindig magában hordja még az előzőt.” – írja Bíró Zoltán *A magyar irodalom két nagy nemzedéke a 20. században* című kitűnő, felsőoktatási tankönyvként készült irodalomtörténeti összefoglalójában.

Vázlatos és mozaikszerű áttekintésünkben, melyben az eszéki J. J. Strossmayer Egyetemen alakuló, a 2007/08-as tanévtől induló Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék geneziséét, másfél évtizedes vajúadását vizsgáljuk, mi sem tehetünk másképp, minthogy bele-bele metszünk az időbe, sőt még a térbe is, amire Jugoszlávia 1991-es szétrobbanása ad okot. Dolgozatunkban az első, de nem a legrégebbi évszám 1993, amikor is Polányi Imre professzor a pécsi JPTE oktatási dékánhelyettesének meghívására egy műhelybeszélgetés keretében tekintettük át az exjugoszláviai magyar tanszékek és lektorátusok helyét és helyzetét. Mint volt tanítványát, aki 1977 és 1988 között közel tíz esztendőn élte és dolgozott Jugoszláviában, Polányi Imre engem kért föl a vitaindító „húszperces” megtartására. Horvátország esetében igen könnyű dolgom volt, mert a hungarológiai stúdiumok száma akkor a horvát felsőoktatásban a nullához közelített, tanszék egyik horvát egyetemen vagy főiskolán sem létezett, lektorátus pedig csak a zágrábi egyetemen működött a hetvenes évek végétől, meszeszerű terminológiával: hol volt, hol nem volt. Esetenként több év is kimaradt.

---

\* Juhász György, a Balassi Intézet által kiküldött vendégoktató, Strossmayer Egyetem, Eszék, juhaszgyorgy@bbi.hu

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.



Az Önök szíves tájékoztatására tennék egy rövid '93-as térségi magyar, majd magyarországi horvát kitérőt.

Szlovénia: Ljubljana Egyetem 1981-től magyar lektorátus

Maribori Főiskola majd Egyetem 1963-tól lektorátus majd magyar tanszék

Vajdaság (Szerbia): Újvidéki Egyetem 1959-től Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

Hungarológiai Intézet 1969. február 1-jétől, 1976-tól, az összevonás után Magyar Nyelv, Irodalom és Hungarológiai Kutatások Intézete

Macedónia: Szkopjei Egyetem 1989-től magyar lektorátus

Hazánkban a szerb–horvát tanszékek szétválasztása után 5 horvát tanszék oktathatót: a budapesti és a pécsi egyetemen, a szombathelyi tanárképzőn, a bajai tanítóképzőn és a soproni óvónőképzőn. 5:0, vagyis 0:5 horvát–magyar viszonylatban.

A tanácskozás résztvevői nem igazán hittek nekem, kétkedve tekintettek rám, de szavaimat szakmailag erősítette meg Dr. Alexandar Solc, a Horvát Köztársaság első Budapestre akkreditált nagykövete. Szakmailag ugyanis Solc Sándor nagyköveti kinevezését megelőzően a zágrábi egyetem dékánja, majd az eszéki egyetem rektora volt. Itt jegyezném meg, hogy a függetlenné vált Horvátország és Szlovénia is rendkívül elegáns gesztust téve hazánknak magyar(származású) nagyköveteket küldött elsőként Budapestre Dr. Solc Sándor és Dr. Hajós Ferenc személyében.

Körülbelül innen indultunk 1993-ban, ahonnan csak fölfelé vihetett az út és vitt is.

A hungarológia egyetemi szintű integrálása Horvátországban a 90-es évek közepén történt meg, jelentős – a mai napig tartó – budapesti segítséggel, ami rangos egyetemi oktatók zágrábi kiküldésében nyilvánult és nyilvánul meg, és így az 1994-es tanévtől megkezdhette munkáját a horvát főváros egyetemének bölcsészkarán a hungarológiai tanszék. Az eszéki egyetem pedagógiai karán pedig az első magyar lektor. Ezt a lendületet akkor úgy nézett ki, hogy még fokozni is tudja a 90-es évek közepén induló horvát reintegrációs program, amely már érintette a horvátországi magyarságot is, de kiteljesedni csak 1998 után tudott. 1998. január 15-én Horvátország és az ENSZ BT befejezettnek tekintette Kelet-Szlavónia, Baranya (Drávaszög) és Nyugat-Szerémség reintegrációját. Ezen program keretében kaptam megbízást 1996 tavaszán az azóta megszüntetett HTMH elnökhelyettes asszonyától, Dr. Törzsök Erikától az eszéki egyetemen létesítendő Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék négy éves képzési tervének elkészítésére. Törzsök Erika válasza azért esett rám, mert 1985-ben szlovén felkérésre, a maribori egyetem magyar tanszéki programját is én írtam. A maribori program az 1991-es „történelmi partbeomlás” (Szeli István) után is csak két óra változtatásra szorult, és a felsőoktatási cunami (Bolognai rendszer) bevezetéséig tartotta magát.

Az általam írt új eszéki program három nagy egységből állt: magyar irodalom, magyar nyelvészet és kapcsolódó stúdiók. A nyolc féléves előadásokra és szemináriumokra lebontott programot Pécsen bíráltattam (bírák voltak: Polányi Imre, Czine Mihály, Sípos Lajos, Annus József, Zsolnay József, Várady Tibor és Gion Nándor), majd Eszéken mutattam be.

Az eszéki egyetem akkori oktatási dékán helyettese, a magyar nemzetiségű Dr. Mikuska József ugyan mindent megígért, de szinte semmit nem tett, itthon meg a

program menedzselése átkerült az oktatási tárcához, ahol hasonlóan cselekedtek. (Helyesen: nem cselekedtek.) Míg a HTMH címzetes államtitkára, Lábod László különösen fontosnak tartotta az eszéki helybenképzést, addig Magyar Bálint 1997 tavaszi zágrábi tárgyalásain már föl sem vetette partnerének az eszéki magyar tanszék ügyét. A miniszter nem akarta megérteni, hogy a hatvanas évektől kialakult kétágú felsőfokú képzési rendszer a horvátországi magyarság számára jelentősen eltorzult, s egyik ága pedig teljesen ellehetetlenült. Az egyik út többnyire a vajdasági Szabadkán elvégzett gimnázium, majd érettségi után az 1959-ben megnyílt újvidéki (Novi Sad) magyar tanszékre vezetett, de ez a kapu 1991-ben bezárult. A másik ág működött ugyan, mivel hazánk évtizedekig horvátországi magyar ösztöndíjas hallgatókat fogadott Szegeden, Pécsen és Budapesten, akik a végzés után visszatértek szülőföldjükre, ahol biztos állás és magasabb életszínvonal várta a magyarországi diplomával rendelkezőket. A szerb katonai agresszió és a hétéves megszállás ennek is véget vetett, s az ösztöndíjasok többnyire a végzés után Magyarországon maradtak. Kérem, ne ítéljük meg és főleg el azokat, akik így döntöttek, s nem a bizonytalant választották, hanem egzisztenciájukat az anyaországban alakították ki. Aki ezt másképp gondolja, annak ajánlom, hogy látogasson el Vukováriba és nézze meg, hogy a Közép-Duna völgyének egyik gyöngyszeme hogyan néz ki még ma is, szétlövése után 16 évvel. Az ezredforduló után már többen tértek vissza, őket azonban a sokszor két évig is elhúzódó diplomahonosítási bonyodalmak sora és még a magyarországit is meghaladó munkanélküliség várta. Sokan csak Horvátország egyes részeit ismerik, a tengerpartot főleg és Zágrábot. A valamikor oly fejlett Szlavón-Baranyai régiót bizonyos horvát körökben ma csak Sziáliaként emlegetik, ahol az ország fejlettebb részeinek hatása már messze nem érvényesül, így például a zágrábi hungarológiai tanszék oktatási rádiusza sem éri el a horvátországi magyarságot. Az Eszék–Baranya megyei fiatalok elkerülik Zágrábot, a hungarológiai tanszék oktatói közül pedig az eltelt 12 év alatt egyedül csak Kiss Gy. Csaba jutott el a Drávszögbe „a hungarológia földjére”. A kép teljességéhez hozzátartozik az is, hogy a horvátországi magyarság politikai vezetői is igen passzívak voltak a tanszék kérdésében, sokkal jobban forszírozták a Magyar Közoktatási Központ megalapítását, amely 1999. szeptember 25-én kezdte meg oktató munkáját az óvodától az érettségiig 12 osztályos magyar iskolaként, úgy, hogy feje fölött nem volt „pedagógiai tető”, azaz egyetemi tanszék.

Az ezredfordulót viszonylag fejlett és önálló magyar közoktatási rendszerrel és hiányos felsőoktatással élte meg a horvátországi magyarság, miközben az elfogadott és minősített program Egged Albert főosztályvezető fiókjában aludta – immáron örök – álmát, úgy, hogy szerzőjének szerzett még egy PhD fokozatot, emlékeztetőül.

Az, hogy az eszéki magyar tanszék ügye nem került ki a 2000-es évek közepére a különböző horvát–magyar oktatási és kulturális tárgyalások, ülések, vegyes bizottsági, nemzetiségi és más megbeszélések témaköréből, a zágrábi magyar diplomatakának, főleg a nagykövetnek volt köszönhető, aki az egyebek, futottak még címszó alá mindig be-besuszterolta, s az eszéki egyetem sem vetette el végleg a tanszékalapítás gondolatát. Az idén távozó magyar nagykövet, Mohai László és a tavaly az

Eszéki Magyar Főkonzulátus kapkodó bezárását követően hazatérő Magyar József, főkonzul addig-addig mondogatták, jelentgették Budapestre a tanszék szükségességét, amíg a magyar politika csúcsain lévők kezdtek felfigyelni az ügyre. Először Dr. Mádl Ferenc köztársasági elnök tette szóvá Dr. Stipe Mesic horvát államfőnél tett búcsúlatogatása alkalmával. Azután Dr. Szili Katalin házelnök asszony négyszer (!) Vladimir Seks horvát házelnökkel folytatott tárgyalásain, majd Dr. Sólyom László köztársasági elnök tette magáévá a tanszék gondolatát. Gyurcsány Ferenc miniszterelnök pedig az első közös magyar–horvát kormányülésen hangsúlyozta a tanszék szükségességét.

Magam 2003-óta tanítok az eszéki egyetemen, amelynek pedagógiai kara pár éve lett bölcsészkar s 2-3 év alatt esett át a profiltisztításon, s jelenleg vegyes programokkal, kifutó nem bolognai, és első- másod- és harmadéves bolognai képzési rendszerben oktat.

Bolognát a magyar stúdiumok bővítésére tudtam felhasználni. A két szemesztere magyar mint idegen nyelv mellé bevezettük a hatszemeszteres magyar mint második idegen nyelv című egységet a német szakos hallgatók számára. A magyar nyelv – elsősorban Pécs, Mohács és Szekszárd közelsége miatt – igen népszerű Eszéken és „másnap használható”. Hallgatói visszajelzés alapján már a tengerparti ideiglenes munkavállalásnál is előnyt jelent a sok magyar turista miatt.

Míg legfőbb közjogi méltóságaink horvát partnereiket győzködték, addig – zág-rábi magyar értelmiségiek inspirációjára és anyagi támogatásával – Dr. Lábadi Károly tanár úr tollából előbújt az új, immáron bolognás magyar program, amelynek sorsa kísértetiesen hasonlított az enyémehez. Senki nem ellenezte, de nem is támogatta igazán, pedig szerzője többször átírta, módosította, korszerűsítette, kreditezte és osztotta 3+2-re. Sorsáról még ez év márciusában is egyetemünk oktatási-dékán-helyettese úgy nyilatkozott, hogy talán majd két év múlva.

És ekkor eljött április 11. Kedvenc hallgatóimmal együtt finoman szólva nem az egyetemen belül, de oktatási időben figyeltük Cardiffból a TV-közvetítést, amikor is – akkor még nem tudtam, hogy jötevőnk – Michel Platini kihúzta a borítékból Ukrajna és Lengyelország nevét az általunk olyannyira várt horvát–magyar pályázat helyett. Elszállt a közösen rendezendő labdarúgó EB álma. Rá egy héttel viszont váratlan és gyors fordulatot vett a magyar tanszék másfél évtizedes ügye, s azonmód lett programengedély, jöttek az oktatói státusok Zágrárból, s kiírták a pályázatokat is. Mire, május 3-án Dr. Sólyom László Zágrábra ért, Dr. Ivo Sanader, horvát miniszterelnök már a tanszék alapító okiratával várta a magyar államfőt. (Tehette, mert nem kérdezte meg Rádlí Katalint, aki még tavaly is úgy rázott le, mint kutya a vizet.) Sólyom László maga jelenthette be Zágrában 2007. május 3-án a magyar tanszék őszi indítását az Eszéki Egyetemen. Másnap pedig hivatalos látogatásra Eszékre érkezett. Nehéz nem meglátni, hogy ezúttal is egyértelműen politikai döntés született. Teljesen igaz van Nádor Orsolyának, aki egy korábbi tanulmányában a rá jellemző cizellált finomsággal ugyan, de kétséget kizáróan kimondja, hogy a hungarológiai oktató egységek szinte mindenhol Európában politikai döntésre vagy rektori, dékáni szimpátia alapján jöttek, jöhettek létre, s nem a hallgatók szakították be az egyetemek kapuit, hogy magyar nyelvet és irodalmat akarnak tanulni.

Esetünkben a politikai döntést mutatja a bejelentés szintje is, ugyanis állam- és kormányfők egyetemek, de legalábbis karok alapítását szokták bejelenteni és nem egy tanszékét.

A tanszéki előkészítő munka érdemi részére szűk egy hónapunk maradt, miközben meghatározó kérdésekben kellett dönteni. Két alapvető kérdésben is érvényesíteni tudtam korábbi szakmai elképzeléseimet. Az első, hogy a tanszék anyanyelvi legyen, ezzel biztosítsa a horvátországi magyar iskolák számára a tanárokat, a sajtó, a tv, a rádió számára a leendő újságírókat, az önkormányzatok és hivatalok számára pedig a megfelelő – egyetemi végzettségű – horvátországi magyar szakembereket. Ezzel egyidejűleg kézzel-lábbal tiltakoztam az egyszakos képzés ellen, ami könnyen nyelvi gettóvá tehetné az embrionális állapotban lévő tanszékét. Az egyetem vezetése hosszas viták után mindkét felvetésemet elfogadta, így magyar–angol, magyar–német, magyar–történelem és magyar–horvát szakpárra adhatták be a jelentkezők felvételi kérelmüket. Sikerült kiharcolnom azt is, hogy a kései meghirdetés miatt idén magyar nyelv és irodalomból csak felvételi beszélgetés legyen. Szakpáronként 5-5 fős keretet határozott meg Dr. Ana Pintaric dékánasszony, ami összesen húsz fő. Ezt a keretet sajnos nem fogjuk tudni kitölteni. Míg az angol–magyar szakra az 5 fős keret már az első körben megtelt, magyar–német szakra nem jelentkezett senki, s pótfelvételin küzdünk még 3-4 történelem és horvát nyelv és irodalom szakos leendő hallgatóért. A felvételi első köre július második hetében lezajlott, második körére pedig szeptember hónapban kerül sor. Minden valószínűség szerint 8-9 hallgatóval indulhat október hónap első napjaiban Eszéken a legfiatalabb magyar nyelv és irodalom tanszék.

Tanszékvezetői megbízást Dr. Lábadi Károly, a Gödöllői Szt. István Egyetem, amúgy Horvátországból áttelepült oktatója kapott. Fia, Dr. Lábodi Zsombor is a tanszékét erősíti, amelynek helye még nincs az egyetem épületében, felszerelése (könyvek, jegyzetek, lexikonok, szöveggyűjtemények, CD-ék, videó, számítógép stb.) szintén beszerzésre vár. Az órarend októberre készül el.

Röviden összefoglalva: látható – és számomra belülről is megtapasztalható volt már 1997-től –, hogy milyen ambivalens helyzetet teremt az, ha szétcsúszik a politikai és a szakmai sík. A felemás helyzet még akkor sem jó, ha az nemes ügy érdekében jön létre, mert a lökésszerű, sokszor improvizatív elemeket tartalmazó döntéseket a felsőoktatás és a tudomány nem honorálja. Éppen ezért jó lenne visszaállítani azt a felsőoktatási szakmai-politikai harmóniát horvát–magyar, magyar–horvát viszonylatban, amely a zágrábi hungarológiai tanszék alapításánál még megvolt, s ez nyilván megerősítené az induló eszéki magyar tanszékét is.

Végül, de nem utolsó sorban szeretnék köszönetet mondani a Balassi Intézetnek, legfőképpen Dr. Lauter Éva főigazgató asszonynak azért a támogatásért, amit az elmúlt 3 évben eszéki oktatói munkámhoz kaptam. Ha pedig az elmúlt harminc évre tekintek vissza, akkor jó érzéssel gondolok a ljubljana-i magyar lektorátus megalapítására, megtiszteltetésnek veszem, hogy két tanszéki programot dolgozhattam ki, s részese lehettem egy magyar tanszék létrehozásának, s ezekkel az elemekkel egy picit alakítója is az egyetemes magyar hungarológiának.

Tuomo Lahdelma\*

## A NEMZETKÖZI MAGYARSÁGTUDOMÁNYI TÁRSASÁG ÚJ FELADATAI\*\*

**A** Nemzetközi Magyarisztudományi Társaság, régi nevén Magyar Filológiai Társaság pontosan harminc éve, 1977. augusztus 25-én alakult meg Nyíregyházán. Az akkor tartott alakuló közgyűlésen elfogadták a Társaság alapszabályát, és megválasztották vezetőségét: Bo Wickmant az első elnökké, Klaniczay Tibort pedig főtitkárrá. Egy olyan tudományos társaság jött ezzel létre, amelynek feladata az volt, hogy egy nemzeti tudományt nemzetközivé tegyen. Abban az időben ez egyáltalán nem volt megszokott dolog. Sőt, elmondható, hogy a Társaság létrejötte nem is lett volna lehetséges Klaniczay Tibor rendkívül komoly tudományos és kultúrpolitikai tekintélye nélkül.

A jelen pillanat perspektívájából nézve a Társaság akkori élettere természetes módon erősen körülhatároltnak tűnik. A politikai szabályok jelenléte már a Társaság nevében és a hungarológia fogalmának definiálásában is kifejeződött. A hungarológia terminusnak nemigen lehetett helye sem a Társaság alapszabályában, sem életében, mivel igen könnyen összekeverhető lett volna a hungarista kifejezéssel. A hungarológia, illetve magyarisztudomány fogalma pedig leginkább csak a nyelv- és irodalomtudomány alkotta egységre – amit leginkább csak a néprajz, a népköltészet-kutatás, a művészettörténet és a zenetudomány egészíthettek ki – vonatkozhatott, a történelem mint „politikailag veszélyesebb” tudományág nem lehetett jelen, a társadalomtudományokról nem is beszélve. A 2006-os debreceni kongresszuson elfogadott új alapszabály a Társaság működési területét illetően mind „hungarológiáról”, mind „magyarisztudományról” beszél, de egyáltalán nem definiálja annak tartalmát. Így lévén az új alapszabályban megjelenő hungarológia fogalom nem zár ki, de nem is emel ki semmit, de annál is inkább további vitákat provokál ki.

---

\* Tuomo Lahdelma, elnök, Nemzetközi Magyarisztudományi Társaság, lahdelma@cc.jyu.fi

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.

A Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság nemzetközisége is sajátosan értelmezett nemzetköziségre célzott. A Társaság hagyományainak megfelelően a Társaság mindenkori elnöke külföldi volt, így a Társaság elnöke képviselte a külföldi tagságot. Ennek a képviseletnek a viszonylagosságát mutatja, hogy – a főtitkárral szemben – az elnöktől inkább reprezentatív jelenlételet vártak el, és nem annyira az aktív részvételt. A főtitkár és az elnök, valamint a magyar és külföldi tagság szereposztása híven tükrözte a szocialista Magyarország kultúrpolitikai elképzeléseit, amelynek egyik alapköve az volt, hogy a tudományos és a kulturális önismeret nem problematikus kérdés. A kulturális közösség, vagy talán inkább az állam öndefiniálása a mérvadó, és ez az öndefiniálás egyszersmind azt a programot is alkotja, aminek alapján a kultúrát kifelé lehet terjeszteni – főleg a külföldön létrehozott magyar tudományos és kulturális intézetek segítségével.

Harminc év hosszú idő, és Magyarország legutóbbi évtizedekbeli történelmére ez különösen igaz. Mostanra a légkör, lehetőségek és a játékszabályok egészen mások lettek. Az említett három tényezőt alaposan át kell gondolni, és ennek az alapján a Társaságot új módon kell bemutatni, és az így létrejövő információt a jelen pillanatban, a technológia mai szintjének megfelelően hozzáférhetővé kell tenni.

### ***A Társaság neve***

A Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság megnevezés helyébe a Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság név lépett, és a hungarológia – amelynek külföldi megfelelői eddig is hordozták a *hungarológia* kifejezést (német: *Hungarologie*, angol: *Hungarian studies*, francia: *études Hongroises*) – mint terminus szalonképessé vált belföldi használatra is.

### ***A hungarológia fogalma***

Mindig is a parázs viták kiváltójának bizonyult, egyre szélesebb értelmet nyert. Mára a hungarológia filológiaként való értelmezése elavultnak tűnik, és egyre inkább valamilyen a magyarsággal kapcsolatos tudományként tartják számon. A hungarológia fogalmának természetes részei a hagyományosan is elfogadott tudományágak mellett olyan területek, mint filmesztétika, médiatudományok, történelem, és személy szerint nem látom semmi okát, hogy a hungarológia ne vonatkozhasson a társadalomtudományokra is. Sőt, az elkövetkező kongresszusokon éppen ennek a területnek az erőteljes jelenléte volna kívánatos.

### ***A magyar kép***

A jelen perspektívájából egyre inkább megkérdőjelezhető, hogy a magyarok maguk képesek-e választ adni arra a kérdésre, hogy kicsodák is ők. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a „Kicsoda a magyar?” kérdés megválaszolása csak interkulturális kölcsönhatásban lehetséges, vagyis szükség van olyan kulturálközi folyamatokra, amik létrehoznak egyfajta magyar önismeretet. A dolog természetéből adódik, hogy ez az önismeret, bár folyamatosan létrejön, soha sem válik véglegessé és lezárttá. Ebből értelemszerűen következik az, hogy a magyaroknak maguknak nem lehet olyan magyarságképe, amit ki lehetne sugározni. A Nemzetközi Magyarságtudományi

Társaságra vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy a külföldiek jelenléte a Társaságban minél erősebb és valószínűbb legyen. Ennek részét képezi egyrészt az, hogy a főtítkár és az elnök ideális szereposztása úgy képzelhető el, hogy az elnöki poszt ne csupán reprezentatív legyen, hanem hogy az elnök a főtítkárral együtt aktívan részt vegyen a döntéshozatalban és ebbe a procedúrába belevigye a saját háttérét is, másrészt pedig az, hogy a jövőbeli kongresszusokon a legkívánatosabbak az olyan működési formák lennének, amik a magyarokat és külföldieket közös eredményhozzáltra ösztönöznék.

A Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság időszerű feladatai az előző megállapításokból vonhatók le. Személy szerint a következőket tartanám fontosnak kiemelni:

### ***Az új honlap megtervezése***

Feltétlenül fontosnak tartom, hogy a Társaságnak legyen egy különálló angol nyelvű honlapja, ami nem azonos a magyar nyelvűvel, mivel elsősorban a külföldieket, a magyarul nem tudó kollégákat kell szem előtt tartania. Az angol nyelvű honlapnak a feladata, hogy elegendő információt nyújtson azoknak, akik tájékozódni akarnak a Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság mibenlétéről, és partnereket keresnek a saját tudományos terveikhez. Ezért külön fontos, hogy az angol nyelvű honlap adatokat tartalmazzon az aktuális hungarológiai projektekről, és azokról a kollégákról, akik ezekben részt vesznek. Ezek a szempontok természetesen figyelemre méltók a honlap magyar változatánál is, de emellett a magyar honlaptól várható el az, hogy a Társaság, valamint az egész tudományág jelenlegi helyzetét és történeti fejlődését részletesen bemutassa. Ennek az igénynek a megvalósítása elsőként hozná létre a nemzetközi hungarológia történetét is, esetleg egy életrajzi lexikon formájában. A honlap természetesen nagy publikálási lehetőséget is rejt magában, ezért meggondolandó: nem volna-e célszerű a Társaság hagyományosan gazdag publikációs tevékenységét (a három külön sorozatot) részben átalakítani a honlap szerves részévé.

### ***A nemzetközi hungarológiai kongresszusok***

Több száz hungarológust szoktak a világ minden tájáról összehozni, a Nemzetközi Magyarágtudományi Társaság legfontosabb működési formái voltak. Ez minden valószínűség szerint így lesz a továbbiakban is. Leginkább csak azt kell megfontolni, hogy a kongresszusok tematikája minél adekvátabb legyen, és hogy a jó tematika milyen struktúrát kíván. Már a legutóbbi jyväslyai és debreceni kongresszusok alkalmával is teljesen világossá vált, hogy a plenáris és a szekció előadásokból álló kongresszusi forma nem ideális. A plenáris előadások mellé egy-egy részkérdésről szóló vitaindítások kívánkoznak, a szekció-előadásokat pedig minél nagyobb mértékben gondosan előkészített szimpóziumokkal kell helyettesíteni. A szimpóziumokon ebben az összefüggésben több éves folyamatokat értek, amiknél a kongresszus nem feltétlenül a végső cél, hanem esetleg éppen az a stáció, ami leginkább a problémák átgondolására készíti a résztvevőket. A szimpózium az a működési

forma, amiben az interkulturális párbeszéd sikeresen megvalósítható. Ha egy-egy szimpózium szervezőjének két vagy három nemzetközi szakembert kérünk fel, ez majdnem szükségszerűen létrehoz egy erősen nemzetközi résztvevő közösséget és egyfajta interkulturális problémamegoldást.

### ***A konferenciák***

A nagy kongresszusok mellett szükségesnek találok tudományosan koherens konferenciák szervezését. Nemzetközi Magyarisztudományi Társaság fontos feladatának tekintem, hogy az egyetemeket a hungarológiai doktori képzésben támogassa, ezért ezeket a konferenciákat elsősorban doktorandusz hallgatók számára kellene szervezni. Elsősorban olyan témákat tudnék ajánlani, amik széleskörűen érintik a hungarológia fogalmát és nemzetközi érdeklődésre számíthatnak. Így megvalósulna a hungarológiára jellemző tudományköziség és interkulturalitás. Ilyen témának gondolom például a hungarológia önértékelését, amit a 2008. augusztusában esedékes doktori konferencia témájának tervezünk.



Fóris Ágota\*

## A TERMINOLÓGIAI INNOVÁCIÓS KÖZPONT (TermIK) TEVÉKENYSÉGE\*\*

A Berzsényi Dániel Főiskola BTK keretében alakítottuk meg a *Terminológiai Innovációs Központot* (<http://termik.bdf.hu>), amelynek feladata a hazai és nemzetközi együttműködésben folyó terminológiai kutatások végzése és szervezése. A *Terminológiai Innovációs Központ* virtuális kutatóhálózatot képez, amelyben különböző egyetemi doktori iskolák hallgatói PhD kutatási témáinak, különböző egyetemi karok kutató-fejlesztő feladatainak együttműködés keretében való megoldása folyik.

A *TermIK* alapításának előzményei közül kiemeljük, hogy az 1990-es években egész Európában újra a nyelvészek érdeklődésének középpontjába került a terminológia. A terminológia súlyának növekedése folytatódik, amit az EU-nak a soknyelvűség megőrzésére törekvő politikája is segít. A terminológiai rendezés és megújítás minden fejlettebb gazdaságú közösségben rövid ciklusú feladattá vált. Világosan látható, hogy a nemzetközi, különösen az európai folyamatok a magyar terminológiai kutatásokra, ezen belül a magyar nyelvészetre is hatással vannak. Szükség van egységes elvekre, megfelelő modellekre és módszerekre azért, hogy a kutatók, a szakemberek és a fordítók is megbízható alapokra támaszkodhassanak – függetlenül attól, hogy hagyományos eszközök segítségével vagy terminológiai adatbázisokra támaszkodva dolgoznak. A magyar anyanyelvűek körülbelül egyharmada más országokban él. A határokon kívüli magyar területeken is számos nyelvhasználati, terminológiai, magyar/idegennyelvű fordítási problémával kell szembenéznie a magyar kutatóknak, a fordítóknak és a pedagógusoknak (a *magyar nyelvpolitikáról* l. Nádor 2002). Például az, hogy a központi magyar területen is hiányoznak szakszótárak, terminológiai jegyzékek és adatbázisok, nagyon megnehezíti mind a határon túli magyar tankönyvírók (és fordítók), mind a szótárírók dolgát. Az idegen nyelvekről magyar nyelvre fordított tankönyvekben számos ter-

---

\* Fóris Ágota, TermIK-központvezető, egyetemi docens, [aforis@t-online.hu](mailto:aforis@t-online.hu)

\*\* A 2007. aug. 21–22-i lektori konferencián elhangzott előadás írásos változata.

minushasználati problémával és normativitási kérdésekkel találják szembe magukat. Ezért is jelentősek például a Balassi Intézet által szervezett továbbképzések a határontúli tanárok, közigazgatási szakemberek számára.

A magyar terminológiai kutatások a 20. század utolsó évtizedeiben háttérbe szorultak. Az ebből adódó problémák különösen élesen rajzolódtak ki az uniós tagság által megkövetelt újszerű kommunikációs körülmények miatt. A helyzet feltárására és a feladatok kijelölésére általunk megkezdett vizsgálatok azt igazolták, hogy a gazdaság rendszerváltást követő útkeresésének és az Európai Unió rendszerébe való beillesztésének sikeres megoldása a magyar nyelv fogalmi/terminológiai rendszerének rendezésével és harmonizációjával jelentősen elősegíthető. Ennek megvalósítása új szellemű kutatást, fejlesztést és különböző területeken nyújtott szolgáltatásokat kíván meg. A magyar terminológiai munkák összefogására 2005-ben szombathelyi székhellyel megalakult az UNESCO magyar tagszervezeteként a *Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa* (MaTT, I. Voigt 2006, <http://www.matt.hu>). Látva pedig, hogy a terminológiai munkák során mindenekelőtt szervezett többoldalú együttműködésre, tudományosan megalapozott elvekre, a munkálatok eredményeinek közzétételéhez megfelelő nyilvános fórumokra, élő hazai és nemzetközi kapcsolatrendszerre van szükség, ennek a komplex feladatrendszernek a kibontakoztatására létrehoztuk a *TermIK*-et, az ország első olyan intézményét, amelynek elsődleges feladata a terminológiai kutatások, fejlesztések és szolgáltatások szervezése és végzése.

A *TermIK* feladata továbbá a terminológiai vizsgálatokban és kutatásban kezdeményező, koordináló és irányító szerep betöltése, a kibontakozó munkálatokban meghatározó módon való részvétel.

A *Hat terminológia lecke* című könyv 6. fejezete (Fóris 2005: 103–109) tézisponthoz szedve összefoglalja azokat a kutatási eredményeket, amelyek a terminológia nemzetközi és speciálisan magyar helyzetét jellemzik. Ugyancsak tézisszerű összefoglalásban határozza meg a terminológiafejlesztés hazai feladatait. Az elméleti következtetések levonását széles körben végzett, a nyelvészet különböző területeire kiterjedő konkrét vizsgálatok alapozták meg. Ezeknek az elvi és gyakorlati kutatásoknak a folytatását képezi a további munka. A munkák tudományos sarokpontját a korábbi kutatási eredmények képezik. Teresa Cabré (1998) elvi megállapításait is felhasználva dolgoztuk ki a 2006. évi kutatás-tervezés során a magyar terminológia fejlesztését megalapozó kutatások alapelveit, irányait (Fóris 2006).

A kutatások szervezeti hátterét folyamatosan épülő virtuális hálózat képezi, amelynek középpontja a *TermIK*. A magyar nyelvészeti hagyományok szerint a kutatások általában egy személyhez kötődtek, korábbi kutatásaink igazolták az interdiszciplináris csoportmunka eredményességét, és megalapozták az intézményes keretek között, több tudományos és szakmai terület koordinált részvételével folyó terminológiai munkák megvalósíthatóságát. A kitzűzött feladatok megoldására a működés első tíz hónapja alatt szerződésben rögzített együttműködés alakult ki különböző tudományterületeken dolgozó kutatókkal és oktató-kutató intézményekkel. Ez a kialakuló hálózat lehetővé teszi a terminológiai kutatások hálózatban való bonyolítását.

A kutatás szervezeti hálójában fontos szerepet játszanak a Magyarországon működő doktori iskolákkal fennálló tudományos és oktatási kapcsolatok.

A munkálatok a *TermIK* alapításának idején kidolgozott program szerint folynak. A kutatás, fejlesztés és oktatás általános jellemzői a következők: a terminológiai munkák tudományos megalapozást kívánnak meg, ezért minden megindult kutatás elméleti és gyakorlati vonatkozású eredmény elérését is megcélozza. A terminológia a fogalmi rendszerrel való szoros kapcsolatán keresztül közvetlen összefüggésben van a nyelvészet és más tudományágak számos területével, ezért az egyes kutatási témák több nyelvészeti és szaktudomány területére kiágaznak. Ilyenek például: a szaknyelv, a fordítás, a szemantika, a lexikográfia, a tankönyvvizsgálatok, és a szaktudományok kérdései, például a képkötő diagnosztika, wellness szolgáltatások. A kutatások feladata ezeknek a kapcsolódási lehetőségeknek a megkeresése, és a terminológiai problémák feltárása, valamint rámutatni a megoldás lehetőségeire. A kutatások során korszerű (számítógéppel támogatott, korpuszalapú) kutatási módszerek kerülnek felhasználásra, amelyek egyben előkészítik az eredmények szélesebb körű felhasználását is. A vizsgálatok a hazai és nemzetközi kutatások tapasztalatai alapján, a *TermIK* keretében folyamatosan összehangolt keretek között folynak.

A terminológiai kutatási eredmények, az országos és nemzetközi vérkeringésbe való bekapcsolódás és a publikációs lehetőségek javítására a *TermIK* tudományos bázisán indult meg a *Magyar Terminológia* című nemzetközi folyóirat alapításának és kiadásának előkészítése. A folyóirat első száma 2008-ban jelenik meg. A *TermIK* hazai és nemzetközi kapcsolatai hasznosan járultak hozzá a *Current Trends in Terminology* című, Szombathelyen 2007 novemberében megrendezésre kerülő nemzetközi konferencia szervezéséhez (a BDF Uralisztika Tanszék, az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék és a TermIK közös rendezvénye). A konferencia a hazai terminológiai kutatások nemzetközi kapcsolatait, és a BDF nemzetközi tekintélyét egyaránt növeli. A konferencia honlapja: <http://termik.bdf.hu/conf2007/> címen érhető el.

## Irodalom

- Cabré, M. Teresa 1998. *Terminology. Theory, Methods and Applications*. (Terminology and Lexicography Research and Practice 1.) John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.
- Fóris Ágota 2005. *Hat terminológia lecke*. (Lexikográfia és terminológia kézikönyvek 1. Lexikográfia Kiadó, Pécs.
- Fóris Ágota 2006. A magyar terminológia helyzete és fejlesztésének feladatai napjainkban. *Magyar Tudomány* 167/6., 737–745.
- Nádor Orsolya 2002. *Nyelvpolitika*. BIP, Budapest.
- Voigt Vilmos 2006. Egy új tudományközi feladatkör – terminológia/nevezéktan. A fogalomról és a MaTT (Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa) megalakulásáról, nemzetközi összefüggésekről. *Magyar Tudomány* 167/6., 728–736.
- <http://termik.bdf.hu>  
<http://termik.bdf.hu/conf2007/>  
<http://www.matt.hu>

**Lázár Ildikó: 33 kulturális játék a nyelvórán.  
(Segédkönyv tanároknak az interkulturális kompetencia  
fejlesztéséhez nyelvórákon és kommunikációs tréningeken)  
OPKM-ECML-Magyarországi Kontaktpont, Budapest, 2006.**

**A** Balassi Intézetben a tanítás egyik legizgalmasabb része a különféle kultúrákkal való találkozás két irányból is. Egyrészt tanárként rengeteg új tudásra tehetünk szert a különféle országokból érkező diákokkal való beszélgetés során, másrészt viszont mindig nagyon tanulságos látni a diákok találkozását a magyar szokásokkal, hétköznappal, valamint azt, ahogyan rácsodálkoznak egymás kulturális különbségeire. Ugyanakkor mindez nem l'art pour l'art szórakozás, hanem a tanítási folyamat része. Hiszen bármilyen tökéletesen ismerjük a tanulandó nyelv nyelvtanát és szókincsét, ha nincsenek ismereteink arról, hogy az adott helyzetben mit és hogyan mondhatunk. Nem elég tehát a nyelvi kompetencia, kulturális tudatosságra és bizonyos készségekre-ismeretekre van szükség. Az interkulturális kompetencia azt jelenti, hogy az ember sikeresen kommunikál más kultúrából származó emberekkel – írja a szerző a *Bevezetőjében* –, és hol máshol gyakorolhatnánk-tanulhatnánk ezt jobban, mint a nyelvórán. Ha a címet nézzük, végső soron a nyelvóra is kommunikációs tréning, bármilyen idegenül, elegánsan hangzik is ez, hiszen mi mást csinálunk mi, nyelvtanárok, mint megpróbáljuk orientálni a diákokat abban, hogyan kommunikáljanak az adott nyelven. Ez az elvárás viszont újabb feladatot ró ránk, s ennek a feladatnak a sikeres és színes megoldásában segít nekünk Lázár Ildikónak, az ELTE Angol–Amerikai Intézete tanársegédének munkája. A könyvben található szerepjátékok megszervezésében és sikerességében kimonodottan előny, hogyha nem egyforma nemzetiségű diákokkal dolgozunk.

A címben beígért 33 feladatot rendkívül áttekinthetően és praktikusán mutatja be a szerző. Minden feladat leírása táblázattal kezdődik, melyben röviden megfogalmazza a kulturális és nyelvi fókuszot, az általa ajánlott nyelvi szintet, a korosztályt és a csoportnagyságot, melyeken a feladat kivitelezhetőnek tűnik. Megadja, milyen előkészületeket és kellékeket igényel az adott feladat, és hogy mennyi időt tervezünk rá. A feladat leírását is, és magát a kötetet is bőszeges szakirodalmi információ egészíti ki az angol, német és francia nyelvű szakirodalomból válogatva a magyar mellé. Érdekes ötletnek tűnik a könyv függelékében található összefoglaló táblázat, melyből azt bogarászhatjuk ki (valóban bogarászni kell, mert ez a rész igen apró betűsre sikerült), melyik feladat milyen interkulturális ismeretet nyújt, mi-

lyen készséget és attitűdöt fejleszt (például *kulturális sokk enyhítése, sztereotípiák megkérdőjelezése, saját kulturális háttér tudatosítása*).

Igen nagy segítség a gyakorló tanároknak, hogy nem egyszerűen feladatvázlatokat kapunk a könyvből, hanem kidolgozott szerepkártyákat; az adott témákhoz, helyzetekhez illő, azok feldolgozását segítő mintaszövegeket. Ezeket természetesen ki kell majd egészítenünk, s előfordulhat, hogy egy-egy feladatot nem látunk kivitelezhetőnek az adott csoport vagy saját ózdkodásunk miatt. De ebben az esetben is ötletet adhat, kreativitásunkat segítheti a feladat. A *165 ötlet* szerzői fogalmazták meg évekkkel ezelőtt, bármilyen lelkes, alapos és leleményes tanárok vagyunk is, olykor kifáradunk, vagy úgy érezzük, agyunk helyén egy üres zsák van, hogy már soha semmi nem fog többé az eszünkbe jutni. Az ilyen pillanatokon is átrendíthet néha ez a könyv.

Csak néhány ötlet, illusztrálandó az eddigieket: az étlapok és étkezési szokások összehasonlítása; a különböző nyelvek közmondásainak kontrasztív vizsgálata azt bemutatandó, milyen eltéréseket reprezentálnak a hagyományos népi életszemléletet illetően, s ez hogyan jelenik meg a mai gondolkodás, életmód eltérésében. Hogyan töltjük, illetve ne töltjük ki a beszélgetés szüneteit a különböző kultúrákban? Lefordíthatatlan párbeszéd fordítása, pontosabban a fordíthatatlanság felismerése, okainak tudatosítása, pragmatikai és szociokulturális hibákra való ráismerés. Ha elég rejtélyesnek és/vagy érdekesnek hangzanak a fenti példák, ajánlom Lázár Ildikó munkáját!

*Maruszkai Judit*

# MEGHÍVÓ

a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete

## XVIII. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUSÁRA

**A kongresszus központi témája:**

**A MAGYAR MINT EURÓPAI ÉS VILÁGNYELV**

**Helyszín:** Balassi Intézet (Budapest, I. ker. Somlói út 51. [www.bbi.hu](http://www.bbi.hu))

**Időpont:** 2008. április 3–5.

A kongresszus házigazdája a Balassi Intézet, amely a magyar kulturális diplomácia hazai központja, egyben az egyik legrégebbi olyan intézmény, ahol rendszeres magyar mint idegen nyelv oktatás folyik. A magyar nyelv anyanyelvként, idegen nyelvként és származásnyelvként – az európai kulturális hagyományok hordozójaként, valamint az EU egyik hivatalos nyelveként – a világ szinte minden pontján jelen van. Ennek a jelenlétnek a komplex vizsgálata leginkább az alkalmazott nyelvészek feladata.

**A kongresszus főbb témakörei:**

1. Nyelvpolitika, nyelvi tervezés, nyelvi jogok
2. A magyar mint idegen és mint második nyelv
3. A kevésbé ismert nyelvek oktatása az Európai Unióban
4. A magyar diaszpóra nyelvi változásai
5. Idegen nyelvi nyelvpedagógia
6. Alkalmazott pszicholingvisztika
7. Alkalmazott szociolingvisztika
8. Funkcionális és kognitív nyelvészet
9. Alkalmazott szövegnyelvészet, stilisztika
10. Fordítástudomány
11. Kontrasztív nyelvészet
12. Lexikológia és lexikográfia, terminológia
13. Anyanyelvi nevelés
14. Kommunikáció- és médiatudomány
15. Interkulturális kommunikáció
16. Korpusznyelvészet, nyelvtechnológia

**Kerekasztalok:**

Tannyelvpolitika; A kétnyelvűség mint nyelvpedagógiai helyzet; A terminológia aktuális kérdései; Távoktatás, e-learning a nyelvoktatásban; Tudományos és tudománytalan nézetek a magyar nyelv eredetéről

**Részvételi díj:**

MANYE tagok részére: 17 000 Ft (2008. febr. 29-ig), utána 19 000 Ft

Nem MANYE tagoknak: 22 000 Ft (2008. febr. 29-ig), utána 25 000 FT

Alkalmazott nyelvészeti doktori iskolák hallgatóinak: 10 000 Ft

**Információ:** [manye2008@bbi.hu](mailto:manye2008@bbi.hu)

