

THL₂

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

2005/1.



BALASSI BÁLINT MAGYAR KULTURÁLIS INTÉZET
BUDAPEST



Készült a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma támogatásával
a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben

Főszerkesztő:
NÁDOR ORSOLYA

Szerkesztő:
CSONTOS NÓRA

ISSN 1787-1417

Felelős kiadó: a BBMKI főigazgatója, dr. Lauter Éva
Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51.
Levélcím: 1519 Budapest, Pf. 385
Telefon: (+36-1) 381-5100
e-mail: thl2@bbi.hu
Tipográfia és nyomdai előkészítés: Magyar Judit
Nyomtatta és kötötte a Kaposvári Nyomda Kft. – 250965
Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató
Ívek száma: 8,75
Méret: B/5

TARTALOM

Előszó	5
--------	---

TANULMÁNYOK

Szűcs Tibor: Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében	7
Németh Renáta: Az aspektus a magyar mint idegen nyelv oktatásában	22
H. Varga Márta: A <i>számára</i> , <i>részére</i> részeshatározói névutók kialakulásáról	31
Sz. Hegedűs Rita: A birtoklás magyar kifejezési módjai a nyelvtanulóknak készült grammatikák tükrében	38
Szili Katalin: A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán	44
Dávid Mária: Nemtegezés a nyelvkönyvekben	54
Jónás Frigyes: „Szórol szóra” a magyar mint idegen nyelvben	68
Farkas Mária: A magyar nyelv oktatása Franciaországban: múlt és jelen	77
Hajnal-Ward Judit: Hungarológia a XXI. században: Rutgers Egyetem, USA	84

KISEBB KÖZLEMÉNYEK

Maróti Orsolya: <i>Sajnálom, de nem érek rá</i> . Indirektség a performatívumok használatában	93
Szende Virág: A magyar nyelv specifikus nyelvtani kategóriái: hogyan tanítsunk nem homogén csoportokban?	100
Csonka Csilla: Módszertani gondolatok a magyar ábécé tanításáról	104
Piotr Kowalczyk: Gondolatok a régi magyar irodalom oktatásáról és perspektíváiról a Jagelló Egyetem Magyar Tanszékén	113

Hajnal-Ward Judit: Informatika a nyelvoktatásban: Digiclass@Rutgers	117
Kiss Noémi–Bori István: „Hungarikum” kutatási program a BBI-ben	125

RECENZIÓK

Nyelvtanárok figyelmébe: a Tinta Könyvkiadó könyveiről (Ismerteti: Maruszki Judit)	128
Hegedűs rita: Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések (Ismerteti: Csontos Nóra)	131
Szili Katalin: Teté vált szavak. A beszédaktusok elmélete égy gyakorlata. (Ismerteti: Bárdli Judit)	133
A magyaros verselés reinkarnációja a német nyelvben József Attila versei Daniel Muth német fordításában Ein wilder Apfelbaum will ich werden. Gedichte 1916–1937 (Szeretném, ha vadalmaz lennék) (Ismerteti: Kelemen Mária)	134
Magyar nyelv zsebkönyvben, Magyarországi képekben Kaija Markus, Ildikó Vecsernyés és Irene Wichmann: Unkaria helposti taskukoossa (Ismerteti: Pap Andrea)	138

NÉHÁNY SZÓ AZ ELSŐ SZÁM ELÉ

ATHL₂ címmel újtára indított folyóirat nem előzmények nélküli, de jelenleg egyedülálló vállalkozás. Sok évig létezett a Balassi Bálint Intézet jogelődjében, a Nemzetközi Előkészítő – majd későbbi nevén Magyar Nyelvi Intézetben Intézeti Szemle címmel egy szakfolyóirat, de ez csak belső terjesztésű kiadvány volt, boltokba nem került, s a könyvtárak közül is csak az országos hatáskörű könyvtárak gyűjteményében (OSzK, MTA, FSzEK) található meg. A másik kezdeményezés a Nemzetközi Hungarológiai Központhoz kötődik, ahol először A hungarológia oktatása, majd Hungarológia címmel indult periodika. Ma már egyik sem létezik, de abban mindenki egyetért, hogy szükség lenne egy saját publikációs fórumra. A területet érintő írások jelenleg különböző folyóiratokban, egyetemi évkönyvekben és konferenciakiadványokban jelennek meg, de a jelentőségük csökken azzal, hogy ott a magyar mint idegen nyelv és a magyar kultúra csak egy érdekes határterület. A szakma hatalmas léptekkel fejlődik, a nyelvtanulók és a magyar kultúra iránt érdeklődők száma több ezerre tehető, s a szakképzett tanárok, doktori fokozatot szerzők létszáma is évről évre növekszik. Mind Magyarországon, mind külföldön lényegesen nőne a magyar nyelv és kultúra tanításának súlya, ha sok más nyelvhez hasonlóan rendelkezne egy lektorált szakfolyóirattal.

A folyóirat célja az, hogy fórumot biztosítson a magyar nyelv és kultúra oktatóinak és kutatóinak a magyar nyelv és kultúra külső szemléletéhez, valamint a nyelvpedagógiához kapcsolódó írásaik közzétételéhez. Emellett ötleteket, megoldásokat kínáljon egy-egy elem hatékony megtanításához, valamint tájékoztasson azokról a nyelvkönyvekről, tankönyvekről és segédkönyvekről és elektronikus kiadványokról, internetes oldalakról, amelyek mind a tanárok, mind a diákok számára hasznosak lehetnek. Már az első szám anyagából is kitűnik, hogy a nagyobb lélegzetű tanulmányok mellett kisebb közleményeket, valamint recenziókat is közlünk. A későbbiekben még egy rovatot tervezünk, amely a „Módszerek és ötletek” címet viseli.

A folyóirat – a hungarológiai oktatás természetének megfelelően – nemzetközi jellegű mind a témáit, mind a szerzőit tekintve. Lehetőséget biztosítunk a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet munkatársainak éppúgy, mint az intézethez szoro-

san kötődő volt és jelenlegi vendégoktatóknak, a magyarországi egyetemek hungarológiai kutatásokat folytató tanárainak, valamint a külföldi egyetemek és kulturális intézetek oktatóinak és kutatóinak.

Reméljük, első számunk felkelti majd az érdeklődését!

Várjuk véleményét, észrevételeit, javaslatait – de főként írásait a thl2@bbi.hu szerkesztőségi címre!

Budapest, 2005 júliusában

Nádor Orsolya
főszerkesztő

Szűcs Tibor

KONTRASZTOK A NYELVTAN ÉS A SZÓKINCS EGYÜTTESÉBEN

Előadásom témamegjelölésekor¹ eredetileg arra vállalkoztam, hogy megkíséreltem felmutatni annak jelentőségét, amit a grammatika és a lexika sajátos összefüggésrendszere kínál a magyar mint idegen nyelv leírása és oktatása számára a paradigmatis és a szintagmatis viszonyok értékrendszere mentén. Ezzel együtt egyfelől nyelvtipológiai, illetve kontrasztív nyelvészeti adalékokkal lehet szolgálni a magyarban érvényesülő agglutináló és flektáló vonásokhoz, másfelől az alaktani transzparencia és a jelentéstani motiváltság szerepéhez. Mindennek tanulságaként körvonalazódhat az idevágó hungarizmusok indoeurópai kontrasztivitása, s a nyelvleírás felől ténylegesen megalapozódhat a nyelvtan és a szókincs együttes építkezése mint a nyelvtanítás egyik fontos alapelve.

Nyilvánvaló, hogy ilyen rövid előadás keretében lehetetlen rendszeres áttekin-téssel érdemben feltárni és tárgyalni a jelzett összefüggéseket. Legföljebb néhány példa utalásszerű kiragadásával, felszínes és vázlatos fölillantásával érzékeltethetem a lényegi összefüggések jelentőségét. Előrebocsátom továbbá, hogy a címben ígért kontrasztivitas ekként majd csupán az alkalmazott tipológia szintjén mozog, s csak egy-két esetben konkretizálódik jelzés értékkel magyar–német viszonylatban. Mégis remélem, hogy e „villámfényeknél” lényegi összefüggésekre sikerül rávilágítani.

Kiindulásul a meghatározó tágabb kereteket illetően úgy látom, hogy a magyar-oktatás sajátos igényeihez igazodó nyelvleírás, illetve az ennek megfelelő gyakorlatti nyelvtan napjainkban – a strukturális magyar nyelvészeti alap kutatásokon túl – a kognitív szemantikai szemlélettől, a pragmatikával teljes szemiotikától és a modern tipológiára támaszkodó kontrasztív nyelvészet újabb eredményeitől várhat jelentős gazdagodást. Ebben a megújuló gyakorlatban a funkcionális, kontrasztív, kognitív és kommunikatív szemlélet szempontjait harmonikus együttesben kívána-

^{*} Szűcs Tibor PhD Pécsi Tudományegyetem, szucs@btk.pte.hu

¹ Az előadás a Balassi Bálint Intézet II. Módszertani Konferenciáján hangzott el 2004. március 12-én.

tos érvényesíteni. A következőkben tehát – az imént említett komplex törekvés jegyében – vázlatos kísérletet teszek azoknak az általános nyelvészeti szempontoknak a számbavételére, amelyekre bizvást építhet egy alkalmazott nyelvészeti szinten megalkotandó, a gyakorlati nyelvtan igényeit kiszolgáló nyelvéírás.²

A magyar mint idegen nyelv leírásában érvényesítendő nyelvészeti kategóriák rendszerének statikusan és dinamikusan szemlélt metszeteit – a pécsi hungarológiai bevezető előadások keretében – bizonyos alapelvek áttekintésével szoktam egybefoglalni:

Áttekintés az összefüggések rendszeréhez (vö. Szűcs 2001b: 1220)

a leírás elve	
STATIKUS szemléletben	DINAMIKUS szemléletben
<i>(1) elem- és szabálykészlet</i>	
lexika	lexikalizáció
grammatika	grammatikalizáció
<i>(2) tengelyműködés</i>	
paradigma	kiemelő folyamatok
szintagma	simító folyamatok
<i>(3) nyelvi szintek</i>	
textológia	átjárhatóság és szintváltás:
(fonoszintaxis)	funkcionális összefüggések
(makroszintaxis)	komplex típus
szintaxis	
morfoszintaxis	
morfológia	
morfonológia	
fonológia	
<i>(4) kettős kódolás</i>	
analóg (motivált jelek)	(relatív) motiváció
digitális (motiválatlan)	demotiváció
remotiváció	

² A gyakorlati nyelvtan műfajában, illetve a külföld számára hozzáférhetővé tett igényes nyelvéírás tekintetében természetesen szeretnénk támaszkodni a máig is kiválóan bizonyult klasszikus és újabb kezdeményezések ösztönzéseire (Lotz 1939, 1976; Keresztes 1992; Sherwood 1996; Forgács 2001).

(5) tipológiai jellemzők

univerzális	az átmenetek árnyaltsága:
tipikus	vegyes típus, típusváltás,
nyelvsajátos vonások	fejlődési tendenciák

Ennek szellemében (1) a **nyelvi készletet** működtető generatív elv tükröztetése a rendszer oldalán a lexika és a grammatika elemeinek, illetve szabályainak (a maguk kapcsolódásaiban egymásra vonatkoztatott) feltárását jelenti; mozgásában pedig a lexikalizálódás és a grammatikalizálódás folyamatainak megragadását. (2) A **ten-gelyműködés** elvét követve az elemek értékét lehet kettős kötődésben meghatározni: a paradigmában kiéleződő opozíciók a kiemelő folyamatokat, a szintagmában feloldódó kontrasztok a simító folyamatokat támogatják. (3) A fonológiától a textológiáig terjedő **nyelvi szintek**hez igazodó elvnek figyelembe kell vennie az átmeneti, illetve kereszteződő szinteket is (morfonológia, morfoszintaxis; makroszintaxis, fonoszintaxis), dinamikus vetületben pedig az átjárhatóság és a szintváltás kapcsán előálló funkcionális összefüggéseket, illetve a nyelvi szinteken átívelő komplex típusajátosságokat. (4) A **kettős kódolás** tudatosításával elhatárolódnak az analóg (motivált) és digitális (motiválatlan) jelek; folyamatszerűen pedig ki-rajzolódhatnak a (relatív) motiváció – demotiváció – remotiváció fejleményei. (5) A magyar nyelv **tipológiai jellemzőinek** kiemelésével pedig kijelölhető nyelvünk helye (a teljes képhez persze a történeti-összehasonlító és az areális megközelítésekkel is kiegészülve): önmagában szemlélve itt az univerzális, a tipikus és a nyelv-sajátos vonások rétege egyaránt lényeges, ám célszerű a mozgás folyamatainak érzékeltetésére az átmenetek árnyaltságára, a vegyes típusra, a típusváltásra, a fejlődési tendenciákra is utalni.

(Zárójeles megjegyzés: a fenti szempontok elkülönítését persze csupán a módszer keret áttekinthetősége indokolja, hogy ti. mindegyik metszet működésében vegyük észre a rendszer- és a folyamatközpontú megközelítés kettősségét. Amúgy a leírás és az oktatás gyakorlatában természetesen összefonódnak a kategóriák, hiszen például a motiváció és a demotiváció kérdésköre gyakran elválaszthatatlan a lexikalizálódás és a grammatikalizálódás, valamint éppen ezzel együtt a paradigmaticusan kiemelő és a szintagmatikusan simító folyamatok problematikájától, s a komplex típus jelensége is magától értetődő módon hozzátartozik a tipológiai jellemzők leírásához.)

Mint mindannyian tudjuk, a nyitottabb szerveződésű **lexika** és a zártabb rendszerű **grammatika** viszonyát a nyelvoktatásban alkalmazott gyakorlati leírás a kezdő szintű minimum elvére hivatkozva (Giay 1998: 363) hagyományosan kölcsönös redukcióval kezeli, s az építkezés előrehaladó folyamatában az egymásrautaltság igényei határozzák meg a lépések ütemezését. Az ezzel járó korlátok tehát eleve kényszerhelyzet elé állítják a nyelvoktatás menetét, s dolgunkat a magyar esetben még külön is nehezíti a közismerten összetett alaktan, amely bizony gyakorta fékezi a kommunikatív igényű szókincsadagolás lendületét.

Vizsont ezt a nehézséget némileg ellensúlyozni éppen a szókészlet és a nyelvten közös metszetének mozgósításával lehet. Hosszabb távon is igen gyümölcsözőnek

ígérkezik például, ha folyamatos és következetes kísérő szegmentálással idejében bevezetjük, és fokozatos építkezéssel bővítjük a komplex morfológiai alakulatok, vagyis az összetett és képzett szavak körét, hogy mielőbb kiteljesedjenek az alapszókinccs elemei köré szerveződő etimológiai szócsaládok.³ Az alaktani transzparenciához ugyanis nagyban hozzájárulnak az összetett szavakban felismerhető összetevők, a képzett szavakban világosan elkülöníthető morfémák, s általában is az agglutináló típusú toldalékolás. S ebben a jelenségekörben látványosan összefonódnak a lexika és a grammatika metszetében érvényesülő alaktani motiváció, valamint a paradigmatis és szintagmatikus viszonyok tipológiai vizsgálatának szempontjai.

A szóképzlet transzparenciájára alapozó módszertani szempontokról korábban már külön is szólottam (Veszprémben: Szűcs 2000). A didaktikailag elvárható rendezettség mellett áttekinthetőbbé is teszi a szóképzletet, ha minden jelentősebb alkalmat megragadunk a nyelvünkben kínáló etimológiai áttetszőség morfológiai feltárására, amikor is alaktani tagolással kísérjük a szemantizációt. Gyakorisági szempontból is kulcsfontosságú szavaink köré idővel kiterelődik a szócsalád, miközben jártasság és otthonosság szerezhető a szóalkotás terén is.⁴

Összefüggéseket feltáró törekvésünk kettős gazdagodást eredményez, hiszen összekapcsoltan gyarapíthatja a motivált áttetszőségében könnyebben befogadhatóvá váló szókinccset és az alaktani szerkesztés képleteiben elérhető jártasságot. A szóalkotás módszertani kezelése elsősorban kezdő szinten problematikus. Később azonban már látványosabb eredményre vezethetnek a kreatív szóépítés szabályokat fölfedeztető, heurisztikus gyakorlatai, s a morfológia szintjén szerencsére már nagyobb szabadságunk nyílik értelmi egységek felől közelíteni. Például a problémafelvetésben szemantikai-szintaktikai perspektívából kérdezhetjük, hogyan is kell vagy miként lehet a többséget, a személyt, a birtoklást, az esetet stb. kifejezni, illetve azonosítani; fennáll-e szintetikus-analitikus alternatíva stb. Igen hasznos lehet, ha a formális transzformációkat (például szintetikus–analitikus szerkezetek kölcsönös átalakíttatását) funkcionálisan motiváljuk (tömorség, árnyalati pontoság, könnyedség stb. elérésére).

³ Nyilvánvaló, hogy a másik szálon kibontakozó szóképzlet-gyarapítás, a tematikus szócsaládok építkezése pedig közvetlenül kevésbé a nyelvtan kiteljesítéséhez, sokkal inkább a kommunikációs igények kielégítéséhez vezet. A paradigmatis rendezettség együttesen így etimológiai és tematikus szócsaládok kiteljesítését nyújtja. E két szempont összehangolása nem szükségszerű, ám az oktatás szempontjából nyilván szerencsés, hiszen bizonyos szinten egyesíti a grammatizáló és a kommunikatív törekvések előnyeit. (Tematikus szócsaládok kiépítése egyébként régi törekvése a nyelvtanításnak.)

⁴ Például szláv jövevényszavunk, a *társ* igen kiterjedt családja alapvető jelentőségű tagokkal rendelkezik: a képzett szavak (*társít/ás, társul/ás, társul/at, társas/ág, társtalan/ság, társ/adalom, társ/alog* stb.) mellett fontos összetételekkel is, mind előtagként (*-bérlő, -tulajdonos, -szerző, -kapcsolat* stb.), mind utótagként (*bázis-, élet-, iskola-, osztály-, diák-, játészó-, csoport-, évfolyam-, munka-, lakó-, bűn-, sors-, ember-, pálya-, kor-, üzlet-, katona-, úti-, szoba-* stb.).

Igen gyümölcsöző lehet eközben a tágabb horizontú szemiotika alkalmazása is a nyelvi tényeknek – a kívülálló szempontjából átfogó logikát kínáló – keretmagyarázataként. Ilyen megvilágításban például megfoghatóbbá válik a klasszikus képzőjel–rag sorozat szokványos sorrendi elve is, ha a háttérben meghúzódó szemantikai-pragmatikai-szintaktikai funkciók megfelelést nyerne e bonyolult alakulat bemutatásakor (Szépe 1999).

A felsőbb nyelvi szintek felől megítélve igazán funkcionális egységnek számítanak az igekötős kapcsolatok is a morfológiai kombinálhatóság kreatív próbái során, amikor is a játékos fölfedezés útján el kell dönteni (irányított segítséggel), melyik igekötő milyen igével és milyen értelemben kombinálható (és fordítva), melyek a létező és fontos kapcsolódások (*át-, be-, bele-, el-, elő-, fel-, ki-, közre-, le-, meg-, össze-, visszaad* stb.).⁵

A lexika és a grammatika, pontosabban a szemantika és a szintaxis közös metszetében haladó szinten már kínálkoznak az operatív metanyelven megragadható, bizonyos absztrakt jelentéstartományokat konkretizáló (a moszkvai szemantikai iskolából ismert) lexikai-szemantikai függvények is (például 'valamit létrehozni, megsemmisíteni; valami tipikus hangot ad' stb. jelentés köré szerveződve). Közülük a maga élőnyelvi jelentőségével kiemelkedik a lexikai fokozás (mint ún. MAGN függvény) gazdag eszköztára (Székely 2001) például 'valami nagyon szép' jelentésben: *álomszép, csodaszép, meseszép; bámulatosan szép, fantasztikusan szép, ol-tári szép; a napra lehet nézni, de rá nem* stb.

Emellett – persze inkább ugyancsak már haladók körében, ott is először nyilván passzív oldalon, majd pedig a kreatív kompetencia kifejlődésére hagyatkozva, illetve nyelvész hallgatók esetében akár mind diakrón kitekintésként, mind szinkrón működésben – adandó alkalommal mindig érdemes bemutatni a lexikalizálódás és a grammatikalizálódás egyes jellemző folyamatainak magyar példáit.⁶ Ezzel összefüggésben a kognitív szemantikának köszönhetően ma már szélesebb keretben értelmezhető nyelvsajátos vonások szintén egyaránt érinthetik a lexika és a grammatika tartományát. Így például jó néhány toldalék, névutó és igekötő eredeti funkciójából – a nyelvtörténet megvilágításában – szemléletesen levezethetjük, bemutatathatjuk a differenciált térszemlélet bizonyos konkrét összefüggéseit: például *mögött* > *meg-* ('ha valamit már megcsináltam, mint feladatot megoldottam, akkor az már *mögöttem* van'); *bél* > *-ben/-ban* stb. (mint legbelső helyviszony); *fej/fő* > *főlött* stb. (vö. például Somogyi 2003: 181–184). Az pedig szinte már közhely, hogy az eredeti térjelölő helyragok és névutók miként váltak egyre elvontabb viszonyok (idő, mód, állapot stb.) kifejezésére is alkalmassá. (Ebben persze éppen kognitív ihletésű tipológiai általánosítással, illetve kontrasztív jelleggel nem árt fölfedeztetni más nyelvek megfelelő eszközeinek hasonló átfunkcionálódását is; különösen

⁵ Az igekötőknek szemantikai (konkrét irányjelölő, absztrakt jelentésváltó és igeszemléleti), valamint szintaktikai (szőrendi) jelentőségüknél fogva kijáró megkülönböztetett érdeklődés a kontrasztív munkákat és a magyar mint idegen nyelv oktatásának szakirodalmát is nem véletlenül jellemzi (vö. Éder–Kálmán–Szili 1984: 8–10; Szili 1985).

⁶ Vö. Ladányi 1998, 1999, 2000; Dér 2000.

tanulságos és természetesen szövevényes lehet például az indoeurópai nyelvek *in* típusú prepozíciójának számos alak- és funkcióváltozata!)

Mindazonáltal azzal is szembe kell néznünk, hogy a lexika didaktikusan áttekinthető rendezése lényegesen nehezebben megvalósítható törekvés a nyelvoktatásban, mint a nyelvtani anyag elrendezése. A probléma ugyanis nem csupán a szókincs említett természetéből következik, hogy ti. nyelvtan zártabb rendszerszerűségéhez képest a lexika nyitott és kevésbé szervezett rendszer. A szókészlet parttalanságát a nyelvtanuló még rendszertelenebbnek és esetlegesebbnek találja, ráadásul nyelvünk szókészletében egy indoeurópai nyelvet beszélő viszonylag kevés ismerősen csengő gyököt talál fogódzóként az induló asszociációkhoz. A jövevényelemek különféle fajtái (jövevénytörzsi, tükörfordítás, jelentéskölcsönzés, jövevénytörzsi stb.) szerencsés esetekben hidat jelenthetnek a nyelvoktatás számára.

Nyelvünk kontaktlingvisztikai viszonyainak történelmi-művelődéstörténeti összefüggéseit ismerve érthető, hogy jelentős arányeltérések mutatkoznak az átvétel irányában: a környező indoeurópai nyelvekből a magyar köznyelvbe átkerült jövevénytörzsi szavak számával szemben a magyarból más nyelvekbe átvett szavak száma viszonylag alacsony, viszont például a magyar nyelv német jövevénytörzsi szavai a többi számszerűen alapvető réteghez (latin, török és szláv jövevénytörzsi szavainkhoz) viszonyítva is jelentős képviselést mutatnak. Azonban ez a réteg – a „hamis barátok” megtévesztő hatásán túl – gyakran azáltal is megnövekszik a nyelvtanuló dolgát, hogy régi átvételeink számára szinte a fölismerhetetlenségig belesimultak nyelvünkbe. Az ekként immár demotivált elemek idomulásának fonológiai jelei többnyire arra vallanak, hogy az új rendszerbe hanghelyettesítéssel, betoldással, redukcióval és egyéb alakváltozással befogadva rendszerint a gazdaságossági elv jegyében végbement egyszerűsödések és rövidülések tendenciájához igazodnak (pl. *Bäcker* > *pék*, *Bürger* > *polgár*, *Leiter* > *létra*, *Pfannkuchen* > *fánk*, *Schnur* > *zsinór*, *Stall* > *istálló*, *Vorteil* > *fortély*, *Wagner* > *bognár*, *Zeiger* > *cégér* stb.). Az indoeurópai nyelvekben (a környező szláv nyelveken és a románon kívül még viszonylag leginkább a németben) meghonosodott magyar jövevénytörzsi szavak amúgy elenyésző száma egyben szókészleti jelentőségben is messze elmaradó átvételeket fedez, hiszen többségük magyar vonatkozású reália, illetve korlátozott vagy elavult használatú szó (*Forint*, *Gulasch*, *Palatschinke*, *Pufsta*, *Tokajer*, *Tschardasch* stb.). Viszont például ezeknél sokkal jelentősebb kocsis szavunk több nyelvben is elterjedt.

A morfológiai nehézségek okai az alaktan **paradigmatikus** gazdagságára, illetve az agglutinációval járó toldalékhalmozás **szintagmatikus** kiterjedtségére vezethetők vissza. Ezért is célszerű a nyelvi rendszer áttekintésében az elemek és a szabályok működését a maguk kettős kötődésében, illetve kétféle értékrendszerében láttatnunk: a paradigmaticus és a szintagmatikus kapcsolatok mentén. Magát a rendszert illetően különösen tanulságos például a magyar személyjelölés közössége az igei és a névszói paradigma több sorában is (*olvasom*, *olvasnom*, *könyvem*, *engem*, *enyém*, *rám*, *felém* stb.),⁷ továbbá a térjelölés háromszor hármas mezőjé-

⁷ A magyarban nagyon jól elemezhető, áttetsző rendszer jellemzi a névszói viszonyragozást, hiszen a többszjelek után is ugyanazok az esetragok kapcsolódnak. A birtokos személyjelek

ben (az irány és a távolság szerint), vagy akár ehhez kapcsolódóan a ragok és a névutók egymást kiegészítő megfelelései, azaz funkcionális összetartozásuk stb. A kapcsolódások síkján mozogva pedig szerencsésen érvényesíthető a vonzatközpontú megközelítés (Hegyí 1972), valamint a kollokációk, a lexikai függvények és a frazeológiai kapcsolatok feltárása. Együttes kezelésük egyébként szintén eleve a lexika és a grammatika összekapcsolását támogatja.

A tengelyműködés kettős viszonyrendszeréből kiindulva annak dinamikájában is meggyőzően fölfedeztethető, hogyan is működik valójában a rendszer – egyrészt a szintagmatikus síkon érvényesülő simító folyamatokban, mégpedig különböző nyelvi szinteken: a hangszerkezetben a morfonológia asszimilációs jelenségei (hangrendi illeszkedés, hasonulás, összeolvadás stb.), valamint a nyelvtani szerkesztésben a (morfo)szintaxis egyeztető eszköztára (*abban a könyvben; a könyvek újak* stb.) ekként közös nevezőre hozhatók. Másrészt ugyancsak több szinten egyaránt hatékonyak a paradigmaticusan kiemelő tendenciák (például az asszimilációs hatások elmaradása felsőbb szintről hangsúlyozott morfémahatárokon összetett szavakban; a látszólag formális kötőhangzó morfológiai párhuzamainak célszerű hasznosítása a *vörösök – vörösek* típusú, szintén felülről, ti. a szintaxis felől vezérelt szerepmegosztásokban). Ez a rendszerközpontúan egészes szemléletmód rávezetheti a nyelvtanulót a különböző szintű szerkezetek lényegi együttlátására.

Ekként például a magyarban föltétlenül kitüntetett hely illeti meg a felszíni zérus ugyancsak több szinten érvényesülő jelenségekörét is, amelynek jelentőségét egy korábbi alkalommal próbáltam áttekinteni (székesfehérvári előadásomban; Szűcs 2001a). Erre röviden visszautalva: a zérusjelölés paradigmabeli funkciójának ugyanis nemcsak az egy-egy gyakori vagy szokványos alaphelyzettel összefüggő nyelvi gazdaságossági elv ad értelmet, hanem a vele oppozícióban álló kiemelés elmaradása is, amikor tehát például a névmás vagy a kopula stb. törlése következik be hangsúlytalan vagy semleges funkció esetén. Felfogásom szerint nyelvünkben következetesen, több nyelvtani részrendszert szervesen áthatva, szinteken áthajolva

és az igei személyragok körében pedig utaltunk az egyes és többes szám nyelvtörténetileg kimutatható közös elemeire. A nyelvoktatás szempontjából is külön figyelmet érdemel, hogy e két utóbbi személyragozási rendszerünk, pontosabban a birtokos és a határozott tárgyastoldalékolás formánskészlete történetileg — azaz a személyes névmások agglutinálódásának közösségében — részben ugyancsak megegyezik (vö. Rédei 1997: 38). Ez nagyban megkönnyítheti az érintett „archimorfémák” számhoz és személyhez rendelő memorizálását, a rendszer megértését: *könyvem – olvasom, könyved – olvasod* stb. (vö. Csécsy 1983: 136).

A magyar is sajátosan toldalékolja a névmásokat, s például a helyragos esetekben főként a toldalék toldalékolásával egészíti ki a paradigmát: *nek-em, vel-ed, ról-a* stb., sőt éppen az alapesetekben még összetettebb, akár ismétlődéseket is tartalmazó módon (*mi-nk-et*) vagy szinkrón megítélésben teljesen rendhagyóan (*engem*). A névmások kiegészült alakjai egyébként azonban legalább egy formáns erejéig általában utalnak a rendszer valamely másik összefüggő megfelelőjére (*én – enyém, te – téged*), sőt általában az esetre is, amelynek bennük szintetizált ragváltozata megegyezik a névszói paradigma megfelelő toldalékával.

érvényesül a zérus, amelyet ekként tehát méltán tekinthetünk átfogó szemléleti elvnek a komplex típus jegyében.

A **motiváció** sajátosan magyar megnyilvánulásai ugyancsak áthatják a különféle nyelvi szinteket, a fonetikai-fonológiai-szupraszegmentális motiváció típusaitól a strukturális (morfológiai-szintaktikai) és szemantikai motiváció egyes típusaiig (Szűcs 1999: 163).⁸ A nyelvtanuló számára többszörös előny származik a tudatosan megvilágított motivációs jelenségekből, hiszen a felismert transzparenciával nyerhető lényeglátás (a részrendszerek áttekinthetősége mint a nyelv képi világában, hangszerkezetében és nyelvtani szerkezeteiben megszerzett otthonosság) jelentősen megkönnyíti az ismereteknek ekként szerves, a maguk elemi kötődéseiben megszilárduló befogadását és megtartását, sőt szélesebb körben a rendszerben történő eligazodást (vö. Gombocz 1998).

Régi közhelynek számít a hungarológiában, hogy a sajátos térszemléleten túl is feltűnően markáns képszerűség jellemzi nyelvünket, amikor is szemléletes konkrétságban jelenít meg elvont tartalmakat.⁹ A kognitív modell már magában is arról tanúskodik, hogy az egyes nyelvi szinteken külön-külön elvégzett analízis közös tanulságai a szintézis fokán már azt igénylik, hogy a szintek rendszerét végül egyben lássuk, vagyis a nyelvi szintek kontinuitását (Bańcerowski 2000: 53), átjárhatóságát kell hangsúlyozni. Ez egyébként tökéletesen összhangban áll a tipológiaiilag körülhatárolható komplex típus megragadásával, de egyben a funkcionális szemlélet lényegével is. A nyelvelírás egyes szintjeit ugyanis a funkcionális nyelvoktatás¹⁰ is kellő dialektikával, a rendszert valóban mozgásba helyező dinamikus szemlélettel közelíti meg, s ezzel bizvást a kommunikatív nyelvoktatás szolgálatába állítható (a magyarra történő alkalmazás említett korlátozottságának tudatában). A nyelvi szintek feltárása újabban – a korszerű nyelvoktatás gyakorlatában – a kommunikatív kompetencia megcélzása felől közelít a nyelvi kompetencia felé, s a szemantikaiilag is legdifferenciáltabb szövegszint jelentősége ezen belül jócskán megnő a hagyó-

⁸ Mindezek az esetek egyben különböző szintű lecsapódásai a kognitív szellemben feltárható nyelvi ikon működésének (Bańcerowski 2000: 71–72).

⁹ Éppen napjainkban tanúi lehetünk annak, miként találkoznak a kognitív metafora föllendülő nemzetközi kutatási eredményei (Lakoff–Johnson 1980; Langacker 1991), illetve hazai alkalmazásai (vö. Bańcerowski 2000; Kiefer 1999; Pléh–Gyóri 1998) egy eredendően magyar tudománytörténeti hagyománynak, ti. a metafora mint a nyelv lényegéhez tartozó teremtőerő jelentősége felismerésének (Karácsony 1938; Thienemann 1967) felfrissítő továbbgondolásával, miközben az e megközelítések szemléletére alapvetően jellemző közös célkitűzés a nyelvi világ részben egyetemes, részben nyelvsajátos (s a két pólus között bizonyára tipikus) vonásainak kibontása, a nyelvben őrzött világlátás hagyományának és kreatív működésének feltárása. E hazai előzmények időszerű mozgósításának köszönhetően Szilágyi N. Sándor (1996) ígéretes kezdeményezésére máris közelebb kerültünk magának a fenti sommás megállapításnak a konkrétan árnyaltabb megragadásához is – például a térdimenziókban megjelenő szerves értékrenddel, a vonzatszerűségben és a frazeológiai kapcsolatokban megkövült képi viszonylatokkal (Fazekas 2003).

¹⁰ Vö. Éder–Kálmán–Szili 1984; Hegedűs 1987, 2000; Szili 1999.

mányosan előtérbe helyezett szintaxissal és morfológiával szemben, s ugyanígy fölértékelődik a prozódiai eszközök fonoszintaktikai értéke is, amelyek szintén a szöveg szintjén teljeseznek ki.

Maga a **tipológia** két oldalról is segítségünkre lehet: egyrészt az érintett nyelvtípus minél árnyaltabb jellemzésében, másrészt természetesen a más nyelvek viszonylatában kijelölhető hely meghatározásában.¹¹ Hagyományosan és eléggé leegyszerűsített megfogalmazásban általában az „agglutináló” magyart a „flektáló” indoeurópai nyelvekkel szokták szembeállítani. Árnyaltabb megközelítésben ilyenkor a magyar dominánsan agglutináló jellege konfrontálódik. Nem elegendő per-se az abszolút érvény élet elvenni, hanem a viszonylagosságban a típusvonások fokozatait, keveredését, megoszlását, sőt a folyamatban lévő elmozdulások irányát is meg kell ragadni.¹² Érdeemes továbbá figyelemmel kísérni, mennyiben járulnak hozzá a flektáló sajátosságok és a szintetikus tendenciák általában a paradigmatis dimenzió információsűrítő terheléséhez, illetve az agglutináló vonások és az analitikus tendenciák főként a szintagmatikus dimenzió információelosztó terheléséhez.

Mint tudjuk, a flektáló és az agglutináló típus idealizált szinten elsősorban abban különbözik, hogy a szegmentálás során miként és mennyiben maradnak egyértelműen azonosítható morféma a szó felépítésében részt vevő lexikai és grammatikai elemek. Az agglutináló típus ideális konstruktumára az jellemző, hogy – egyértelmű morféma–morf megfelelésekben (vö. Kiefer 1998: 190–191) – a változatlan tőhöz olyan végződés csatlakoznak, amelyekben egy-egy alak egy-egy funkciót képvisel (paradigmatikusan), és sorozatukban is világos határok teszik lehetővé elkülönítésüket (szintagmatikusan). Az agglutináció lényege szerint monoszematikus toldalékolást végez, tehát a sorozatos szintézist lépésenként egyértelmű alak-funkció megfelelésekben hajtja végre (vö. Vennemann 1982: 332–333). A flektáló típusban viszont nem érvényesíthető egy az egyben megfeleltetés a morféma alakja és funkciója között, az elemhatárok is összerosódnak, s mindennek maga a tő is részesévé válik. (Ezeket az alapsajátosságokat – többek szerint – szerencsésebben tükrözné a „fúziós nyelvtípus” elnevezés).¹³

Az **agglutináló** vonások a magyarban meghatározó mértékben vannak jelen. Ennek orientáló jellege érezteti hatását gazdag morfológiáról tanúskodó alaksoraink

¹¹ Az előbbihez ma már hozzátartozik a nyelvi szinteken áthajló komplex típus (vö. Dezső 1978) megragadásának igénye is. A kognitív szemantika pedig várhatóan hamarosan megújítja magát a kontrasztos nyelvészetet is, amennyiben – annak látókörét nagyvonalúan kitágítva – a figyelmet egyre inkább a minél mélyebb értelmű átfogó látásmód felé tereli, ahonnan még egyes részrendszerek is – újabb megvilágításba kerülve – lényegi kötődéseik révén egységesebb keretben szemlélhető és magyarázható jelenségkörökké válhatnak, s a nyelvi világ fölfedező meghódítását ígérik.

¹² Tisztázni kell azt is, hogy e morfológiai típus-kategóriák megítélése a morfonológia, illetve a szintaxis irányában kiterjesztett keretet kíván, hiszen a felosztási alap éppen azt a kérdést veti fel, hogy miként kapcsolódnak a morféma egymáshoz a mondatok felépítése során, s ez mennyiben érinti hangszerkezetüket is.

¹³ Vö. Havas 1974: 52; Sapir 1971; Vennemann 1982: 329–331.

jól szegmentálható szerkezetében, s bizonyos mértékig éppen ebből nyerhetünk eligazítást még azokban az esetekben is, amelyekben fúziós morfémahatárok vagy több morfémafunkció összefonódásai keresztezik a tiszta agglutináló jelleget. Ez történik például a személyragozásban: mind a névszói paradigmában a több birtokra utaló birtokos személyragozáskor (*báz-ai-nk*), mind az igeragozásban (*olvas-unk*); mindkét sorozatban tehát a szám és a személy kategóriájának együttes megjelenésében (vö. Kiefer 1998: 190–192).

Névszóragozási rendszerünk az analitikus affixáció tipikus példája, mégpedig az esetragok és többes szám (általánosan *-k*, illetve „birtoktöbbséítő” allomorfként *-i* jelű) paradigmáiban az agglutináció tiszta formájában (a simító kötésektől eltekintve), a birtokos személyjelek sorozataiban pedig megközelítőleg. Ezt a megszorítást az indokolja, hogy személyjeleink a szinkroniában immár szétválaszthatatlan módon egyszerre két grammatikai tartalmat fejeznek ki, a birtokos számát és személyt.

Igeragozási paradigmáink – számos ismert indoeurópai nyelvtől eltérően – nem formális osztályokban, hanem szintaktikailag funkcionálisan különülnek el, s a két teljes paradigma (határozatlan és határozott tárgyas ragozás) mellett van hiányos sor is: az erősen szintetikus *-lak/-lek* (1. személyű alany 2. személyű tárgyra irányuló) személyragé. A morfológiai jelöltség egyébként a magyar ige paradigmáiban általános érvénnyel az igemód és az igeidő jelének vaglyagosságát veti fel, s emiatt még a határozatlan tárgyú igeragozás is legfeljebb csak részben agglutináló típusú (szoros értelemben), a többi sor pedig erősen szintetikus jellegével még inkább a flektáló (és részben a polyszintetikus) típus felé mutat (Havas 1974: 84, 87).

Flektáló jegyek tehát a magyarban is jócskán vannak. Mindenekelőtt ilyenek a rendszeres és szórványos töváltakozások: *kéz – keze-, kő – köve-, jó – jav-, tesz ~ tev- ~ te- ~ té-* stb. típusosztályokkal, illetve a funkcionálisan elkülönülő *hal ~holt, van ~ volt (van ~ vagy ~ vol- ~ val-)* töváltozatokkal. A példákból is jól látszik, hogy ugyancsak éppen tősgyökeres szavaink abszolút töveinek színe-javát érinti a rendhagyó paradigma.

A magánhangzó-harmónia illeszkedési szabályrendszere mint morfonológiai alternáció lényegében eleve fúziós jelenség, ám benne a fúzió csak részleges, hiszen a toldalékmorfémák fonológiai felépítésében létrejövő váltakozások nem járnak a morfémahatárok elmosódásával (vö. Havas 1974: 52), s a nem összeforrott fúzió szabályosnak tekinthető (vö. Sapir 1971). Ilyen elmosódást inkább a mássalhangzó-kapcsolatokban érvényesülő hasonulások és összeolvadások idéznek elő. Ennél fontosabb flektáló jelenség egyes toldalékok polyszemiája, illetve homonímiája, valamint színónímiája, amelyek többnyire a képzők körében, kisebb mértékben a ragok között jelentkeznek.¹⁴

¹⁴ Az előbbire jellemző példával szolgál *-s* képzőnk különféle funkcióiban (*vajas, kékes, ezredes, asztalos, nádas, barapós, Annus*). Az azonos alakú képzők esetében a szövegösszefüggés általában kizárja a kétértelműséget (*irat – írat*), nem magyar anyanyelvűek számára mégis zavaró lehet, ha ez a jelenség további hasonló hangzású toldalékok kapcsolódásával

A jelen témánk szempontjából azonban még ennél is lényegesebb kérdéskört vet föl – az etimológiai szócsaládokra visszatérve – az alapvetően flektáló típusú tőváltakozás részleges demotiváló hatása (a szóalkotás két alaptípusában áttekinthetőnek bizonyuló alakulatok ellenképeként). A magyarban – az indoeurópai nyelvekkel szemben – többnyire nem járnak grammatikai jelentőséggel az efféle tőalakváltozatok (gondoljunk csak a *singen* – *sang* – *gesungen* paradigmatisus példájára), hanem inkább nyelvtörténeti-etimológiai érvényű lexikológiai tényezők az ősi szóalkotás köréből. Ez a fúziós szintézis rendszerint éppen jelentős szócsaládokat érint a magyarban: *ájul* ~ *álom* ~ *alszik* ~ *alél* ~ *olt*; *bocsát* ~ *búcsú*; *ered* ~ *ereszt* ~ *erdő* ~ *eredet* ~ *eredmény*; *bideg* ~ *búl* ~ *bút* ~ *bűs* ~ *bűvös* ~ *büledéz* ~ *bülye* ~ *büllő*; *jó* ~ *jós* ~ *javas(ol)* ~ *jószág* ~ *jog* ~ *jogar* ~ *jobb* ~ *gyógyít* stb.¹⁵ (Már e néhány kiragadott példa alapján is látható, hogy a szócsaládokban a tőhangváltást gyakran kíséri mássalhangzó-változás is.)

Az alakmódosulással sokszor alaksorok egészét rendezi jelentéssel telítődő szembenállásba például a palatális–veláris, labiális–illabiális vagy a nyílásfok szerinti oppozíció. Ami éppen a mutató névmások és határozószók közel–távol szembenállásában sajátos vonás: ebben a magyar rendszer következetesen teljes, s a palatális–veláris oppozíció alapján sorozatszerűen relatív motiváció működik: *ez* – *az*, *itt* – *ott*; *erre* – *arra*, *ennyi* – *annyi*, *ide* – *oda*; *ilyen* – *olyan*, *így* – *úgy* stb.¹⁶

Az efféle megoszlásokhoz hasonló szóhasadásokban és párhuzamos fejlemények kialakulásában (*család* ~ *cseléd*) különösen tömegesen vesznek részt a gyakran többalakú hangutánzó-hangfestő tőből levezethető szóegyüttesek: *csattan* ~ *csettint* ~ *csitteg-csattog*, *dobban* ~ *döbben*, *dorombol* ~ *dörömböl* ~ *dörög* ~ *durran* stb. Ilyenkor gyakran a palatális–veláris megkülönböztetés (*kever* ~ *kavar*) révén tudatosan összefüggésük és jelentésbeli elkülönülésük, s ilyen szópárok mintájára további ikerítések is létrejöhetnek (*gizgaz*, *limlom*; *görbe* ~ *girbegurba*). Az esetek többségében azonban a beszélő már nem érzékeli az etimológiai kapcsolatot a kérdéses szócsaládok valamennyi tagja között: *ferde* ~ *fertő* ~ *fetreng* ~ *fordít/fordul* ~ *forog* ~ *förtelem* ~ *förgeteg* ~ *fürdik* ~ *fürge* stb. Természetesen azonban az is gyakran előfordul, hogy az igen szoros jelentésbeli kapcsolat képes fenntartani az összetartozás tudatát: *telt (tele/ telik)* ~ *tölt*. Hiába erős viszont a je-

tovább fokozódik (*íratot* – *íratott*). Emellett nyelvünk a rokon értelmű képzők nyújtotta árnyaltság lehetőségét is messzemenően kihasználja: *lábacska* – *bácsika* – *bázikó* – *csoki* – *anyu* – *Tercsi* – *Maris* – *Erzsók* – *Juca* – *Julcsa* stb.

¹⁵ Az itt és a későbbiekben szereplő példák összefüggései a következő etimológiai munkákra támaszkodnak: TESz.; Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen; Magyar Szófejtő Szótár (Bárczi Géza); Czuczor Gergely–Fogarasi János, A magyar nyelv szótára (1862); vö. Somogyi 2003.

¹⁶ A közel–távol oppozíció jelentőségéhez hasonlóan a magyar névmási rendszerben nem nemek szerint, hanem az élő–élettelen, illetve a személy–dolog szembenállás alapján történik paradigmatisus elkülönülés: *ki* / *aki* / *valaki* / *senki* / *mindenki* ~ *mi* / *ami* / *amely* / *milyen* / *valami* / *semmi* / *minden* stb.

lentésközelség például az *agg ~ avas / avul ~ ó (~ ósdi ~ ócska)* szócsaládban, ha ilyen számottevő alaki különbség nehezíti összetartozásuk felismerését.

A gyök, illetve a tő magánhangzóját váltakoztató flektáló jelleg tehát a magyar esetében inkább a szóalkotás elemi rétegében (azaz nem elsősorban a nyelvtani paradigmák mentén) jut szerephez, s a játékeret többnyire a hajlékony magánhangzó-rendszer kínálja egy-egy szócsalád kiépítéséhez, a szóhasadás, illetve ikerítés példasoraihoz. Mindezt a köznyelv összefüggő jelentéstartományok érzékeltetésére, jelentés-megkülönböztetésre és árnyalásra, a szépirodalmi nyelvhasználat pedig stilisztikai értékű hangszimbolikára használja fel.

Végezetül tovább kell árnyalnunk a tipológiai összképet. A szintetikus (összekapcsoló) és az analitikus (széttagoló) sajátosságok — a mondat szerkesztés szintézisének milyensége szerint (Sapir 1971) — alapvetően abban térnek el egymástól, hogy a lexikai és a grammatikai jelentéseket morféma egyesítésével vagy külön-külön fejezik-e ki. Ennek az elvnek a **morfémasorozaton** keresztül követhető megfigyelését némiképpen keresztelje az előzőekben fölillantott, a **morféma** **kon belül** kimutatható szempont: a flektáló típusú szintetizmus (több funkcióval) és az agglutináló típusú analitizmus (egy funkcióval).

A magyarban a morfémasorok **szintetikus** építkezése mind a névszói, mind az igei paradigmában megvalósul. Nyelvünk rendkívül gazdag változatos képzőelemekben, a szóképzés igen hajlékony és hatékony eszköze a szóalkotásnak, s a szóösszetétellel együtt magas fokú sűrítést és jelentésárnyalást képvisel. A paradigmatis többszörözés hatása a jeleknek köszönhető, amelyek maguk számszerűen alulmaradnak ugyan a többi toldalék változatosságán, de köztes morfológiai pozíciójukból és funkciójukból adódóan is jelentőségük meghatározódik, különösen a névszói paradigma alakgazdagságában (vö. Décsy 1964: 312; Papp 1959).¹⁷

Morfológiaiilag komplex jelsorainkban mindazonáltal feltűnően gyakran találkozunk határozottan szintetikus, sőt **poliszintetikus**, illetve inkorporáló jellegű vonásokkal. A ragok közül külön kiemelhetjük a *-lak/-lek* összetettségét.¹⁸ A toldalék

¹⁷ A magyar toldalékok a halmozásos sorozat lehetséges kapcsolódásaival még inkább utat nyitnak a szintetikus tömörség felé (Bárzsi 1975: 265–267; vö. Károly). Történeti szempontból fontos azonban a tipológiai távlatú tendenciák árnyaltabb megközelítése, hogy észrevegyük: „a magyarban a szintézisre irányuló tendencia idővel helyet adott az analízisnek” (a névelős határozott tárgy, a hátravetett igekötő, a szaporodó névutók megjelenésével, az ige-neves szerkezetek mellékmondatos helyettesítésével stb.; Dezső 1975: 273–274).

A magyarban analitikus szerkesztésűek az összetett igealakok (jövő idő, feltételes múlt) és a modális szókapcsolatok (*el kell mennem*). Különbféle funkcióigei szerkezetes kifejezéseink (*megjegyzést tesz*), az ige-neves állítmányi szerkezet (határozói igenévhez fűzött létigével: *fel van bontva*) és hasonlók szintén analitikus irányba terelik a morféma szintagmatikus láncolatát (vö. Kálmán 1987).

¹⁸ Képletében tipológiaiilag rendkívül érdekes összefüggés rejlik. Nyelvtörténetileg külön figyelemre méltó, hogy az egyes szám első személyű alanytól második személyű tárgyra történő irányulás a rag elemeiben személyenként azonosítható (*-k és -l*, vö. *olvaso-k, olvaso-l*), a sorrend azonban fordítottja az alaphelyzetnek, ha a megfelelő szintaktikai mélyszerkezet

erős poliszintetikus-inkorporáló hatása még nyilvánvalóbb, ha az ismertebb indo-európai nyelvek megfelelő kifejezéseinek analitikus szerkezetével vetjük egybe „mondatszavainkat”, vagyis a mondat értékű szóalakokat (*Szeretlek ~ Ich liebe dich*). A *-bat/-bet* képző szintetikus értékét ugyancsak fokozza a vele szembeállított német *können/ dürfen* segédigés szerkezeteinek analitikus volta. Az erősen sűrített jelentéstartalmak kifejezésére alkalmas magyar képzők közül pedig megemlíthető például a *kávézik, teázik, borozik, sörözik* sorozatában megfigyelhető utalás a tárgyra, amely ily módon „bekebeleződik” az igealakba.¹⁹ A nyelven belül működő szintézis erejének hatásfokát a szemantikai és morfoszintaktikai természetű sűrítések együttese szinte a magyarban elérhető végletekig fokozza, például amikor az eleve jelentéssűrítő *kávézik* agglutinálva derivált és konjugált alakját további képző és jel hozzáadása után szófajváltó deklináció emeli még összetettebb paradigmába: *kávészatnékom van (lett/támadt)* stb.²⁰ Jelentése (‘Most aztán igazán szívesen innék kávét’) a legtöbb ismert nyelvben csak analitikusan, illetve körülírással adható vissza (*Ich habe/bekam plötzlich Lust, einen Kaffee zu trinken / ich hätte jetzt Lust auf eine Tasse Kaffee / ich würde jetzt gerne ein bißchen Kaffee trinken* stb.).

Talán még ez a vázlatos áttekintés is meggyőzhetett arról, hogy a „minden mindennel összefügg” szövevényes viszonyhálózatában a nyelvreírás és az oktatás méltán a vezérmotívum szerepéhez juttathatja a lexika és a grammatika együttesének követését, s ennek érvényesítésében összhangba kerülhetnek a kognitív, a kommunikatív, a funkcionális és a kontrasztív szempontok.

parafrázisától közelítünk a leképezett morfológiai szerkezethez, minthogy az SOV szórend tükörszerű megfordításban (VOS) jelenik meg a ragban: ‘Én – téged – lát’ > *lát-l-ak* (Szépe 1969: 454). Az pedig, hogy alanyi ragozásunkban hiányos sort alkotva miért éppen csak az E/1. személyű alanyhoz rendelve inkorporálódik az igébe az E/2. személyű tárgy, valószínűleg a közvetlen emberi kommunikáció alaphelyzetével magyarázható, amelyben minimálisan ez a két személy vesz részt, ezen belül pedig a mindenkori beszélő a szó, hiszen a nyelvhasználat beszélőközpontú (vö. Pete 1997: 69).

¹⁹ Ezeket a nyelvi jelenségeket interlingvális szempontból a tipológia az inkorporáló típusjegyekben, a fordítástudomány pedig a maga szöveggyakorlata szerint az ún. jelentésösszevonó lexikai átváltási műveletben minősíti, illetve azonosítja (vö. Klaudy 1994: 118–120, 217–223). A magyar inkorporáció típusait Pete (1997: 66–70) a következő esetekben látja: (1) igei inkorporáció az alany, a tárgy vagy a határozó beépítésével (*bavazik; pipál, szeretlek; zongorázik, éjszakázik*); (2) főnévi inkorporáció birtokos névmás bekebelezésével (könyvem – vö. mein Buch!); (3) névutók és határozószók inkorporációja (*mögöttem – de: az asztal mögött*).

²⁰ Bonyolultságában is áttetsző szerkezeti képlete: ((N+DerSx)V+DerSx+Cond1Sg)N +Px1Sg+V3Sg.

Irodalom

- Balázs Géza 1998. *Magyar nyelvkultúra az ezredfordulón*. A–Z Kiadó, Budapest.
- Bañiczerowski Janusz 2000. A kognitív nyelvészet mint a posztmodernizmus megnyilvánulása. *Nyelvünk és Kultúránk*, 109: 50–73.
- Bárczi Géza 1975. A magyar nyelv jelleme. *MNy.* 257–268.
- Csécsey, Madeleine 1983. Az igei és névszói személyragok részleges egyezése a magyartanítás szemszögéből. In: M. Róna Judit (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó, Budapest. 135–139.
- Dezsy Gyula 1964. Methoden und Erfahrungen im Ungarischunterricht an deutschen Universitäten. *Ural-Altäische Jahrbücher* 35. Wiesbaden. 309–314.
- Dér Csilla 2000. A grammatikalizáció elhatárolása más nyelvi változásoktól. Analógia, lexikalizáció és reanalízis. *Vox humana*. ELTE, Budapest. 137–143.
- Dezso László 1975. A magyar nyelv típusa. *MNy.* 268–274.
- Dezso László 1978. Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában. *ÁNyT.* XII: 29–59.
- Éder Zoltán–Kálmán Péter–Szili Katalin 1984. Sajátos rendezőelvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. *Nyelvünk és kultúránk* 56: 7–15.
- Farkas Mária 2000. *Lingue a confronto: alcuni aspetti della contrastività italo-ungherese*. JATEPress, Szeged.
- Fazekas Emese 2003. Új utak a nyelvtörténeti anyagok feldolgozásában. In: Büky László–Forgács Tamás (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei III. Magyar és finnugor jelentéstörténet*. SZTE, Szeged. 15–22.
- Fónagy Iván 1966. A beszéd kettős kódolása. *ÁNyT.* IV: 69–76.
- Fónagy Iván 1998. A kognitív metaforáról. In: Zoltán András (szerk.): *Nyelv, stílus, irodalom. Köszöntő könyv Péter Mibály 70. születésnapjára*. Budapest. 140–153.
- Forgács Tamás 2001. *Ungarische Grammatik*. Edition Praesens, Wien.
- Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus–Osiris, Pécs–Budapest.
- Gombocz Eszter 1998. Szavakat magolni? Um Gottes Willen! A relatív motiváltságú nyelvi jel szerepe a nyelvtanításban. *Modern Nyelvoktatás* IV/1: 47–54.
- Havas Ferenc 1974. A magyar, a finn és az észt nyelv tipológiai összehasonlítása. *NytudÉrt.* 85.
- Hegedűs Rita 1987. Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé. *Nyr.* 111: 287–300.
- Hegedűs Rita 2000. Funkcionális kategóriák a magyarban. *Hungarológiai Évkönyv* 1. 129–136.
- Hegy Endre 1972. *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hell György 2000. Grammatikák és alkalmazott nyelvoktatás. *Modern Filológiai Közlemények* II/1: 65–84.
- Kálmán Béla 1987. Analitikus és szintetikus fejlődés a magyar nyelvben. *MNy.* 461–466.
- Karácsony Sándor 1938. *Magyar nyelvtan társas-lélektani alapon*. Exodus, Budapest.
- Keresztes László 1992. *Gyakorlati magyar nyelvtan*. Hungarolingua, Debrecen.
- Kiefer Ferenc 1998. Alaktan. In: É. Kiss Katalin–Kiefer Ferenc–Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest. 187–289.
- Kiefer Ferenc 1999. *Jelentélemélet*. Corvina, Budapest.
- Klaudy Kinga 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica, Budapest.
- Ladányi Mária 1998. Jelentésváltozás és grammatikalizáció – kognitív és szerves nyelvemléti keretben. *MNy.* 407–423.
- Ladányi Mária 1999. Poliszémia és grammatikalizáció. In: Geccső Tamás (szerk.): *Poliszémia, homonímia*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 124–134.

- Ladányi Mária 2000. A képzett szavak jelentése: lexikális, aktuális és potenciális jelentés. In: Geccsó Tamás (szerk.): *Lexikális jelentés, aktuális jelentés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 179–184.
- Lakoff, George–Johnson, Mark 1980. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. 1991. *Concept, Image and Symbol*. Berlin.
- Lotz János 1939. *Das ungarische Sprachsystem*. Ungarisches Institut, Stockholm.
- Lotz János 1976. *Szonettkoszorú a nyelvről*. Gondolat, Budapest.
- Martinet, André 1973. A nyelvfejlődés kutatásának szempontjai. In: Szépe György (szerk.): *A nyelvtudomány ma*. Gondolat, Budapest. 347–391.
- Papp István 1959. A magyar nyelv szerkezete. *Nyr.* 84: 451–464.
- Pete István 1997. Az inkorporáció kérdéséről a magyarban. *Nyr.* 121: 62–71.
- Pléh Csaba–Györi Miklós (szerk.) 1998. *A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása*. Pólya Kiadó, Budapest.
- Rédei Károly 1997. A magyar nyelv helye a finnugor nyelvek között. In: Kovács László–Veszprémy László (szerk.): *Honfoglalás és nyelvészet*. Balassi Kiadó, Budapest. 25–42.
- Sapir, Edward 1971. *Az ember és a nyelv*. Budapest. 53–78.
- Saussure, Ferdinand de 1967/97. *Bevezetés az általános nyelvészetbe* (1916). Gondolat, Budapest.
- Sherwood, Peter 1996. *A Concise Introduction to Hungarian*. University of London.
- T. Somogyi Magda 2003. Az önálló szói eredetű kötött morfémák csoportjainak áttekintése különös tekintettel a jelentés- és funkcióváltozásokra. In: Büky László–Forgács Tamás (szerk.): *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei III. Magyar és finnugor jelentéstudomány*. SZTE, Szeged. 177–186.
- Székely Gábor 2001. *A lexikai fokozás*. Scholastica, Budapest.
- Szépe György 1969. Az alsóbb nyelvi szintek leírása. *ÁNyT.* VI: 359–466.
- Szépe György 1999. A magyar morfológiai elemek sorrendjéről. *MNyj.* XXXVII: 419–24.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szili Katalin 1985. Az igekötő és az igekötős ige mibenlétéről. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 7. Budapest.
- Szili Katalin 1999. A grammatikáról másképpen. Új kérdések és válaszlehetőségek. *Intézeti Szemle (Magyar Nyelvi Intézet)* XXI/1–2: 16–21.
- Szűcs Tibor 1999. *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában* (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4.). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szűcs Tibor 2000. Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 1. 120–128.
- Szűcs Tibor 2001a. A felszíni zérus jelentősége a magyar nyelv rendszerében (indoeurópai kontrasztivitásban). *Hungarológiai Évkönyv* 2. 73–79.
- Szűcs Tibor 2001b. A magyar mint idegen nyelv leírásához. In: Andor József–Szűcs Tibor–Terts István (szerk.): *Színes eszmék nem alszanak... Szépe György 70. születésnapjára*. Lingua Franca, Pécs. II. 1219–1230.
- Thienemann, Theodore Thass 1967. *The Subconscious Language*. WSP, New York.
- Vennemann, Theo 1982. Isolation–Agglutination–Flexion? In: S. Heinz–U. Wandruszka (Hg.): *Fakten und Theorien*. Gunter Narr, Tübingen. 327–334.

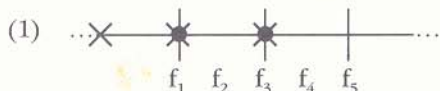
Németh Renáta

AZ ASPEKTUS A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

A kommunikációközpontú nyelvtanítás lényege, hogy a diákokat a diskurzusban való részvételre tanítjuk meg, ennek alapja pedig a mondatalkotás és megértés. Dolgozatom első felében amellet érvelek, hogy az aspektus minden mondat kötelező alkotórésze, ezért tanítása már a nyelvoktatás kezdeti szakaszában is megkerülhetetlen. Minthogy a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatásához rendelkezésünkre álló tankönyvek az aspektussal kapcsolatos problémák felvetését egyértelműen kerülik, dolgozatom második felében arra keresek választ, hogy a magyar aspektusrendszerrel rendelkezésünkre álló ismeretanyagot hogyan használhatjuk a MID oktatásában.

1. Univerzális eseményszerkezetek

Emberi világunkban az elemi szituációk – az esetleges kulturális különbségektől eltekintve – univerzális szerkezettel bírnak. Az eseményszerkezetet az események részeseményei és azok egymáshoz való időbeli viszonya, sorrendisége alkotják. Az eseményszerkezet világismeretünk, pragmatikus tudásunk része. Egyfajta forgatókönyv, amely a dolgok menetét tartalmazza (Kiefer 2000: 301). Így például a 'van valamije, birtokol valamit' forgatókönyv tartalmazza az adott tárgy birtoklása előtti fázist (f_1), a „megszerzés” pillanatát (f_2), a birtoklás fázisát (f_3), a tárgy elvesztésének pillanatát (f_4) és azt a fázist, mikor a tárgy már nincs birtokosa tulajdonában (f_5). Ezt ábrázolja sematikus¹ az (1) ábra.



¹ Németh Renáta, PPKE BTK, nemeth.renata@btk.ppke.hu

² Az elemi szituációk szimbolizálására a következő jeleket használom:

X szimbolizálja az elemi szituáció kezdő pillanatát,

– szimbolizálja a szituáció időbeni fennállását, és

| szimbolizálja a szituáció végét.

• szimbolizálja az időbeni kiterjedéssel nem rendelkező szituációkat, azaz a pillanatnyi időtartamúként konceptualizált szituációkat.

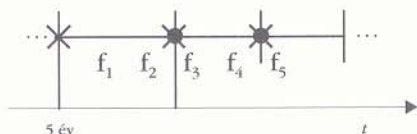
2. Megnyilatkozásaink temporális profilírozása

2.1. Az eseményszerkezet profilírozása

Amikor bizonyos szituációkat nyelvileg reprezentálunk, az eseményszerkezetten mint bázison egyfajta profilírozást hajtunk végre, mégpedig elsődlegesen a megfelelő lexémák kiválasztásával. Így például, amikor a 'van valamiije, birtokol valamit' eseményszerkezetének a 'birtokába jut' mozzanatot profilírozzuk, a kontextustól függően rengeteg lexéma áll rendelkezésünkre: *megszerez, megvesz, megkap, megörököl, elnyer, ellop, elkér vmit*, nem beszélve az olyan frazémákról, mint *birtokába jut vminek, szert tesz vmire* stb.

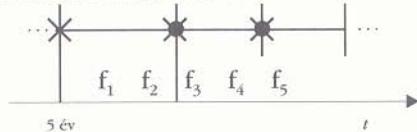
Bármely fázist vagy fázisokat is profilírozzuk, az eseményszerkezet egésze mint bázis látens módon hozzájárul a profilírozott elem jelentéséhez. A *megszerez* ige például azért kompatibilis időtartamot kifejező időhatározókkal, mert voltaképp a 'megszerzésre irányuló tevékenység' fáziséval együtt reprezentálja a 'megszerzés' mozzanatát:

(2) *Pisti öt év alatt megszerzi a kocsit.*



Az *elkér* ige azonban nem kompatibilis ugyanezzel az időhatározóval, mert ez az ige csak a 'birtokába jut' pillanatnyi szituációját profilírozza:

(3) **Pisti öt év alatt elkéri a kocsit.*



2.2. A konceptualizált idő szerepe megnyilatkozásainkban

A **nyelv linearitása** arra kényszerít bennünket, hogy az elemi szituációkat viszonyítva ábrázoljuk. Az egyik viszonyítási alap mindig az idő. Ebben az értelemben mondja Agrell (vö. Szili 1994: 132), hogy minden emberi megnyilatkozás szituációkról és azok időbeli megjelenéséről szól. A nyolcvanas évek közepe táján Joan L. Bybee (1985) és Östen Dahl (1985) egymástól függetlenül ugyanerre a megállapításra jutott. Összevető vizsgálataik alapján úgy tűnik, hogy az idővel kapcsolatban a beszélőknek minden mondatukban legalább három dologról számot kell adniuk²:

² Givón 1984: 271–272 felhasználásával.

- (1) Az egyik, hogy miképp vélekednek a mondatban ábrázolt szituáció valóságáról. Ez a mondat **modalitásában** jut kifejezésre.
- (2) A másik, hogy a mondatban ábrázolt szituációt hol helyezik el a konceptuális időegyenesen, és hogyan viszonyítják más szituációknak az időtengelyen való elhelyezkedéséhez. Ez a mondat **külső időszerkezeté-**ben jelenik meg. Nyelvi kifejezőeszközei elsősorban az igeidő és az időhatározók.
- (3) Harmadsorban a beszélőknek jelezniük kell, hogyan strukturálják az adott szituáció idejét. Erről a mondat **belső időszerkezete,** vagyis **aspektusa** ad számot.

3. A magyar aspektusrendszerről a MID tanítása szempontjából

Kérdés, hogy a magyart külföldieknek tanító tanár vajon mit tud a magyar aspektusrendszerről? Pete István említi, hogy „Még a nyelvtanárok körében is meglepetés erejével hat és hitetlenkedve fogadják azt az állítást, hogy a *Vettél be orvosságot?* és a *Bevetted az orvosságot?* mondatokban különbözik az ige aspektusa, mondván, hogy itt a tárgy határozottságában van a különbség” (1985–86: 172).

Az aspektuális oppozíciók létéről már régi nyelvtaníróink is tudtak (vö. Szili 1994: 130–1). Az elmúlt húsz évben azonban több kutató vállalkozott arra, hogy az összegyűlt ismeretanyagot rendszerezve a magyar nyelv aspektusrendszeréről egységes koncepciót alakítson ki. A legismertebb, legkoherensebb aspektuselméletek Kiefer Ferenc (1992) és Wacha Balázs (1989) nevéhez fűződnek. Szili Katalin magát a nyelvi anyagot szemügyre véve – némileg függetlenül – alakította ki a magyar aspektusrendszerre vonatkozó elméletét.

A különféle elméleti alapokról induló megközelítések abban kétségkívül egyetértenek, hogy – a világ számos más nyelvéhez hasonlóan – az aspektusrendszer alapját a magyarban is az imperfektív : perfektív (IPFV : PFV) aspektuális oppozíció képezi.

Kiefer Ferenc és Wacha Balázs olyan nyelvek aspektuselméleteit igyekezett a magyarra adaptálni, amelyek gyökeresen eltérő struktúrával, igerendszerrel bírnak. Ezekben a nyelvekben az IPFV : PFV aspektuális oppozíció a mondatban megjelenített szituáció ún. belső idejének megszakítható, illetve megszakíthatatlan voltával jellemezhető. „Ez azt jelenti, hogy a perfektív cselekvés mint elemezhetetlen egész jelenik meg, pontszerűen, valós időtartamának figyelembe vétele nélkül: *Felöltöztött, aztán becsomagolta a szükséges dolgokat*” (Szili 1999: 12).

Ezt az elméletet a magyarra alkalmazva a nyelvi anyagot tisztelő nyelvész számára példaértékű, érdekes helyzet áll elő. Az elmélet szerint agrammatikus mondatok ugyanis a magyar anyanyelvű beszélők számára mégis jól formálnak tűnnek. Konkrét példán érzékeltetve a jelenséget, ha a PFV aspektussal ábrázolt szituáció belső ideje oszthatatlan, azaz a szituáció egységes egészként jelenik meg, akkor nyilván nem szakítható meg egy vagy több másik történés által. A (4) mondat tehát elvileg agrammatikus:

- (4) *Miközben Péter megírta a leckéjét, háromszor is becsöngettek hozzá.*

Saját nyelvi intuíción és az általam megkérdezettek szerint viszont ez a mondat jól formált. Szili Katalin ez alapján fogalmazta meg azt az állítását, hogy a magyarban „a perfektív szituációk belső ideje megbontható” (2001: 268).³

A nyelvi anyagot jobban szem előtt tartva azt kell mondanunk, hogy a magyarban a PFV aspektust sokkal inkább a megjelenített cselekvés befejezésével, végállapotának képével azonosítjuk.⁴

A világ nyelveiben általában az IPFV aspektus a jelöletlen. Így van ez a magyarban is. Ezért célszerűbb a PFV aspektus jelölésének módjaira koncentrálni. A magyarban „a perfektivitás grammatikai jelölőjének [...] az igeikötőket kell tekintenünk. Az igeikötő az az elem, amely a cselekvések belső idejét behatárolja” (Szili 1999: 13). Ha az igeikötő tisztán perfektiváló szerepét akarjuk illusztrálni, azaz egy alapigéhez egy perfektiváló prefexiumot társítunk, olyan ige-párok jutnak eszünkbe, mint *olvas : elolvas*. Csakhogy valójában pontatlanul jártunk el. Ha ugyanis a fenti alapigének a velük párba állított igeikötős ige a befejezett párja, akkor mi az IPFV alapigéje pl. a *kiolvas, átolvas, felolvas, leolvas, beolvas, ráolvas, összeolvas, visszaolvas* igeikötős igéknek? Szili Katalin fogalmazza meg, hogy az IPFV : PFV „oppozícióban a hagyományos megítéléssel ellentétben nem az igeikötő nélküli alapigék s valamely perfektívnek vélt igeikötős változatuk áll szemben, hanem egymással kompatibilis igei szerkezetek” (Szili 1994: 140). A fenti példán érzékeltetve (Szili 1994: 140 alapján):

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| (5) vki <i>olvas</i> vmit: | vki <i>elolvas / kiolvas</i> vmit |
| vki még egyszer <i>olvas</i> vmit: | vki <i>átolvas</i> vmit |
| vki <i>olvas</i> vmit vkinek: | vki <i>felolvas</i> vmit vkinek |
| vki <i>olvas</i> vmit vmiről: | vki <i>leolvas</i> vmit vmiről |
| vki összenézve <i>olvas</i> vmit: | vki <i>összeolvas</i> vmit |

Ez azért jelentős megállapítás, mert egy másik oldalról igazolja, hogy a magyarban a perfektivitás megkülönböztető jege a lehatároltság, az igével megnevezett cselekvés végpontjának elérése, és az ezzel bekövetkező új állapot beállta. A PFV „igeikötős igék ugyanis a magyarban megkívánják a magas tranzitivitású névelős, zömében határozott névelős tárgyak használatát” (Szili 2000: 365).⁵ Tehát nem minősül

³ Ez egyben a Wacha aspektuselméletének egyik alaptételét is cáfolja, mégpedig azt, hogy a befejezett szerkezetek csakis egymásutániséget fejezhetnek ki (vö. 1989: 279-328).

⁴ „A perfektív cselekvés, történés határozott végeredménnyel bír, avagy nyilvánvaló állapotváltozásra utal: *megfőzte az ebédet, elkészítette a szekrényt, befestette a falat, megöszült*” (Szili 1999: 12–3). „Az imperpektív szituációk ezzel szemben abbahagyhatók, újrazkezdhetők, nem zárják ki a továbbfolytatás lehetőségét: *Délelőtt boronálták a földet, de megeredt az eső, így csak dél körül tudták folytatni.*” (Szili 2001: 266).

⁵ „Az igeikötős igék és a névelős tárgyak együttes előfordulásának okát jó egy évszázaddal ezelőtt írt tanulmányában Budenz József így magyarázza a meg igeikötőről szóló tanulmá-

jól formált magyar mondatnak a PFV igekötős ige tárgy nélkül, illetve névelőtlen tárggyal. Erre látunk példát a (6)-ban:

(6) *Mari megfőzte az ebédet.* → **Mari megfőzte.* → **Mari megfőzte ebédet.*

Mindezek alapján úgy tűnik, hogy a magyarban „a perfektív szituációt láthatóan két egymást feltételező elem építi fel, a telikusságot biztosító külső határoló, mely zömmében a határozott, ritkábban a határozatlan névelős tárgy, illetve a határ elérését avagy a cselekvés belső időhatárait lezáró morfológiai elem, a perfektíváló igekötő” (Szili 2000: 364).

4. Az aspektus a MID oktatásában

Tudjuk, hogy az anyanyelvi beszélők számára írt ún. **nyelvészeti grammatikák** közvetlenül nem alkalmazhatók az adott nyelvet idegen nyelvként tanulók oktatásában. A MID tanításának szempontjából az a kérdés, hogy ez az ismeretanyag mennyiben és hogyan használható fel a nyelvtanítás során.

Az aspektus a magyarban is minden mondat **kötelező** tartozéka, és elsősorban a predikátumon, az **igei csoporton** jelölődik⁶. Nyelvünkbeli megjelenése ráadásul meglehetősen komplex, a **lexikától a szintaxisig** minden nyelvi szintet átfogó fenomén, tehát jelentős szerepe van a mondat- és szövegalkotásban. Az aspektushoz (is) kötődő alapvető „tananyagok” a tárgyhatározottság, az általános és a határozott tárgyas ragozás problematikája, az igekötő elválása, illetve az igejelentés és az igekötős ige valenciaszerkezetének összefüggései, valamint a kontrasztív topik alkalmazásának szabályai. A fenti megfontolások alapján azt mondhatjuk, hogy az aspektus kérdésével már a nyelvtanítás kezdeti szakaszában is foglalkoznunk kell.

nyában: „a perfectiót kifejező meg-es ige meg a maga haladó, s egyszersmind hátmeg-tevő, azaz egyre perfectiót eszközölő cselekvésének határ- és végpontot kíván, minthogy csak ez által állhat be a teljes perfectio: e határ- és végpont pedig azáltal adatik meg, hogy a tárgyat, mint a cselekvés által elvégzendő, mintegy megjárando, kiszabott mennyiségű és mértékű föladatot kitesszük” (idézi Szili 2001: 264). „Budenz idézett gondolatai tulajdonképpen a tárgy határolói funkcióját, Comrie fogalomrendszerében (Comrie 1976: 44–8) a szituációkat telikussá tevő tulajdonságát határozzák meg pontosan és máig érvényesen. A telikus szituáció magában hordozza azt a végpontot, melynek elérésével cselekvése teljessé, befejezetté válhat: *Péter olvasta a könyvet; Péter elolvasta a könyvet.* Az atelikus szituáció ezzel szemben nem tartalmazza végpontját, ezért bármikor abbamaradhat, újrakezdődhet, de perfektívvé nem tehető. Vö.: *Péter olvas; *Péter elolvas; Péter újságot olvas; *Péter újságot elolvas*” (Szili 2000: 359).

⁶ „A magyar ige különösen fontos helyzete miatt mind a magyart külföldieknek tanító tanároknak, mind a magyar mint idegen nyelv oktatásának elméletével foglalkozókban egyre határozottabban megfogalmazódik az ígét középpontba állító nyelvtanítás megvalósításának szükségessége. [...] A magyar ige [azonban] – az indoeurópai nyelvektől eltérően – formai szempontok alapján nehezen közelíthető meg, nem osztályozható” (Szili 1984: 308–9).

Mindennek dacára – vagy éppen ezért – a forgalomban lévő tankönyvek szerzői az aspektus problematikáját kerülik, elhallgatják, illetve végtelenül leegyszerűsített módon, a használat kitapasztalását a diák intuíciójára bízva tanítják. Vajon mi módon lehetne hatékonyabban segíteni a magyarul tanuló diáknak, hogy nyelvünknek ezt a maga árnyaltságában ugyan bonyolult, mégis fontos és karakterisztikus részrendszerét fokozatosan a birtokába vegye?

Mínt hogy az aspektus univerzális funkcionális–szemantikai kategória, tanításában is érvényesíthető a **funkcionális** – azaz a jelentés oldaláról való – megközelítésmód. Ezt támogatja az is, hogy az aspektus a többé-kevésbé univerzális eseményszerkezetek kötelező profilírozását végzi. A kommunikatív nyelvtanításban pedig – legalábbis a kezdeti szakaszban – alapvetően a diákok világismeretére és univerzálisnak tartott **kognitív folyamatokra** támaszkodunk, amikor a szituáció, a kontextus „szövegpótló” szerepét használjuk ki.

A PFV aspektus tanításának kérdésével Szili Katalin foglalkozott, mégpedig elsődlegesen az igekötő tanítása – taníthatósága – kapcsán. Eszerint az igekötők legelső megjelenése az a pillanat, amikor a nyelvtanárnak a határozóragokkal való szoros kapcsolatokat és perfektíváló funkciójukat egyaránt fel kellene – és lehetne – tárnia. Az igekötők szinte minden tankönyvben a maguk természetes helyén, az **irányhármasság** tanítása után jelennek meg. Bemutatásuk során azonban **irányjelölő** funkciójuk hangsúlyozása mellett a tankönyvek rendre megfélekednek az ezzel együtt járó **perfektíváló funkció** kiemeléséről. Erre az igekötő nélküli ige irányhatározós szerkezeteivel való egybevetése ad lehetőséget.⁷

Ehhez azonban az szükséges, hogy az igekötő nélküli, illetve az igekötős mozgásigék latívuszi határozókkal alkotott szintagmáit megfelelő módon prezentáljuk. A jelentésbeli kontraszt érzékeltetését szolgálja az **eltérő kérdésfeltevés** kiemelése:

- (7) *Hova megy Péter?* → *A házba megy.*
Mit csinál Péter? → *Bemegy a házba.*

A különbség felismertetését a mondat jelentésének kifejtése kell, hogy kövesse: a *bemegy* annyit tesz, hogy az alany *bent lesz* a házban, mégpedig a *megy* igével kife-

⁷ Vö. „az igekötők előkészítetlenül, hangsúlyukat, lényegi jegyeiket veszítve jelennek meg. A funkcióik közti különbségek megemlíthetőnek ugyan, de már a legkönnyebb, az irányjelölő is téves megközelítéssel szerepel. A hiányosság annak az alapvető ténynek a figyelmen kívül hagyásából fakad, hogy a magyar nyelvben az igekötős ige és latívus ragos határozója fejezi ki a határozóraggal jelölt helyre jutást, illetve az onnan kikerülést, ha az ige a határozója előtt áll. Ha nem kerülnek a „Péter megy a házba” és a „Péter bemegy a házba” mondatok oppozícióba, a tanuló számára nem válik világossá, hogy míg az első esetben csak az irányjelölése a cél, a másodikban már a bejutást fejezzük ki. Ezért a két jelentést általában azonosítják. Ebben segítségére vannak a leckékben szereplő félreérthető rajzok is. A nyelvkönyvíró pedig elveszíti annak lehetőségét, hogy a perfektív funkciót már itt megértesse. Igaz, ez utóbbinak később sem szentelnek nagyobb figyelmet” (Szili 1984: 311).

jezett mozgás révén.⁸ Ezen alapulhatna a következő lépés: a mozgásigék cseréjével a diák létrehozhatja a *befut*, *besétál*, *beugrik*, *berepül* igealakokat.

Ezeket az elveket alkalmazva valószínűleg az eredeti irányjelentésüket némileg homályosabban őrző *el-*, *végig-*, *ide-*, *oda-*, *szét-*, *össze-* igekötők tanítása is harmonikusabban illeszkedik az explicitebben irányjelölő igekötők bemutatásához. A lényeg azonban mindeközben az, hogy a diákban így megalapozzuk a **perfektivitás fogalmát**, mégpedig a kogníció, a pragmatika felől közelítve meg azt. Erre a fogalomra építünk ugyanis a *meg-* és az *el-* igekötők tisztán perfektiváló funkciójának bemutatásakor.

A perfektivitás fogalma alapvetően a **múlt idő**höz kötődik. A magyarban a jelen idejű igekötős igealak jövő idejű perfektivitást fejez ki, ez azonban kommunikatív szempontból nehezen kontrollálható helyzetet jelent. Nehéz ellenőrizni, hogy *a diák olvassa a könyvet* vs. *a diák elolvassa a könyvet* különbsége világos-e a tanuló számára, illetve hogy amikor ő magáról állít ilyesmit: *olvasom a könyvet* vagy *elolvasom a könyvet*, akkor az állítás igaz-e. Ezért eleinte célszerű múlt idejű példamondatokkal dolgozni.

A másik szempont, amit a prezentáció előkészítése során érdemes megfontolni, az **irány-, illetve eredménytárgyas szerkezetek** megválasztása. Bár az eredménytárgyas szintagmák esetén a grammatikai tárgy „elkészülte” jól megfoghatóvá teszi a cselekvés perfektivitását, célba érését, pl. *főzte az ebédet* vs. *megfőzte az ebédet*, a perfektivitás a magyarban ennél sokkal tágabb. A perfektivitás a cselekvés célba érésével, végérvényes lezárulásával azonos, és ennek csak egyik esete az, hogy a cselekvés (eredmény)tárgya elkészül. A ‘megette az almát’ cselekvés lezárulása azt az új világállapotot hozza létre, hogy az alma eltűnt, az ágens elfogyasztotta. A ‘megtanulta a leckét’ nyomán beálló új állapot, hogy az ágens tudja a leckét. A perfektivitás fogalmának bevezetése során tehát inkább ezt – a cselekvés célba érését és eredményességét – kell kiemelnünk.

A perfektivitás fogalmát legkézenfekvőbben úgy tudatosíthatjuk, hogy tisztázuk: a cselekvés célhoz érése azt jelenti, hogy a cselekvés tovább nem folytatható, és újra nem kezdhető. Mivel a PFV aspektus a cselekvést a maga totalitásában, célját elérteként ábrázolja, világos, hogy a PFV cselekvést megjelenítő mondat szemantikailag nem kompatibilis az „**abbahagyta egy időre, majd folytatta**” tagmondatokkal. Ugyanez nem áll az IPFV aspektusú mondatokra. A diákok tehát ennek az egyszerű tesztnek a segítségével familiarizálódhatnak először a felismerés szintjén a perfektivitás fogalmával.

⁸ „a diákban a következő végkövetkeztetésnek kellene kialakulnia: *a földszintre megyek* vagy *lemegyek a földszintre* mondatokkal – más-más szórenddel! –, de egyaránt azt fejezem ki, hogy ‘a földszinten leszek’, de míg az első esetben a cselekvés iránya a fő információhordozó, azaz a jövőbeli földszinten levés ténye, addig a második mondatban maga a lekerülés (*lemegyek*), s az irányt kifejező bővítmény (*a földszintre*) csupán ennek pontosítását szolgálja” (Szili 1999: 10).

Miután a perfektivitás fogalmát kognitív-pragmatikai módszerrel bevezettük, a diákokkal a perfektivitást kifejező **grammatikai eszközkészletet** kell **fokozatosan** megismertetnünk. Ezek közül kezdő szinten – a kétpólusú aspektusmodell szem előtt tartva – az igekötő és a külső tárgyi határolók együttes szerepét érdemes kiemelni. A határozott, illetve határozatlan névelős tárgyak használatát szintén kognitív érvekkel támaszthatjuk alá: csak olyan cselekvéshatár érhető el, ami bizonyos fokig egyedített. Másképpen fogalmazva újságot olvasni, csokit enni végtelen sokáig lehetséges. A cselekvések abbahagyhatók és újra kezdhetők, hisz tárgyak nem egyedi, azaz nem véges létező, hanem egyedi létezők halmaza.

A diákoknak meg kell mutatnunk, hogy az aspektust sok tényező együttesen alakítja. Ilyenek elsősorban a tárgyak, aztán az **igeidő** és az **időhatározók**, valamint összetett mondat esetén a **tagmondatok összjátéka**. Az időhatározó-rendszer fokozatos elsajátítása során például vissza-visszatérhetünk az IPFV : PFV aspektusú mondatpárjainkhoz, és tesztelhetjük az adott időhatározóval⁹ való kompatibilitásukat, szemantikai (pragmatikai) érvekkel támasztva alá a teszt eredményét. Ilyen példamondatok alkotása, illetve elemzése során az eseményszerkezet vázolása sem haszontalan.

Hasonló kompatibilitási tesztet végezhetünk egyszerű cselekvést kifejező igekötő nélküli igékkel alkotott mondatokkal. Megvizsgálhatjuk például, hogyan folytathatók olyan mondatok, mint *János olvasott. A gyerekek játszanak.*, és hogyan változik az adott esemény szerkezetének profilja a módosítások (határolók, újabb elemi szituációkhoz való viszonyítás stb.) következtében. A lehetséges megoldások köre a diákok lexikális tudásának, kreativitásának függvényében bővül, és persze nem csak az aspektus szempontja kerülhet elő.

Az aspektus tanítása a **szókincs** fejlesztésére is alkalmat adhat, pl. egy-egy eseményszerkezet eltérő profilírozási módjaihoz gyűjthetünk szavakat. A 'birtoklás' forgatókönyvet alapul véve kereshetünk igéket a *Pisti két év alatt _____ a kocsit.* mondatba, majd ugyanezt végigvehetjük a *Pisti délután ötkor _____ a kocsit.* mondattal.

Mindezen közben természetesen sort kell keríteni arra is, hogy az igekötőnek a tisztán perfektiváló szerepén túli, pontosabban azzal szorosan összefonódó funkcióit is bemutassuk. Az igekötő, mint tudjuk, az aspektusképzésen túl az **akcióminőségképzésben** és a **szóképzésben** általában a perfektivitás mozzanatát is az alapigéhez kapcsolja. Ilyen szerepkörükkel a magyarul tanuló diák a kezdő szinten nyilván a szókincs elsajátítása során találkozhat. Haladóbb szinten, a **morfológiai** ismeretek bővülése és a magyar nyelvre való ráhangolódás nyomán a tanu-

⁹ Hegedűs Rita az időpont, időtartam és időkeret fogalmát, illetve az ilyen típusú időhatározókat különíti el. Véleménye szerint „Ez a megkülönböztetés azért fontos, mert ugyanaz az időhatározó különböző aspektusú igével más-más szituációban használható, ill. bizonyos időhatározók csak meghatározott aspektusú igével kombinálhatók. Egyszóval: egy adott szituáció aspektusa csak az időhatározó és a cselekvés/esemény együttes figyelembevételével írható le” (Hegedűs 2005: 164).

lók maguk is felfedezhetnek bizonyos – gyakran etimológiai jellegű – összefüggéseket. Erre utalnak például a lexikális egységként elsajátított igekötős igék alaktani szerkezetére vonatkozó kérdések („miért *becsap?*”, „miért *kicsinál?*” stb.).

Az akcióminőség-, illetve a szóképzés vonatkozásában a tanárnak természetesen adott szinten érdemes összegeznie és rendszerbe foglalnia az egyes típusokkal kapcsolatos ismereteket, és – ha **produktív képzésről** van szó – megadnia a szabályt. Ebből a szempontból érdemes megjegyezni, hogy az olyan gyakorlatok, amelyek egy „alapige” igekötős „származékait” gyűjtik egybe (pl. *eltalál, kitalál, megtalál, feltalál, odatalál*) kerülendőek, hisz az adott jelentéseket más nyelvben alkalmasint független lexémák fejezik ki (pl. m. *bemegy* = ang. *enter*).

A dolgozatot Szili Katalin megszívlelendő gondolatával zárom: „egyik feladat sem szorítható egy-két lecke anyagába, tehát az eddigi gyakorlattól eltérően az igekötők” – és tegyük hozzá: az aspektus – „akár folyamatosan jelen lévő részét képezhetnék a magyar nyelv oktatásának” (1999: 19).

Irodalom

- Bybee, Joan L. 1985. *Morphology*. John Benjamins, Amsterdam.
- Comrie, Bernard 1976. *Aspect*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dahl, Östen 1985. *Tense and Aspect Systems*. Basil Blackwell, Oxford.
- Givón, Talmi 1984. *Syntax: A functional typological introduction*. John Benjamins, Amsterdam.
- Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kiefer Ferenc 1992. Az aspektus és a mondat szerkezete. In: Kiefer (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 797–886.
- Kiefer Ferenc 2000. *Jelentélmélet*. Corvina, Budapest.
- Pete István 1985–86. Az aspektuális jelentés az igei jelentésfajták rendszerében. *Néprajz és nyelvtudomány* 29-30: 159–72.
- Szili Katalin 1984. Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 6. Budapest.
- Szili Katalin 1994. *Az igekötőről és az igekötős igeről*. Kandidátusi értekezés.
- Szili Katalin 1999. Hogyan tanítsuk? I. Az igekötők. A kétféle ragozás. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 38. Budapest.
- Szili Katalin 2000. A tárgyasság a magyar nyelvben (A tárgyasság morfoszintaktikai összefüggései). *Magyar Nyelvőr* 124: 356–69.
- Szili Katalin 2001. A perfekтивitás mibenlétéről a magyar nyelvben a *meg-* igekötő funkciói kapcsán. *Magyar Nyelv* 262–82.
- Wacha Balázs 1989. Az aspektualitás a magyarban, különös tekintettel a folyamatosságra. In: Rácz Endre (szerk.): *Fejezetek a magyar leíró nyelvtan köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest. 219–282.

H. Varga Márta

A SZÁMÁRA, RÉSZÉRE RÉSZESHATÁROZÓI NÉVUTÓK KIALAKULÁSÁRÓL

1. Köztudomású, hogy a részeshatározó a magyarban azt fejezi ki, hogy az alaptagban megnevezett cselekvés, történés kinek vagy minek a részére, • számára (javára: dativus commodi vagy kárára: dativus incommodi) megy végbe.

1.1. Legjellemzőbb kifejezője a *-nAk*-ragos névszó, például „Almát ad a *gyerekeknek*”. Vonzatszerűen néha más ragja is lehet (*-rA*, *-bOz*), például „*két személyre van terítve*”, „Levél a *bitveshez*” (Radnóti).

1.2. A részeshatározói esetviszony a *-nAk* esetraggal ellátott névszón kívül kifejezhető körülírással is, elsősorban a *számára* és a *részére* névutók segítségével. Néhány példában a számára névutóéhoz hasonló jelentésben találjuk az *előtt* névutót is, amelynek eredeti helyjelölő funkciója sok esetben még erősen érződik, például „Vonzóbbá akarta tenni magát a *felesége előtt*”. Részeshatározói névutó a *javára* is: *1:0 a Fradi javára*, amely gyakran komplex részes- és célhatározónak tekinthető, ahogyan a *basznára*, *kárára* határozó is, sőt a tekintethatározók egyik jellemző kifejezőeszköze, a *nézve* névutó is hozhat létre komplex tekintet- és részeshatározót, például „[a kastélynak] csak *arra nézve* van értéke, aki ... oda megy lakni” (Jókai ÖM. XLVI: 107).

2. A következőkben az alábbi két kérdésre igyekszem választ találni:

- (1) vajon mi indokolta a tömörebb, szintetikus forma mellett az analitikus formák létrejöttét, azaz miért támadtak a dativusi esetnek névutói konkurrenciái, és
- (2) jelentéstani szempontból hogyan magyarázható a *számára* és a *részére* (eredetileg E/3. személyű birtokos személyjellel ellátott) névszók névutóvá válása, grammatikalizálódása?

2.1.1. Az első kérdésre adható legáltalánosabb magyarázatot Hontitól idézem: „(a) az analitikus szerkezetek gyakran hangsúlyozottabban, explicittebb módon fe-

* H. Varga Márta PhD, mzsvara@axelero.hu

jezik ki azt, amit a szintetikus szóalakok egy egységbe, egy szóalakba sűrítve tartalmaznak, (b) a névutó az esetraghoz képest konkrétabb, lévén szemantikailag viszonylag önálló” (Honti é.n.).

A részeshatározói viszonyt is általában egyértelműbben fejezi ki a körülírás a ragos formánál, például „Öltöztessen tiszta fehér ruhába, / Öltöztessen *béreslegény számára*” (népdalból idézi Lehr 1908: 173). A ragos formának (*béreslegénynek*) itt inkább translatívusi jelentése van (ti. ‘valakit vagy valamit megtesznek valaminek’), de a népdalban nem erről van szó. „A’ másik képem is megérkezett, mely a’ *W. Miklós számára van*” (KazLev. XV: 403) mondatban pedig azért szerencsésebb a körülírási forma használata, mert a *W. Miklós*-nak van szerkezet dativus possessivus funkciója is lehet, így a mondat félreértésre adhat lehetőséget.

2.1.2. Tudvalevő, hogy a *-nAk* rag részeshatározói funkción kívül sokféle jelentéssel rendelkezik. A különböző funkciókból adódóan több *-nAk*-ragos alak egy mondaton belüli előfordulása nem szerencsés: nemcsak monotóniát, hanem gyakran logikai zökkenőt vagy félreértést is eredményezhet, például *Marinak át kellett adnia egy könyvet a tanárnőjének*. Ilyen esetben természetesen tűnik a *-nAk* rag használati arányának megváltoztatására irányuló törekvés: az egy és ugyanazzal a raggal kifejezhető viszonyok valamelyikéhez valami más, rokon funkciójú eszközt keres a beszélő. Minden bizonnyal így vált a *számára, részére* az amúgy is túlterhelt *-nAk* rag szinonimájaként a részeshatározó névutójává, például *Marinak át kellett adnia egy könyvet a tanárnője számára*.

A *-nAk* rag túlterheltségéről meggyőződhetünk, ha végigtekintünk a *-nAk*-ragos névszók leggyakoribb funkcióin. A *-nAk*-ragos névszó a mondatban lehet:

a) helyhatározó: „Nekiindul *az útnak*”; „Nem halt ő meg, csak befordult a *falnak*” (Ady, *Harcos Gyulai Pál*);

b) állapothatározó:

– essivus: „*Utolsónak* megy el”; „H. szólalt fel *elsőnek*”; „P. beállt *negyediknek*”;

– dativus praedicativus (‘vminek, vmilyennek minősül, minősítettik’ jelentésben): „*fáradtnak* látszik/tűnik”; „Kissé *ütődöttnek* tartja a szomszédját”; „*készpénznek* vesz vmit”;

– nuncupativus (‘vmilyen névvel illet’ jelentésben): „*Pistának* hív/nevez/keresztel/ becéz/csúfol/ gúnyol”; „*Szotyolának* a napraforgót nevezik”;

– factivus (‘vmilyen minőségben való funkcionálás céljából’ jelentésben komplex állapot-, cél- és eredményhatározóként): „A fiamat behívták *katonának*”; „*politológusnak* készül/megy/alkalmaz/felvesz”; „*papnak* szentel”; „kinevezték/előléptették *járásbírónak*”; „P. lámpát tett az asztalra *dísznek/nebezeknek*”;

c) eredményhatározó (translatívus): „A farsangon *hercegnőnek* öltözött”;

d) okhatározó: „Örülök a *találkozásnak*”;

e) célhatározó: „Ez már csak *porrongynak* jó”; „Ezek megmaradtak *magnak*”;

f) tekintethatározó: „*szépnek* szép”; „*újnak* új”;

g) dativus ethicus (az E/I., néha 3. személyre utaló *-nAk*-ragos személyes név más bizonyos mondatok jelentéstartalmát nyomatékosabbá teszi): „Ne bőgj itt *nekem!*”; „Megcsináld *nekem* a leckét!”;

Ezzel rokon a felkiáltó mondatokban olykor előforduló, többnyire érzelmi telítettségre mutató ‘mit számít neki ez vagy az’ jelentésű *mit* kérdőszóval együtt járó

személyes névmási részeshatározó is: „Mit *nekem*, te zordon Kárpátoknak fenyegekkel vadregényes tája” (Petőfi, *Az Alföld*);

h) Különleges átmeneti eset az úgynevezett birtoklásmondatokban található birtoklást kifejező részeshatározó (dativus possessivus). Elsősorban azokban a nyelvekben található meg, amelyekben nincs meg vagy ritkán használatos a ‘habeo’ jelentésű ige. Ez jellemző a magyarra és általában az uráli nyelvekre, például „Egy *embernek* volt három fia”, „*Pistának* szép nagy háza van”;

i) a *fárasztó, fontos, hasznos, jó, kell, lehet, lehetetlen, szabad, szükséges, tilos* stb. állítmányok melletti úgynevezett. debitív szerkezetekben a *-nAk*-ragos részeshatározó a főnévi igenévben megjelölt cselekvés logikai alanyát fejezi ki, például „*A társadalomnak* olyan kérdésekkel kellett szembesülnie...”; „*Mindnyájunknak* el kell menni”.

2.1.3. Előfordulhat az is, hogy két (esetleg több) részeshatározó is szerepel a mondatban. A viszonyok alaki egyezősége miatt ilyen esetekben is célszerű az egyiket körülírással kifejezni, például „Tegnap feladtam egy levelet a *főszerkesztőnek*, amelyhez mellékeltem a kért tanulmányt a *Nyelvtudományi Közlemények számára*”.

2.2. Mindkét részeshatározói névutó (*számára, részére*) eredetileg lexikális jellegű elem volt (birtokos személyjeles névszó *-rA* sublativusi raggal). Grammatikalizálódásukhoz egy névszó és a névutó alapjául szolgáló *szám* és *rész* főnevek által alkotott birtokos szerkezet szolgált. E szerkezet gyakori használata a *szám, rész* fogalmi jelentésének fokozatos elhomályosulását eredményezte, minek következtében aztán szintaktikai eszközökké váltak. Névutóként a 19. század elejétől kezdve értelmezik a sótárak és a nyelvtanok (kezdetben nem önálló címszóként, hanem csak a *szám* és a *rész* címszók alatt).

A *számára* névutó keletkezésének alapja a *szám* főnév R. ‘élőlények, azonos fajtájú, jellegű egyedek sora, rendje, csoportja’-féle jelentése volt (vö. *ember-számba vesz* ‘emberek közé sorol, embernek tekint’), míg a *részére* névutó a *rész* névszónak ‘párt, felekezet, osztályrész, örökrész, birtok, terület, érdekközösség, tábor, csoport stb.’ jelentése szolgálhatott. „A *számára* és *részére* névutók rokonságát... annak tulajdoníthatjuk, hogy eredetileg egyik sem közvetlen egyedre vonatkozást fejezett ki, hanem közvetve – típusán, illetőleg érdekközösségén keresztül – utalt az egyedre” (Sebestyén 1965: 160). Ezért is érezhető a *számára, részére* jelentésében valami közvetettség, s talán ez a magyarázata annak is, hogy mindmáig kisé körülményeskedőnek tartjuk őket a *-nAk* rag helyén.

A kiindulásul szolgáló birtokos szerkezet mindkét esetben személyre utalt eredetileg: a *számára, részére* személyt jelentő köznevek, tulajdonnevek mellett állt dativus comodi értelemben. Idővel azonban dologi, elvont fogalmak is szerepelni kezdtek alapszóként.

2.3. A *számára* és a *részére* lexikális elemek grammatikalizálódásában kétféle tendencia figyelhető meg: az egyik erősíti, a másik gyengíti a folyamatot.

2.3.1. Névutóvá válásukat nagyban elősegítette a magyar nyelvnek az a sajátossága, hogy a birtokos szerkezetben – amely a folyamat kiindulópontjául szolgál – a birtokos ragtalan is lehet, s így a szerkezet eredeti birtokos volta igen könnyen el-

homályosul. A birtokviszony elhomályosulását alaki változás, a szórend állandósulása kísérte: mivel a magyarban a szoros szerkezetű birtokos jelzős szerkezetben a birtokszó rendszerint követi a birtokost, ezért a névutóvá átértékelődött birtokszó az új (immáron névutós) szerkezetben is többnyire a névszó után következik, és nem lehet külön bővítménye. A birtokviszony elhomályosodására és az ezzel kapcsolatos alaki, szórendi állandósulásra mutat az is, hogy noha a kétszeres (vagy többszörös) birtokos szerkezetben szabályszerűen *-nAk* raggal jelöljük az utolsó birtokost (például az egyetem magyar *tanszékének* [a] vezetője), a névutói funkciójú *számára*, *részére* „birtokosáról” azonban többnyire elmarad a birtokos jelző ragja (például *a pesti egyetem diákjai számára*). E változásnak köszönhetően „a névszó és a *számára*, illetőleg *részére* közt jobbára már csak nyelvtani szerkezeti viszony van; a névszót névutójával együtt határozóként használjuk: a névszó és a *számára* (*részére*) közti viszony megközelítőleg a szótő és a rag közti viszonyhoz hasonlítható (vö. Szabó Dénes 1955: 274)” (Farkas 1958: 34). Néha ragos névszóval is megjelenik a névutós szerkezet, főleg kérdésben (például *kinek a számára?*, *kinek a részére?*), illetve mutató névmást vagy vonatkozó névmást tartalmazó szerkezetekben (például *annak (a) számára*, illetve *akinek (a) számára*).

2.3.2. A *számára*, *részére* E/3. személyű birtokos személyjellel ellátott névszók névutóvá válásának folyamatát bizonyára gátolhatta az a körülmény, hogy a *-nAk* ragot viselő főnév dativus possessivusi funkciója elhalványult, és dativusivá értékelődött át; ilyen esetben azonban a *számára*, *részére* használata fölöslegesnek, akár elhagyhatónak tűnt: „Vörösmarty árváinak (a) részére is keringenek ívek” (*Tompa levele Aranyhoz*. Lehr i. m. 156), „Viszi bőségét *azoknak (a) számára*, akik rászorultanak” (NySz). Ez a szerkezetátrendeződés legfeljebb olyankor nem lehetséges, amikor a *számára*, *részére* után birtokos személyjeles szó következik: „... *fiainak számára* kosarát / Gyümölcseivel terhelé” (Petőfi, *A gólya*), ugyanis a *számára* elmaradásával az értelmezés a következőképp módosul: a *fiainak* nem részeshatározó, hanem a *kosarát* birtokosa az új mondatban.

3. A *számára*, *részére* névutók kialakulását tüzetesen tárgyaló Simonyi (1892), Lehr (1908), Klemm (1928), Farkas (1958), Sebestyén (1965) igyekeztek rámutatni a helyes használat szabályaira is. E rokon funkciójú nyelvi elemek jelentéseinek elhatárolása azért sem könnyű feladat, mert kialakulásuk és funkciókörük igen hasonló, s gyakran „a szabatosság kára nélkül” (Lehr 1908: 168) fel is cserélhetők egymással.

3.1. A korabeli (19. század végi, 20. század eleji) nyelvhasználatot figyelembe véve a két névutó használata közötti legtöbb figyelemre méltó különbségre talán Lehr mutatott rá. A *számára* névutó például „leginkább akkor »egyeduralkodó«, ha *célhatározás* felé hajlik, s ha *élettelen* vagy *abstract* tárggyal áll kapcsolatban. Ilyenkor, egyes állandóbb szólásokban, a nép is mellőzi a különben kegyelt *részére* szerkezetet, például »ha megmarad az *élet számára*« (életben marad), »megérett a *balál számára*«, »Ide se ártana lukat törni a *világosság számára*«, »Az csak a *világ számára él*« (elkapta a világ)” (Lehr 1908: 172). Lehr hívja fel a figyelmet arra is, hogy a két névutó között régebben volt némi funkciókülönbség (*számára* ‘neki

használatára', *részére* 'neki birtokául'), tehát finom értelmi árnyalatok elkülönítésére is alkalmasak voltak, például „Válogassatok a meggy szépjéből *a tisztelendő úr számára*” (ajándék) ~ „Holnap *a tisztelendő úr részére* szedünk gabonát” (rendelet), „*Öreganyátok számára* is hozzatok ám valamit!” (ajándékot) ~ „*Öreganyánk részére* minden évben ölünk egy malacot” (rendelet), „Az ács *H. Á. számára* faragja az akasztófát, *de az állam részére*”.

3.2. Lehr cikkének megjelenése után csaknem fél évszázaddal Farkas a két névutó használati arányának jelentős megnövekedéséről számol be tanulmányában: „Igaz, a költői nyelvben ma is ritkábbak, a köznyelvben és annak írott változatában azonban – különösen a *számára* – egyre szaporodnak” (Farkas 1957: 282). Elterjedésüket nyilvánvalóan elősegíthette az idegen nyelvi minta is: már Lehr említi, hogy a *számára, részére* „többnyire akkor használtatnak, mikor a német *für* prepozícióval él egyszerű dativus helyett” (Lehr i. m.: 16). Farkas szerint az orosz для genitivusszal járó prepozíció hatása is figyelemre méltó, különösen a fordításokban (vö. Farkas 1957: 284). Ő a két névutó következő jelentésárnyalatait különbözteti meg:

– *számára*: a tőszó eredeti jelentése nagyrészt elhomályosult, ezért bővülhet (a) célhatározói jelentésmozganattal, például „A Duna utcai [ház] nem jó hely *üzlet számára*” (Nagy L., *Kiskunbalom*. 1955: 366), (b) felveheti a 'neki, használatára' jelentést, például „Építsenek trónusülést *a császár számára*” (Simonyi 1892: 238), (c) általánosabb, tágabb körű, nemcsak személyt jelentő köz- vagy tulajdonnévvel, hanem absztrakt dologgal is állhat, például „A tanulmány *a gyakorlat számára* semmi újat nem tudott mondani”;

– *részére*: többet őriz tartalmi jelentéséből, és ritkábban fűződik élettelen, absztrakt jelentésű szavakhoz; általában közelebb áll a részeshatározói jelentéshez. Jelentése gyakran 'neki, birtokául', például „A *Pali részére* az alsó házat gondoltam” (Lehr i. m.: 172).

3.3. A részeshatározó két leggyakoribb névutójának a vizsgálata céljából három, közel azonos időpontban megjelent napilapot és folyóiratot tanulmányoztam át: a *Magyar Nemzet* 2005. május 9-i, a *Story* 2005. május 12-i és a *Magyar Nyelvőr* 2005. 1. számát. Úgy vélem, e különböző rendeltetésű és témakörű sajtótermékek alkalmasak arra, hogy bemutassák e két névutó mai használati körét.

Vizsgálódásaim alapján a *számára* és a *részére* névutó használati arányának csökkenéséről adhatok számot. Az áttanulmányozott sajtótermékekben mindössze 22 dativusi jelentési névutós szerkezetet találtam. A *számára* névutó előfordulása sokkal számottevőbb a *részére* névutóénál (20: 2). Használatuk között nincs lényeges, szabályba foglalható különbség. A helyes használatra vonatkozólag a nyelvszokás sem ad biztos támpontot, a két névutó ugyanis gyakran felcserélhető (és nemcsak egymással, hanem a *-NAk* raggal is), például „Új utakat kell keresni *Magyarország számára*” (MN) és „Az amerikai elnök megfogalmazása üzenet *Oroszország részére* is” (MN); „Csokorba kellené szedni azokat a tájnyelvi jelenségeket, amelyek *a diákok számára* nehézséget okoznak” (Nyr.) és „Éppen *az ifjúság részére* mérik szíkmarkúan az ígéretetek teljesítését” (MN).

A dativusi *-nAk* raggal szemben általában akkor szükséges a névutók használata a mai nyelvben, ha közvetve adunk valakinek valamit, tudatunk valamit valakivel. Ilyenkor tehát a *részére*, *számára* nem közvetlen birtokbakerülést, hanem odaszánást fejez ki, például „Adok neked egy könyvet *az édesapád részére*”, „Van egy jó hírem *az öcséd számára*, mondd meg neki!”. Akkor is helyes a névutóhasználat, illetve a neki megfelelő személyragos határozószó, ha a rendeltetésszerűséget akarjuk kifejezni, például „A nagyvilágon e kívül / Nincsen *számodra hely*” (Vörösmarty, *Szózat*).

Az adatok azt mutatják, hogy a két névutó használata között mintha kialakulófélben lenne az a különbség, hogy a *számára* inkább személyre, a *részére* pedig inkább csoportra, közösségre vagy dologra vonatkozik. Ennek persze ellentmondani látszik például a levélcímzésben bevett szokás: küldeményeinket hagyományosan *X. Y. részére* (és nem *számára*) címezzük. Konkrét, birtokba vehető tárgyakról szólva mindenesetre a *részére* használata tűnik gyakoribbnak, például „Hoztam két könyvet *apád részére*”, elvont fogalmakról szólva pedig a *számára*, például „*A kismamák számára* könnyebb munkát kell adni”. Ha volt is köztük régebben némi funkciókülönbség (*számára* ‘neki használatára’, *részére* ‘neki birtokául’), a mai nyelvhasználatban e két funkció nem válik szét.

A *részére* részeshatározó a mai nyelvhasználatban is rendszerint dativus *commodi* funkciójú: ‘valaki, valami hasznára, tulajdonául, használatára’. A *számára* névutó azonban gyakran fordul elő dativus *incommodi* jelentésben is, holott ha a szám szó fentebb említett régi jelentéséből indulunk ki, akkor a konkrét szemlélet alapján (‘hozzáad, hozzászámlál, növel’) csakis dativus *commodi* jelentésben van értelme. Halász már évtizedekkel ezelőtt kifogásolta ezt a használatot: „Már nemcsak a nyereséget [ami dativus *commodi*nak felel meg] – a veszteséget, a kárt, a szenvedést [ami dativus *incommodi*nak felel meg] is a maguk számára követelik az emberek” (Halász é. n. 186), például „Ez a szerződés *előnytelen Magyarország számára*”.

3.4. Annak ellenére, hogy a részeshatározói esetviszony kifejezésére alkalmas rokon funkciójú nyelvi elemek helyes használatára vonatkozó szabályokat az iskolázott beszélők általában jól ismerik, mind a szóbeli, mind az írásbeli nyelvhasználatban gyakran vétének a nyelvhelyesség ellen, amennyiben például (a) a *részére*, *számára* névutókat *-nAk*-ragos névszók után használják (*„A klubnak a *részére* folyóiratokat is rendeltem.”), (b) a hivatali zsargon által népszerűsített *számára*, *részére* névutókat gyakran előtérbe helyezik a *-nAk* raggal szemben, (c) meglehetősen általánossá vált a *felé* névutó részeshatározói szerepben való alkalmazása, (d) a részeshatározói szerepben helytelenített *felé* bürokratanyelvi használatának párjaként az utóbbi időben mintha terjedne az eredendően konkrét helyhatározói jelentéssel rendelkező *irányába* névutószerű alak is; a részeshatározói funkciójú *felé* és *irányába* használata pongyolaságnak, modorosságnak, nyelvi hibának számít, (e) újabban tanúi lehetünk egy furcsa szerkezetvegyülésnek (kontaminációnak): a birtoklást kifejező részeshatározót (dativus possessivust) tartalmazó úgynevezett birtoklásmondat (például *A szövetkezetek fontos részeivé váltak a gazdaságnak*) összekeveredik egy részeshatározói jelentésű névutós szerkezetet tartal-

mazó mondattal (*A szövetkezetek fontos részekké váltak a gazdaság számára*), és a szerkezetkeveredés eredményeként felemás, hibrid konstrukció jön létre: *A szövetkezetek fontos részeivé váltak a gazdaság számára*. Létezik olyan felfogás, miszerint az alak- és szerkezetkeveredés objektív nyelvi tény, ennél fogva nem tekinthető hibásnak, csak egy változás megjelenéseként minősíthető. Ha azonban azt akarjuk, hogy mások minden nehézség nélkül megértsék mondanivalónkat, illetve ha mi magunk is szeretnénk minden kétséget kizáróan felfogni embertársaink közlését, akkor célszerű a nyelvi változások során kialakult és nyelvtani leírásokban megfogalmazott normák szerint használnunk anyanyelvünket. E cél érdekében pedig – úgy vélem – a fentebb tárgyalt szerkezetkeveredést is a kerülendő jelenségek közé kell sorolnunk. Ennek fényében kategorikusan visszautasítandónak tartom azokat az utóbbi időkben publikált nézeteket, amelyek a nyelvművelést felesleges és tudománytalan ténykedésnek tekintik.

Irodalom

- Farkas Vilmos 1957. *A számára (számomra, számadra stb.)*, részére használatáról. *Magyar Nyelvőr* 81: 281–284.
- Farkas Vimos 1958. A névutóvá válás folyamatának kérdéséhez. *Magyar Nyelv* 33–37.
- Grétsy László–Kovalovszky Miklós 1980. *Nyelvművelő kézikönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Honti László (é. n.). A „birtokos szerkezet > névutós szerkezet > esetragos névszó” metamorfózis végállomása (nyelvspecifikusak-e az egyes stációk és az esetrag kategóriája az uráli nyelvekben?). BUM 4 (ALH, Int.), s. a.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klemm Antal 1928. *Magyar történelmi mondattan*. Pécsi Egyetemi Könyvkiadó, Pécs.
- Lehr Albert 1908. „Számára” és „részére”. *Magyar Nyelv* 167–174.
- Sebestyén Árpád 1965. *A magyar nyelv névutórendszere*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Simonyi Zsigmond 1892. *A magyar határozók II*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

Sz. Hegedűs Rita

A BIRTOKLÁS MAGYAR KIFEJEZÉSI MÓDJAI A NYELVTANULÓKNAK KÉSZÜLT GRAMMATIKÁK TÜKRÉBEN

Mind a magyar anyanyelvű diákok mind a magyart idegen nyelvként tanulók számára gondot szokott okozni a birtokos szerkezet, illetve a birtoklás kifejezésének megértése. A nyelvtanulónak a szintagmák megformálása, az első nyelvtől eltérő struktúra okozza a gondot, a majdani magyartanároknak az implicit tudás explicitté tétele. Természetesen eltérő problémákkal küzdenek csupán a nyelvi szerkezetek és a mögöttes kognitív sémák azonosak. Először röviden ismertetem a kognitív sémákat, ennek a magyarban megjelenő kifejezési módjait, majd rátérek a magyar mint idegen nyelv oktatásához készült grammatikák vizsgálatára.

1. A birtoklás sémái

A birtoklás önmagában egy eseménytípus, amit minden ember valamilyen formában megél, nyelvi eszközök segítségével ki tud fejezni, tehát egyfajta közös emberi tapasztalat. „Mindegyik eseménytípus különböző eseményszerkezettel rendelkezik. Az eseményszerkezet általában az igével jelölt esemény részeseményeiből és azok egymáshoz való időbeli viszonyából áll” (Kiefer 2000: 301). Ha a birtokviszonyt ige segítségével fejezzük ki, akkor a jelentése magában foglalja az időbeliség dimenzióját is: „a ‘van valamije, birtokol valamit’ forgatókönyv tartalmazza az adott tárgy birtoklása előtti fázist (f_1), a ‘megszerzés’ pillanatát (f_2), a birtoklás fázisát (f_3), a tárgy elvesztésének pillanatát (f_4) és azt a fázist, mikor a tárgy már nincs birtokosa tulajdonában (f_5)” (Németh 2004: 23). Ige nélkül, önmagában két névszó, általában két létező kapcsolatát nézve a viszony egyfajta időtlenséget hordoz, mintha pusztán a birtoklás fázisa (f_3) létezne. A beszélő szándékától függ, hogy melyik pillanatot kívánja hangsúlyozni, ennek megfelelően kell igét választania.

A birtoklás kognitív kategóriája egyrészt jóval tágabb, mint a leíró nyelvészet birtokos szerkezet fogalma. Nem pusztán birtokos személyjeles szerkezetre kell gon-

* Sz. Hegedűs Rita, PPKE BTK, berita@freemail.hu

dolnunk, hanem szinonim kifejezési módokra is például *megvesz*, illetve az esemény későbbi fázisára összpontosítva pl. *elveszt*. Ugyanakkor az az állítás is helytálló, hogy a kognitív birtoklásfogalom szűkebb a birtokos szerkezettel leírható jelenségeknél, hiszen nemcsak valódi tulajdonviszony, hanem egyéb összetartozás kifejezésére is használhatjuk. Simonyi Zsigmond (1913: 141–153) latin grammatikai alapokon állva ezt részletesen tárgyalja. Megkülönbözteti a „valódi birtokviszonyt” és a „nem valódi birtokviszonyt”, ide tartoznak a hely (pl. *mezők lilioma*) és időbeli (pl. *a tavasz virágai*) kapcsolatok, a rendelkezés (pl. *joga*), hozzátartozás (pl. *árnyéka*) kifejezései, a szubjektív (pl. *a gyermek sírása*) és objektív (pl. *a levél írása*) birtokosok, a részelő birtokos (pl. *a búsnak kilója, az ember lába*), a meghatározó birtokos (pl. *Buda vára*) és végül a minőségi birtokos (pl. *a szerelem bolondja*). Többek közt Simonyi nyomán egyszerűbb felosztások (pl. Hegedűs* 2005: 177) is napvilágot láttak, de lényegében mindegyik a birtokos szerkezetek jelentésárnyalatait osztályozza. A továbbiakban a kognitív kategória eseteit tárgyalom, hiszen így a genitivusi szerkezet is sorra kerül, ha nem is a maga teljességében.

2. A birtoklás magyar kifejezési módjai

Vázlatos áttekintésre kerülhet csupán sor, a kifejezések típusai grammatikai szempontból elkülönülő csoportokat alkotnak.

Főnévi alaptagú *szintagmákkal*, azaz birtokos szerkezettel utalhatunk birtoklásra. Két főnévi értékű szó kapcsolódik szintagmává a birtokos személyjel, a választható birtoktöbbsesítő jel és a nem kötelező *-nAk* esetrag segítségével (*Tibald(nak a) gondolat(ai)*). Ha a birtokost névmás fejezi ki, akkor kötöttebb a szerkezet formája, alanyesetben áll pl. *Az ő álmai valósultak meg*. Megszakított szerkezet esetén a névmás is kötelezően megkapja a dativusi ragot. A szerkezetből való kiemelés mindig megszakítással jár pl. *Kinek valósultak meg az álmai?* Itt fókusz pozícióba került a birtokos.

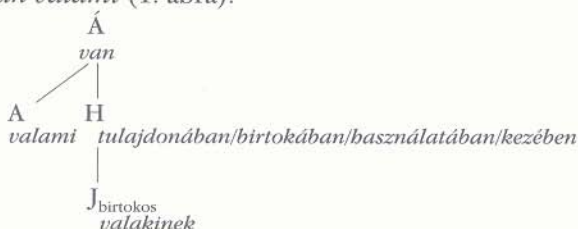
A *habeos* szerkezetet, másként a *birtoklásigét* külön szokás megemlíteni, bár a birtokos szerkezetek közé tartozik, azaz a dativus ragos főnév nem részeshatározó, hanem birtokos jelző a hagyományos terminológiák szerint. Ez a struktúra annyiban különleges, hogy mindig megszakított szerkezetet vonz a létige, mert csak így tehet eleget [-határozott] jegyének. A *van* határozatlan vonzatot követel. A birtokos szerkezet alapvetően határozott, hiszen a birtokos megnevezésével már leszűkítettük a birtok halmazát. A birtokos szerkezettel csak megszakított sorrend esetén tudunk határozatlan elemre utalni. (L. bővebben: É.Kiss 1998: 88; Szabolcsi 1992: 87–106; Sz. Hegedűs*.)

A birtokos szerkezet megjelenhet a mondatban törlést tartalmazva is, de ez csak a felszíni szerkezetet érinti pl. *Megvalósultak az ő álmai*.

* Hegedűs Rita az ELTE BTK oktatója, a magyar mint idegen nyelv kutatója nem azonos a cikk szerzőjével (Sz. Hegedűs Rita, PPKE BTK), csupán névrokona.

A birtokos viszonynak *egyetlen szóalakba* sűrített kifejezése, mikor a birtokoson a birtokot toldalék, az *-é* birtokjel fejezi ki a különálló személyjeles birtokszó helyett. A *-nAk* rag használata feleslegessé válik, hiszen nem kell szavak összetartozását jelölni, a birtokos személyjel is felesleges, hiszen a *tő* már kifejezi a birtokos személyét. Nemcsak főnév, hanem főnevet helyettesítő névmás is alkalmas erre a kifejezési módra (*enyém, tied...*, illetve *Kié?* stb.), itt már a *tő* és a jelek szétválasztása inkább nyelvtörténeti kérdés.

A birtokos szerkezet részt vehet *nagyobb kifejezésekben*, ahol a teljes szerkezet csak a tulajdonképpeni birtokost tartalmazza, de a birtokszó máshol helyezkedik el. Ilyen kifejezés a *valakinek tulajdonában/birtokában/basználatában/kezeében van valami* (1. ábra).



1. ábra

Látható, hogy a *valami* tulajdon és a *valakinek* tulajdonos nincs közvetlen grammatikai kapcsolatban egymással, annak ellenére, hogy találunk a kifejezésben birtokos szerkezetet, de nem a tulajdon és a tulajdonos között, hanem egy valamiféle tárgy és egyén közti kapcsolatot kifejező szó és a birtokos között. A funkcióiégékhez hasonlóan itt akár beszélhetnénk funkciófővevekről.

A birtokos szerkezeten túl birtoklásra az *állítmányban* megjelenő ige vagy névszó jelentéstartalmával is utalhatunk. Hangsúlyozhatjuk a megszerzés pillanatát pl. *beszerez, bozzájut, elcsen, megvesz, tulajdonába kerül*, a birtoklás fázisát pl. *rendelkezik vmivel, birtokol, bír, tulajdona valami*, a tárgy elvesztésének pillanatát pl. *odaad, elad, túlad vmin* és azt a fázist, mikor a tárgy már nincs birtokosa tulajdonában pl. *biányzik, biányol*. Egyszerű vonzatos szerkezetek, melyek vonzatke-rete nem feltétlen tartalmaz birtokos szerkezetet, de a birtoklás kognitív esemény-szerkezetének egy-egy részével kapcsolatosak. Például *ha valamit megszerzünk, akkor az a mienk, ha eladjuk, akkor a mienk volt*.

Ha a kognitív kereten túl is vizsgálódnánk, hosszan folytathatnánk a sort, hiszen olyan funkciók kifejezési lehetőségeit keresnénk, melyeket a birtokos szerkezet a birtoklásra túl el tud látni. (Erről bővebben: Hegedűs 2005: 182–183.)

3. A birtoklás a nyelvtanulóknak készült grammatikákban

3.1. A birtokos személyjelek és a birtoktöbbsesítő jel

Rácz (1989) tanulmányában összefoglalta a birtoktöbbsesítő jel és a birtokos személyjel tagolási problémáit, kitér a kötőhangzós, az infixumos, a birtokviszony általános jelét feltételező elméletre, amihez lényegében később Kiefer (2000: 590–600) és Rebrus (2000: 773–777) is csatlakozik, majd ismerteti saját elképzelését, ami a birtoktöbbsesítő jel *-i*, *-ei*, *-ai*, *-jai*, *-jei* allomorfiáit feltételezi, amiből az következik, hogy több birtok esetén E/3. személyben a birtokos személyjel minden tőtípusban zéró.

Rácz elméletét alkalmazzák a forgalomban lévő egyetemi és főiskolai tankönyveink, ehhez hasonlóan a nyelvtanulóknak készült grammatikák is (Berényi–Erdős–Estók Tivadarné–Fodor–Mátrai 2002; Hegedűs 2005; Keresztes 1999; Törkenczy 2002). Eltérés abban tapasztalható, hogy kiemelik-e az E/3. személyű zérót (Keresztes 1999: 74; Törkenczy 2002: 22), vagy önmagában a példák erejére támaszkodnak, s nem tárgyalják, hogy a megjelenő *-ja*, *-je*, *-a*, *-e* többes számú birtok esetén személyjel vagy a birtoktöbbsesítő jel része.

Hegedűs (2005: 62) jó tanácsként arra is felhívja a figyelmet, hogy érdemes a szótári alak mellett rögtön az egy birtokra utaló E/3. személyű főnévi alakot is megtanulni, hasznát vehetjük ragozáskor. A tőtípusok java a paradigmának ezen a pontján valóban kiderül.

Az E/3. személyű birtokos esetében mindegyik tankönyv felhívja a figyelmet, hogy vagy a birtokoson jelenik meg a többes szám jele, vagy a birtokszón a személyjel, de egyszerre a kettő nem lehetséges (**ők/Péterék/a fiúk asztaluk*).

A birtokos személyjelek és az infinitívus személyragjainak alaki azonosságára egyedül Keresztes mutat rá (1999: 55), pedig ez memotechnikai szempontból valóban praktikus.

3.2. A birtokjel

Mindegyik tankönyvből megtudhatjuk, hogy a birtokjel egyfajta összevonásra ad lehetőséget. Hegedűs (2005: 180) részletesen elmagyarázza a dativus rag és a birtokjel különbségét. Bár mindkét toldalék arra utal, hogy a tőben szereplő birtokos birtokviszonyban áll egy másik létezővel, de míg az *-é* esetében a birtokos személye a lényeges, addig a *-nak* ragnál a birtoklás ténye.

Keresztes (1999: 75) és Törkenczy (2002: 24) grammatikájában angol Berényi–Erdős–Estók Tivadarné–Fodor–Mátrai (2002: 97, 99, 181, 183) grammatikai összefoglalójában angol és német párhuzamos szerkezetek segítik a megértést, ez természetesen adódik a könyvek idegen nyelvű magyarázó szövegéből.

3.3. A -nAk rag

A grammatikák gondot fordítanak a birtokos szerkezet és a dativusi vonzatot tartalmazó egyéb szerkezetek elkülönítésére, kitérnek a habeos szerkezetekre is, de mindannyian a birtoklás funkciójára teszik a hangsúlyt. Közös vonás, hogy bemutatják a dativusi rag fakultatív használatát. Berényi–Erdős–Estók–Fodor–Mátrai sorozatos példák és idegen nyelvi párhuzamok segítségével törekszik erre (2002: 67–75, 151–159). Keresztes felhívja a figyelmet a genitivus és dativus alaki azonosságára, valamint a *van habeo* értelmére (1999: 125–130). Törkenczy (2002: 25) párhuzamos angol példákkal magyarázza az eltéréseket, majd részletesen, külön alfejezetben tárgyalja a birtokos szerkezetet és a habeos szerkezetet összevetve a *have/bas* angol birtoklásigével (2002: 160, 170). Hegedűs (2005: 76–77, 177–180, 233) külön hangsúlyozza, hogy a *-nAk* ragos alakok funkcióját minden esetben tisztázni kell, nem szabad összemosni a birtoklásra és a határozói körülményre való utalást. Olyan eseteket is bemutat, ahol egy mondaton belül mindkettő jelen van: „*Pénzt kell küldenem Marinak*” (2005: 233).

3.4. A birtoklás egyéb kifejezési módjai

A birtoklás kifejezési módjait a *Halló, itt Magyarország!* (Berényi–Erdős–Estók–Fodor–Mátrai 2002) kiegészítő kötetén kívül mindegyik vizsgált könyv összefoglalja (Hegedűs 177–181, Keresztes 1999: 125–130, Törkenczy 160, 170) de a birtokos szerkezet és a birtokjeles alakok eszközén kívül egyedül Hegedűs Rita könyve foglalkozik más kifejezési módokkal. A birtoklást nem kognitív kategóriaként közelíti, hanem a magyar birtokos szerkezet által kifejezhető funkciók egyéb kifejezési módjait veszi sorra. Így kitér többek közt rész-egész viszonyára is, amit sokféle szerkezettel tudunk megragadni a magyarban.

A magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából alapvetőnek tartom az általános gyakorlattá vált szerkezeti megközelítést, amit gyakorlati oldalról hasznosan egészít ki névrokonom funkcionális megközelítése, mindehhez a magam kognitív nézőpontjával tudok hozzájárulni.

Irodalom

- Berényi Katalin, Erdős József, Estók Tivadarné, Fodor Katalin, Mátrai Veronika 2001. *Halló, itt Magyarország! Kiegészítő kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- É. Kiss Katalin 1998. Mondattan. In: É. Kiss Katalin, Kiefer Ferenc, Siptár Péter (szerk.): *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 17–184.
- Hegedűs Rita 2005. *Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta, Budapest.
- Keresztes László 1999. *A Practical Hungarian Grammar*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Kiefer Ferenc 2000. A ragozás. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Akadémiai, Budapest. 569–618.
- Kiefer Ferenc 2000. *Jelentélmélet*. Corvina, Budapest.

- Németh Renáta 2004. Az aspektus a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia Füzetek VI.* Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti, Nyelvvizsgáztatási és Medicinális Lingvisztikai Konferencia, Dunaújváros.
- Rácz Endre 1989. A birtokos személyragozásnak a birtok többségét kifejező alakrendszere. In: Rácz Endre, Szathmári István (szerk.): *Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alakana köréből.* Tankönyvkiadó, Budapest. 135–149.
- Rebrus Péter 2000. Morfofonológiai jelenségek. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 763–948.
- Simonyi Zsigmond 1913. *A jelzők mondattana.* MTA, Budapest. 23–30.
- Törkenczy Miklós 2002. *Practical Hungarian Grammar.* Corvina, Budapest.
- Szabolcsi Anna 1992. *A birtokos szerkezet és az egzisztenciális mondat.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sz. Hegedűs Rita *Újabb érvelés az ideje szóalak infinitivusi bővítményének birtokos jelzői szerepe mellett.* (Megjelenés alatt.)

Szili Katalin

A MÚLT TANÍTÁSÁIRÓL ÉS A JELEN KIHÍVÁSÁIRÓL A NYELV ÉS A KULTÚRA TANÍTÁSÁNAK KAPCSÁN

1. Ha meg akarnánk határozni a magyar mint idegen nyelv oktatásban a sok feladat közül azt, amely a legnagyobb kihívást jelenti számára napjainkban, akkor talán a kultúrának a nyelvoktatás modern elveivel és az aktuális kultúradefiníciókkal összhangban álló oktatását, a megfelelő segédanyagok összeállítását kell megjelölnünk. Jelen dolgozatomban ezért egyrészt arra vállalkozom, hogy vázlatosan végigkísérem kettejük kapcsolatát a nyelvoktatás történetében az idegeneknek szóló magyarnyelvkönyvekre összpontosítva, másrészt az utóbbi évtizedekben kitapintható törekvések tükrében jelzem azokat a problémákat, amelyeknek megoldása még a szakterület előtt áll. A történeti áttekintést azért is hasznosnak tartom, mert mint nagyon sokszor, ha vesszük a fáradságot az előttünk munkálkodók tevékenységének a megismerésére, azt tapasztaljuk, hogy nem kell teljesen járatlan úton járnunk: az eltérő elméleti koncepciók, hangsúlyok, a megvalósítás mássága ellenére is találunk olyan elemeket a kultúra nyelvoktatásbeli helyének és szerepének vonatkozásában, amelyek beépíthetők az új válaszokba is.

Azzal, hogy a 70-es évek elejétől a nyelvoktatás önnön céljának a Hymes által bevezetett kommunikatív kompetencia fogalmát tette meg, új irányt adott a módszertani kutatásoknak, hiszen ettől kezdve a grammatikailag helyes mondatok tanításáról a figyelme azon készségek kialakítására irányult, amelyek lehetővé teszik a tanuló számára, hogy szándékai eléréséhez a nyelvet a célnyelvi beszélőközösség szociokulturális elvárásainak megfelelően használja. A szociokulturális szempontból megfelelő kommunikáció középpontba állítása az oktatásban számos már megválaszoltnak hitt kérdés újrafogalmazását, kiegészítését tette szükségessé, gondolok itt a grammatika, a hiba szerepének, a tanári munkamódszereknek az átértelmezésére, de átrendeződtek a tananyagokon belül is a hangsúlyok: addig perifériálisnak tartott jelenségek lényeges, megoldandó problémaként jelentek meg az elméleti munkákban és az osztálytermek falain belül egyaránt, míg mások háttérbe szorultak. Az előbbiekre közé tartozik a kultúra új helyének, funkciójának meghatározása, a

* Szili Katalin PhD, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa, szili.k@axelero.hu

kialakított szerepével harmonizáló metódusok, tananyagok kidolgozása. Ha ugyanis bizonyos kulturális tudásnak bele kell épülnie a meglehetősen komplex kommunikatív kompetencia fogalomba (l. felosztásait a különféle kompetenciákra, mindelelőtt a minket érdeklő szociolingvisztikai kompetenciára), akkor a nyelvtanárnak el kell valahogyan sajátítatnia diákjával azt. Amikor például szeretne egy tollat kérni tőlünk, s a *Dobj meg egy tollal* grammatikai szempontból tökéletes kérdéssel fordul hozzánk, szociopragmatikai hibát követ el, bizony elgondolkozunk, segítsünk-e rajta, hiszen több, a kultúránkban gyökeredző normát hágott át. (A tanár és diák a magyarban nem tegeződik, a szóban forgó forma csak közeli baráti viszony esetén fogadható el.) Az, hogy az effajta tudás nem egészen fedi a hagyományos értelemben vett kultúrafogalmat (nem kell hozzá ismernie például a magyar irodalom, művészet nagyjainak életművét, a magyar történelem nagy eseményeit), nyilvánvaló. Tisztában kell ellenben lennie azzal, hogy meghatározott szociális kontextusban mi a számára a legcélravezetőbb megnyilvánulási mód, sikeresen meg kell fejtenie, hogy mikor mit és miért mondunk, de ez a tudás magában foglalja a levélírás, a telefonbeszélgetések, a hallgatás stb. szabályait. Jellegének, tartalmának különbözőségeiből következően tanításakor nem lehet alkalmazni az adatokon, tényeken alapuló tananyagok átadásában bevált metodikai eljárásokat. Mielőtt azonban ezekkel az utóbbi évtizedekben felmerült kérdésekkel és az azokra adandó válaszokkal foglalkoznánk az elkülönítő jegyek és az esetleges hasonlóságok megállapítása végett vessünk néhány pillantást a kultúra szerepére a nyelvtanításban történeti aspektusból, természetesen a magyar mint idegen nyelv oktatásra figyelve.

2.1. Előljáróban szögezzük le, hogy a kultúra más és más megjelenési formában, de a kezdetektől része a nyelvtanításnak, valamiképpen ugyanis mindig számoltak a tanulók természetes kíváncsiságával a célnyelvet beszélő nép iránt, s ilyen vagy olyan módon igyekeztek is kielégíteni azt. Eleinte történetesen a nemzeti irodalmak tanításával. Gondoljunk csak a reneszánszra, amikor a latintanítás hegemoniája megbomlik, s a retorikai készségek kialakítása helyett a nyelvtanítás új célként azt fogalmazza meg önmaga számára, hogy az adott nyelvet nemzeti irodalmának segítségével, azon keresztül oktassa. (A nyelvtan tanítása továbbra is megmarad persze alapfeladatnak.) Az irodalmi szövegek aztán kisebb kihagyásokkal, hol előtérbe kerülve, hol háttérbe szorulva, de szinte a napjainkig szívósan őrzik helyüket a tananyagokban, sőt sajátos vargabetűt írva, jelentőségük a 80-as évektől megnő, egyre több érv hangozik el autentikus kulturális kontextust biztosító voltuk, illetve pozitív emóciókat keltő képességük mellett, amellyel könnyebben befogadhatóvá teszik a nyelvtanulók számára az idegen kultúrát.

A magyar mint idegen nyelv oktatásban a 19. század húszas éveitől érhető tetten az irodalom tudatos szerepeltetése a nyelvkönyvekben, illetve az az általános szándék, hogy a magyar irodalmat megismertessék a külföldiekkel. Mindez nem véletlen, hiszen a reformkorban vagyunk, a nemzeti eszmélésünk meghatározó időszakában, amikor J. Herder és Wilhelm von Humboldt eszméi a nyelv és kultúra egységéről már tartósan jelen vannak a magyar szellemi életben, s meghatározó irányítói a kulturális és nyelvi történéseknek. Mint ismeretes, J. Herder (1744–

1803) már a 18. század végén azt vallja, hogy a nyelv és gondolkodás szétválaszthatatlan, következőképpen a különböző népek gondolatvilága, népi irodalma csak az eredeti nyelven érhető meg teljes mértékben. Herder téziseinek továbbfejlesztője, Wilhelm von Humboldt (1762–1835) még nála is hangsúlyozottabban fogalmazza meg, hogy minden egyes nyelv egyedi jelenség, annak a nemzetnek vagy népcsoportnak a szellemi tulajdona, amelyik beszéli. A nyelv és a néplélek egységét hirdető romantikus eszmének és a tenni akaró hevületnek köszönhetően vizsgált területünkön nemcsak a nyelvkönyvírás indult virágzásnak, de ezzel egyidejűleg jelentős irodalmi szemelvénygyűjtemények is születtek. Összeállítóik névsora igen rangosnak mondható. Éder Zoltán (1983) gyűjtését idézve a német sorozatok közül meg kell említenünk Mailáth János *Magyarische Gedichte* (Stuttgart és Tübingen, 1825) című munkáját, de a legismertebb Toldy Ferenc *Handbuch der ungarischen Poesie* Pesten és Bécsben 1828-ban megjelent válogatása. Feltehetőleg e két antológia szolgált alapul John Browning *Poetry of the Magyars, preceded by a Sketch of the Language and Literature of Hungary and Transylvania* (London, 1983) címen kiadott könyvéhez.

Éder helytálló megállapítását idézve a magyar irodalom kezdeti, fordításban való közvetítése azért fontos, mert kimutathatóan inspirálta a nyelvkönyvek íróit, akik egyre bátrabban helyeztek magyar nyelvű verseket a szövegeik közé, sőt később önálló kötetek összeállítására is vállalkoztak. Az irodalom tehát a nyelvi gyakoroltatás és a kultúra közvetítésének eszközévé vált a 19. század közepére. Időrendben Éder elsőként Császár Ferenc *Grammatica ungherese* (Pest, 1833) című, a fiúmei gimnáziumi oktatás céljára készült könyvét említi, amely 18 költő és író alkotásán keresztül mutatja be a korabeli magyar irodalmat. A legkorábbi két angoloknak szóló nyelvkönyv írója, a 48-as emigráns Wékey Zsigmond és Csink János ugyancsak fontosnak tartják, hogy magyar nyelvű irodalom is szerepeljen nyelvkönyveikben. Wékey *A Grammar of the Hungarian Language* (London, New York, 1852) című művében angolul és magyarul közli Vörösmarty, Petőfi, Bajza és Eötvös verseit, Csink *A Complete Practical Grammar of the Hungarian Language*-ének (London, 1853) második részében pedig, miután áttekintést nyújtott a magyar irodalomról angolul, eredetiben tárja diákjai elé az általa kiválasztott 1819. századi szerzők műveit (l. Éder i. m.).

Az irodalmi szemelvények a már említett összetett (nyelvi példát mutató, kultúraközvetítő) szerepük mellett módszertani szempontból is jelentőséggel bírnak, hiszen mint ahogy arra Éder felhívja a figyelmet, „a tankönyvírókat már nem pusztán az a szándék vezeti, hogy nyelvgyakorlásra anyagot adjanak, hanem az is, hogy a külföldi hallgatók megkedveljék és megismerjék a magyar irodalmat” (i. m. 9–10). Ezt a célt a Prágában magyar nyelvű irodalmi folyóiratot is indító Riedl Szende *Mutatványok a magyar irodalomból* című olvasókönyvének előszavában egyértelműen megfogalmazza. Nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy mindez egybecseng a kultúra (jelen esetben az irodalom) idegen nyelvek oktatásában betöltött szerepéről ma vallottakkal: a kultúra egyfelől lehet erőteljes motíváló erő, de a kölcsönös megértés, az együttérzés, a szimpátia kialakulásának segítője is (vö. Fazekas 1999).

2.2. A magyar mint idegen nyelv oktatásának kiteljesedéseként számon tartott 1882-től 1982-ig terjedő szakasz belső fejlődéséből, de a nyelvvoktatás általános folyamataiból adódóan is minőségi változást hozott a nyelv és az irodalom tanításának addigi szoros egységében. Az irodalomtudomány, az irodalomtörténet fejlődésével, az új interdiszciplína, a magyarságtudomány (hungarológia) lassú formálódásával, valamint az 1920-as évektől a magyaroktatás szervezeti kereteinek megváltozásával, a külföldi magyar intézetek, egyetemi szakok létrejöttével a nyelvvoktatás és a más tudományokkal is bővülő hungarológia érezhetően kettévált, felosztotta egymás között a feladatokat. (A magyarságtudomány születésével, a vele kapcsolatban felmerülő tartalmi-ideológiai kérdésekkel jelen munkámban nem foglalkozom, hiszen miképpen a közelmúltban körülötte fellángolt vita (l. Hungarológia 2000) is bizonyítja, a vélemények korántsem jutottak nyugvópontra körülötte.) A két világháború közötti periódusról joggal jegyzi meg Éder Zoltán, hogy „bámulatosan gazdag eredményeket hozott a magyar művelődés idegen nyelven való terjesztésében” (i. m. 14): számtalan úttörő jelentőségű magyar irodalomtörténet, antológia, a magyar nyelvet tudományos igénnyel leíró munka stb. látott napvilágot idegen nyelven (i. m. 12–13). Szerzőik a magyar hungarológia ma már történeti alakjai, Kont Ignác, a szót magát meghonosító Gragger Róbert, Hankiss János, Lotz János, illetve egy-egy tudományág jeles művelői, de még mindig főként irodalmárok, nyelvészek. Ami a szempontunkból fontos ezekben az eseményekben: a hungarológia „magas” tudománya és annak szolgálólánya, a nyelvtanítás kettéválik, ahogy művelőik is tudósokra és gyakorlati szakemberekre, nyelvtanárokra oszlanak. (A nyelvet is tanító tudós már ritka, nyelvkönyvet író még inkább (kivételek azért szerencsére vannak, l. Lotz Jánost), ami persze nem zárja ki, hogy nem szolgál meglepetéssel a korszak, gondolok itt Keresztúry Dezső berlini tevékenységére. Az ugyan nem mondatik ki, hogy a nyelv tudása nem szükséges a magas fokú hungarológiai (a történelmet, az irodalmat, a művészeteket, a nemzetkaraktert magában foglaló) ismeretek birtoklásához, sőt ezek gyakorlásához, de nem tekintik alapfeltételnek. A hungarológia mint tudomány körvonalazódása mellett erre az időszakra tehető a külföldi hungarológiai képzés kis túlzással mai napig érintetlenül maradt tantárgyszerkezetének kialakulása, melyben a magyar nyelvi, nyelvészeti órák mellett a főszerepet az irodalom kapja. Az egyéb tárgyak megjelenése (történelem, néprajz, művészet stb.) eléggé ad hoc jellegű volt (éppen milyen vendégprofesszort tudott az adott egyetem meghívni, illetve milyen saját szakemberei voltak), sőt ez talán néhány helyen ma is így van.

2.3. A nyelvvoktatás gyakorlati igényei, az általános tendenciákhoz, az angol, német, francia stb. egyetemi szakok programjához való meglehetősen késői felzárkózás igénye hívta életre úgy a hetvenes évek felé (amikor ez a megközelítés lassan kezdi elveszíteni a jelentőségét) a magyar mint idegen nyelv oktatásban az országról, a népről szóló kulturális tudást összegző magyarságismeret vagy országismeret tantárgyat némely magyar nyelvet tanító intézményben. Mivel önálló tárgyként való megjelenése, valamint a tartalma több problémát vet fel, érdemes részletesebben is foglalkoznunk vele.

A múlt században a 70-es évekig nagyjából az a nézet uralta a nyelvvoktatás és a kultúra viszonyát, hogy a kultúrával a nyelvtől függetlenül, háttértudásként, önálló

tantárgy keretén belül kell megismertetni tanulót. A négy alapkészség kialakítása mellett ezért szinte minden nyelvi tantervben ott találjuk a tanított nyelv kultúrájának bemutatását szolgáló tárgyakat: a franciaórákat a *Civilisation*, a németeket a *Landeskunde*, az angolokat a *Cultural Studies* vagy más elnevezéssel a *Background Studies* órák egészítik ki.

Miképpen azt Risager kimerítő bírálatában megjegyzi, e tárgyak megközelítésmódja elég egyoldalúnak mondható: erőteljesen és csakis a célnyelv kultúrájára koncentrálnak. A diák meglehetősen passzív, szerepe a tények befogadásában nagyrészt kimerül, bár az idegen kultúra csodálata kimondatlan elvárásnak tekinthető (Risager 1998).

De a legtöbb vitát a nyelvenként változó, mai napig képlékeny tematikájuk váltotta ki, melyben a kitüntetett művészetek mellett helyet kap a népről, annak világfelfogásáról, attitűdjeiről szóló tudás, eltérő mélységű ismeretek az országról, annak történelméről, egy kis szociológia, egy kis gazdaság, egy kis néprajz stb. Mindez vegyes elméleti megalapozottságukat bizonyítja, hiszen az ún. „magaskultúra”-felfogás keveredik bennük az antropológiai kultúrához sorolható ismeretekkel. Mint tudjuk, a kultúrát szokásos az adott közösség kiemelkedő szellemi, anyagi és művészi alkotásaival (irodalom, zeneművek, épületek, filmek stb.) azonosítani. Amikor azt mondjuk, hogy Budapest Magyarország kulturális fővárosa, a kulturális intézményeire, színházaira, az operára, építészeti értékeire gondolunk, ahogy a kultúránk is a különböző művészeti ágakban (irodalom, zene, tánc) nyújtott teljesítményünkkel lesz egyenlő. Az antropológiai kultúra ezzel szemben azt a tudást foglalja magában, amelyet bírnia kell egy közösség tagjának ahhoz, hogy abban sikeresen boldogulni tudjon. A tudományterületek kiválasztása mellett kritikusnak mondható a szelektálás az egyes diszciplínákon belül is: a történelmi tények sorában említessék-e az Aranybulla avagy sem, a történelmi személyiségek közül ki igen, és ki nem. Nemzeti jelképeink közül melyek igen, és melyek nem: a hármas halom, a nemzeti színek, a korona mellett mit kellene még ismerniük, a tulipánmotívumot, a Turul madár legendáját?

Megjegyzem, az, hogy mely tudományterületek szerepelnek egyáltalán, függhet a nyelvtanítás specifikus céljaitól is: a bölcsészhallgatókat oktatók előtt értelemszerűen inkább az ő vélt igényeik lebegnek a tematika összeállításakor. Szakterületünkön, a magyar mint idegen nyelv oktatásban sajnálatos módon nem számolunk azazal a ténnyel, hogy a jövőben inkább gazdasági szakemberek fogják nyelvünket tanulni. S nem igényel hosszabb bizonygatást, hogy ők inkább Magyarország infrastruktúrális helyzetéről, az ipar szerkezetéről, a magyar gazdaság versenyképességéről szeretnének pontos és friss információkhoz jutni. A magyar néppel kapcsolatban pedig a mindennapi munkájukat, az emberekkel való kapcsolatteremtést és -tartást megkönnyítő szabályokat, szokásokat akarják megismerni (l. 3. pontban foglaltakat), mintsem ősi hitvilágunkat vagy a világfa szimbólumának megfejtését.

Az antropológiai kultúra körébe tartozó információk ugyancsak túl általánosak, bemutatásuk deskriptív, a diákok a miértekre nagyrészt nem kapják meg a választ. Szokásaink közül például melyek reprezentálják inkább magyarságunkat és miért azok? Ha szólunk a húsvéti locsolásról, miért nem említjük meg a nemzeti ünnepe-

inkhez kötődő szokásokat vagy akár a szilveszter éjjelét, amikor többek között az idegen szemével elég mehökkentő tevékenységekkel is (Himnusz elénekelése, a köztársasági elnök köszöntőjének meghallgatása) múltjuk az időnket.

A felmerülő nehézségek sorolását itt meg is szakítom, mivel a tantárgy célkitűzéseinek leírása, azok eltéréseinek taglalása külön dolgozat témája lehetne. Azt viszont kiemelem, hogy a kulturális ismertek tanításának gyakorlati megvalósítása ugyancsak komoly feladatot ró a szakmára, hiszen a nyelvtanár valami olyanra kényszerül, ami meghaladja ismereteit. (Következésképpen erre szakosodott tanárnak kellene oktatni. E felismerés indította a magyar mint idegen nyelv szakok létrehozóit a hungarológiai ismereteket magukban foglaló tantárgyegyüttes életre hívására.)

Ha a kultúrát inkább a nyelvórákon kívül, önálló tantárgy keretében oktatjuk, el kell döntenünk azt is, hogy milyen nyelven közvetítjük az ismereteket. A talán legelterjedtebb felfogás szerint a nyelv a valóság tükrözése mellett a kultúra tanulmányozására szolgáló leghatékonyabb eszköznek tekinthető, a legeredményesebben a nyelv által, a nyelven keresztül érhető el, következésképpen tanítása célnyelven, a nyelvtanítási folyamat mintegy betetőzéseként (az erős haladó szinttől) valósítható meg.

Az utóbbi évtizedekben egyre több nyelvkönyv választja azt a megoldást, hogy tudatosan a nyelvvel együtt, a nyelvi haladási menetbe beleépítve tárja őket a diákok elé (l. a BBC nyelvi kurzusait, a Working with sorozatokat vagy az üzleti nyelvi kurzusok cultural briefing fejezeteit). A célkitűzés megvalósításában a legnagyobb kihívást az jelenti, hogy miképpen lehet leküzdeni – kiváltképpen eleinte – a nyelvtudás hiányosságaiból, behatárolt voltából következő gátakat. Kezdő szinten ugyanis is valljuk meg – meglehetősen egyszerű információk adhatók át primitív formában: hol beszélnek és hányan a nyelvet, országok nevei, fővárosok stb.

3.1. Mint ahogy a bevezetőben említettem, a 70-es évektől a kommunikatív kompetencia fogalmának megjelenése a nyelv és a kultúra egyidejű, a nyelvórák keretein belül történő oktatására ösztökélte mind az elméleti, mind a gyakorlati szakembereket. E törekvés megvalósításában az új cél mellett meghatározó jelentőséggel bírt a nyelv funkcióiról vallott nézetek változása, a kultúra fogalmának kiszélesedése, kettejük viszonyának újrafogalmazása. A funkcionális nyelvészet tanítása szerint a nyelv nem elvont fenomén, hanem társadalmilag determinált cselekvésforma, a pragmatika, ezen belül a beszédaktus-elmélet pedig azzal árnyalja a vele kapcsolatos hagyományos képet, hogy azt hangsúlyozza, a nyelvvel nem egyszerűen a valóságot tükrözzük, hanem cselekedeteket hajtunk végre, így állítunk, kérünk, elutasítunk, gratulálunk stb. Hogy mindezt miképpen tesszük, éppúgy szabályoktól függ, mint a grammatikai formák használata. E normákat okkal tekinthetjük a kultúra tanításainak, hiszen hosszú évszázadokon át csiszolódtak, formálódtak az adott közösségben, következésképpen hűen tükrözik annak ethosát, elvárásait, értékeit. Megszabják például mi az, amiről illik, illetve nem illik beszélni, mikor kell csendben maradni, és mikor kell a csendet megtörni, de előírnak bizonyos helyzetekben használatos mondatokat, nyelvi viselkedési módokat is, többek kö-

zött, hogy társalgáskor a résztvevők milyen sorrendben szólhatnak meg, kinek nem lehet a másikat megszakítania (nálunk a gyerekeknek nem illett az idősebbek szavába vágniuk), például szolgálhatnak a szóátvétel konfliktusmentes formáira. Kijelölhetik akár a megszólalás beszédeseménytől is függő – hangerejét is. De azt is, miről lehet és miről nem szabad társalgást kezdenünk, mik az ún. tabu témák (l. Thomas, J. 1983). E nyelvhasználati szabályok, normák összessége, a nyelvvel való cselekvés mikéntje önmagában is kulturális értéket képvisel, C. Kramsch (1998) gondolatát idézve a nyelv ebben a dimenziójában maga is a kulturális valóság megtestesítője. A nyelvvel tehát ebben az új megközelítésben a kultúra egyfajta megjelenésmódját is tanítjuk.

A célnyelvet beszélők szociokulturális elvárásainak megfelelő kommunikációs példák, valamint az olyan nyelvi viselkedésminták elsajátíttatásának igénye, melyek segítségével egyrészt sikeresen fejezi ki szándékait a nyelvtanuló, másrészt helyesen dekódolja a célnyelvet beszélők megnyilatkozásait, természetesen erőteljesen átalakították a tananyagokat a 80-as évektől. A nyelv használatát valós társadalmi kontextusokba ágyazó, a nyelvvel valóban cselekedtető szövegek létrehozásában az idegeneknek szóló magyarnyelvkönyv-írásnak van még pótolnivalója. Hogy a hiányosságokat nálunk jobban érzékelő hungarológus véleményét hívjam segítségül, s egyben a bírálat lelki terhéet is levegyem magamról, Elzbieta Artowicz kritikáiból idézek. A Színes Magyar Nyelvkönyvről (Erdős–Prileszky–Uhrman 1979) azt állapítja meg, hogy dialógusai sematikusak, szociális kontextus nélküliek, kevés a funkcióval bíró nyelvi minta benne (Artowicz, E. 1993). A szociális differenciálatlanságot a megírásának idejében uralkodó ideológiával menti. A bő egy évtizeddel később napvilágot látott Halló itt Magyarország!-ban (Erdős–Prileszky 1992) a személytelen hangot, stílusának szigorúan formális voltát teszi szóvá, kiváltképpen azért, mert diákkorúaknak íródott. A szerepeltetett beszédaktusokat (kérés, köszönet, gratuláció stb.) ő elegendő számúnak tartja. Empirikus vizsgálataim tükrében (Szili 2004) hozzá kell tennem, hogy körük nem mondható túl tágnak, sőt egy aktuson belül a lehetséges stratégiáknak csak szűk szegmensével találkozunk.

A nyelvkönyv-szövegek tartalmi változtatásához, a hiányosságok jövőbeli kiküszöböléséhez követendő mintákért persze fordulhatunk az angol, német, francia stb. nyelvet tanító könyvekhez, a már létező segédkönyvekhez (l. Verdes 2002), de saját hagyományainkhoz is. A régmúlt könyveinek tanulmányozása ugyanis nemcsak üdítő percekkel ajándékoz meg bennünket, de példákkal, ötletekkel is szolgálhatnak. Hogy csak a polcomról találok leemelt munkából, a császári és királyi udvarban nyelvtanároskodó Farkas János 1771-ben, Bécsben nyomtatott *Ungarische Grammatick*-jának témáiból idézzek. A 481. oldaltól „Némely öszve szedegetett közönséges magyar beszédnek módgya, és folytatása, a’ mellyek naponként egy más közt való beszédben szükségessék” fejezetcím alatt mai értelemben vett beszédcselekedeteket sorol fel a hozzájuk köthető (szociokulturális aspektusból is gazdag) megnyilvánulásokkal. „Kérni és meg feddeni: Kedves barátom, tselekedd nekem ezt a’ kedvet... szívem, lelketekém, kérlek téged...”(481); „Magát ki panaszkodni, reményleni, és reménységét el veszteni: Ah! o! egek!... Tsak ez volt még hátra... Minden Emberek közül én leg szerentsétlenebb vagyok...”(483);

„Magában tsudálkozni: O Isten!... Ki gondolta, hitte, mondotta vólna azt, oder ezt.; Ah! mitsodás bor ez oder az? Tsudálkozom rajta” (489). Hogy nem véletlenszerű megjelenésről van szó (bár Farkas könyvének gazdag utóélete van), egy kevésbé ismert nyelvkönyv, J. U. Reméle professzornak a bécsi egyetemen magyar gazdasági nyelvet és stílust tanító *Lehrbuch der ungarischen Sprache* című, 1856-ban Bécsben kiadott műve igazolja. A társalgási beszédmódok címszó alatt csoportokba szedett példamondatai egyértelműen jelzik, milyen beszédfunkciót, illetve tevékenységet hivatottak megjeleníteni. Egyetértés: „Való igaz. Valóban úgy van. Szolgálátára. Kétség kívül. Önnek igazsága van. Jól van, helyesen van...” (i. m. 223); tanácskérés: „Tanácsoljon mit tevő legyek? Mi legyen ebből? Hát ön mit mond hozzá? Nem volna talán jobb?...” (i. m. 224).

3.2. A fentebb tárgyalt tartalmi kérdések azonban csak egyik vetületét jelentik a célnyelvi beszélő szociokulturális normáival harmonizáló nyelvhasználat kialakításának. A nyelvtanuló ugyanis – még ha érzi, sejt is a különbségeket, idegenségeket – ösztönösen a saját kultúrájának normát követve nyilvánul meg idegen nyelven is. És ezzel eljutottunk a nyelvben megtestesülő kulturális tudás átadásának legvitatottabb pontjához, az oktatás fő dilemmájához: a nyelvet tanítván helyes cél-e az adott közösség kulturális-társadalmi konvencióinak mindenben megfelelő nyelvi viselkedésre kényszeríteni a tanulót. Rá kell-e szorítanunk a diákokat arra, hogy valaki mássá váljanak, plagizálják (egészen a karikatúra határáig) az ún. autentikus anyagokban vagy a célnyelvi környezetben eléjük táruló nyelvi és viselkedési mintákat, más szóval ugyanolyan kritika nélküli insider tapasztalatokat alakítsunk-e ki bennük, mint amivel a célnyelvi beszélők bírnak, jelen esetben mi, magyarok?

A 90-es évektől tért hódító interkulturális megközelítés alapjainak szertartás szerint nem. A tanítás feladata ugyanis sokkal inkább ebben a felfogásban az, hogy olyan készségeket fejlesszen ki a tanulóknak, amelyek alkalmassá teszik őket, hogy megértsék a célkultúrát és a társadalmi konvenciókat, vagyis a kultúrák találkozására, kölcsönös egymásra hatására helyezi a hangsúlyt, arra, hogyan tükröződik a tanuló saját kultúrájának tükrében a tanult nyelvet beszélő közösség kultúrája, tehát tudatosan épít a diák meglévő kulturális hátterére, abból adódó sajátosságokra. Az így létrehozott interkulturális kompetencia az insiderként és outsiderként történő viselkedés képessége abban a beszélőközösségben, amelynek nyelvét tanulja, valamiféle harmadik pozíció felvétele, ahonnan kritikus megértéssel tudja értelmezni mind a saját, mind a beszédpartnere kulturális normáit. Kramsch szerint az interkulturális beszélő (intercultural speaker) a szövegeket (írásbeli és szóbeli megnyilvánulásokat) kulturális kontextusukban tudja értelmezni, ha szükséges, kritikával kezeli őket, felismeri társadalmi és kulturális vonatkozásait. Az ún. interkulturális kompetencia részkészségeit (összehasonlító, értelmezői és összefüggés-teremtő, felfedező és kapcsolattartó készség, valamint kritikai érzékenység) a Byram, M.Gribkova, B.Starkey, H. szerzőtriásznak az Európai Tanács javaslatára készített munkája határozza meg (2002). A könnyebb érthetőség kedvéért nézzünk egy példát az interkulturális kompetencia működésére! A magyar kultúrában ha megdicsérnek bennünket, követelmény, hogy valamelyest csökkentjük a dicséret értékét, tehát ha egy előadás után valaki dicsérőleg szól rólam, valahogy így vála-

szolok: *Köszönöm, de nagyon izgultam, az utolsó részt egy kicsit elkapkodtam.* Ha történetesen amerikaival beszélgetek, ő bizonyára úgy értelmezi a szavaimat, hogy nem sikerült a szereplésem, mivel a helyemben egyetértene a bókka, és megköszönné azt. Ezt a félreértést elkerülendő össze kell hasonlítani és értelmeznie kell viselkedésünk eltéréseit: ő, az amerikai azért nyugtázza és köszöni meg a dicséretet, mert az individuumot előtérbe állító kultúrájában fontos az ego, ebből adódóan az egyéni teljesítmény elismerése, míg a magyar bár tudja, hogy jól sikerült az előadása – csökkenti annak értékét, mert a kultúrája a szerénység elvének követését írja elő számára. Az interkulturális kompetencia birtoklása ugyanakkor az amerikai esetében nem azt jelenti, hogy ha magyarul beszél, neki is hasonlóképpen kell szerénykednie, hanem azt, hogy tudja, érti, miért viselkedünk másképp.

Az interkulturális szemlélet fontosságát a magyar kultúra átadásában, a nyelv tanításában felismerte a szakma (Szónyi György Endre 2003 és Dávid Mária 2003), ám a gyakorlatba való átültetése, a megfelelő segédanyagok, a kulturális eltérésekre összpontosító, a félreértéseket oszlató, értelmező, összehasonlító, elemző gyakorlatok még váratnak magukra. Kiemelendőnek tartom Maróti Orsolya és Bándli Judit munkásságát e téren. (Pragmatikai tárgyú, a pragmatikai kompetencia létrehozásáról írt tanulmányaik a *Hungarológiai Évkönyvben* (szerk. Nádor Orsolya és Szűcs Tibor) folyamatosan jelennek meg.)

Piros Borbála (2005) a témáról szóló szakdolgozatának függelékében több sikeres gyakorlati példával is szolgál, s csak remélni tudom, hogy a Magyar Nyelvi Lektorátuson folyó interkulturális program keretén belül munkáját ki is teljesíti.

Irodalom

- Artowicz, E. 1993. A szociokulturális ismeretek a magyar nyelvi tankönyvekben. *Hungarológia* 2. 212–221.
- Byram, M.–Gribkova, B.–Starkey, H. 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching*. Európa Tanács, Strasbourg.
- Dávid Mária 2003. Magyar–lengyel simulások és koccanások (pragmatikai problémák). In: Nádor Orsolya–Szűcs Tibor (szerk.): *Hungarológiai Évkönyv* 4. 153–159.
- Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 1.
- ErdősPrileszky 1992. *Halló itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Farkas János 1771. *Ungarische Grammatick*. Bécs.
- Fazekas Tibor 1999. A kortárs magyar irodalom szerepe az országismereti fordításokban. *Hungarológia* 1. 108–117.
- Hymes, D. 1972. On communicative competence. In: J. PrideJ. Holmes (eds.): *Sociolinguistics: Selected readings*. Harmondsworth, Penguin. 269–293. Magyarul: Kommunikatív kompetencia 1978. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció* 2. Budapest, Közgazdasági és Jogi könyvkiadó. 333–356.
- J. U. Reméle 1856. *Lehrbuch der ungarischen Sprache*. Bécs.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture*. Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*, Oxford University Press, Oxford.

- Kramersch, C. The privilege of the intercultural speaker. In: Byram, M.–Flemming, M. (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Piros Borbála 2005. *A kultúra közvetítése a magyar mint idegen nyelv oktatásának gyakorlatában. Az interkulturális megközelítés*. ELTE, Központi Magyar Nyelvi Lektorátus.
- Risager, K. 1998. Language Teaching and the Process of European Integration. In: Byram, M.–Fleming, M. (eds.): *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge. 242–254.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szőnyi György Endre 2003. A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseire. *Hungarológia* 1. 99–107.
- Thomas, J. 1983. *Cross-cultural pragmatic failure*. Applied Linguistics 4.
- Tverdota György (főszerk.) 2000. *Hungarológia* 2.
- Verdes Sándor 2002. *Miért nem beszélünk úgy, mint ők?* Zöld-S Stúdió, Budapest.
- Wékey Zsigmond 1852. *A Grammar of the Hungarian Language*. London, New York.

Dávid Mária

NEMTEGEZÉS A NYELVKÖNYVEKBEN

1. Bevezetés

Ahhoz, hogy a nyelvet érvényes módon tudjuk használni – a nyelvtani szabályok ismeretén túl – elengedhetetlenül fontos a pragmatikai kompetencia is, vagyis az a tudás, amely lehetővé teszi, hogy a megnyilatkozások és a megértés az adott szociolingvisztikai kontextusnak megfelelően menjen végbe (Canale 1983).

Ha összehasonlítjuk nyelvkönyveink különböző nemzedékeit, a legnagyobb változás a nyelvezetükben mutatható ki. A valóságtól elrugaszkodó, néha túl hosszú szövegek helyébe különféle, tipikus szituációkat megjelenítő, viszonylag rövid dialógusok léptek. S noha általában megfelelő fogódzót nyújtanak a nyelvtanulóknak, időnként még mindig csak mesterkélt utánzatát nyújtják a lehetséges megnyilatkozásoknak. Osztom Szili Katalin (2000) véleményét, miszerint e párbeszédtek sutasága a kommunikáció nyelvészeti feldolgozatlanságának tulajdonítható. A pragmatikának a magyar nyelvoktatásban betöltött szerepével csak az utóbbi években kezdtek el foglalkozni (Szili 2002a, 2002b; Maróti 2003; Koutny 2000, 2003; Dávid 2003). Ehhez szeretnék hozzájárulni egy kisebb kutatómunka következtetéseivel.

2. Nemtegezés a nyelvkönyvekben

A mai magyar nyelvhasználatban az *ön* és a *maga* névmások, a különféle nominális megszólító formák, az előbbieket nélkül használt egyes szám 3. személyű igealakok, valamint a tetszikelés között választhatunk. Egyik sem használható általános érvénnyel, különböző helyzetjelölő szerepük, stílusértékük van. Domonkosi (2002) felmérése azt mutatja, hogy a *maga* és az *ön* váltakozó használata, a tetszikeléssel való árnyalása főleg a 35–55 év közötti korosztályra jellemző. Az idősebbek körében a magázó forma dominál, míg a 35 év alattiak igen élesen elkülönítik egymástól az *ön* és a *maga* névmás társadalmi jelentését, nyelvhasználatukban a magázó formák szerepe csökken, az önözőké növekszik, a velük bizalmas, szoros viszonyban levő

* Dávid Mária, Adam Mickiewicz Egyetem, Poznań, dm@amu.edu.pl

idősebb beszédpartnerek megszólítására pedig a tetszikelő formák szolgálnak. A mai tizen- és huszonevesek már nem érzik túl távolságtartónak az egyenrangú, nem tegező viszonylatok nyelvi jelölésére. A televízió nagy szerepet játszik abban, hogy az *ön* névmás használata egyre általánosabbá válik. Nominális elemek nélkül igen alkalmas ismeretlenek megszólítására, jól kifejezvé a beszélő udvariasságát. Rangra, pozícióra utaló megszólítások mellett minden korosztály részéről nagyfokú tiszteletet fejez ki. Új változata, a keresztnévvel együtt, főként a fiatalok körében terjed. A megszólítási rendszerünkben tapasztalható bizonytalanságok a társadalom átalakulásának velejárói.

Dolgozatomban az *ön* és *maga* névmás tizennégy magyar nyelvkönyvben való használatát vizsgálom, hogy leszűrhessem a tanulságokat: mit lenne fontos tanítani. A hivatkozásokban az alábbiakban megadott rövidítéseket használom majd:

1. Język węgierski dla początkujących:1967 (*Jw*)
2. Ungarisch für Ausländer:1974 (*Ufa*)
3. Magyar nyelvkönyv idegen ajkúak számára (TIT):1981 (*ITT*)
4. Hungarian in Words and Pictures:1988 (*HWP*)
5. Lépésről lépésre, Ungarisch für Anfänger:1990 (*Ll-re*)
6. Színes Magyar Nyelvkönyv:1990 (*SzMNy*)
7. Begegnung auf Ungarisch:1992 (*BaU*)
8. Itt magyarul beszélnek:1993 (*Imb*)
9. 1000 szó magyarul:1994 (*1000 szm*)
10. Hungarolingua:1996 (*Hling*)
11. Hungarian for Foreigners: 1998 (*HF*)
12. Halló, itt Magyarország!: 2002 (*Halló*)
13. Kilátó: 2003 (*Kil.*)
14. Lépésenként magyarul: 2004 (*Lm*).

2.1. A „maga” névmás nélkül

Négy, illetve öt nyelvkönyv: az *Ufa*, a *SzMNy*, a *BaU* és a *Lm* személyes névmási szerepkörben egyáltalán nem tünteti fel a *maga* névmást, kizárólag az *ön*-t használja. Hogy pedig a *maga* névmással nem olyan könnyű elbánni, példa rá a *Ll-re* című tankönyv: noha sem az adott lecke szöszedetébe, sem az összesített szójegyzékbe nem került bele, az utolsó, 17. lecke kiegészítő olvasmányába egy mégis becsempésződött. Örkény István a *Választék* című egyperces novellájában ugyanis bátran használja: – *Maga* mit ajánl, asszonyom?

A *maga* elhallgatásával a fent említett nyelvkönyvek szerzői egyfajta „vegytisza”, nem valóságghű nyelvet mutatnak be. Itt jegyzem meg, hogy a *Küszöbszint (Magyar mint idegen nyelv)* című kötetben (2000) is csak visszaható névmásként vették fel a *maga* névmást, személyes névmási szerepében nem, mintha az *ön* egyfajta semleges nem tegező névmás lenne a magyarban.

A SzMny-ben és a HWP-ben előforduló „*Ki ön?*” kérdő mondatok igen mesterkéltek, s nem igazán udvariasak. Sokkal szerencsésebb az eldöntendő kérdések használata, pl. *Ön tanár?* (1000szó: 7), *Ön Nagy János?* (HfF: 21), *Önök is angolok?* (HWP: 48).

2.2. Különbségtétel az *ön* és a *maga* között

2.2.1. Mroczko: Język węgierski dla początkujących

Az *ön* és a *maga* közti különbséget a maradék kilenc nyelvkönyvből csak három tárgyalja. Egyikük az 50 leckéből álló *Jw*. Mivel a lengyelben a *pan/pani* (*uram/asszonyom*) minden helyzetben egyértelmű s udvarias megszólításként szolgál (Dávid 2003), érthető, hogy a szerző részletes magyarázattal szolgál (9: 93), mely az alábbiakban olvasható, jómagam fordításában:

„Megszólítási módok

b. Az udvarias megszólítási formát a harmadik személyű igével fejezzük ki:

Egy személyhez fordulva:

Hová megy? Dokąd (pan, pani) idze?

Emellett használhatjuk az *ön* vagy *maga* névmást. Az *ön* névmás udvariasabb és hivatalosabb. *A *maga* névmást a nálunk sokkal fiatalabbakhoz fordulva használjuk, vagy ha baráti viszonyba kerülünk valakivel.

Ön (maga) hová megy? Dokąd (pan, pani) idze?

Több személyhez szólva:

Hová mennek? Dokąd (panowie, panie) idą?

Ezenfelül használhatjuk az *ön* vagy *maga* névmást többes számban (*önök, maguk*):

Önök (maguk) hová mennek? Dokąd (panowie, panie) idą?

Az *ön*, ***maga*, névmást annak ellenére, hogy a lengyel *pan (pani)* megfelelője, nem használhatjuk megszólításként.”

Ez a magyarázat kiegészítésre szorul, hiszen egykorú idegenek is szólíthatják egymást ily módon (erre a **Hling** és a **Halló** is ad példát), s nem kell feltétlen baráti kötetlenség a használatához. A második mondatban foglalt állításra is van ellenpélda, legalábbis a *maga* névmás vonatkozásában. Igaz, ritkán használatos, és vagy a „*bé*” megszólító mondatzóval áll együtt, vagy az „*ott*” határozószóval (esetleg kiegészítve még egyéb helyhatározóval): – **Hé, maga! Mit művel? Hagyja abba!**, vagy: – **Maga ott (az ablaknál)! Azonnal jöjjön ide!** Amint a példamondatok is mutatják, ismeretlen vagy alacsonyabb státuszú emberhez intézünk ilyen jellegű megszólítást. Meg kell jegyeznünk, hogy a tegezés-magázás gyakoroltatására semminemű gyakorlatot nem mellékel a szerző.

2.2.2. Magyar nyelvkönyv idegen ajkúak számára. (TIT)

A könyvben igen hamar, mindjárt a legelső párbeszédben megjelenik a tetszikelés, és egyedülálló módon a két nem tegező névmás közül a *maga* névmást szerepelteti először a szerző. A 2. leckében jelenik meg először, de nyelvtani magyarázatban már az első leckében tudomást szerezhetnek róla a nyelvtanulók, csakúgy, mint a tetszikelésről, melyet meglepő módon igen gyakran, többféle gyakorlattípusban is gyakoroltat a szerző.

Udvarias kérdés vagy kijelentés: egyes szám harmadik személy.

A névmás: *maga*, ön (ez utóbbi inkább hivatalos).

Hol dolgozik ön? Mit csinál ön /maga/? Hová megy ön? Honnan jön ön? (!)

A hétköznapi beszélt nyelvben használatos a tetszik + főnévi igenév szerkezet, például:

Mit tetszik dolgozni? Mit tetszik csinálni?

Az *ön* csak a 6. leckében fordul elő első ízben, s nem is éppen szerencsés módon mindjárt bonyolultabb szerkezetekben, csak a negyedik alkalommal alanyesetben.

2.2.3. Itt magyarul beszélnek

Az **Itt magyarul beszélnek** című nyelvkönyv I. kötetében (7: 165–167), az angol–német–francia nyelvű magyarázatok mellé gyakorlatokat is kap a nyelvtanuló. Ez tehát az egyetlen nyelvkönyv, amely következetesen foglalkozik a kétféle névmás megkülönböztetésével és a tegező–magázó formák gyakoroltatásával. Nem igazán kimerítő azonban a(z angol nyelvű) magyarázat, amely az alábbiakban olvasható a fordításomban:

„**maga**

Ez a személyes névmás olyan személy megszólításakor használatos, aki se nem családtag, se nem barát. Az 1. leckében már megtanultuk, hogy a formális nyelv 3. személyű alakokat használ.

A többes számú forma: *maguk* (+ a többes szám 3. személyű igealak)”

A párbeszéd – ahol a *maga* személyes névmás az első alkalommal előfordul – egy meglehetősen alacsony társadalmi státuszú személy: egy idősebb asszony, Molnárné és új szomszédja, egy fiatal, művelt francia nő, Yvonne között zajlik.

Ugyanebben a leckében, néhány oldallal később (172) a szerző az *ön* névmás használatára, illetve a *maga* formától való különbségre hívja fel a figyelmet:

„**Ön**

A *maga* szinonimája, udvariasabb és távolságtartó. A szomszéd, aki azt mondja: *maga*, idősebb Yvonne-nál, Yvonne viszont – fiatalabb lévén – Molnárné megszólításaként az *ön*-t használja.”

A 7/23 részben (192), két gyakorlatban, 8-8 mondat alapján gyakorolhatják a nyelvtanulók a tegezés és magázás közti különbséget. Az elsőben – amelynek során a magázó mondatokat tegezővé kell átalakítani – mintát is kapnak, hogy világos le-

gyen, mi a teendő. Három „magás” és öt „önös” mondat van megadva. A másik gyakorlatban éppen fordítva: a megadott tegező mondatokat kell magázóvá átírni a *te/ti* helyett az *ön/önök, maga/maguk* névmás használatával. Nagyon hasznos ez a két feladat, hiszen a birtokos szerkezet gyakoroltatása mellett fontos pragmatikai ismeretek birtokába is jutnak a nyelvtanulók. A másodiknál jó, ha az egyes megoldások terítékre kerülnek az illető csoportban, ugyanis a hallgatóknak tudniuk kell, hogy ki kinek mondhatja ezeket az átalakított mondatokat.

2.2.4. 1000 szó magyarul

Ez a 40 leckéből álló tankönyv a 18. leckében, a nyelvtani részben a visszaható névmások tárgyalása során tesz említést a *maga/maguk* személyes névmásokról, jelleghéhez illően igen tömören s leegyszerűsítve:

Maga mondta. (= Ön mondta.)

Maguk mondták. (= Önök mondták.)

Mindenesetre dicséretes, hogy a nyelvi minimumba a *maga* is belekerült. Gyakorlatot nem fűz hozzá a szerző, e lecke olvasmányában ugyanis nem szerepelteti, csak a 29. lecke olvasmányában kerül majd elő. A háziasszony (egy 6 éves kislány édesanyja) fordul a nála kissé fiatalabb férfi vendégéhez ezzel a megszólítással. Ebben a szituációban az *ön* használata nagyon hideg s távolságtartó lenne, hiszen a vendég a nő férjének a barátja, akivel a férj tegeződik. Tulajdonképpen tehát itt egy köztes kapcsolatot – amely se nem baráti, se nem hivatalos – érzékeltet a *maga* névmás.

2.2.5. Hungarolingua

A *maga* megszólítás viszonylag hamar, az 12 leckéből álló I. kötet 4. leckéjében (48) bukkan fel először. A (Mroczo-féle definíciónak ismét ellentmondóan) két egymást nem ismerő fiatal hivatalos találkozásokor hangzik el, méghozzá a 22 éves Márta szájából, aki az igazgató titkárságán fogad egy újságíró (a kép alapján egy kb. 30 éves férfit). Hasonlóan az előző nyelvkönyvben elemzett párbeszédhez, itt is „áthidaló” szerepe van a *maga* névmásnak, Márta magázza ugyan a korban hozzá hasonló újságíró, de a magázás közvetlenebb kifejezőeszközével élve oldottabbá teszi az egész szituációt. A névmás másodjára csak az utolsó, ismétlődő leckében (160) bukkan elő: két korosabb nő párbeszédében, egy hentesüzleti szituációban. Valószínűleg szomszédok, mert – noha becézett keresztnévükön szólítják egymást – mégis magázódnak. (Nevük meglehetősen derűtséget kelt a magyar olvasóban, nem csupán azért, mert egyrészt rímelnek: *Icuka, Jucika*, hanem másrészt tipikus, viccekben előforduló titkárnői nevek.)

Ami a nyelvtani magyarázatot illeti, azzal bizony adósok maradnak a szerzők. A 3. leckében (43), és a könyv végén (174) a szokásos zöld színű nyelvtani összefoglalóban csak az *ön* és az *önök* szerepel mint a *te*, illetve a *ti* 3. személyű igealakokkal használható párja. (Ebből persze nem derül ki, hogy ez a formális nyelvben használatos megszólítás. A SzMNy-ben használt keménykalapos pálcikaember[ek] mint az

ön/önök megszemélyesítői kitűnő szolgálatot tett[ek.] Itt csak a tanári magyarázatból derülhet ki, hogy ez udvarias forma.)

Megjegyzem, nem tartom szerencsésnek az itt szereplő „*Ön kicsoda?*” kérdést s ugyanezt a címet (*És ön kicsoda?*), hiszen a hivatalos ízü *ön* és a meglehetősen közvetlen *kicsoda* kérdőszó stílusban nem nagyon illik egymáshoz. Indokolt lenne öt oldallal később, a 4. lecke kezdetén jelezni, hogy itt egy új nyelvi jelenségről van szó, s a 3. leckében levő táblázatot bővíteni a *maga/maguk* személyes névmással.

A **Hungarolingua 2.** kötetében a 2. lecke első párbeszédében (Jean karambolozik) egy kisebb baleset során az egyik fél a balesetet okozó Skoda tulajdonosa, a másikat hibáztatja, vagyis a tankönyv népszerű figuráját, Jeant, a francia festőt. A skodás, amikor közli, hogy a másik a hibás – mivel túl gyorsan vezetett – érthető módon használja a haragját, bosszúságát is jól kifejező *maga* formát (21). Hozzá kell tennünk, hogy a „*Mit kiabál?*” meglehetősen udvariatlan kérdés után furcsán is hatna az „*ön*” használata. A következő szituációban előforduló *maga* is nagyon helyénvaló: a helyszínre érkező rendőr megkérdezi a francia festőművészt, hogy hívják. A Jeant gyorsajtással gyanúsító hatóság fölénye fejeződik itt ki a *maga* névmás használatában (22). Jean ezzel szemben – a hivatalos közegnek kijáró tisztelettel – „*önözi*” a rendőrt, mikor az afelől érdeklődik, hogyan is történt a baleset. „*Hát éppen azt mesélem önnek*” – mondja. (Megemlíthetjük, hogy kiélezett helyzetben elképzelhetetlen az „*Ön marha!*” stb. megszólítás.)

Ebben a könyvben harmadszorra a 4. leckében (54), az albérletet kereső török diák, Mustafa és az idősebb főbérlet hölgy párbeszédében fordul elő a *maga* névmás. A főbérlet aggódva kérdezi a török fiút, hogy nem iszik-e. Mivel fiatalembert szólít meg, életkoránál s női mivoltánál fogva kétszeresen is fel van jogosítva a *maga* használatára. Fordítva nagyon illetlen volna. Mustafa nem magázhatja le! Erre feltétlen hívjuk fel hallgatóink figyelmét. (Ha netán egy ilyen helyzetben a főbérlet és az albérlet között később meghittebbé válik a kapcsolat, elképzelhető, hogy az albérlet fiatalember is „magázhatja” a főbérletjét, pl. *Ilonka néni, magának is hozok kenyeret a boltból.* (Persze jóval biztonságosabb a névmás kerülése: *Ilonka néninek is hozok kenyeret a boltból.*)

A következő alkalmazását a *maga* névmásnak az 5. leckében (66), két idősebb férfi dialógusában figyelhetjük meg. Nagy valószínűséggel a kollégái egymásnak, esetleg szomszédok vagy ismerősök. Egy meccsről beszélgetve egyikük azt tudakolja a másiktól, hogy őszerinte mi lesz az eredmény. Vezetéknevükön szólítják egymást az *úr* szó hozzáadásával, ennek hivatalos élet a *maga* használata veszi el, s ad neki kissé bizalmasabb jelleget.

A 8. leckében (105) egy színházi előadás szünetében a házaspár Gábor és Mária kimennek a büfébe. Ott Gáborra ráköszön egy ismerőse, a színész-rendező Sárközy, s a férj bemutatja az illetőt a feleségének. Mária kedvesen közli, hogy már sokat hallott róla. Mivel a férj régi jó barátjáról van szó, itt ismételtlen a kedvesség, a bizalom-megelőlegezés jele, hogy a feleség a *maga* megszólítással él. (Az *ön* ebben az esetben meglehetősen rideg lenne.)

Ugyanebben a leckében (111) férfi kollégák vitatkoznak, hogy melyik film érdemelné meg az Oscar-díjat. Az egyik közli a másikkal, hogy sajnálja őt, s megkérdi,

miért nem jár gyakrabban moziba. Ebben a párbeszédben a másik ismerős volta (hiszen munkatárs), ugyanakkor a három lépés távolság miatt használja a maga megszólítást. Benne van még egy kis bosszankodás, mérgelődés, lesajnálás is. (Érdekességként megemlítem, hogy beszélgetőpartnere, vagyis a kollégája a párbeszéd első mondatában az *ön* szót használja, mikor azt mondja, hogy nem ért egyet a másikkal.)

A 9. lecke (119) arról szól, hogy Mary lakásában többek közt elromlik az erkélyajtó zárja is, de szerencsére fölötte lakik egy lakatos. Kettejük párbeszédében használja Mary a *maga* szót, mikor hálája jelül Pintér úr kezébe nyom némi borravalót, azzal, hogy ez az övé, csak tegye le. A szomszédok közti közeli, ámde azért néhány lépésnyi távolságot tartó kapcsolat kifejezésére szolgál a *maga* névmás. Az *ön* nagyon fölényes és rideg volna Mary részéről. Mivel Murphy törvénye szerint minden elromlik, ami el tud romlani, Marynek a tévéje és a mosógépe is felmondja a szolgálatot. Így hát két szerelőt is vár, de helyettük váratlanul két festő-mázoló állít be. Mary csodálkozva, s kissé bosszankodva kérdezi, kik ők, s közli velük, hogy nála nem kell festeni, nem hívta őket. Emellett a megrendelő és a szolgáltató fölé- s alárendeltsége is kifejeződik abban, hogy Mary „lemagázza” a festőket. (Elképzelhető lenne az *önök* megszólítás is Mary szájából, de az nem tükrözné a bosszúságát, zavartságát, túl semleges volna itt.)

Hasonló a helyzet a következő párbeszédben (121), ahol bűnözők vannak kihallgatáson. Itt megint csak egy hierarchikus kapcsolatnak vagyunk tanúi. A rendőrnnyomozó mind a három ízben a *maga*, illetve *maguk* formát használja, mikor azt firtatja, hogy az illető bűnöző-e a kérdéses pisztoly, s hogy ha nem, akkor miért volt az ő kocsijukban. A „nehézfű” válasza után megkérdi, hogy annak van-e kocsija. (Nagyon mesterkél, szinte ironikus volna itt az *ön* használata.)

A *maga* névmás a könyvben utoljára egy autószerelő műhelyben folytatott párbeszédben fordul elő (127). Kurt Fischer üzletkötő, a könyv egyik főhőse nagyon elégedett az autószerelővel, mesternek szólítja, s mivel az igen hamar megjavítja a kocsiját, megdicséri a szerelőt, hogy igazán érti a szakmáját. Itt egyrészt az állandó ügyfél bizalmassága, másrészt – üzletember lévén – társadalmi fölénye nyilvánul meg a *maga* szó választásában.

2.2.6. Hungarian in Words and Pictures

Az 1. leckében megjelenik a kissé suta: *Ki ön?* kérdés, a 2. leckében veszik fel a többes számú formát: *önök*. Noha a *maga/maguk* névmást a szómutató csak a 14. leckében tünteti fel, s e lecke szöszedetében szerepel az egyéb szavak sorában, már az előző leckébe is „becsúszik” egy *maga*, mintegy észrevétlenül, hiszen sem táblázatban, sem szöszedetben nem látható. A könyv 25 leckéből áll, tehát kb. az anyag felénél szerepeltetik legelőször a *maga* névmást. Nem tartom szerencsésnek, hogy az első beszélő, aki a másik nevét tudakolja, huszárvágással „lemagázza” a másikat, mire a másik furcsa módon az *ön* névmást használja a rövid visszakérdésben. A nyúlfarknyi párbeszéd ily módon azt sugallja, mintha teljesen felcserélhető volna a két forma. Azért is furcsa ez a kis párbeszéd, mivel a bizalmasabb formát szerepel-

tetik először, a távolságtartót másodszer, s ez inkább fordítva szokott előfordulni. Sajnos, nem derül ki, hogy kik beszélgetnek, sem rajz, sem kép nem segíti eligazodni a nyelvtanulót.

A következő párbeszédben megfigyelhetjük, hogy a *kedvesem* megszólítás milyen jól előkészíti a terepet a közvetlenebb *maguk* megszólítás használatára. Persze, hozzá kell tennünk, hogy ez idősebbek szájából hangzik el, mint a még bizalmasabb *aranyoskám*, *angyalkám*, egészen fiatalokhoz szólva: *tündérkém*. Furcsa is lenne utána a hűvösebb *önök* forma. A vonaton utazó anya és gyermeke párbeszédébe belebocsátkozik az egyik utas, egy idős hölgy, aki az unokáját viszi nyaralni – mintegy megdicsérve az ifjú anyát, aki a melegegre panaszkodó kisfiát almával kínálja. Az idős hölgy így szól: – *Igaza van, kedvesem, az alma nagyon jó. Maguk bova utaznak?*

Párbeszédükbe később egy férfi is bekapcsolódik, s az idős hölgy unokájához fordulva ártatlanul megjegyzi, hogy a kisfiú biztosan sokat fog majd úszni, szaladgálni, futballozni meg horgászni. A kisfiú ezt meg is erősíti, mire az idős hölgy csendre inti a gyereket, s szobafogságra ítéli szegényt a nyaralás idejére. A „felbújtótól” pedig – a férfit haragosan lemagázva, bár az *uram* megszólítással enyhítve a sértő élet – megkérdezi, mire tanítja a szegény gyereket. Felháborodva hajtogatja, hogy micsoda emberek, beszélgetni kezdenek, és mindjárt beleszólnak a magánügyeibe.

Ez a kis párbeszéd egyszerűségében is remekül tükrözi a *maga* megszólítás mellékzöngéit: hol kedvességet, bizalmat, hol pedig éppen bosszúságot, haragot, lenézés kifejezve. Igen ügyes megoldás, hogy ugyanazon személy szájából hangzik el, mégis egészen mást fejez ki az első megnyilatkozásában, mint a másodikban.

A névmás háromszori előfordulása tehát a semlegességet, a bizalmat, illetve a bosszúságot illusztrálja.

2.2.7. Kilátó I.

Berényi Mária tankönyve húsz leckéből, azaz lépcsőből áll. A *Nyolcadik lépcsőben* fordul elő először a *maga* névmás, egy autóbuszon játszó párbeszédben, amikor az egyik utas érdeklődik a másiktól, van-e jegye, s a másik megkérdi tőle, hogy ellenőre-e. Mivel itt elképzelhető lenne az *ön* használata is, nem túl szerencsés tehát a *maga* névmás ilyenén bevezetése, ráadásul semmiféle magyarázatot nem kap hozzá a nyelvtanuló. (Talán az ellenőrök munkája iránti lenézés nyilvánul meg a névmásválasztásban.)

A *Tizedik lépcsőben* egy rövid viccben (103) halmozottan: háromszor is előfordul a *maga*, két szomszédasszony párbeszédében. Az egyik azt kérdezi, mi baja van a másiknak, hogy minden nap felmegy hozzá az orvos. Mire a másik szomszédasszony rávágja: „*Magához is jár egy tűzoltó, én mégsem kérdezem, hogy mi ég maguknál!*” Itt nyilvánvalóan a közeli ismeretség, a három lépés hiánya indokolja, hogy miért ez a névmás szerepel itt. Tekintetbe véve a két szomszédasszony kotnyeleskedését, a semlegesebb *ön* nem is illene ilyen vitriolos mondatokba.

Ötödszörré egy éttermi jelenetben kerül terítékre, amikor a pincértől megkérdezi az egyik vendég, hogy: *Maga* mit ajánl? (107). Itt a szolgáltatást igénybe vevő személy fölénye nyilvánul meg a *maga* használatában. A névmás legközelebb a *Tizenegyedik lépcsőben*, a Tizenégy karátos autó című Rejtő-regény részletében bukkan fel. Noha szerintem a szövegben rejlő humort egy kezdő nyelvtanuló még nem tudja kellőképpen értékelni, a benne szereplő *maga* névmás egy gyakran használt kifejezésben fordul elő (*vkinél van vmi:*) „*Magánál* van az izéje.... a szimbólója?”.

2.2.8. Halló, itt Magyarország!

A 20 leckéből álló második kötet közepén (11: 79) szerepel a *maga* névmás egy benzinkutas jelenetben, ahol nem kér vissza az utas, mondván: *A többi a magáé*. Az előbbi példához hasonlóan, mivel itt is aszimmetrikus a kapcsolat, a *maga* forma ezért illik ide.

A következő jelenet két utas, egy viszonylag fiatal nő és férfi közt játszódik (13: 93). Az előzékeny, udvarias férfihoz a nő a bizalmasabb *maga* formával fordul, miután ő is bemutatkozik neki: *Maga is nyaralni megy?* Itt tehát az *önnél* meghittebb, bizalmasabb volta miatt szerepel a *maga* névmás.

Idősebb főnök s fiatal beosztottja párbeszédében bukkan fel legközelebb: *Nagyon csodálkozom magán, Molnár úr*. (15: 107), mondja a főnök nemtetszését kifejezve, mivel nőszülni akar az ifjú kolléga, s nászútra menni. (Meg kell vallanunk persze azt is, hogy az „*önön*” forma kissé sután hatna a névmás és a toldalék meggyező formája miatt, az előbbieken túl ez is indokolhatja a *maga* választását.)

A következő párbeszédet, ahol a *maga* ismét felbukkan, egy gyakorlat (108: B/1) tartalmazza. Egy osztályvezető méltatlankodik, hogy ifjú beosztottja megint elkésett. Mikor a hölgy magyarázkodni kezd, rávágja: *De ez csak tíz perc séta, és maga fél órát késett*. Itt egyrészt a ranglétrán feljebb álló személy fölénye fejeződik ki, másrészt az életkora. A (109: B/3) gyakorlatban éppen fordítva, az *ön* névmással fordul idős főnökéhez a fiatal beosztott: *Beszélhetek Önnel?* Igen fontos azt hangsúlyozni, hasonló jelenetek elemzésénél, hogy hallgatóink a *maga* névmást ne használják tanáraik megszólítására.

A következő jelenet (116: B/2) egy gyakorlatban található. A vásárló savanyúnak találja a mézédésnek mondott szőlőt, s bosszankodva így reagál: *Ez magának édes?* Az ehhez hasonló szituációkban a kellemetlen meglepetések szerzőjét mindig a *maga* névmással illetjük. (*Ez magának új/ tiszta/olcsó?* stb.) Az *ön* használata itt teljességgel kizárható.

Utoljára a szolgáltatás terén jelenik meg (17: 121) egy fodrász s a vendége telefonbeszélgetésében:

- Halló, fodrászat.
- Klári, *maga* az?
- Igen, tessék parancsolni.
- Bartáné vagyok, Éva. ...

A dialógus remekül érzékelteti, miként használható a *maga* ilyen típusú (a szolgáltatást igénybe vevő/szolgáltató) alá-fölérendeltségi viszonyban.

2.2.9. Hungarian for Foreigners

Lakos Dorottya nyelvkönyvében két alkalommal szerepel a *maga* névmás. Elsőként (4: 63) a beszélő nevet viselő Komoly doktor intézi a titkárnőjéhez, dicsérve az elveszett levelét megtaláló hölgyet: – Ja, Sárika, *maga* egy angyal! Ez a jelentésárnyalat eddig az előző példák során nem szerepelt, pedig a *magának* van egyfajta tegezés feletti szeretetteljesen bizalmas jellege is. (Nem véletlen, hogy kisbabák, csecsemők becézetése közben is el-elhangzik ilyesmi: *Imádom/Megeszem magát* stb.)

A *maga* névmásnak a következő használata indokolatlan, a mondatba ugyanis nem kívánkozik semmiféle személyes névmás. A titkárnő közli, hogy van kávé is, ha fáradt lesz (a doktor), mire ő: – Nem értem. *Maga* hová megy, Sárika?

2.3. A *maga* névmást összesítő táblázat értékelése

A *maga* névmás három különböző használati módja: a) bizalmas és egyenrangú viszonylatokban keresztnévvel kölcsönösen (pl. szomszédok, kollégák) b) nem távolságtartó, nem személytelen aszimmetrikus viszonylatban a fölérendelt fél által (pl. igazgató – titkárnő) c) negatív árnyalat, főként önmagában használva (*Maga* volt a hibás!).

Az elemzett tankönyvekben a *maga* névmást 8 esetben pozitív (+), 20 esetben semleges (s), 12 esetben pedig negatív (–) értelemben használták, azaz mind a három jelentéstöltet megvan, különös tekintettel az 1996 és 2003 között megjelent nyelvkönyvekre. Ezekben 28-szor fordul elő, 6-szor (+), 11-szer (s), 11-szer (–) értelemben, ellentétben a korábbi nyelvkönyvekkel, amelyek többségében csak elvéve bukkan fel (kivéve a **TIT**-nyelvkönyvet). Ez arról tanúskodik, hogy a szerzők igyekeznek egyre életszerűbb párbeszédekben bemutatni használatát. Követendő példaként megemlítem a **HWP** gyakorlatát: a 3 jelentést 3 egymás után következő, rövid, párbeszéd szemlélteti.

Nem véletlen, hogy meglehetősen nagyarányú a *maga* névmás negatív értelmű előfordulása, ugyanis a sértő szándékú megnyilatkozásokban csak a *maga* használható az önnel szemben. A *maga* megszólítás (szerepfőnevekkel, rangra utaló elemekkel) elsősorban vidéken, falusi beszédközösségekben használatos (Domonkosi 2002). Mivel a 28-ból 14 esetben a **Hungarolingua** című debreceni kiadású tankönyvben szerepel, ebből is látható, hogy vidéken jóval szélesebb a használati köre.

A *maga* névmás használata 10 nyelvkönyvben:

3. Gyakorlattípusok

A tankönyvekben a nemtegezésre szolgáló névmások közül túlnyomórészt az *ön* szerepel. Ennek ellensúlyozására megadok néhány jól bevált gyakorlattípust (a legfontosabbakat vastagon szedve):

- Adott párbeszédekben a megszólítási formák kikeresése, értékelése;** megszólítási formák többes számban (*uraim, hölgyeim* stb.)
- Keresztnevek becézett alakjainak megadása** (*József* → *Józsi, Jóska* stb.)
- Becézett nevekből a hivatalos keresztnev kitalálása** (*Pityu* → *István, Bözsi* → *Erzsébet* stb.)
- Birtokos szerkezeteket tartalmazó magázó mondatok tegezővé való átalakítása, illetve a fordítottja** (*Ez nem az önök kulcsa?* → *Ez nem a ti...?*, *A maga kocsija áll a bejárat előtt?* → *A ti kocsitok... ?*)
- Párbeszédok kiegészítése a megfelelő személyes névmásokkal, megszólításokkal** (különös tekintettel a nem tegező aszimmetrikus viszonylatokra: a magázás és önözés közötti különbségtétel, szerepfőnevek, keresztnevek hozzáadása, pl. – *Péter, maga holnap jön vizsgázni?* – *Igen, tanár úr, ha megfelel önnek.*) Tipikus helyzetek: *idős ember – fiatal, fiatal – fiatal, tanár – diák, idősebb főnök – fiatal beosztott, munkatárs – munkatárs, eladó – vevő, vendég – pincér, szolgáltató (benzinkutas, autószerelő, tévészerelő stb.) – szolgáltatást igénybe vevő, orvos – nővér, hivatalnok – ügyfél, pap – hívő, rendőr – gyanúsított, nyomozó – bűnöző* stb.)
- Tetszikelő formák átalakítása indirekt megszólítássá** (*Tanárnő, hova tetszik menni? Hova megy a tanárnő?*)
- Két-három-négy fős szerepjátékok vetésforgóval, minden diák bevonásával**
- Szerepjáték két hallgató részvételével, állandóan váltva a szerepeket az esetleges hibák szóbeli javítása a többi diák által**
- „Stílusgyakorlatok”:** egyre udvariasabb kiszolgálás (*Tessék! Mi tetszik? Mit parancsol? Mit tetszik parancsolni? Mit tetszik parancsolni, hölgyem?*, a tetszikelő formák finomítása (bátorítás vagy kérés): *Tessék csak megnézni! Tessék szíves megnézni!*; a *maga* névmás egyértelműen negatív szerepe pl. *Ez magának édes? Hiszen ez savanyú!* (ellentétpárok), – *Maga a hibás, Maga nem figyel!*
- A megszólítások kerülése** (*Elnézést (kérek)!, Bocsánat!, Kérem!, Szabadna (egy pillanatra)?, Ne baragudjon!* stb.)
- Adott párbeszédekben az összekevert megszólításoknak a megfelelő helyre való beírása
- Adott párbeszédekben a helytelen megszólítások kikeresése és helyettesítésük a megfelelő változattal
- Magaszólításokhoz kicsinyítő képző + egyes szám. 1. személyű birtokos személyjel hozzáadása (*Esztikém, aranyoskám, tündérkém* stb.). Ki kinek, milyen szituációban mondhatja?

4. Összegzés

Az általam átnézett nyelvkönyvek elemzésének tanulsága: a nyelvtanulóknak a magyar nyelvben való eligazodását az a nyelvkönyv szolgálja eredményesen, amely valószínűleg megismerteti őket az *ön* és a *maga* névmás, illetve a *tetszikelés* használatával is. Bár napjainkban a 18–35 éves korosztályban nem tegezõ viszonylatban az *ön* névmás használati köre egyre szélesebb, idegen ajkúak részérõl az indirekt megszólítást tartom a legbiztonságosabbnak (ehhez természetesen ismerniük kell a megszólítási formákat is (*Hova megy a tanárnõ/tanár úr?*)). Fontosnak tartom a *maga* névmás mindhárom (semleges, illetve a pozitív és negatív érzelmi töltésû) változatának a bemutatását is. Ezt az életszerű párbeszédet szolgálják a legeredményesebben, ámde az ezekbõl nyert pragmatikai ismeretek megerõsítéséhez speciális gyakorlatokra van szükség. Ha a közeljövõben íródik majd egy nyelvkönyv, amely a lengyelek magyartanulását szolgálja, abban feltétlenül helyet kell kapniuk a fent említett pragmatikai ismereteknek is a hozzájuk rendelt dialógusokkal, szerepjátékokkal, gyakorlatokkal együtt.

Irodalom

- Aradi András–Erdõs József–Sturcz Zoltán 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Mûgyegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
- Bárczy Mária 2003. *Kilátó I. Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Balassi Bálint Intézet, Budapest.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to language pedagogy. In: Richards, J.–J. Schmidt (e. d.): *Language and communication*. Longman, London.
- Dávid Mária 2003. Magyar-lengyel simulások és koccanások. *Hungarológiai évkönyv* 4. 153–159.
- Dávid Mária 2005. Pragmatika a magyarórán. Megjelenik a *Nyelvtanítás a kultúrán keresztül* címû Konferencia-kiadványban. Varsó, UW.
- Domonkosi Ágnes 2002. Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban. A *Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Intézetének Kiadványai* 79. Debrecen.
- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul, Magyar nyelvkönyv külföldieknek, Elsõ lépés – Magyar nyelvkönyv kezdõknek*. Új, javított kiadás. Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ, Szeged.
- Erdõs József–Prileszky Csilla 2002. *Halló, itt Magyarország!* Negyedik, javított kiadás. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Erdõs József–Kozma Endre–Prileszky Csilla–Uhrman György 1988. *Hungarian in Words and Pictures. Magyar nyelvkönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Erdõs József–Kozma Endre–Prileszky Csilla–Uhrman György 1990. *Színés magyar nyelvkönyv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ginter Károly–Tarnói László 1974. *Ungarisch für Ausländer, Magyar nyelvkönyv*. Negyedik, javított kiadás. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hlavacska–Hoffmann 1996. *Hungarolingua. Magyar nyelvkönyv I-II*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Koutny Iona 2000. Magyar és lengyel udvariassági fordulatok összevetése a lexikográfus szemével. In: Bañcerowski, Janusz (ed.) *Polono-Hungarica* 8. ELTE Budapest. 268–279.

- Koutny Ilona 2003. A magyar pragmatika néhány problémája. *Hungarológia: Nyelv és kultúra*. ProDruk, Poznan.
- Kovácsi Mária 1993. *Itt magyarul beszélnek I-II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lakos Dorottya 1998. *Hungarian for foreigners. Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Maróti Orsolya 2003. Szia, professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. *Hungarológiai évkönyv* IV/1. PTE Pécs. 166–171.
- Mroczo Eugeniusz 1967. *Język węgierski dla pocz'tkuj'cych*. Wiedza Powszechna, Warszawa.
- Somos Béla 1994. *1000 szó magyarul*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 1992. *Begegnung auf Ungarisch. Ein Ungarisch-Sprachkurs Für Einsteiger Aller Altersstufen*. Edition Tau.
- Szili Katalin 2000. A pragmatikai kutatások a nyelvoktatásban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására). *Hungarológiai Évkönyv* 1. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 113–119.
- Szili Katalin 2002a. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 126: 12–30.
- Szili Katalin 2002b. Hogyan is mondunk nemet magyarul? *Nyr.* 126: 204–220.
- Szili Katalin–Szalai Zsuzsa 1990. *Lépésről lépésre, Ungarisch für Anfänger*. Braumüller, Wien.

Jónás Frigyes

„SZÓRÓL SZÓRA” A MAGYAR MINT IDEGEN NYELVBEN

Az idegen nyelvek oktatása vagy az emberi logika, vagy az emberi memória hangsúlyozott eszközeire épít. Az első esetben inkább a grammatika, a másodikban a lexika szempontjai dominálnak a tanulás-oktatás folyamatában. A módszertörténet tanúsága a grammatikától a lexikáig, a lexikán belül pedig a szótól a kifejezésig való haladást tükrözi. Annak ellenére azonban, hogy a grammatikai hangsúly a szóval való bánásmód szabályismeretét, a lexikai pedig a jelentés alapja-it hordozó szó irányító szerepét tartja fontosnak, kimondható, hogy az elsajátításban a lexika és a grammatika a nyelv testes és testetlen oldalának egységét alkotja.

A normatív nyelvelírás ugyancsak a lexikát, illetve annak kulcselemét, a szót tekintti a nyelv központi egységének, olyannak, ami összetartja a grammatikai szinteket. A grammatikai szintek pedig csakis a szón keresztül testesülnek nyelvi szintekké, majd a nyelvi produkcióban nyelvismeret-szintekké.

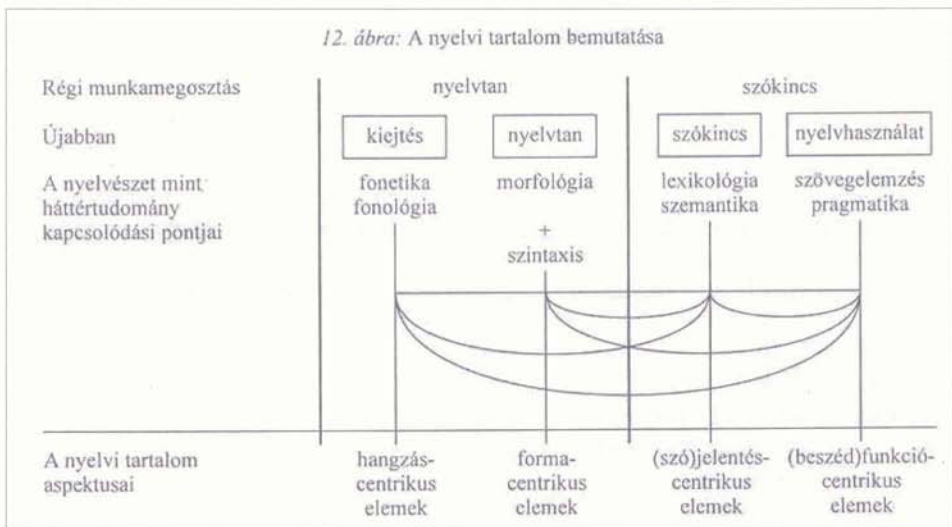
Az emberi nyelv szintekre oszló szerkezetének sematikus ábrázolása a legközismertebb a *Generália* című tankönyv modellje alapján (Zánthó 1994: 16.), ahol a kombinációs szabályok ugyancsak a szó kulcsszerepét sejtetik, mint jelentésbeni önállósággal is bíró olyan nyelvi elemet, amely egyszerre jelent cezúrát és átkötést a belőle és a vele való kettős szerkezeti műveletekben.

A nyelvsajátítás modellje a produkció során a nyelvi szintek iránya szerint vagy anyanyelvi (L_1) elsajátítás, amely alulról felfelé halad, azaz előbb a beszéd alacsonyabb rendű elemei fejlődnek ki, míg az idegen nyelvek (L_2) tanulásában/elsajátításában a tudatosság és szándékosság miatt előbb a beszéd magasabb rendű jellemzői rögzülnek, s majd csak erre épülnek a spontán sajátosságok.

Felvetéseimet a továbbiakban főként Bárdos Jenő *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata* című könyvéből (2000) s részben más szakirodalomból nyert vonatkozások segítségével, részben pedig saját kutatásokból igazolnám. A magyar mint idegen nyelv tananyag-példái minden nyelvkönyvben megtalálhatók.

* Jónás Frigyes PhD, ELTE BTK, Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.

Mindenekelőtt idézném Bárdosnak az oktatás nyelvi tartalmát bemutató modelljét, amely az oktatási folyamatban a nyelvtan-szókincs cezúrát a továbbtagolt egyes szegmensek közt feltárt összefüggésekkel oldja fel, így:



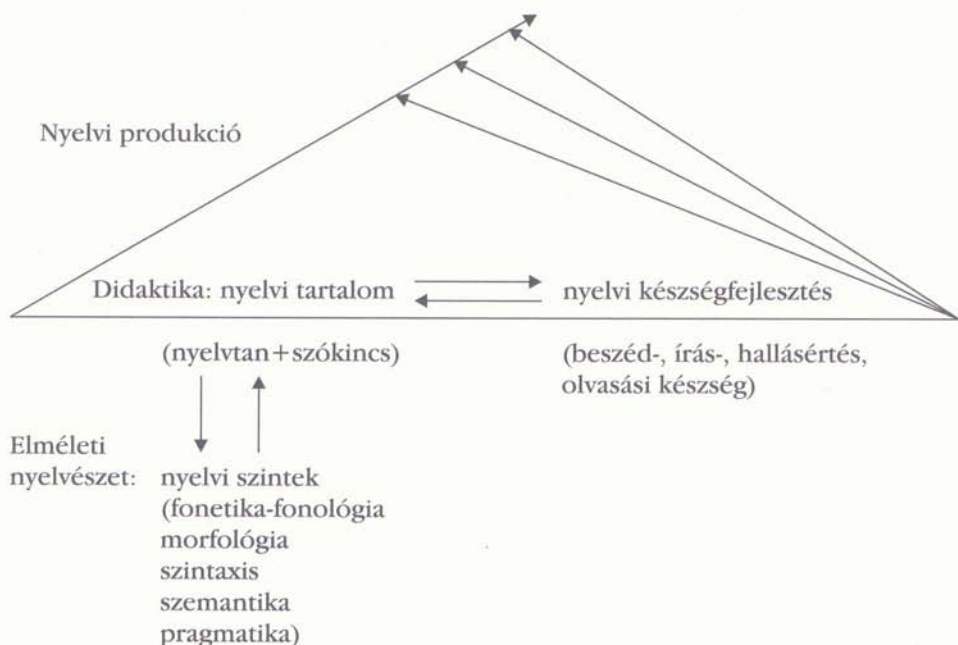
(i. m. 42, 12. ábra)

Könnyen belátható, hogy a modell a pedagógiai és az elméleti nyelvészeti nyelv-megközelítés egymáshoz rendelése. A középpontban a nyelvismeretszerzés didaktikai folyamatai állnak, s – egyebek közt – ennek rendelődnek alá a nyelvészet elméleti szempontjai mintegy cáfolva azon szovjet felfogáson alapuló idejétmúlt véleményt is, amely szerint az alkalmazott nyelvészet része lenne az elméleti nyelvészetnek (Ахманова 1962). Legfőbb érvünk: az alkalmazás középpontjában a didaktika áll, amely az elmélet és gyakorlat, a nyelvészet és pedagógia között kettős közvetítő szerepben a tanuló nyelvi produkciójának érdekében interdiszciplináris eszközökkel dolgozik (Peuser–Winter 1981).

A nyelvi szintek ugyan nyelvészetileg is feldolgozódnak e folyamatban, de más-ként, mint a nyelvi leírásban. Itt egy-egy kitűzött nyelvi jelenségnek a tanulói tudatban való produktív megjelenítéséért. Ezért jelenik meg minden nyelvi szint újra meg újra minden nyelvi jelenség feldolgozásában, de csakis mint az adott nyelvi jelenség egységes produkcióját szolgáló különböző nyelvészeti oldal.

Az L_2 -didaktika legfőbb feladata: e nyelvészeti szimultánitást nyelvi szekvencialitásba transzformálni, amely a következő modell szerint jeleníthető meg:

Az L₂ nyelvismeretszerzés didaktikai modellje



Most pedig magyar mint idegen nyelvi példák tükrében szeretném igazolni az egyes nyelvi szintek sajátos szerepét és átváltását az L₂ nyelvi produkciós szint(ek)re.

Lehet, hogy leírásaim az elméleti szakembereknek talán közhelyszerűek, de megragadt bennem Szépe Györgynek egy előadásán a közelmúltban tett kijelentése, amely szerint „ahol a magyar mint idegen nyelv kérdéseit kutatják – így Szépe György – ott a magyar anyanyelvű szakemberek rá vannak kényszerítve arra, hogy az egyes magyar nyelvi jelenségeket aprólékosabban vizsgálják, mint egyébként. Ez a vizsgálódás pedig – az idegenszeműség érzékenységgel – elméleti és gyakorlati névumok felfedezésére nyújt lehetőséget” (Szépe 2004.).

Jöjjön tehát először a fonetikai-fonológiai példa, a közhelyszerű *Jó reggelt kívánok!* A köszönési funkció ismerete mellett az idegen tanuló számára fontos a kifejezés helyes magyar kiejtése és a magyar helyesírás szerint való rögzíteni tudása is. Itt most először csupán a magyar kiejtés néhány specifikumára utalnék, ami a *Jó* esetében pl. a középzárt veláris labiális *ó* hosszú időtartama; a *kívánok* esetében a szóközepe, tehát hangsúlytalan helyzetben levő illabiális *á* hosszú időtartama a szó élhangsúlyának meghagyásával. Mindezek a kifejezés még hiányzó szavával együtt, a beszédtaktus és -dallam szupraszegmentális értékrendjében alkotnak egy megnyilatkozást, mondatot.

Jó reggelt	kívánok!
------------	----------

Az L_2 tanulásban/elsajátításban azonban mindjárt a kezdet kezdetén fontos a nyelv, s benne a szavak grafémikus megjelenítése is, mégpedig, ha kell a sekély és mély írásmód használatában, amelyhez esetenként a beszéd-folyamatot magát is szegmentálni kell tudni. A magyar mint idegen nyelvben a grammatikai kiindulás össze van kötve az írásbeliséggel, amely a tanuló/elsajátítót elemző megértésre és produkcióra szoktatja, Nehézsége ezért abban jelentkezik, hogy az idegen nyelven kommunikáló anyanyelvű beszédpartner a hangzóság elemzetlen oldalát produkálja. S minthogy az L_2 -tanuló/elsajátító a beszéd-írás szimultaneitásához szokott, gyorsabbnak tűnik számára a beszédtempó a magyar mint idegen nyelv kommunikációjában. A tudati műveletek stratégiája megköveteli, hogy előbb szavanként, sőt (ha kell, a helyes kiejtés érdekében szótagonként) szegmentáljuk az adott kifejezést. Természetesen minden kifejezést alkotó szót a stratégia végső aktusaként mindig a kifejezés egységében kell megjelenítenünk, begyakorolnunk.

Kiemelve most a kifejezésből a *reggelt* szót, feltűnhet az idegen tanulónak a szó geminált mássalhangzójú *gg* fonemikus megfeleltetése a kiejtésben: „a szájpaddlás hátsó részén a nyelvhát hátsó részével hosszabb időtartamú zárral képzett felpattanó zárhang, amelynek során a nyelv pereme és dorzuma hosszabb ideig tapad a szájpaddláshoz, miközben a nyelvcsap zárja az orrüreg felé vezető utat. A zárképzés laza izomműködésben történik a hangszalagok segítségével, hogy a zöngéesség kritériuma is teljesüljön” (Molnár 1973: 69).

A morfológia+szintaxis (=morfoszintaxis) nyelvi szintje a tanulóban főként a nyelvtani szerkesztés, azaz a szavakkal való bánni tudás készségévé transzformálódik.

Továbbra is maradv a *Jó reggelt kívánok!* egyszerű példájánál, amely az idegen ajkú tanuló számára szenzorikusan előbb csupán kifejezés-egység, azaz memorizálható lehetőség. Ahhoz, hogy ez a kifejezés-egység – kognitív megközelítésben – szerkezetileg is érthető legyen az idegen elsajátító tudat számára, ki kell választódnuk a kifejezésből az egyes szavaknak és viszonyrendszereiknek. Ebben a tagolási folyamatban a morfológiai és szintaktikai szabályismeret, valamint maga a lexikológiai markereket felmutató szótár nyújthat segítséget, ahol az egyes előforduló szavak jelentése és nyelvtani viszonyrendszere a szócikk alapján pontosítható, tovább firtatható. Kifejezésünk esetében a *vki kíván vmit* és a *vmi vmilyen* kijelentésfüggvények értékelhetők, továbbá ezek asszociatív viszonyai (személyes névmások, ige-ragozás), amelyek alapján a kifejezéssé való szervezés megtörténhet. Ábrázolva:

(Én)	jó+0	reggel+-t	kíván+-ok
------	------	-----------	-----------

Az egyes szavak tehát egy szerkezeti hierarchiában feltárulkozva választódtak ki az idegen elsajátító tudat előtt, amelynek során más kollokációk is felsejlenek, pl. egyes hangrendűség (*kívánok*), jelzői jelöletlenség *jó* (*reggelt*) stb. Mögötte működnek az esetlegesen ismert szintaktikai szókapcsolatok, pl. *jó napot*, *jó étvágyat*, *jó ember* stb.; építőelemek, pl. *jobb lakás*, *legjobb tanár* stb. egészen az idiomatikus kifejezéseikig, pl. *Jobbulást kívánok!*; *Jobb későn, mint soha* stb.

Ennek következtében – a kognitív idegennyelv-elsajátításban – az egész kifejezés jelentése árnyaltabban, proceduális szinten kerül tudati tárolásra. Ezzel szemben az angol *Good morning* kifejezés szerkezeti alapját csupán a *umi vmilyen* kijelentésfüggvény képezi.

Egy nyelv elsajátításának nehézségi foka azon is múlik, hogy szavai milyen típusú grammatikai szerveződésben jelennek meg. Vannak olyan – a nyelvek egyezései alapján strukturálisan tipizált – nyelvek (pl. a magyar), amelyek leginkább a szó morfológiai kitevőivel interpretálják a nyelvi szabályokat, más nyelvek pedig (pl. az angol) a nyelv szintaktikai viszonyrendszerével. Maga a szó önállóbb mozgásteret nyer a mondaton belül, ha fel tud mutatni alaktani kitevőket, s inkább leledzik szoros szórendi kötelemben, ha nélküli azokat.

A magyar *vége van a beszédének* kifejezésben a *vége* szó hangsúlyosságától függően mozoghat, pl. *a beszédének van vége, vége a beszédének van* stb., míg az angolban az *end* egy szinte idiomatikus kifejezés kötöttségében helyezkedik el: *come to an end of his speech*. Az angolban az efféle hangsúlyokat nem a szavak mozgató-sával, hanem legfeljebb intonációval jelzik, szavainak pozíciója tehát kötöttebb, kifejezés-centrikusabb, elsajátításában is több az autentikus, a lexika-érvényű elem. A magyar *Jó reggelt kívánok!* kifejezés tehát szabadabb, mint az angol *Good morning!*, ugyanis a magyarban lehetővé válik a köszönés három változatban való megjelenítése is: *Jó reggelt kívánok!*, *Jó reggelt!*, *Kívánok jó reggelt!*. Véleményem szerint ennek meghatározó oka a *reggelt* szavunk –t tárgyragja, amely a szónak ugyancsak autonóm helyváltoztatást engedélyez. A magyar szavak viszonyrendszerére tehát lazább, ám az alaktangazdagság folytán paradigmaigényesebb, a kommunikatív hasznosításért az első pillanattól inkább grammatikailag kell megdolgoznia a tanulóknak. Ez a sajátosság az idegen elsajátító tudat számára riasztóan nehéz nyelvet sejtet. Az angol viszont paradigmataszegénysége mellett is kommunikatív. A kezdet kezdetén tehát könnyűnek tűnik. Haladó szintjein azonban a szavak szigorú szórendi kötelmei – mintha minden mondat egy-egy idiomatikus kifejezés volna – az elsajátításban inkább a nyelv lexikai megragadását teszik lehetővé. Az angol tehát – szavai önállóságának gyenge határfoka miatt – haladóbb szinten tanulható nehezebben.

A szemantika nyelvi szintje közvetlenül is kapcsolatban van a szavakkal, ám a szavakon keresztül a nyelv egyéb szintjeit is a nyelvi produkció szolgálatába tudja állítani. A szó a tanulási folyamatban – a jelentés okán – a leglényegesebb kulcs a cél nyelv megértéséhez, a tartalomhoz, amely az elsajátítás/tanulás elősegítésére főként egy- és kétnyelvű, tematikus s ma már elektromos szótárakban kerül tárolásra. A szavak elsajátítása azonban – lévén egy-egy nyelvben milliós nagyságrendű – csak korlátozott mértékben lehetséges.

Az L_2 didaktika egyik kihívása, hogy összességében, illetőleg egyszerre mennyit bír el a tanulói mentális lexikon. Eszerint épülnek stratégiái az aktív és passzív szókincs ideális számszerűségére. Bárdos idevonatkozó táblázatában a nyelvismeretszintek aktív és passzív szókincsének mennyiségi mutatói a következőképpen alakulnak:

	aktív	passzív
	500–5000	1000–15000
Alapszint I.	500	1000
Alapszint II.	1500	2000
Középhaladó	2500	3000
Haladó	3000	4000

(Bárdos 2000: 76).

„Ezután – írja Bárdos – örökös aproximációban közelítjük a célnyelvet.” (i. m. 76). Ezekből egy-egy alkalommal 6–12 szó sajátítható el, ami módszer- és tanulófüggő is (i. m., uo.). Hogy melyek legyenek ezek a szavak? Egyszerűen a gyakoriság szerint készült minimum-szólistákban foglaltak (Carter–McCarthy 1988).

Az elsajátítás történhet a szemantizálás különféle eljárásaival: izoláltan szavanként, szóbokrosan, szinonim, antonim, homonim, poliszém, szómezős vagy kollokációs szempontú stratégiák által. Bemutatásuk lehet vizuális, kontextusba ágyazott vagy idegen nyelven való megfeleltetés.

A magyar mint idegen nyelv e tekintetben is követi az idegen nyelvek didaktikája által megállapítottakat. Az L₂C környezet azonban a szónak és kollokációinak hangsúlyozott figyelembe vételét teszi szükségessé. A környezeti input ugyanis elsősorban lexikailag hat. A vezérelt oktatásban viszont, hogy az intenzív környezeti szóáradat minél előbb és minél hatékonyabban elsajátításra kerüljön, egyszerre kell kevés szóval lépésenként gondozni a növekvő grammatikai komplexitást, és egyszerre kell autentikus beszédhelyzetekben és szövegeken gyakorolni, az ismeretlenből előbb kiválasztani tudni az addig ismerteket, amelyek alapján azután vélelmezhető az ismeretlen elemek jelentése is. Egyszerre kell kiépíteni formaerős rendszert és működtetni tartalomérdekű stratégiákat. Oktatásszociológiai vonatkozása: az L₂C környezet-elsajátítás harmonizálására ajánlatos az intenzív ütemű oktatás.

A tartalom birtokbavételéhez azonban a pragmatika aspektusai is szükségeltetnek. A kommunikáció lényege ugyanis a tartalom, amelynek a nyelvben nemcsak diktum-, hanem modalitás- (a beszédhelyzetekben folytatott közlés) vonatkozásai is vannak. A Bárdos-modell tehát, amikor a pragmatikát a tanítás/elsajátítás/tanulás nyelvi aspektusaként felveszi, azt is feltételezi, hogy ezzel mintegy elvi alapot szolgáltat a beszéd-, a szövegértés, -produkálás didaktikai lehetőségeire, amely a tanításban/tanulásban a szónak és konfigurációinak beszédhelyzetben való használati, azaz kommunikatív képességgé való fejlesztése.

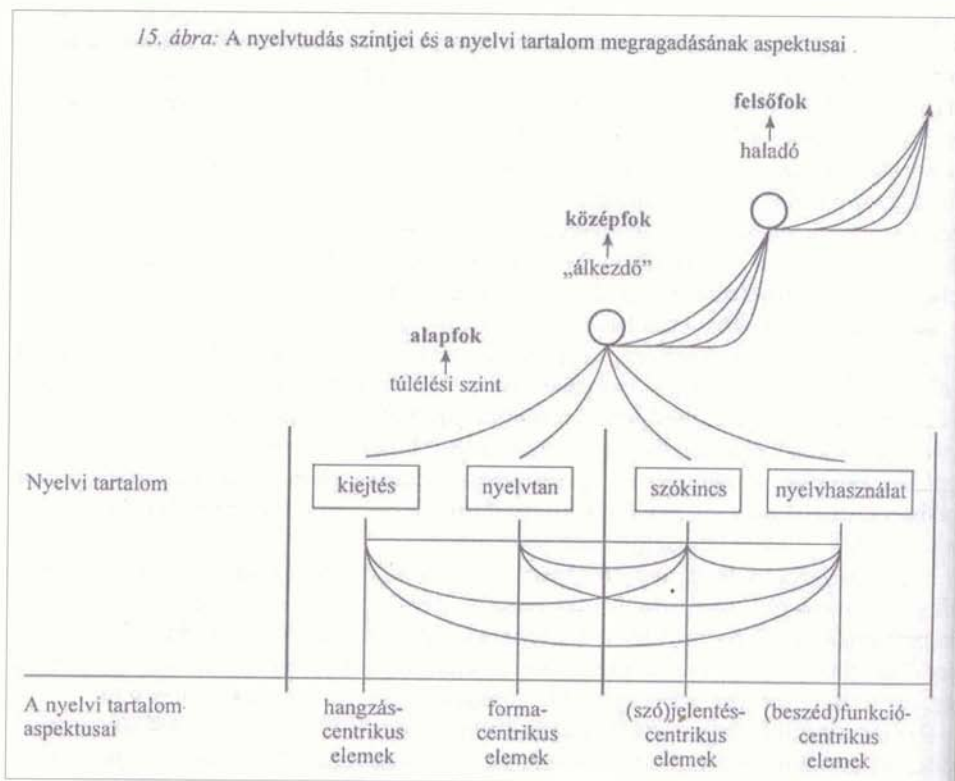
A pragmatika hangsúlya a jelentésnek a konkrét beszédhelyzetekben való aktualizálása, amelynek során feltárulkoznak a nyelvi formák és felhasználóik közötti kapcsolatok (a közlő szándéka, a jelentés kontextusa és implikációik). Ennek fontosságát ösztönösen már az évezredes latintanítás is felismerte, amikor szövegmagyarázatát, prelectumait és glosszáit pragmatikai elemekkel egészítette ki.

A magyar mint idegen nyelv oktatásában is fontosak az L₂ didaktikában lecsapódott pragmalingvisztikai eredmények, pl. Van Ek pragmatikus-funkcionális kategóriái, így az információszerzés, az érzelmi állapot kifejezése, az intellektuson és

ethoszon alapuló véleménynyilvánítás, az akarat és a kapcsolattartás aspektusai szerinti való nyelvi megnyilatkozások elsajátítása. Ezen túl pedig fontosak a társadalmi, pszichológiai szerepek, valamint az emberi környezet beszédhelyzetei, így a magán- és hivatalos személy, a családon belül és idegenek között lezajló együttérző, ellenséges vagy semleges kommunikáció nyelvi megformálása (Ek 1980). A magyar mint idegen nyelv tananyagai – különösen az utóbbi idők tankönyvei – erre figyelemmel igyekeznek az apró lépésekben – szinte szóról szóra – való haladást harmonizálni mini beszédhelyzetek sokaságával (vö. Durst 2002; Pelcz 2003). A tananyagszerzők számára iránymutató lehet az Aradi–Erdős–Sturcz: *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv* című mű.

Tananyagainknak általában – s így az említetteknek is – legfőbb hiányosságuk a nyelvtani menet és az autentikus lexika közötti ellentmondás áthidalásának megoldatlansága.

A szintek áttekintése nyomán tehát láthatjuk, hogy az L₂ nyelvi szintekről L₂ nyelvismeret-szintekre való átváltás végeredményben nem más, mint a tanulói intellektuson nyugvó L₂ nyelvi produkciós modellre váltás. Bárdos ezt a folyamatot „A nyelvtudás szintjei és a nyelvi tartalom megragadásának aspektusai” című modelljében így ábrázolja:



(i. m. 44, 15. ábra).

Egyetértek Bárdos megállapításával, de azzal a megjegyzéssel, hogy ő itt csupán a *nyelvi szintek – nyelvi tartalom* kapcsolatának modelljét ábrázolja, s úgy tűnik, adós marad a négy kommunikatív alapkészségre való kiterjesztése modelljének megjelenítésével. Az általam fentebb felvázolt modellkezdemény „Az L₂ nyelvismertetszerzés didaktikai modellje” pedig még sematikus, és más keretekben majd alaposabb részletezést kíván. A szóban forgó Bárdos-modellhez azonban szintén van néhány apró észrevételem:

a) Az *alap-közép- és felsőfok* megjelölés mint a nyelvi tartalom megragadásának mérő-értékelő formája mint mindenütt és nála is önkényes, szubjektív. Innen adódik általában is – az egységes szempontrendszerre való törekvések ellenére – a nyelvvizsgáztatás minden gondja.

b) A „túlélési szint” megjelölés kissé romantikusan hangzik, s arra utal, hogy talán mégsem számol kellően a pragmatikai csodával, a formális nyelvtudás-foszlányok nélküli túlélés emberi képességével. A magyar pidgint alkalmazó kínai boltos is képes eladói tevékenységre magyar nyelvtudásfoszlányokkal. Vagy esetleg a „túlélés” szó eszébe juttatta a szerzőnek a világnyelvek háttértörténeteit, a grammatikai-misszionárius túlélési tapasztalatokat, amikor azok valaha a vad törzsek nyelvén szólni tudással életüket menthették? Ezért volna talán szerencsésebb a *küszöbszint* terminológia. Ha már Comeniusnál szerepel *Janua Lingvaram* (=A nyelvek kapuja), legyen a *küszöb* jelképes megjelölése az idegen nyelvközösségbe és kultúrába való belépés határvonalának.

c) Az „álkezdő” soha nem lehet azonos a középfaladóval. Ez a műszó ugyanis a kezdő szinten rendre újrakezdőkre vonatkozik, akik egyébként az újonnan kezdők körében csoportpszichológiai ellentmondásokat gerjesztenek.

Mindent összevetve: akár az elméleti nyelvészet nyelvi szintjeit vizsgáljuk, akár a nyelvismertetszerzés folyamatát, vélelmezhető, hogy a szó szerepe, ha még nincs is kimerítően tisztázva, egyidős az emberi nyelven való szólni tudással. Ugyanakkor némiképpen hasonlatos az önjáró ember szerepéhez is, amely önmagában csakis azért létezhet, mert másokkal kapcsolatban áll, másokkal pedig azért állhat kapcsolatban, mert önmaga mint egyed is számításba jöhet a teremtő akarat véghezvitelében. Ugyanúgy, mint a szó a saját környezetében. Mindenesetre ideidézhető a kiemelkedő 20. századi nyelvésznek, néhai Zsilka Jánosnak egy tanulságos mondata, amelyet életében környezetének kissé talányosan, de szünös-szüntelen elejtett, mégpedig az, hogy: „A szó maga a mondat”!

Irodalom

- Ахманова О. С. 1962. (2. kiadás) *Словарь лингвистических терминов*. Москва.
 Aradi-Erdős-Sturcz 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest.
 Bárdos Jenő, 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Carter, R.–McCarthy, M. 1988. *Vocabulary and Language Teaching*. London, Longman.

- Durst Péter 2002. *Lépésről lépésre*. SZTE Szeged.
- Ek, Jan van–Alexander, L.G. 1980. *Threshold Level*. English. Oxford, Pergamon.
- Molnár József, 1973. *A magyar beszédhangok atlasza*. Tankönyvkiadó, Budapest. 69.
- Pelcz Katalin et al. 2003. *Beszélsz magyarul? I–II*. PTE, Pécs.
- Peuser, G.–Winter, St. (szerk.) 1981. *Angewandte Sprachwissenschaft*. Bonn.
- Szépe György előadása az ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék Tudományos Diákkör „Mit mond a nyelv?” előadássorozata keretében. 2004. október 18.
- Zánthó Róbert, 1994. *Generália*. Generália Bt., Szeged. 16.

Farkas Mária

A MAGYAR NYELV OKTATÁSA FRANCIAORSZÁGBAN: MÚLT ÉS JELEN

(...) itt van a magyar nyelv. Szép nyelv, évszázadok munkájának gyümölcse, kitűnő kifejezőeszköze egy olyan nemzetnek, melyről szinte semmit sem tudunk, és mely azért kiált, hogy ismerjék és elismerjék.” – állapította meg az 1900-as évek elején Aurélien Sauvageot (1900/1988: 248), az a nyelvész professzor, akiről méltán mondhatjuk, hogy kevesen ismerték és szerették annyira nyelvünket, kultúránkat és kevesen tettek annyit a magyar nyelvért, mint a francia tudós.

A Franciaországban folyó magyaroctatás elindításának vitathatatlanul Aurélien Sauvageot a legkiemelkedőbb egyénisége, de tevékenysége nem előzmények nélküli. A szorosan vett nyelvoktatást magyar nyelvkönyvek megjelenése készíti elő. A 19. századra nyúlnak vissza azok a kezdeményezések, amelyek a magyar nyelv megismertetésére tesznek kísérletet. Az első franciául írt magyar grammatika 1843-ban Eiben János, lelkes tollából született (1996), majd néhány évtizeddel később egy francia katolikus pap, Edme-Léon Fauvin abbé Magyarországon telepedett le, és 1870-ben kiadta az *Études sur la langue magyare* című könyvét. Az olvasóhoz szóló előszavában arról ír, hogy a politikai események közelebb hozták Pestet és Párizst, a magyarok hazafias magatartása elnyerte a franciák szimpátiáját, ezért szeretnék megismerni ezt a népet. Véleménye szerint egy nép a nyelvén keresztül ismerhető meg, így azoknak ajánlja könyvét, akik a francia nyelv közvetítésével akarnak tanulmányozni egy olyan nyelvet, amelynek irodalma rendkívül gazdag. A kezdetet jelentő első lépcsőfok ez a könyv. Ezzel elindul azoknak a munkáknak a sora, amelyek franciául mutatják be a magyar nyelvet, valamint hozzájárulnak nyelvünk és kultúránk terjesztéséhez.

Nagyobb lépés ezen az úton Újfalvy Károly munkássága, aki 1867-ben Párizsba megy és hamarosan Franciaország egyik legismertebb orientalista lesz. Számos tudományos társaság tagja, így lehetősége van arra, hogy különböző fórumokon Magyarországot bemutassa. Szakmai elismertségét jelzi, hogy a keleti népek föld-

* Farkas Mária PhD, Marc Bloch Egyetem, Strasbourg, maria.farkas@umb.u-strasbg.fr

rajzáról és történelméről tart órákat⁴ az Élő Keleti Nyelvek Főiskoláján, ahol a későbbiekben megindul majd a magyar nyelv oktatása is. Mindezek mellett egymás után jelennek meg a magyar nyelvet és irodalmat ismertető művei. A magyar nyelv-tanok sorában említést érdemel *La Hongrie, son histoire, sa langue et sa littérature* című 1872-ben megjelent könyve, amelyben átfogó képet szándékozik adni Magyarországról és a nyelvről, összehasonlítva azt más nyelvekkel. A magyar irodalmat pedig egészen a népdaloktól elindulva korának irodalmáig bemutatja. Ezt a munkáját folytatja tovább egy évvel későbbi könyvében, amelynek *Poésies Magyares* a címe. Ebben a műben elsősorban versfordítások találhatók, valamint költők életrajza, de a magyar nyelv felé is kitekint és megismerteti Kazinczy nyelvújító tevékenységét a franciákkal. Életének utolsó nagy munkája az 1876-ban megjelent *Éléments de grammaire magyare* című könyve, amelyet barátjának, Hunfalvy Pálnak ajánl. Ajánlásában arról ír, hogy szép magyar nyelvünk általános és rövid bemutatását tervezi szépirodalmi példákkal illusztrálva, továbbá megismerteti az olvasókat nagy nyelvészeink, például Budenz, Vámbéry és Hunfalvy munkásságával. Az előszóban azt írja, hogy nincs szándékában gyakorlati nyelvtant írni, amellyel a nyelvtanulást szolgálná, mert egyrészt létezik már egy ilyen nyelvkönyv, amit Fauvin abbé írt 1870-ben, másrészt pedig jelentéktelen azoknak a franciáknak a száma, akik azért tanulnának magyarul, hogy annak gyakorlati hasznát vegyék. Újfalvy elsősorban azoknak szánja könyvét, akik a nyelv szerkezetét akarják megismerni, összehasonlítva azt más nyelvekkel. Itt találjuk meg először azt a felismerést, amit egy fél évszázaddal később Antoine Meillet újra megfogalmaz, hogy a magyar nyelv finnugor eredete miatt lehet érdekes a franciáknak. Tekinthesztük ezt a könyvet az első leíró nyelvtannak, amely francia közvetítő nyelven íródott, bár nem mély nyelvészeti megalapozottsággal, de így is megvan a maga érdeme: egy újabb lépést jelent a magyar nyelv franciaországi megismertetésének útján és előkészíti a magyar nyelv oktatását.

Újfalvy Károly munkássága után a századfordulóig kell várni arra, hogy nyelvünket újra népszerűsítse valaki Franciaországban. Kont Ignác vállalja fel ezt a munkát, aki 1882-ben érkezik Párizsba, hogy beiratkozzon a Sorbonne-ra. Kezdetben a francia irodalmat ismertető cikkeket küld Magyarországra az *Egyetemes Philológiai Közöny* számára. A millennium közeledtével érdeklődése a francia és magyar irodalmi kapcsolatokat felé fordul. Doktori értekezését is erről írja⁵ a Sorbonne-on. Sikerül elérnie, hogy mint magántanár 1902-től előadásokat tartson az egyetemen. 1906-ban pénzbeli támogatást kap a magyar államtól, így tanítása hivatalos jelleget kap. Kezdetben csak magyar irodalommal foglalkozik, később nyelvészettel is. Az Élő Keleti Nyelvek Főiskolájának évkönyvében találunk utalást arra, hogy Kont itt is tartott előadásokat 1909 és 1912 között.⁶

⁴ Vö. *Cent-cinquantenaire de l'École des Langues Orientales* (1948). Imprimerie Nationale de France, Paris.

⁵ Kont Ignác 1902. *Études sur l'influence de la littérature française en Hongrie*. Paris.

Kont Ignác is gazdagítja a francia nyelvű magyar nyelvtanok repertoárját a *Petite Grammaire hongroise* című munkájával, amely 1908-ban jelenik meg. Az előszó-ban arról ír, hogy az elődei által írt nyelvkönyvek már elavultak, így azok a franciák, akik meg akarják ismerni a magyar nyelvet, kénytelenek a német közvetítő nyelven írt munkákat használni. Szükséges tehát, egy olyan nyelvkönyv, amelyet tanítványai, illetve minden magyarul tanuló franciának a kezébe adhat. Sok hiba található ebben a munkában, amit egy később kiadott kis füzetben kijavít. Kont Ignác érdeklődése elsősorban szépirodalmi volt, ezért érthető hogy ilyen jellegű munkája nem tükrözte a nyelvész szakértelmét. Annál inkább értékesek a magyar irodalmat bemutató művei, valamint tanári tevékenysége. Nagyon népszerű volt tanítványai körében, akikkel megszerettette irodalmunkat. Hallgatói fordították le Katona József, Madách Imre, valamint Csiky Gergely és Gárdonyi Géza műveit.

Kont 1912-ben halt meg, munkáját egyik tanítványa, Louis Eisenmann folytatta tovább a háború kitöréséig. Ezután a franciaországi magyaroktatás közel húsz évig szünetelt. Ekkor kapcsolódik be a munkába Aurélien Sauvageot, akivel a teljes szellemi spektrumú hungarológia veszi kezdetét.

Antoine Meillet, a nagy francia nyelvész irányítja Sauvageot figyelmét a finnugor nyelvekre, köztük a magyarra mint olyan nyelvre, melynek eredete és szerkezete eltér a körülötte levő indoeurópai nyelvektől, és amelynek vizsgálata a század elején még kutatásra váró feladat a franciák számára. Azért esett Sauvageot-ra a választás, mivel Konstantinápolyban született, és ott gyerekként megtanult egy keleti nyelvet. Meillet úgy gondolta, hogy ez nagy segítség lesz majd a finnugor nyelvek tanulásában. Azt a feladatot adta tanítványának, hogy menjen Magyarországra, tanulja meg a nyelvet, írja meg doktori értekezését az ural-altáji szókészletről, hogy így megszerezze a szükséges képesítést a párizsi Élő Keleti Nyelvek Főiskoláján 1931-ben létrehozott finnugor tanszék tanári állásának betöltéséhez.

Sauvageot 1923-tól 1931-ig tartózkodik Magyarországon, az Eötvös Collégium francia lektoraként. Közben tanulja a magyar nyelvet, és Gombocz Zoltán irányítása alatt megírja doktori értekezését.

A magyar kormány szerette volna Franciaország felé is kinyitni a kulturális diplomácia kapuit, és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban megkezdték a Sorbonne-on létesítendő magyar nyelvi és irodalmi tanszék alapításának előkészületeit. Klebelsberg Kunó, az akkori miniszter azt szerette volna, hogy ez közös költségen jöjjön létre, így a magyaroknak is lett volna beleszólási joguk az új tanszék ügyeibe. (Nyomós ok volt többek között az, hogy Budapest nem akarta, hogy Párizs korlátlan számban oszthasson diplomát a zsidó magyar állampolgároknak, miközben a magyar egyetemek kénytelenek voltak betartani a numerus clausust.) A Sorbonne-on létesítendő tanszék szervezésével Magyary Zoltán miniszteri tanácsost, a külföldi kapcsolatok igazgatóját bízták meg, aki számos alkalommal tárgyalt francia hivatalos személyekkel a kulturális csereegyezmény megkötéséről. A tervezett ma-

⁶ *Cent-cinquantième de l'École des Langues Orientales* (1948). Imprimerie Nationale de France, Paris.

gyar tanszék azonban a Sorbonne-on nem jött létre. (Negyven év után sikerült csak ezt az elképzelést megvalósítani: 1967-ben Jean Perrot professzor vezetésével indul meg a magyaroktatás a párizsi egyetemen.) Megvalósult azonban Meillet terve, és 1931-ben Aurélien Sauvageot elfoglalta állását az Élő Keleti Nyelvek Főiskolájának újonnan létesített Finnugor Tanszékén. 1931. november 9-én pedig megtartotta első magyarázóát. Abban az időben ez volt az egyetlen ilyen jellegű képzés egy európai fővárosban. Ezen a kultúrtörténeti eseményen megjelent a magyar követség kultúrattaséja is.

Nehezen indult el a magyaroktatás. Az első órán három tanítvány volt, nem növekedett sokkal ez a létszám a későbbiekben sem. Gergely János a *L'État actuel des études finno-ougriennes en France* című cikkében közöl adatokat a főiskolán finnugor tanulmányaikról diplomát szerzett hallgatók számáról. Ezek szerint 1931 és 1945 között 3, 1945 és 1950 között 4, 1950 és 1955 között 5, 1960 és a tanulmány megjelenéséig, 1967-ig 11 volt a diplomások száma. Az órákat azonban ennél többen látogatták, és a hallgatók száma egyre nőtt a mostoha körülmények ellenére is.

A főiskola rendtartása előírta, hogy a gyakorlati képzést olyan ember végezze, akinek ez az anyanyelve. Magyar részről ezt kezdetben Müller Lipót, a Párizsi Magyar Intézet akkori igazgatója ajánlotta fel közreműködését. Abban az időben nem létezett kulturális egyezmény Franciaország és Magyarország között, csak szóbeli modus vivendi volt. Magyarország részéről ez azt jelentette, hogy lektorokat küld a főiskolára. A Magyarországról küldött lektorok kezdetben évente váltották egymást. Közülük sokan később jelentős szerepet töltek be a magyar szellemi életben, mint például Dobossy László, Győry János, Gáldi László, Jankovich Ferenc és Halmy Ferenc. A megállapodás része volt továbbá az is, hogy Magyarország ösztöndíjakat ad a tanszék hallgatóinak, valamint a főiskola könyvtárának juttat könyv- és tudományos publikációkat.

Dobossy László volt lektor így emlékezik a Sauvageot professzorral együtt töltött időre: „Amikor együtt tanítottunk, (...) példáit akár a kezdők részére is a legjobb szerzőink műveiből választotta. Oktatásának középpontjában a szövegértelmezés, a szövegelemzés állt: óráin soha nem volt helye valamiféle nyelvkönyvi gügyögésnek. Szinte axiómaként emlegette, hogy a magyar mivoltot csak az értheti és értetheti meg, aki Adyt érti és értelmezni tudja. (...) a másik forrás, amelyből újra meg újra fölfrissítette az oktatói munkájában és nyelvtudományi közleményeiben használt példatárát, a Móricz-életmű volt. Sauvageot soha nem fogyott ki Móricz csodálatából. Igaz kedvelte és szemléltetésre bőven használta a Kosztolányi-novellákat is, de azért a magyar világ, magyar élet igazi megjelenítőjének Móriczot tekintette.”

Gergely János, aki szintén lektorként dolgozott mellette, hasonló emlékeket őriz a professzorról, aki az óráit mindig egy előre elkészített és soksorosított magyar szöveg elemzésével vezette be. Ezek főleg magyar irodalmi szövegek voltak, többnyire a Nyugat körüli íróktól. Rengeteget olvasott, és olvasmányait bedolgozta nyelvészeti rendszerébe. Szívesen mutatott ki stíluspárhuzamokat francia és magyar szerzők között: Szabó Dezső és Zola, valamint Ady és Baudelaire viszonylatában. Sokat és szívesen beszélt a finnugor népek lelki alkatáról, temperamentumáról és mentalitásáról.

A diploma megszerzése 3 év tanulmányhoz volt kötve. Heti 5 óra képzésben részesültek a hallgatók. Mivel megosztott tanszék volt, Sauvageot heti 3 órát szentelt a magyar, kettőt pedig a finn tanításának. A nyelvi képzésen túl heti egy órában tanított összehasonlító nyelvészetet, a lektor pedig magyar történelmet. Magyarország földrajzát, illetve Kelet-Európáét, amelyben Magyarország 4 hetet kapott, egy francia, magyarul nem tudó tanár adta le. Minden tanévet vizsga zárt le. Az írásbeli vizsga nagyrészt fordításból állt, a szóbeli pedig beszélgetésből. A francia főiskolán egy-egy magyar vizsga nagy eseménynek számított, ahol gyakran maga a nagykövet is megjelent.

A háború éveiben a vichyi kormány két évre megfosztja állásától Sauvageot professzort, de tanári munkája nem szakad meg, mivel a párizsi Magyar Intézet szervez órákat számára, és munkáját itt folytathatja. Az Élő Keleti Nyelvek Főiskoláján 1967-ig, nyugdíjba vonulásáig felnevelt egy műfordító és nyelvész nemzedéket, akik közül többen az általa megkezdett munkát folytatják. Nem véletlen, hogy a franciaországi magyaroktatás a mai napig Párizsban a legkiterjedtebb: a ma is létező főiskolán (mai nevén Keleti Nyelvek és Civilizációk Intézete – Institut National des Langues et Civilisations Orientales, INALCO), valamint a Sorbonne-on létrehozott Egyetemközi Magyar Tanulmányok Központjában (Centre Interuniversitaire d'Études Hongroises, CIEH), ahol az alapképzéstől egészen a doktori képzésig juthatnak el a magyar nyelv és kultúra iránt érdeklődő hallgatók. A Magyarország és Franciaország között fennálló államközi egyezmény keretében egy vendégprofesszor és két lektor segíti az ottani oktatók munkáját.

Annak ellenére, hogy francia-magyar vonatkozásban a 20. század eleje különösen ellentmondásosnak mondható, a magyar nyelv oktatása terén sikerül eredményeket elérni. A klebelsbergi kultúrpolitika szellemében egymás után születnek meg kulturális egyezmények, amelyek ösztöndíjasok, kutatók, oktatók fogadását és küldését, valamint kulturális intézetek, tanszékek és lektorátusok alapítását határozzák meg. Így jött létre 1937-ben egy magyar lektorátus a lille-i egyetemen, majd egy Petőfi-tanszék 1939-ben Nizzában. 1942-ben ugyancsak magyar lektorátus létesül Lyonban, és 1946-ban ehhez kapcsolódik a grenoble-i egyetem lektorátusa.

A magyar nyelv intézményes oktatása több mint 70 éves múltra tekint vissza Franciaországban. Jóllehet ezalatt az idő alatt előfordult, hogy megkérdőjeleződött a „kis nyelvek”, így a magyar nyelv oktatásának franciaországi létjogosultsága. Gondoljunk csak Meillet – a magyar közvéleményt megdöbbentő – tanulmányára (*Les langues dans l'Europe Nouvelle*), amelyben az ismert nyelvész annak a véleményének ad hangot, hogy a modern kultúra indoeurópai nyelveken jut majd kifejezésre, és minél egyetemesebb lesz majd a kultúra, annál inkább olyan nyelveken fog megszólalni, amelyeket ő „kultúrnyelveknek” nevez. Meillet ebbe a csoportba sorolta az angol, a francia, a német és az orosz nyelveket. Ezeket a nyelveket tartotta a legelterjedtebb és legfejlettebb kultúrák hordozóinak. Úgy gondolta, hogy Európának nem érdeke a nyelvi szétaprózódás, a másodlagos kis nyelvek elburjánzását végzetesnek tekintette a kontinens számára.

Ma már azonban tudjuk, hogy a sokszínű európai kultúrának a magyar is része, és nyelvünket a mai napig tanulják a világ számos intézményében. Franciaországban jelenleg négy vidéki város egyetemén szerezhettek diplomát a magyar tanulmányokat folytató hallgatók: Bordeaux-ban, Lille-ben, Lyonban és Strasbourgban. Ezek az oktatóhelyeken – a lyoni egyetem kivételével – kormányközi egyezmények alapján tartós kiküldetésben foglalkoztatott vendégoktatók tanítják a magyar nyelvet. Mind a négy egyetem képzési formája hasonló. A hároméves képzést egy Diplôme d'Université d'Études Hongroises nevű oklevél zárja le.

E tanulmány szerzője a strasbourggi Marc Bloch Egyetem Magyar Tanszékének vendégoktatója a 2003/2004-es tanévtől kezdve. Itt a magyar nyelv és civilizáció oktatása egy önálló tanszék keretein belül folyik. Az itteni vendégoktató egyúttal tanszékvezető is, így tagja az egyetemi tanácsnak, ahol képviselheti a magyar nyelv ügyét. A tanszék saját helyiséggel rendelkezik, amely egyúttal az intézeti könyvtár is. A képzés magyar nyelvi és civilizációs órákból áll. Az első évfolyamon heti 3 óra nyelvi képzés és 2 óra francia nyelvű magyar civilizáció szerepel. A második évfolyamon hallgatói heti 3 óra nyelvi képzésben részesülnek. Az utolsó, harmadik évfolyamon pedig heti 2 óra nyelvoktatás és egy óra civilizáció oktatása szerepel. Az első félévet írásbeli vizsga, a tanévet írásbeli és szóbeli vizsga zárja. A magyar nyelvi órák tananyagát – már közel tíz éve – a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* című sorozata képezi. Az első évben az alapvető nyelvtani kategóriák: az alanyi és tárgyas ragozás, a főnév többes száma és tárgyesete, az irányhármasság elsajátítása a feladat, valamint a tankönyv szókincsére építve elemi kommunikációs képesség kifejlesztése. Erre épül a második év anyaga, gazdagabb szókinccsel, bővülő grammatikával, aminek nagy részét a múlt idő, a felszólító mód és a főnév birtokos esetei alkotják. A harmadik év a tankönyvsorozat második kötetének nyelvtanát és szókincsét dolgozza fel, de emellett egy-egy vers, irodalmi szemelvény, újságcikk olvasására is sor kerül a nyelvórákon.

A civilizáció kurzus anyagát az oktató saját maga állítja össze. Egy kis országismertet után megvizsgáljuk a magyar nyelv helyét a nyelvcsaládok rendszerében, mivel ezt a tantárgyat olyan hallgatók is választhatják, akik magyar nyelvi képzésben nem részesülnek. Majd nyomon követjük a magyar történelem fontosabb eseményeit a honfoglalástól napjainkig, a magyar irodalom jelentős korszakait, íróit, költőit. A magyar irodalom mellett további cél, hogy betekintést kapjon a hallgató a gazdag magyar népi kultúrába, megismerje jellegzetes népszokásainkat és hagyományainkat. Természetesen a magyar zenei kultúra is részét képezi ennek a válogatásnak, Kodály és Bartók munkássága és a magyar népdalok. Mindezek mellé már csak egy magyar film megnézése fér be. Ennek a tantárgynak a vizsgafeltétele, hogy egy magyar irodalmi művet elolvassanak a hallgatók (természetesen anyanyelvükön, fordításban) és abból beszámoljanak. A választás rájuk van bízva. Az elmúlt évben rendkívül népszerűek voltak Mária Sándor regényei, de választóttak Szabó Magda és Kertész Imre műveket is. Ezeknek az óráknak a célja az, hogy Magyarországról és a magyarságról gazdag és minél teljesebb képet alakítsunk ki, egy különlegesen értékes magyar kultúrát fedezzünk fel, kiemeljük minden olyan jelenséget, amely európai értelemben is értéket hordoz.

Vajon mennyit változott a helyzet azóta, hogy Aurélien Sauvageot megtartotta első magyaróráját? Ismernek-e minket a franciák? A civilizációs kurzus első óráján a hallgatók egy kisebb kérdőívet kapnak, amely Magyarország és a magyar kultúra ismeretét teszteli. A diákok el tudják ugyan helyezni országunkat Európában, és azt is tudják, hogy fővárosunk Budapest, de ennél többet már kevesen tudnak rólunk: történelmi személyeink neve, mint például Szent István, Rákóczi Ferenc, Mátyás király vagy miniszterelnökünk neve többnyire semmit nem mond nekik. Ugyanígy ismeretlen számukra Petőfi, Ady, Babits, Kosztolányi. Egyedül Kertész Imre neve mellé írják oda esetenként, hogy Nobel-díjas író. Liszt, Bartók és Kodály nevét is nagyon kevesen tudják csak azonosítani. Még a Franciaországban letelepedett Victor Vasarely és George Cziifra név sem cseng ismerősen nekik. Talán még mindig aktuális Karinthy Ferenc panasza, amit Sauvageot professzor idéz visszaemlékezésében, miszerint „(...) Karinthy, miután elmondta, hogy milyen nagyra értékeli a francia irodalmat, elpanaszolta, hogy mennyire fáj neki, hogy a magyar irodalmat a franciák csak közönnnyel fogadják. Újra és újra elismételte: »Mondja meg nekik, hogy rettenetes, rettenetes ez a közöny.«” (1988: 101).

Még mindig van tehát mit tenni, de ugyanakkor vannak biztató jelek is: öröndetes az a tény, hogy egyre több diák tanul magyarul a strasbourg-i egyetemen. Az elmúlt két évben többszörösére nőtt a hallgatók létszáma. A motivációban Magyarország európai uniós csatlakozása kétségtelenül szerepet játszik. Sokan új lehetőségeket látnak ebben az eseményben, és egyre többen gondolják azt, hogy Magyarországra még szerep vár Európában, és akkor magyarul tudni előnyt jelent majd.

Irodalom

Dobossy László 1988. *Válságok és változások*. Magvető, Budapest.

Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Nyr.* 107: 309–323.

Abbé Fauvin, Edme-Léon 1870. *Étude sur la langue magyare*. éd. Rosenberg frères, Pesth.

Gergely J., Sakari, A. 1958. *Vingt-cinq ans d'enseignement en France des langues finno-ougriennes*. Institut Hongrois, Paris.

Kont Ignác 1948. *Corrigées des thèmes et des versions de la Petite Grammaire hongroise de Kont*. Paris.

Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv/ hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs/Budapest.

Sauvageot, Aurélien 1988. *Magyarországi életutam*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Toulouze, H. 1996. Le hongrois et les langues finno-ougriennes en France. *Études finno-ougriennes* XXVII. Paris–Budapest.

Hajnal-Ward Judit

HUNGAROLÓGIA A XXI. SZÁZADBAN: RUTGERS EGYETEM, USA

1. Bevezetés

A Balassi Intézet két évente hirdet lektori pályázatot az amerikai Rutgers Egyetemre. A New Brunswickba érkező nyelvtanárt a hazaitól teljesen eltérő oktatási rendszer, minimális támogatás, ugyanakkor a nyelvoktatás legmodernebb eszközei fogadják. A szerző, aki négy éven át volt a Rutgers Egyetem magyar nyelvi lektora, jelenleg idegennyelvi szakreferens az egyetemi könyvtárban, a vendégoktató és szemtanú nézőpontjából mutatja be a magyar intézetben folyó oktatást.

2. Kiutazás előtt

A Rutgers Egyetemről és a Magyar Intézetről viszonylag sok információ elérhető Interneten keresztül az egyetemi, intézeti és tanszéki weboldalakon.

2.1. Az egyetem

A Rutgers egyetem az USA keleti partján található New Jersey állami egyeteme. Három városban helyezkedik el: New Brunswick, Newark és Camden. A három egység egymástól egyórányi távolságra található és viszonylag függetlenül létezik. New Brunswick négy kampuszra oszlik, amiből kettő a folyó túlsó partján egy Piscataway nevű városban található.

Az online egyetemi órarendből kiderül, hogy az órák 80 percesek, és közöttük mindössze 20 perc szünet van. Ezen az oldalon találhatóak az adott félévben tanított magyar tantárgyak is, minden félévben három tantárgy, és az esetleges Fulbright-professzor által tanított egy kurzus.

Az egyetem tanulmányi osztályának weboldala statisztikai adatokkal szolgál a beiratkozott diákok számáról. Kiutazásom idején, az 1999/2000-es tanévben 6035 undergraduate és 2771 graduate kurzuson 49 465, vagyis negyvenkilencezer-négy-százhatvanöt diák tanult az egyetemen. A legfrissebb adatok szerint a 2004/2005-ös

* Hajnal-Ward Judit PhD, Rutgers Egyetem, USA, jhajnal@rci.rutgers.edu

tanév második félévében összesen 48 279 diák iratkozott be a Rutgers egyetemre, ebből 35 745-en az első, baccalaureatusi fokozat megszerzéséért, 12 534-en master és PhD programokban tanulnak.

2.2. A Magyar Intézet

A Magyar Intézet weboldaláról a következőket tudjuk meg: „A Magyar Intézet a Magyar Köztársaság Oktatási Minisztériuma és a magyarországi Fulbright Bizottság nagyösszegű, tartós és nagyra értékelt anyagi segítségével biztosítja a magyarságtudományi tárgyak oktatását az egyetemen.

– Hozzájárul a Közép-Európai Tanulmányok főszak és a Közép-Európai Posztgraduális Oklevél oktatási és az oktatáson kívüli feladataihoz.

– Nyilvános előadássorozattal mutatja be a kiemelkedő magyarországi és közép-európai kutatásokat.

– Közös kutatási feladatokban vesz részt a Rutgers Egyetem és mások közreműködésével.

– Magyar felsőoktatási intézményekkel fenntartott közvetlen kapcsolatai révén segíti a Rutgers-diákok magyarországi tanulmányait.

– Szakmai segítséget nyújt a Rutgers Egyetemi Könyvtár állományfejlesztéséhez” (fordítás a szerzőtől, 2005. június).

2.3. A magyar szak

A Magyar Intézet nem önálló oktatási egység, a hungarológiai tárgyak oktatása az Orosz és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszék keretein belül történik. A tanszék fő- és mellékszak kínálatában találjuk a magyar mellékszakot is. Az amerikai oktatási rendszerben az első diploma megszerzéséért tanuló diákok a negyedik tanév végére választanak főszakot, amelyből, egyetemtől és szaktól függően, 33-45 kreditpontot kell szerezniük. Emellett egy mellékszak választása is kötelező, 18 kreditpont értékben. A legtöbb diák egy fő- és egy mellékszakon tanul, de ha úgynevezett double major-t, két főszakot választ, a mellékszak akkor is kötelező.

A magyar szak jelenleg, 2005-ben tizenhat választható tantárgyat sorol fel. A magyar mellékszak követelménye a két angol nyelvű kurzus egyike és öt egyéb kurzus, amelyekből legalább három 300-as szintű, hungarológiai kurzus. Az órák között vannak hagyományos nyelvórák (kezdő, középfeladók, társalgás, fordítás) és hungarológiai tárgyak (irodalom, kultúra, civilizáció, költészet, stilisztika stb.).

Az amerikai egyetemek sajátossága, hogy a diák két féléven keresztül egyéni terv alapján tanulhat bármelyik szakon. A diákok témajavaslatát az oktató jóváhagyja, és közösen készítenek munkatervet. Az oktató a heti egyórás személyes találkozás alkalmával és egyéb módon (beszámolók, dolgozatok és záródolgozat) alapján követi és értékeli a hallgató munkáját.

3. A helyszínen

3.1. A lektor oktatási feladatai

A magyar lektor minden félévben három kurzust tanít. A három kreditpontos kurzusok heti két, a négy kreditpontos kurzusok pedig heti három alkalommal járnak óralátogatási kötelezettséggel. A Fulbright-vendégprofesszor egy kurzust tanít angol nyelven.

3.2. Tárgyi feltételek

A lektort kiváló infrastruktúra fogadja: kiscsoportos oktatásra alkalmas tanterem, kétnormás videó, vizuális tábla, nyelvi labor, számítógépes labor, gazdag könyvtár stb. A magyar tankönyvek beszerzése nehézkes, gyakorlatilag a lektornak kell megoldania. A Magyar Intézet könyvtárában lévő könyveket a Nemzetközi Hungarológiai központ és utódja, a Balassi Intézet ajándékozta, a lektor nem fejleszti ezt az állományt amerikai beszerzéssel. Az Egyetemi Könyvtár állományában több ezer magyar és magyar vonatkozású kötet található, az Amerikai Magyar Alapítvány Könyvtára, amely a fő egyetemi könyvtár részeként működik, közel ötvenezer kötetet tartalmaz.

3.3. A diákok

A magyar program óráit félévente átlagosan 20-40 diák látogatja, számuk attól függ, hogy milyen kurzusok szerepelnek az adott félév kínálatában. A statisztika az mutatja, hogy ragaszkodnak a tanárhoz, szívesen járnak ugyanazon tanár több órájára is. A létszám emelkedik egy-egy népszerű Fulbright-oktató előadásai alatt, és csökken lektorváltás idején.

Az amerikai egyetemek oktatási rendszere változatos, időnként meglepő szakpárosításokat tesz lehetővé. A lektornak a tananyagválasztásnál és óratervezésnél figyelembe kell vennie, hogy a diákok milyen főszalet választottak. A magyar mellékszalet nem feltétlenül csak humán érdeklődésű diákok veszik fel, bár körülbelül, diákok fele angol, művészettörténet, történelem, vagy más nyelvzszalet. A magyart párosították még a következő szakalettel is: üzleti tanulmányok, biológia, informatika, közgazdaság, szociológia stb.

Az amerikai egyetemek másik egyedi vonása a diplomás, sőt többdiplomás diákok jelenléte bármelyik órán az élethosszig tartó tanulás jegyében. Mivel a közelben máshol nincs magyar nyelvi és hungarológiai program, a négy év alatt kilenc diák tanult a Rutgersen, akinek már volt egy diplomája, közülük hárman maguk is Rutgers-oktatók voltak, egy diák pedig PhD-vel rendelkezett és másik egyetemen volt docens. Mindez a diákok életkorának kitolódását is jelenti, a legidősebb diák 62 évesen kezdett újra magyarul tanulni.

A diákok etnikai összetételét illetően a többség magyar származású, de tapasztalataim szerint az angol nyelvű előadások hallgatóinak kevesebb, mint fele beszélt

magyarul. Minden magyar nyelvi kurzusra járt legalább egy olyan diák, akinek semmi köze nem volt Magyarországhoz.

A diákok nyelvtanulási motivációi között megtaláljuk a családi, rokoni kapcsolatokat és az instrumentális motivációt. Utóbbiaknak tanulmányaikhoz és kutatásukhoz van szükségük a magyar nyelvtudásra nyelvészet, történelem, összehasonlító irodalom, művészettörténet, üzleti tanulmányok, szociológia vagy marketing témákban.

A diákok többsége nem rendelkezik nyelvtanulói tapasztalattal, más idegen nyelvet nem tanult, a nyelvtani alapfogalmakkal az anyanyelvén sincs tisztában. Más diákok számára viszont a magyar a sokadik idegen nyelv, illetve sokan kiválóan beszélnek magyarul bármiféle rendszeres nyelvtani ismeret nélkül.

A csoportok összetétele tehát életkor, nyelvi előképzettség, érdeklődési kör és tanulási motiváció tekintetében nagyon heterogén. Nyelvi szempontból legfeljebb a kezdő csoport mondható viszonylag homogénnek, bár a kurzus kiírása szerint ide bárki jelentkezhet, aki középiskolában két évnél kevesebb ideig tanult magyarul. Ehhez hozzá kell tenni, hogy a magyar nyelv nem választható nyelv egyetlen középiskolában sem New Jersey-ben.

4. Lektori jelentés (1999-2003): az elvégzett munka

A Rutgers egyetemen a lektor általában két évet tölt. A négy évig itt tartózkodó lektornak természetesen több lehetősége nyílik arra, hogy hozzájáruljon a hungarológiai képzés színvonalának emeléséhez.

4.1. Oktatás

A négy tanév alatt oktatott kurzusok száma: 24. Minden félévben indult egy kezdő csoport, és a magyar mellékszak követelményeként előírt angol nyelvű előadásból hármat tartottam. Az egyéni tanterv alapján tanuló diákok számát félévente tíz főben maximáltam. Úgy találtam, ez az a mennyiség, ami jól szervezve még hatékonyan működik.

Hallgatói kezdeményezésre valósítottuk meg azt a módszert, hogy az egyéni tanterv alapján tanuló diák előadást tart a kezdő vagy középhaladó csoportban, amennyiben témája ezt lehetővé teszi. Nagyszerű előadásokat és szemináriumokat tartottak a diákok magyar történelmi, irodalmi, földrajzi és művészettörténeti témákból.

Összesen öt új kurzus megtervezésével és akkreditáltatásával járultam hozzá a hungarológia tantervéhez. Ennek hátterében az áll, hogy a magyar származású hallgatók kiválóan beszélnek a nyelvet, de mivel formális iskolai képzésben nem részesültek, írás- és olvasáskészségük jelentősen elmarad a hallás utáni megértés és a beszédalkétség mögött (Hajnal–Agócs 2004). Az első évben végzett nyelvi szintfelmérés és nyelvtanulási igényfelmérés alapján vezettünk be két nyelvtani és íráskészségek fejlesztő tantárgyat. További két különböző szintű gyakorlati nyelvi kurzus nyújt lehetőséget a haladók egyéni vagy kiscsoportos tanulására, gyakornoki

munkára magyar szervezeteknél, a többi nyelvszakhoz hasonlóan. Az ötödik egy-kreditpontos laborgyakorlat bármilyen nyelvi szinten felvehető vagy egyéni tanulásra alkalmas.

4.2. Tárgyi és személyi feltételek

Az adott csoporthoz alkalmazkodó tanterv és tananyag állandó problémát jelentett. Ennek okát az adekvát tananyag hiánya mellett abban látom, hogy ez a diákgeneráció már audio-vizuális oktatási eszközökön, számítógépen és interneten nőtt fel, tanulási stílusukat és stratégiáikat pedig a konstruktivista tanuláselméleti alapokra helyezett problémaorientált oktatás határozza meg.

4.2.1. Tankönyvek, oktatási segédanyagok

Módszertanilag és nyelvileg elfogadható színvonalú, kifejezetten amerikai nyelvtanulók számára írott tankönyvek nincsenek kereskedelmi forgalomban. A tananyag megválasztásához egyik lehetőség, hogy a csoport szintjéhez és tanulási céljaihoz legközelebb álló hazai tankönyvet használjuk, amelyhez a lektor kiegészítő és segédanyagokat készít. A másik lehetőség, hogy az oktató maga állítja össze a teljes kurzusanyagot a hozzáférhető forrásokból, és az egyetemi sokszorosító cég (Kinko Copies) olcsón és tetszetős formában lefénymásolja és összefűzi azokat. Ennek technikailag fejlettebb változata az elektronikus kötelező olvasmányok listája (course reserve), az egyetemi könyvtár szolgáltatása. A PDF formátumú másolat a könyvtári oldalakon elektronikus úton hozzáférhető a kurzuskód, a kurzusnév vagy az oktató neve alapján.

A nyelvórák nagy részét illetően az első megoldásra esett a választás. Az alaptankönyvet Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* tananyag-sorozatának megfelelő szintű tankönyve jelentette. Habár az egy nyelvű tankönyveket és kiegészítőket nemcsak angol anyanyelvű nyelvtanulóknak szánták, módszertanilag ez a sorozat adja a legtöbb lehetőséget az USA-ban magyar nyelvet tanítók számára (Honigsfeld-Hajnal 2000).

Az egyes leckékhez angol nyelvű leírás, instrukciók, magyarázatok, szöszedet és fordítás készült, amelyeket a diákok az óra során fénymásolat formájában kaptak kézhez, illetve a tanári weboldalról tölthettek le. Emellett szükség mutatkozott egyéb tananyag-kiegészítőkre is, amelyeket több csoportban, több szinten is használtunk, például nyelvtani alapfogalmak gyűjteménye, amely angol nyelven és az amerikai angoltól vett példákkal ismerteti meg a főbb nyelvtani terminusokat. Sok órán a *Hungarolingua Grammatica* alapján az adott nyelvtani jelenség amerikai nyelvtanulókra szabott magyarázatát kapták kézhez a diákok, angolul jól érthető példákkal és fordításokkal. A *Hungarolingua munkafüzet*hez angol nyelvű instrukciókat kaptak, egy példával illusztrálva a megoldandó feladatot. A csoport tudásszintjéhez szabott szituációs és nyelvtani feladatokhoz készültek a játékos oktatási segédanyagok, például az igeragozás gyakorlásához használható szókártyák, képes kirakók, dominó és kockajáték, szerepjátékkártyák.

A magasabb nyelvi szintet igénylő és speciális tantervű kurzusok esetében a második megoldás maradt, a lektor maga állította össze a tananyagot. A társalgási, nyelvtani és stilisztikai órán, a fordításelmélet kurzuson a tanszéki könyvtár és a Magyar Elektronikus Könyvtár szövegein kívül a *Hungarolingua*-sorozat egyes részeit, fejezeteit használtuk, de emellett készült egy irodalmi alapfogalmak gyűjteménye is, verstanal együtt. Minden kurzuson vetítettünk magyar filmeket is az intézet szerény gyűjteményéből is. A filmekhez útmutatót és feladatlapokat használtunk, részben a Fulbright-vendégprofesszor közreműködésével.

4.2.2. Magyarok New Brunswickban

New Brunswick és környéke hagyományosan sok magyart vonzott a történelem folyamán. Ez lehetőséget nyújt a lektornak arra, hogy elkerülje az egyszemélyes lektori dominanciát, és magyar anyanyelvű vendégek előadásával emelje a hungarológiai tanulmányok színvonalát. A hungarológiai kurzusok vendége volt Dr. Böröcz József, a Magyar Intézet igazgatója; Molnár Miklós, Fulbright-professzor, ELTE; Dr. Kovács Ilona, Fulbright-professzor, az Országos Széchényi Könyvtár Hungarika Dokumentációs Osztályának vezetője; Dr. Nagy Károly, a Middlesex Főiskola szociológia professzora; Dr. Tamás Mária, a Rutgers Egyetem külügyi osztályának igazgatóhelyettese; Marschalkó Gabriella, a DOTE Idegennyelvi Lektorátusának nyelvtanára és Kőszeghy Attila, a debreceni Kölcsey Tanítóképző történésze.

Emellett minden félévben látogatást tettünk a maga nemében páratlan Magyar Örökség Központba, ahol az Amerikai Magyar Alapítvány igazgatója, Dr. Molnár Ágoston tájékoztatta a diákokat az alapítvány, a könyvtár és a levéltár működéséről, ezután megtekintettük az éppen aktuális kiállítást. A diákok ezután egyéni kutatást végezhetnek az alapítvány könyvtárában.

4.3. Módszertani lehetőségek

A magyar lektor egyik legfontosabb feladata egy amerikai egyetemen az, hogy felismerje és kihasználja az egyetemi infrastruktúra adta lehetőségeket, és a legkorszerűbb módszertani eszközöket a hungarológiai tárgyak oktatása számára ugyanúgy biztosítsa, ahogyan a többi tantárgy oktatásában a diákok már hozzászoktak.

4.3.1. Nyelvi labor

A Nyelvi Intézet legmodernebb oktatástechnológiai eszközeit felhasználva a kezdő és középfeladói nyelvórák heti tantervébe beiktattam egy 40 perces nyelvi laborgyakorlatot, ahol elsősorban kiejtést és hallás utáni szövegértést gyakoroltunk. Félévente több alkalommal a speciális laborban tartottuk az órát, ahol többnormás videó, CD- és DVD-lejátszó, internet-hozzáférés és nagyképernyős kivetítő használható. Itt többek között lehetőség nyílt a kezdő csoportban a *Hungarolingua* multimedia CD-ROM közös feldolgozására, illetve az irodalom órán a magyar elektronikus források bemutatására és internetes keresési stratégiák oktatására magyar nyelven.

Mivel az amerikai diákok hozzá vannak szokva, hogy nemcsak órán használják az audiovizuális eszközöket, hanem a nyelvi laborban önállóan is, 2000-ben az egyetem Nyelvi Intézetével megvásároltattam a *Hungarolingua* oktatócsomag audio- és videókazettáit és azok laborhasználati jogát. Ez azt jelenti, hogy a diákok már magyarból is igénybe vehetik a nyelvi labor nyújtotta szolgáltatásokat, mint például egyéni tanulás, gyakorlás, az adott heti lecke kölcsönzött kazettára történő másolása, a nyelvtanár pedig adhat olyan házi feladatot, amely önálló labormunkát, hanganyag felvételét és editálását igényli.

4.3.2. Informatika a nyelvoktatásban

A magyar nyelv részévé vált a 2000-ben a Nyelvi Intézet által indított Digiclass nevű online nyelvoktató programnak is, amelynek célja a diákok tanórán kívüli tanulásának elősegítése interaktív nyelvtani gyakorlatok, leíró kulturális háttérismeretek, kommunikációs és óraszervezési eszközök biztosításával. A tananyag fejlesztését a *Hungarolingua* tankönyvsorozat alapján és a kiegészítő anyagokból végeztem.

A nyelvórák Digiclass-alkalmazása mellett az irodalom és költészet szemináriumokon kiegészítőként egy másik kurzusszervező szoftvert használtunk, az online oktatásban sikeres WebCT távoktatási rendszerépítő eszközt. Ezt az egyetemi oktatók a Rutgers egyetemen a tantermi kurzusok kiegészítőjeként alkalmazzák, mivel számos lehetőséget nyújt az órán kívüli, egyéni tanulásra. A diák minden információt egy helyen talál meg és minden feladatot ugyanott végez. Az olvasásra szánt szövegeket, feladatokat a weboldalon olvashatja vagy kinyomtathatja, az írásbeli házi feladatot feltöltheti, a tanár pedig itt ellenőrizheti, hozzáférheti megjegyzéseit és osztályzatot is adhat.

A legfontosabb és legáltalánosabb kommunikációs eszköz az oktatásban a lektor által fenntartott magyar lektori weboldal, amely a Magyar Intézet és az Orosz és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszék weboldalaitól függetlenül, szükség esetén akár naponta frissítve állt a diákok rendelkezésére. A személyes oktatói weboldal szerepét és jelentőségét bizonyítja, hogy a négy év során az egyetem által az oktatóknak szánt tárhely méretét 7MB-ról 100-MB-ra emelték. A tanári oldalról elérhető volt az összes magyar nyelvi és hungarológiai tantárgy leírása és követelményei, főbb magyar nyelvű elektronikus források és néhány jelentős Magyarországról szóló összefoglaló angol nyelven. Az oldal fő információs bázisként szolgált a kurzusok megkezdése előtt és alatt, és kiegészítette az e-mailt mint fő kommunikációs formát.

4.3.3. Fulbright project: amerikai-magyar együttműködés

Az 1999/2000-es tanév Fulbright vendégprofesszora, Molnár Miklós által elnyert Fulbright Alumni Initiatives ösztöndíj jóvoltából a magyar program résztvevői egy kétéves online nyelvi-kulturális programban vehettek részt 2001. és 2003. között. Körülbelül száz diák, a Rutgers magyar szakos hallgatói és az ELTE Tanárképző Főiskola angol szakos hallgatói magyar és amerikai filmek, szövegek, csoportos és

egyéni feladatok alapján hasonlították össze a két kultúrát, miközben tanulták a nyelvet. A kommunikáció teljességgel az interneten keresztül zajlott, levelezési lista, magán- és kiscsoportos e-mailek és moderált vitafórum formájában. Mindkét országban háromnapos tudományos konferencia alkalmával mutatták be kutatási eredményeiket, amelyen a másik országból a két legjobb diák is részt vett. A Fulbright-konferencia idején kerekasztal-beszélgetést folytattunk a helyi magyar szervezetek képviselőivel. Vendégünk volt Sárközy Péter, New York-i Magyar Főkonzul és Márton András, a New York-i Magyar Kulturális Központ igazgatója is.

4.4. Tanórán kívüli tevékenység

A lektor feladatait az órán kívüli tevékenységek teszik teljessé és érdekessé. Az egyik visszatérő kérés a magyar nyelvtudás igazolása volt, külföldi ösztöndíjakhoz és tanulmányutakhoz. Ez adta az ötletet, hogy magyar nyelvvizsgát rendezzünk elsőként az Egyesült Államokban. Az Idegennyelvi Továbbképző Központ igazgatója és helyettese személyesen vezette az egyik vizsgát magyar nyelvből. Emellett ECL angol nyelvvizsgát is rendeztünk több alkalommal.

Az első évben a Fulbright-vendégprofesszorral közösen szerveztünk versmondó versenyt és fordítási pályázatot. A legnagyobb sikere a Magyar Esteknek volt, amelyeket az egykori tanszéki szakestek mintájára építettünk fel. A programban szerepelt Ki tud többet Magyarországról? vetélkedő, szakácsverseny, tojásfestés, táncbemutató, daltanulás, tombola, tanárparódiák, valamint egy Rutgers Magyar Hírmondó című kiadványt is megjelentettünk. A három estnek az Amerikai Magyar Alapítvány adott otthont. Az egyik legnagyobb sikerű rendezvényünk a futballmeccs volt a magyar szakos amerikai és az amerikai magyar diákok között.

4.5. Tudományos munka, szakmai továbbképzés

Az egyetemi könyvtár nyomtatott és elektronikus forrásai ideális környezetet nyújtanak a kutatásokhoz. Kutatási eredményeimet hét tudományos konferencia-előadáson (Indiana Egyetem, Honigsfeld Andreával; Rutgers Egyetem Nyelvészeti Klub; washingtoni Georgetown Egyetem; Torontói Egyetem; New York-i Columbia Egyetem, Sylvia Csűrös Clarkkal; ELTE, Mészáros Ábellel; és Debreceni Egyetem, Agócs Lászlóval), négy tudományos-ismeretterjesztő előadáson (New Brunswick-i Bolyai előadás-sorozat; Hétfégy Magyar Iskolák Konferenciája, Garfield, NJ; New York-i Magyar Ház Könyvtára, Honigsfeld Andreával; Magyar Tudományos, Irodalmi és Művészeti Társaság Konferenciája, Cleveland, Sylvia Csűrös Clarkkal) mutattam be, valamint négy tudományos publikációban és kilenc újságcikkben közöltem. A szakmai továbbképzés egyetemi és egyéb lehetőségeit kihasználva az egyéni és szervezett informatikai továbbképzés mellett rendszeresen részt vettem nyelvtanári-szaktudományi továbbképzéseken, emellett megszereztem az Educational Testing Service TOEFL-vizsgáztatói képesítést.

5. Visszatekintés, összegzés

A négy év vendégoktatói tapasztalat alapján a lektori munka leglényegesebb elemének a szakmai-módszertani felkészültséget tartom, elsősorban a hungarológia, az oktatáselméletek és nyelvtanítási módszerek területén. Az amerikai oktatási rendszer alapos ismerete és amerikai diákok oktatásában szerzett tapasztalat is rendkívül fontos. Elengedhetetlen az átlagosnál sokkal magasabb szintű informatikai-számítástechnikai tudás, az elektronikus források és eszközök ismerete, enélkül nem tud a lektor lépést tartani, aminek a hungarológiai oktatás látja kárát.

A kiutazó lektor számára minden információ fontos az adott egyetemen folyó munkával kapcsolatban. Meggyőződésem, hogy más országokban működő vendégtanárok tapasztalatai is hasznosak lehetnek. A kint tartózkodás során a lektor nagyrészt magára van utalva, ilyenkor különösen jól jönne egy hungarológiai információs és adatbázis, amelyet akár a BBI weboldalán, akár más módon archiválva tartalmazná a vendégtanárok jelentéseit, tanterveit, óraterveit, személyes tapasztalatait, tanácsait és gyakorlati útmutatóit egy tárgymutatóval, valamint egy keresővel rendelkező weboldalon.

Irodalom

Honigsfeld Andrea–Hajnal Ward Judit 2000. *A Hungarolingua oktatócsomag használata amerikai diákokkal*. Előadás az Indiana Egyetemen a Magyar nyelvoktatás módszertana konferencián. Bloomington.

Rutgers Egyetem Digiclass Program weboldala. <http://fas-digiclass.rutgers.edu/index.jsp>

Rutgers Egyetem Magyar Intézetének web oldala. <http://hi.rutgers.edu/>

Rutgers Egyetem Orosz és Kelet-Európai Nyelvek és Irodalmak Tanszék weboldala. <http://seell.rutgers.edu/>

Rutgers Egyetem Tanulmányi Osztály web oldala. <http://registrar.rutgers.edu/>

Rutgers Egyetemi Könyvtár web oldala. <http://www.libraries.rutgers.edu/>

Rutgers Factbook. <http://oirap.rutgers.edu/instchar/factbook.html>

Ward, Judit Hajnal–Agócs László 2004. Language maintenance on the Internet. *Educational Media International*, 41: 27–31.

Maróti Orsolya

*Sajnálom, de nem érek rá.*¹

INDIREKTSÉG A PERFORMATÍVUMOK HASZNÁLATÁBAN

Bizonyára mindenkivel előfordult már, hogy úgy érezte: ismerőse mellébeszél. Vajon ugyanabban a helyzetben amerikai, svéd, japán vagy arab ismerőseik is hasonlóan cselekedtek volna? Melyikük mondja ki közvetlenebbül gondolatait? Miért és milyen esetben nem mondták meg egyenesen a véleményüket?

Dolgozatom első részében megpróbálom felvázolni, hogy mi okból és hogyan jelenik meg beszélgetéseinkben a „mellébeszélés”, az indirektség. Választ keresek azokra a kérdésekre is, hogy miként dolgozza fel a hallottakat az üzenet címzettje; mikor érezzük mindketten kötelezőnek a körülírást, és milyen szituációban ragaszkodik hozzá csupán az egyikünk, és hogy milyen következményei vannak ennek a hallgató és a beszélő szempontjából. A második részben egy beszédaktus, a visszautasítás, indirektségének kultúrafüggőségét mutatom be. Angol anyanyelvű beszélők magyar nyelven megfogalmazott elutasítási stratégiáit hasonlítottam össze egy általam végzett kutatás keretében magyar anyanyelvűekével.

1. Az indirektség meghatározása

Természetesen csak a szándékos indirektséggel foglalkozom, hiszen pillanatnyi memóriazavar vagy bizonytalanság is előidézhet mások által nehezen értelmezhető kijelentéseket. Dascal (1983) megállapítása szerint az indirektség megerőltető és kockázatos. Megerőltető, mert több gondolkodási idő szükségeltetik megértéséhez, hosszabb formákat kell létrehozni, a hallgatónak hosszabb megnyilatkozásokot kell megértenie. Kockázatos, mert lehetőséget teremt a félreértésre, sőt beszédpartnerünk akaratlagos félreértelmezésére is.

Miért használunk mégis egy olyan megfogalmazásbeli eszközt, amely a beszélő és a hallgató részéről egyaránt sok energiát emészt fel, és amelynek végeredménye

* Maróti Orsolya, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, omaroti@freeweb.hu

¹ A dolgozat az OTKA (T29523 számú projekt) támogatásával készült.

sem mindig megjósolható? Biztos, hogy a beszélőnek valamilyen előnye származik abból, hogy indirektséggel operál, hiszen nyilván nem tenne haszon reménye nélkül erőfeszítéseket, és nem kockáztatna. A tervezett indirektség azt jelenti, hogy az adott helyzetben értelmezhető lenne a direkt megnyilatkozás, de a beszélgetés résztvevője ennek ellenére a közvetett utat választja. Cselekedetét vezérelheti az a cél, hogy ne bántsa meg beszédpartnerét, hogy ne tűnjön tolakodónak, vagy csupán az, hogy szellemesnek tartsák.

Kommunikációelméleti szempontból akkor indirekt egy közlés, ha a kommunikációs folyamatban az üzenet tartalma (implikált jelentés) és megjelenési formájának jelentése (felszíni jelentés) között eltérés mutatkozik. A hallgató mozgósítja háttértudását, és logikai következtetéseket von le, melyek során a társadalmi kontextus és a nyelvhasználati szabályok is szerephez jutnak az üzenet dekódolásában. Sőt, a megnyilatkozások értelmezésében a kontextuális tényezők olykor lényegesebbek, mint a szavak jelentéséből összeálló kép. Az anyanyelvi beszélőknél is léteznek egyéni (a személyiségükből fakadó vagy társadalmi csoporthoz köthető) nyelvhasználati változatok. Ezeket a hallgató – sokszor nem is tudatosan – szintén bevonja az értelmezési folyamatba. (Egészen másképp reagál például egy hirtelen támadó hangvételűvé változó beszélgetésben elhangzó megnyilatkozásra, ha addig békés természetűnek tartott ismerőse válik agresszívvé, mint akkor, ha egyik közismerten viccelődő, szócátákat kedvelő kollégája teszi ugyanezt.)

A megnyilatkozások indirektsége univerzálisan az udvariassághoz köthető fogalom: minél indirektebb mind nyelvtanilag, mind szemantikailag egy megnyilatkozás, annál udvariasabbnak számít. De mit gondoljunk a nem udvariasságból választott indirekt formákról? Hiszen lehetséges, hogy a propozicionális tartalom olyan illokúciós aktust tartalmaz, amely sokkal inkább eléri célját, azaz sokkal hatékonyabb, ha nem közvetlenül tárjuk a hallgató elé. Gondoljunk csak arra a szituációra, ha egy autós megvesztegetni próbál egy rendőrt: a kísérlet kudarcot vallana, ha nem a – sajnos már konvencionlizált – *Nem lehetne-e ezt valahogy másképpen megoldani?* megnyilatkozást választja, hanem megkérdezi, hogy mennyiért engedi el. Az explicitté tett korrupció nem udvariassági szabályt sért meg: nem udvariasságról van szó egy ilyen helyzetben. Büntethetővé válnak azok a személyek, akik a második kérdést mondják ki, illetve arra adnak pozitív választ. A megvesztegetési kísérlet aktusa szinte kizárólag indirekt szemantikai formák alkalmazásával mehet végbe, nem mondjuk, hogy én önt ezennel megvesztegetem, még akkor sem, ha éppen azt tesszük (közben természetesen egy kisebb összeget is át kell nyújtanunk a szavak kimondásával egyszerre, hogy a Grice-féle boldogulási feltételeknek is megfeleljen az akció).

2. A szándékolt hatás

A beszélő választását tehát sok tényező befolyásolja, amikor kiválasztja a megfelelő megnyilatkozást egy illokúciós aktus végrehajtásához. A lokúció és illokúció kapcsolatáról sok szó esett a szakirodalomban, ám az austini elmélet harmadik elemének, a perlokúciónak (az illokúciós aktus által a hallgatóra gyakorolt hatás) kom-

munikációelméleti szempontból még a létezését is vitatják. A várható hatás vitatottsága részben kiszámíthatatlanságából ered, és a Penelope Brown, Stephen Levinson (1978) és Leech (1983) nevével fémjelzett, a beszélő szándékait közép-pontba állító felfogás következménye. Dan Sperber és Deidre Wilson (1986) kognitív megközelítési módszerükkel juttatták újra fontos szerephez a hallgatót, az üzenet feldolgozóját, értelmezőjét is. Ha azonban a beszédben megnyilvánuló indirektség okait és szabályszerűségeit kutatjuk, akkor nehéz figyelmen kívül hagyni a perlokúciós erőt. A megnyilatkozások kontextualizáltsága, s ezzel a hallgatóra gyakorolt várható hatás is, fontos eleme a megnyilatkozás megformálásának, hiszen nem mindegy, hogy hogyan „tálaljuk” ugyanazt a kérést rokonainknak vasárnapi ebéd után, vagy szintén nekik, de akkor, amikor egy csütörtök este fáradtak és gondterheltek. Ha gyakorlati, nyelvtanítási szempontból vizsgáljuk az illokúciós aktusok befogatóra gyakorolt hatását, akkor szintén bevonjuk a perlokúciót is kutatásunk körébe, hiszen mi a szándékolt hatás és a valóban elért hatás szempontjából elemezzük a kommunikáció sikerességét. A közbeeső állomás, a lokúció, azaz a nyelvi megformálás sokféle lehet egy bizonyos tervezett illokúciós erő függvényében.

3. A nyelven kívüli tényezők szerepe

3.1. Külső és belső környezeti tényezők

Brown és Fraser (1979), a beszédaktusok szociológiájával foglalkozó tanulmányukban, megállapították, hogy a beszédaktusok végrehajtását az úgynevezett külső és belső környezeti tényezők együttesen határozzák meg. Külső, társadalmi tényezőknek a hallgató és a beszélő közötti társadalmi távolságot és a beszélő tekintélyét, hatalmát nevezték. A megnyilatkozások indirektségét a beszélő alárendeltsége növeli. Finomabban fogalmazzuk meg mondanivalónkat, ha főnökünknek tesszük szóvá késését, mint ha öcsénk érkezett volna húsz perccel a megbeszélte időpont után. A státusz, a szerep és az életkor mellett létezik olyan eset is, amelyben egy személy fölérendelt szerepe lehetséges pozitív befolyásával magyarázható. Azzal az emberrel is indirektebbek vagyunk, akitől szakmai segítséget, vagy akár csak egy kölcsönkönyvet remélünk.

3.2. A szabad forgalmú javak

A belső környezeti tényező a cselekvés súlya az adott kultúrában. Goffman (1955) úgy határozta meg a kérhető és teljesítendő szívességek rangsorát, hogy bevezette az úgynevezett szabad forgalmú javak fogalmát. E szerint a meghatározás szerint bizonyos szituációkban szabadon bejelenthetjük igényünket a sóra, vagy a fürdőszoba használatára, esetleg az autóra. Természetesen csak akkor, ha a só egy étteremben, vagy otthon, a fürdőszoba használatát saját lakásunkban követeljük, az autót pedig családtagjainkkal versenyezve próbáljuk megszerezni. A szereplőket vagy helyszíneket felcserélve az igények elveszítik jogosságukat. Lakoff (1973) tágitotta

az igényelhető dolgok körét a jogosan tudakolt információkéval megmutatva, hogy az orvos megkérdezheti testsúlyunkat, a vonaton mellettünk ülő utastársunk azonban nem. A szokásoknak megfelelően kultúránként is változik azoknak a dolgoknak, cselekvéseknek, információknak a köre, amelyekhez jutunk van.

3.3. Jogok és köteleességek

Thomas (1983) arra hívta fel a figyelmet, hogy a cselekvés belső környezeti tényezői közé fel kell venni a hallgató és a beszélő kapcsolatában megjelenő jogokat és köteleességeket. A rendőrnek jogában áll elkérni jogosítványunkat, megállítani autónkat, így ő nem tétovázik, és a direkt formákat választja: *A vezetői engedélyt, forgalmi engedélyt kérem.* A buszvezetőnek kötelessége megállni, ha jeleztünk, ám azt a kívánságunkat, hogy két megálló között álljon meg, már indirektebb formába öltöztetjük.

4. Nyelvhasználati szabályok a gyakorlatban

4.1. A pragmatikai kompetencia

Dolgozatom második részében azt vizsgálom, hogy milyen tényezők függvénye az elutasítás illokúciós aktusának direktsége vagy indirektsége, illetve, hogy milyen kritériumok alapján határozhatjuk meg egy kijelentés direktségét.

A pragmatikai kompetencia, az a képesség, hogy a beszélőközösség íratlan szabályai szerint használjuk a nyelvet, az anyanyelvi beszélő nyelvelsajátítási folyamatban a különböző szituációkban szerzett tapasztalatok és a szülői, baráti tanácsok nyomán alakul ki. Mit tegyenek azok, akik nyelvtanulóként találkoznak egy nyelvel? Gyakorló magyar nyelv tanárként bennem is felmerült a kérdés: hogyan pótolhatnánk külföldi diákjaink esetében a környezet segítségét (hiszen sokszor nyelvi leg elszigetelten élnek hallgatóink), illetve hogyan akadályozhatnánk meg, hogy kölcsönösen kellemetlen szituációkban a maguk kárán szerezzék meg magyar nyelvi pragmatikai kompetenciájukat?

4.2. A vizsgálat előzményei

A magyar anyanyelvűek körében Szili Katalin által végzett intralingvális pragmatikai kutatások (Szili 2002a, 2002b) szolgáltatották az alapot egy korábbi, és a most bemutatni kívánt interlingvális kutatáshoz. Az előbbi japán, az utóbbi angol anyanyelvű diákok magyar nyelvi pragmatikai kompetenciáját vizsgálta. Az intralingvális kutatások eddig a kérés és visszautasítás illokúciós aktusának megjelenési formáit térképezték fel. Bándli Judittal végzett interlingvális vizsgálataink ugyanezek interkulturális használatával kapcsolatos nyelvi adatokat dolgoztak fel (Bándli–Maróti 2003).

A most ismertetni kívánt eredmények Magyarországon tanuló külföldi diákok különböző szituációkban megfogalmazott elutasításainak elemzése nyomán szü-

lettek. Az adatközlők életkorukat tekintve fiatal felnőttek, és felső-középfeladói szinten beszélnek magyarul. A vizsgálathoz az összehasonlíthatóság céljából a korábbi intralingvális, és interlingvális kérdőív szituációit használtam. Ezek részben megegyeztek egy több nyelvre kiterjedő, nagyobb nemzetközi kutatásban (a kérés és a bocsánatkérés beszédaktusát nyolc nyelvben feldolgozó CCSARP, azaz Cross-cultural Study of Speech-Act Realization Patterns projekt adataival) alkalmazott beszédhelyzetekkel is. Az első szituációban egy CD kölcsönadását kellett megtagadniuk, a másodikban moziba és operába invitálják őket, a harmadikban különböző ételekkel kínálják a válaszolókat, amelyet nem szabad elfogadniuk. Az egyes szituációkon belül változott a társadalmi távolság (egy barátjuk, illetve évfolyamtársuk, barátjuk édesanyja volt a beszédpartnerük), és a tekintély (tanáruk és egy operanékes kérését, invitálását kellett visszautasítaniuk.)

4.3. A vizsgálat eredményei

A nyelvtanulók feltűnően jól oldották meg az elutasítás feladatát: mindannyian sikeresek lettek volna valós szituációkban is. Csupán egy résztvevő választott szokatlan stratégiaegyüttest, amikor tanára kölcsön akart tőle kérni egy CD-t. A *Ne barágdjon tanár úr, de inkább nem adnám* megnyilatkozás csupán direkt, nem performatív elutasítást tartalmaz, igaz, hogy a bocsánatkérés illokúciós aktusával kiegészítve. Ennyire direkten csak a barátjukat utasították el a magyar adatközlők (3%-uk), de tanárával szemben mindenki egyöntetűen összetettebb stratégiaegyütteseket, vagy indirektebb formákat választott. Egy másik diák barátja mamájának kínálását arra hivatkozva utasította el, hogy *tele van már a basikája*. A szóválasztást furcsának érezzük egy felnőttől, de lehet, hogy a mamával való kapcsolata indokolja. Érdekes, hogy egy ehhez hasonlóan gyermeknyelvi szó, a *počika* japánokkal végzett kutatásunkban is felbukkant. Egy válaszoló volt durva: barátját, és tanára kínálását utasította el kissé sértően, ám szándékának megfelelően.

A kapott eredményeket megvizsgálva feltűnt, hogy a sajnálkozás szinte elenyészően kevés a magyar adatközlők sajnálkozási gyakoriságához képest. Ez a használt stratégiák 6,5%-ában jelenlevő, a beszélő személyes érintettségét megjelenítő forma az egyik leggyakoribb eleme volt a magyarok visszautasításainak. Megvizsgáltam az elutasítás illokúciós aktusához járulékos elemként kapcsolódó bocsánatkérés gyakoriságát is. A válaszok mintegy egyötödében jelent meg. Interlingvális transzferre is gyanakodhatunk ebben az esetben, hiszen az angol sajnálkozást gyakran fordítják bocsánatkérésként a magyarul beszélő külföldiek. A magyarok válaszaiban is megjelent azonban a bocsánatkérés járulékos elemként, a sajnálkozás 25-45%-os gyakorisága mellett, így a fenti felvetést egy erre összpontosító kutatással lehetne igazolni. Az mindenestre megállapítható, hogy a kérés teljesítésének megtagadását jóval természetesebbnek érezték angol anyanyelvű megkérdezettjeink, mint az intralingvális kutatásban részt vevő magyarok.

Továbbra is tartja magát az az állítás, hogy mi, magyarok élen járunk visszautasításaink indoklásában. A magyar adatközlők szituációtól függően 45-98%-ban indokolják cselekvésüket, míg az interlingvális kutatásban részt vevők 13-40%-ban.

A magyar anyanyelvűek igen gyakran (36-67%-ban) élnek önmagában is az okadás formájával. Ez az indirekt stratégia nem jelent meg önmagában a külföldieknél, talán azért, mert egy tanult nyelven beszélvén úgy érezték, hogy nem elég csupán a kérés / elfogadás (vagy elutasítás) szomszédsági pár következtetéseket megindító szabályában bízniuk.

A legnagyobb különbséget a direkt elutasítás nem performatív tagadó alakjának megjelenési formájában találtam. A magyar anyanyelvűek csak körülbelül húsz százalékban használták az enyhítők nélküli, direkt *nem*-et, inkább tagadták képességüket, lehetőségüket (nem tudok, nem adhatom). Ezzel szemben az angol anyanyelvűek az azonos státuszúakat: barátjukat, évfolyamtársukat, sőt, még barátjuk édesanyjának kínálását is egyszerű *nem*-mel utasítják vissza, nem élnek a grammatikai elemek adta indirektség lehetőségével. Velünk ellentétben nyíltan vállalják döntésüket, még akkor is, ha ezzel kevésbé kedvező színben tűnnek fel.

Az indirektség fokának megfelelő megválasztása tehát a siker és az udvariasság kulcsa sok esetben. A túlságosan személytelen célozgatás kedvezőtlen színben tüntet fel minket, hiszen nem vállaljuk nyíltan a beszédcselekvést, a túl erőteljes fogalmazás pedig megváltoztathatja egy barátinak induló beszélgetés hangulatát.

5. Az interlingvális vizsgálatok és az (anya)nyelvi udvariasság

Az interlingvális vizsgálatok eredményei nemcsak a nyelvtanulók pragmatikai kompetenciájának kialakításához járulhatnak hozzá, hanem az intralingvális kutatásokkal együtt hozzásegíthetnek anyanyelvünk nyelvhasználati szabályainak alapos megismeréséhez is. A nyelvi udvariasság szabályainak feltérképezésének szükségességét senki sem vitatja, legfeljebb előíró jellegét kérdőjelezi meg. Vannak azonban olyan, társadalmi sikerességre vágyó emberek, akik örömmel vennék, ha hallhatnának a különböző szituációkhoz köthető udvarias nyelvi formákról.

Irodalom

- Bándli Judit–Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérési és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai évkönyv* 4. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 137–152.
- Brown, P.–Fraser C. 1979. Speech as a marker of situation. In: K. Scherer–H. Giles (szerk.): *Social markers in speech*. Cambridge, CUP.
- Brown, P.–Levinson, S. 1978./1990. Univerzálíák a nyelvhasználatban: az udvariasság jelenségei. *A szóbeli befolyásolás alapjai* I-II. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dascal, M. 1983. *Pragmatics and the Philosophy of Mind* I., Thought in language. John Benjamins, Amsterdam.
- Fraser, B. 1978. Acquiring social competence in a second language. *RECL Journal*, 9/2. 1–26.
- Goffmann, E. 1955. On face work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry* 18: 213–31.
- Lakoff, R. T. 1973. *The Logic of Politeness; or Mind Your p's and q's*. Chicago Linguistic Society, Chicago.

- Larsen-Freeman, D.–Long, M. H. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London, Longman.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London, Longman.
- Sperber, D.–Wilson, D. 1986. *Relevance*. Oxford, Blackwell.
- Szili Katalin 2002a. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126: 12–30.
- Szili Katalin 2002b. Hogyan is mondunk német magyarul? *Magyar Nyelvőr* 126: 204–220.
- Thomas, J. 1983. Cross-Cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics* Vol. 4. 91–112.

Szende Virág

A MAGYAR NYELV SPECIFIKUS NYELVTANI KATEGÓRIÁI: HOGYAN TANÍTSUNK NEM HOMOGÉN CSOPORTOKBAN?

A címben megadott feladat megoldásának gyökerét két alapgondolat megfogalmazásában leljük meg:

1. Az első ezek közül a magyar nyelv specifikus karakterével, a magyar nyelv grammatikájával, a nyelvtani kategóriákban megjelenő sajátosságokkal van összefüggésben.
2. A második gondolat pedig a magyartanárok állandó gondjával: a tanulócsoporthoz tartozók összetételével kapcsolatos. A tanárok ugyanis rendszeresen szembekerülnek a csoportok heterogeneitásával, amely nem csupán a különböző anyanyelvekben, hanem a nyelvek különböző prototípusainak grammatikai struktúráiban is tetten érhető.

Így aztán arra kell törekednünk, hogy a tananyagokat egy közös, univerzálisan meghatározott alapra helyezzük. A magyar nyelv alapstruktúráiban, természetesen annak kategóriáival együtt fel kell mutatnunk az úgynevezett *univerzális grammatika* hagyományos értelemben vett univerzális vonásait. Csak akkor van ugyanis a lehetőségünk a magyar nyelvre jellemző specifikus vonások irányába tovább lépni, ha az igazán közös vonásokat tisztáztuk.

A kulcskérdés tehát az, hogy a különböző nyelvcsoporthoz tartozók közül hogyan tudjuk a magyar nyelvet elhelyezni, illetőleg elkülöníteni.

1. A magyar a finnugor nyelvek családjába tartozik, Humboldt terminológiáját alkalmazva: agglutinációs rendszerrel.
2. A magyar nyelv topikprominens nyelv.
3. Továbbá a magyarban egyes szintaktikai szerkezetek felépítésének egy sor merőben szokatlan eljárási módja létezik.

Úgy gondolom, hogy bár sokféle délibábos elképzelés létezik a magyar nyelv eredetét illetően, a magyarnak a finnugor nyelvcsaládba tartozásához nem fér két-ség. Ennek nyelvi bizonyítékai a finnugor nyelvek összehasonlító vizsgálatának

* Szende Virág, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, szende.virag@axelero.hu

eredményeként felfedezett szabályos hangtani eltérések és a szerkezeti, nyelvtani, szókészletteni megfelelések. Példaként csupán néhányat említenék: a szó eleji magyar *f* a finnugor nyelvekben *p* (magy. *fa*, vo. zürj. *votj.* cser. *pu*, finn *puu*). Nyelvtani egyezések: birtokos személyjelek, igei személyragok, a feltételes és felszólító mód jele. Szerkezeti egyezések: nincs habeo-s szerkezet, számnév után egyes számot használnak, nincs nembeli, számbeli egyeztetés.

Kevésbé ismert viszont a magyar nyelv topikprominens volta, jóllehet Brassai Sámuel értékes megállapításainak megjelenése óta tudjuk, mit jelent egy magyar mondat felépítésére vonatkozóan ez a kijelentés. Brassai Sámuel, magyar nyelvész a 19. század közepén, elsőként írta le az aktuális tagolás mondatszerkezetét, azaz a mondatnak topikra és kommentre való tagolását (*Tapogatódzások a magyar nyelv körül* című 1853-as előadásában, illetve *A magyar mondat* című értekezésében, 1860–1865). Terminológiájában a ma topiknak nevezett fogalom *inchoativum* vagy *előkészítő rész*, a komment pedig *zöm* vagy *tüzetes rész*. Brassai megállapítja, hogy mind a kötött, mind a szabad szórendű nyelvekben megfigyelhető az a mondatszerkezet, amely egy vagy olykor több, már ismert, tudott eszmét tartalmazó „igehatározó”-val kezdődik, melyek „a mondat értelmének a halló felfogásában mintegy alapot vetnek, tehát figyeltetők, előre késztetők, a halló szellem működését a szólóéval összekapcsolják”. A mondatnak az inchoativumot követő második része, a zöm pedig olyan szerkezeti egység, amelynek célja „oly cselekvénynek vagy a cselekvény oly körülményének a közlése, melyről felteszi a szóló, hogy a halló előtt nincs tudva”. Az új eszmén vagy eszméken kívül azok a tudott eszmék is a zömbe kerülnek, melyeket nem tartottunk szükségesnek előkészítőül kiemelni. Információs értékénél fogva a fontosabb zöm minden mondatban jelen van; az inchoativum viszont el is maradhat. Akkor hagyható el, ha 1. a beszélő nem tartja szükségesnek a hallót előkészíteni a mondatzöm felfogására, 2. ha az előkészítő eszme az előzőkben már kimondva vagy kimondatlanul beletartozik, és 3. ha a szóló annyira siet a mondandójával, hogy elfelejti felkészíteni rá a hallót.

Brassai sajátos, számunkra szokatlan, de képszerű terminológiája is jól kifejezi, mire is kell gondolnunk, ha topikprominenciáról beszélünk. Példaképpen vegyük a deklaratív mondatok esetét. A magyarban a deklaratív mondatokban az alany elhagyható az első pozícióból.

(a) *Esik.* (Es regnet.)

és összehasonlításképpen az angolban:

(b) *It is raining.*

a franciában:

(c) *Il pleut.*

Nem kevéssé fontos az, hogy a mondat alanyának nem kell feltétlenül az első helyen állnia.

- (d) *Máriát Péter kérte fel táncolni.*
- (e) *Máriát kérte fel Péter táncolni.*
- (d) *Es war Peter, der Maria zum Tanz aufforderte.*
- (e) *Es war Maria, die von Peter zum Tanz aufgefordert wurde.*

Vannak továbbá a magyarban alany nélküli jólformált (wellformed) mondatok.

- (f) *Villámlik.*
- (g) *A tortából még Péternek is jut.*
- (f) *Es blitzt.*
- (g) *Sogar Peter kann ein Stück von der Torte bekommen.*

Miközben az indogermán nyelvekben a mondatrészi szerepet a szórendi szabályok határozzák meg, ilyenfajta szabályozás a magyarban nincs.

- (b) *engl. Mary loves John.*
- (i) *fr. Marie aime Jean.*
- (b)-(i) *Maria liebt Jobann.*

A magyarban ezzel szemben mind a négy következő mondat standard, azaz jólformált.

- (j) *Pétert Mária szereti.*
- (k) *Szereti Mária Pétert.*
- (l) *Szereti Pétert Mária.*
- (m) *Pétert szereti Mária.*

E négy mondat esetében csupán arra kell koncentrálnunk, hogy a tárgy és az alany pozíciójától függetlenül be tudja tölteni mondatbeli szerepét. Csupán arra kell figyelni, hogy az alany a magyarban nem vesz fel toldaléket, míg a tárgyat mindig *-t*-vel jelöljük. A szórend ebben, és egy sor más hasonló esetben az információ tartalmának kiemelését szolgálja. Ez azt jelenti, hogy ami a mondatban az állítmány előtt áll, az a kijelentésben a legfontosabbnak számít.

- (n) *Pétert Mária szereti.*
- (o) *Szereti Mária Pétert.*
- (p) *Pétert szereti Mária.*
- (n) *Es ist Maria, die Peter liebt. (és nem Erzsébet)*
- (o) *Es geht darum, dass Maria Peter bloss/wirklich liebt (Ami nem azt jelenti, hogy kész feleségül is venni.)*
- (p) *Es ist wohl Peter, den Maria liebt. (Akit nem szabad Pállal összekeverni.)*

A következtetés egyszerű: már a nyelvtanfolyam kezdetén világosan meg kell mutatnunk, hogy a magyarban a mondat logikai struktúrája, azaz a kijelentés információtartalma az, ami a mondatrészek sorrendjét meghatározza, és nem a triviális értelemben vett szórend, mint az indoeurópai nyelvekben.

Ami a nehézségek harmadik csoportját illeti a magyar mint idegen nyelv oktatásában, azt leginkább az „egzotikus” grammatika megjelöléssel illethetnénk.

1. Bevezetesképpen: a magyarban nincs habeos szerkezet. A magyarban azt mondjuk: „nekem van” (ich habe es). Amint látható, ebben az esetben egy részes határozós (dativusi) struktúráról van szó: „létezik számomra valami” (es existiert für mich etwas). A van továbbá egy dolog egzisztenciájának aktuális érvényességét is jelöli.

(q) *Van só a konyhában.*

(q) *Es gibt Salz in der Küche.*

2. Ismét egy jól ismert eset: egyes szám többes számot jelölő számnevek után:

(q) *két ökör*

(q) *zwei Kühe.*

3. A magyarban nincsenek nemek, bár lexikai szinten helyenként megjelenhet a nembeli különbség: tanár – tanárnő (Megjegyzendő: ez legtöbbször fakultatív.)

4. A melléknév–főnév minőségjelzős konstrukciójában nincs egyeztetés. Ez talán az egyetlen könnyebbség a magyarul tanulók számára.

5. Mint korábban már említettük, a magyar agglutináló nyelv, alkalmanként azonban flektáló és izoláló jelenségeket is mutat:

(s) *szép – szebb*

(t) *bó – havat*

(s) *schön – schöner*

(t) *Schnee – Schnee*

Izoláló jegyek fedezhetők fel a következő struktúrákban:

(u) *sok szép lány*

(v) *sok lány szép*

(u) *viele schöne Mädchen*

(v) *Es sind viele Mädchen, die schön sind.*

A két utóbbi struktúra ismét azon nehézségek egyikét illusztrálja, amellyel a nyelvtanuló rögtön a nyelvtanulás kezdetén találkozhat, azaz a melléknév állítmányi és jelzői szerepe közötti differenciálás feladatát.

Az említett két struktúra azonos lexikai elemekből áll, amelyeknek sora a struktúrában másképp pozicionálva eltérő jelentésekhez vezet. Az első példában: sok szép lány (viele schöne Mädchen), a másodikban: sok lány szép (Es gibt viele Mädchen, die schön sind).

Ezeket a jelenségeket és specifikumokat az oktatásban a grammatikai univerzálékkal összhangban kell bevezetni.

Csonka Csilla

MÓDSZERTANI GONDOLATOK A MAGYAR ÁBÉCÉ TANÍTÁSÁRÓL

1. Bevezetés

Számos oka van annak, hogy mi tanárok leírjuk mindazt, amit a *magyar mint idegen nyelv* tanításakor megtapasztaltunk. Az okok között van a tanítás **effektívebbé** tételének általános igénye, a **tapasztalatátadás** kívánalma, valamint napjaink idegennyelv-oktatási módszeregyüttesének, a kommunikatív nyelv-oktatásnak az a követelménye, hogy az idegennyelv-oktatás a mielőbbi **kommunikálás** megvalósulásának jegyében történjen.

Ahogy az első találkozás keltette benyomások nagyon fontosak, szinte meghatározóak az emberi kapcsolatoknál, ugyanilyen fontosak az első órák az idegennyelv-tanulásnál. Ezen órák végiggondolt szervezettsége, a tanár felkészültsége, profizmusa pozitív értelemben határozzák meg a diákok további hozzáállását a tanuláshoz. Különösen nagy jelentőséggel bír mindez a *magyar mint idegen nyelv* esetében, ahol az első találkozás témája – az *ábécé*¹ megtanítása – meglehetősen nagy, hosszadalmas tanegység. Alaposan fel kell készülnünk, hogy a tervezett idő alatt tényleg eljussunk a végéig. De megéri felkészülni, mert kihagyhatatlan esélyünk van arra, hogy **jó benyomást** keltsünk a magyar nyelvről, míg ellenkező esetben azt a hamis imázst erősítjük, hogy nyelvünk nehezen, illetve alig megtanulható.

2. A magyar *ábécé* jellemző vonásai

A magyar *ábécé* 44 betűből áll, s deklaráltan két variációja van, a rövidebb, ún. „**kis ábécé**”, amelyből hiányzik a *q*, az *x*, az *y* és a *w* betű, s a teljes vagy „**nagy ábécé**”, amelyben benne foglaltatik e 4 betű is.

Csak összevetésképpen az olasz *ábécé* 21 betűből áll, a görög 24, a latin, az angol, a francia és a német 26-26 betűből, a spanyol 30, az orosz pedig 33 betűből.

* Csonka Csilla, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, csilla.csonka@bbi.hu

¹ A helyes írásmód: *ábécé*, az *ABC* változat csak összetételekben fordulhat elő, pl. *ABC-áruház*, *ABC-államok*, az egyéb variánsokat (pl. *abécé*, *abc*, *ábc*, *ÁBC* stb.) a Magyar Helyesírási Szótár (Akadémiai Kiadó, 1999) nem ajánlja.

A legrövidebb *ábécé* egyébként a rotokasz nyelv (Pápua Új-Guinea, Salamon szigetek) 11 betűvel, a leghosszabb pedig a khmer *ábécé*, 74 betűvel.

Természetesen nagy a kísértés arra, hogy az első találkozáskor csak a kis *ábécét* tanítsuk, sőt kihagyjuk még a *dz* és a *dzs* betűt is, mert mindezzel időt nyerünk, s az első szavakhoz valóban nincs szükség sem a 4 idegen eredetű betűre, sem a rendkívül ritka *dz* és *dzs* betűkre. Példát is nagyon nehéz találni rájuk. Mégis egyszerűbb rögtön a nagy *ábécét* tanítani, mert a szótárhasználatához szükség van minden információra, no meg az igazi nehézséget nem ez a 4+2 betű okozza, hanem a magyar *ábécé* viszonylagos hosszúsága.

Egy későbbi időpontban, illetve a haladó csoportoknál beszélhetünk még a **könyvtári *ábécé***, illetve a **felsorolások *ábécéjének*** jellemzőiről.

A magyar *ábécé* betűi vagy egy írásjegyből (pl. *a, á, b, c* stb.), vagy írásjegyek kombinációjából állnak (pl. *cs, dz, dzs, gy* stb.), a magánhangzókon pedig (kivétel: *a, o, u, e*) kötelező diakritikus jelek (ékezetek) vannak: *á, ó, ú, í, é, ü, ű, ö, ő*.

3. Az *ábécé* tanításának célcsoportja és színtere

Fontos előjáróban tisztázni, hogy az *ábécé*tanítás módszertani gondolatainak megfogalmazásakor milyen **célközönségre** gondolok: idegen anyanyelvű, vegyes összetételű fiatal felnőtt diákokra, akik a magyar nyelvet illetően kezdők, de angolul már tanultak. Ami a **körülményeket** illeti, tipikus tantermi tanulás lebeg a szemem előtt, ahol van tábla, vannak írásbeli munkára alkalmas asztalok, s van a tanár számára feladatlap készítési és sokszorosítási lehetőség.

Ha a diákok vagy a körülmények ettől eltérő jellemzőkkel rendelkeznek, a módszeren természetesen igazítani kell. Hiszen másképpen kell részleteiben megvalósítani az *ábécé* tanítását, ha kisgyermekről, illetve tizenévesekről van szó, s másképpen, ha ún. „másod- vagy harmadgenerációs” diákokat tanítunk, akik magyarul beszélnek ugyan, s relatív nagy szókinccsel is rendelkeznek, de olvasni, s főleg írni magyar nyelven alig-alig tudnak. Ugyanígy variálódik a dolog, ha azonos anyanyelvű diákokat tanítunk (pl. németeket, franciákat, oroszokat stb.), s ezt a nyelvet a tanár is ismeri. S másképp kell tanítani akkor is, ha a tanítás a szabadban, például egy nyári táborban történik, s másképpen akkor is, ha valamely ok miatt nincs mód a folyamatos írásra.

Mára már általánosan elfogadott, s a kommunikatív nyelvoktatás módszerének eklekticizmusa is megengedi, hogy az idegennyelv-oktatásban a **cél határozza meg az eszközt** azaz, ha a kétnyelvűség teheti hatékonyabbá az oktatást, akkor azt választhatjuk, ha az egynyelvűség, akkor azt használhatjuk, s ha kell, a kettőt akár váltogatva is. Tanításökonómiai megfontolásokból, s abból a tényből kiindulva, hogy napjaink nyelvtanára, illetve fiatal felnőtt diákja szinte biztos, hogy tanult már angolul, a magyar *ábécé* tanításakor nyugodtan hívhatjuk segítségül az angol nyelvet.

4. Az *ábécé* tanításának ideje, órakerete

Először is le kell szögeznünk, hogy a legjobb az, ha a *magyar mint idegen nyelv* oktatását az *ábécé* megtanításával **kezdjük**. (Kivételt képezhet a kisgyerekek tanítása). Megtanítani az *ábécét* ugyanis mindenképpen meg kell, s a legalkalmasabb erre az első találkozás. Egy tanfolyam első óráinak tipikus problémája, hogy nem jelenik meg minden résztvevő, és/vagy hiányzik a tankönyv. Egy jól végiggondolt, s feladatlapokkal, kazettákkal körülbástyázott tanítással ezek a jelenségek is jól kezelhetők. A későbbben bekapcsolódók miatt újból elővehetjük az *ábécét*, ezt a régi-ek is elfogadják, s kicsit más megközelítésben átismételhetjük, finomíthatjuk. A feladatlapok és kazetták segítségével maguk diákok is korrepetálhatják később jövő társaikat. Az *ábécé*- és olvasási feladatlapokkal a tankönyvek késedelmes megjelenése is áthidalható.

Fontos kérdés, hogy mennyi idő alatt lehet megtanítani, helyesebben egyszer végigvenni a magyar *ábécét*. A tapasztalat szerint a legrövidebb idő, amit a *magyar ábécé* tanítására áldoznunk kell(ene), az **3x45 perc**, **4x45 perc**. Ennyi idő alatt már kényelmesen haladhatunk. De talán még ennél is fontosabb, hogy lehetőleg egyszerre, **egy ültő helyükben** vegyük át elejétől végéig az *ábécét*.

5. Mit kell megtanítani az *ábécéből*?

Meg kell tanítani a betűk írásformáját, ha teljességre törekedhetnénk, akkor a nyomtatott kis- és nagybetűket, az írott kis- és nagybetűket, valamint ezek kötés módját. Természetesen ma már senki sem gondolja, hogy a mai magyar iskolarendszer folyóírás képét tanítani kell, ezt tökéletesen kiváltja bármelyik latin betűs írás, s ezt a diákok hozzák is magukkal. (Ma már gyakorlatilag nem találkozunk olyan diákkal, aki a magyar nyelv tanulásakor találkozik először a latin betűkkel.)

Vannak azonban olyan **jellegzetességek**, amelyekre fel kell hívni minden magyarul tanuló figyelmét.

A **magánhangzóknál** ilyen jellegzetesség például, hogy az írott változatban is kötelező az **a** és **ó** közti különbségtétel, azaz, szerepe van a talp, illetve a fül meglétének, s a kettő közül csak az utóbbi fakultatív. Ugyanígy kötelező a magyarban a hosszú és rövid magánhangzók megkülönböztetése, s mivel sok diák (kezdetben) nem is hallja tisztán az egymástól csak egy-egy lépésben különböző magánhangzókat, nehezen fogadja el, hogy ezt (is) meg kell tanulni.

Az ékezet (jó, ha megtanítjuk a szót), ha nem pont formájú vagy függőleges, vagy jobbról balra dől. Zavarja a diákokat, s ez már tanári fegyelem kérdése is, hogy az **ö** helyett mi magyarok az elnagyolt írásban sokszor **o**-t írunk, az **ú** helyett **ü**-t, az **é** helyett **ē**-t, az **á** helyett pedig **ā**-t.

A mássalhangzóknál a legfontosabb a hosszú mássalhangzók írásának és kiejtésének tudatosítása, s különösen fontos ez kettős mássalhangzók esetében, pl. *itt*, *hosszú*, *kettő*, *könnyű*, *messze*, *ott*, *tessék*, *rossz* stb. Tudatosítani kell ezeknél az elvlasztás szabályait is: *köny-nyű*, *tes-sék*, *hosz-szú*, *ket-tő* stb.

Az egyes országok kézírásának elemzésére nem vállalkozhatunk, de a tapasztalat szerint a görög diákok (minden kérés és figyelmeztetés ellenére) az **a** helyett kö-

vetkezatosan *α*-t írnak, a vietnami diákok írott *f* betűje a magyar írott *j*-re hasonlít, az orosz diákok a *k* helyett *κ*-t írnak, s nagyon sok, sokszor félreérthető formája van az *r* és a *z* folyóírásának is. A francia, az arab és az orosz diákok nagyon nehezen fogadják el, hogy a magyar magánhangzókhoz hozzátartozhat az ékezet, s ezt a későbbiekben sem hagyhatjuk el, esetleg helyettesíthetjük a már említett esetekben egy betű feletti, odavetett vízszintes vonallal.

Meg kell tanítani a betűk nevét és kiejtését. A magyar mássalhangzók vagy az *é* hang (pl. *b*, *c*, *d*, *dz* stb.), vagy az *e* hang (pl. *f*, *l*, *ly*, *m* stb.), vagy az *á* hang (*h*, *k*) segítségével sorolódhatnak be az *ábécé*be.

A betűk nevével csak egy-két esetben van gond, a *j* az *ábécé*ben „jé”, de ha az *ly*-nal szemben akarjuk megnevezni, akkor „pontos jé”. Ugyanígy kettős neve van az *ly*-nak, az *ábécé*ben „ej”, de izoláltan „el-ipszilon”. (A két betű kiejtése ugyanaz.) Az *y* a magyarban csak családnevekben fordul elő önállóan, ezért a *Vári~Váry*, *Tolcsvai~Tolcsvay* típusú családneveknél jogos a kérdés, hogy *i*-vel vagy ipszilonnal kell-e írni. A csak idegen eredetű szavakban előforduló *q* és az *x* megnevezése „ku”, illetve „iksz”, *w* megnevezése pedig mind az *ábécé*ben, mind önállóan „dupla vé”, de a kiejtése megegyezik a *v*-ével.

Meg kell tanítani a betűzést is, de közel sem olyan mélységben, mint az angol nyelvben. A magyar nyelv használatakor csak néhány esetben szoktunk betűzni: idegen eredetű vagy régi írású személyneveknél, születési hely megnevezésénél, rosszul artikulált címeknél.

Nagyon mélyen gyökerezik a mai kor diákjában, hogy egy betűre ránézve az angol megnevezést használja. Tulajdonképpen az angol ellenében kell megtanítanunk, hogy az *a* nem „éj”, hanem „a”, a *c* nem „szi” hanem „cé”, a *b* nem „éjcs” hanem „há”, az *r* nem „ár” hanem „er” stb. Ezekhez képest csak szépséghiba, hogy a *b* nem „bi”, hanem „bé”, a *d* nem „di”, hanem „dé” stb. Mint látható, a betűknek három nagy csoportja van, az első csoportba tartoznak azok, amelyeknél abszolút értelemzavaró az angol megnevezés (pl. *a*, *c*, *e*, *h*, *k*, *r*, *y* stb.), a másodikba tartoznak azok, amelyeknél ez csak kissé zavaró (pl. *b*, *d*, *p*, stb.), a harmadik csoportban pedig azok vannak, amelyek hiányoznak az angol *ábécé*ből, így angol megnevezésük sincs (*á*, *é*, *ly*, *gy*, *ny*, *ty*, stb.).

6. Mit nem kell megtanítani az *ábécé*ből?

Az első órák anyaga nagyon megterhelő, sem idő, sem sürgető szükség nincs arra, hogy a hangrend (magánhangzó-harmónia), illetve az illeszkedés problematikájába belekezdjünk. Értelemszerűen nem kell – egyelőre – megtanítani a mély, illetve magas magánhangzó megkülönböztetést sem. Ezekkel akkor érdemes foglalkozni, amikor az első toldalékot tanítjuk. Ez a toldalék általában a többes szám *-k* jele a maga 6 variánsával (*-k*, *-’k*, *-ok*, *-ak*, *-ek*, *-ök*), vagy a *hol?* kérdésre felelő *-ban/-ben*, *-n* (+4 variáns) és *-nál/-nél* rag, ritkábban az első igék egyes számú személyragjai. Ekkor lehet érdemben a hangrend és az illeszkedés mibenlétét bemutatni.

Nem lehet fóruma a fonetikai gyakorlatoknak sem az *ábécé*vel való első ismerkedés. Arra viszont mindenképpen alkalmasak ezek az órák, hogy felmérjük, hol,

mely diák(ok)nál és mely hangoknál vannak komoly kiejtésbeli problémák. Így már a következő órákra kidolgozhatunk egy személyre és csoportra szabott intézkedési tervet.

Fonetikai átírás a magyar nyelv tanulásához nem szükséges, hiszen a magyar kiejtés szerinti betűírás, amelyben egy betű egy hangot jelöl, kivétel csak a már említett *j-ly* és *v-w* betűpár.

A betűk kisiskolás megnevezésének megtanítása teljesen felesleges, sőt zavaró. A magyar gyerekeknél egy időben tiltották a „bé, cé, dé” stb. megnevezéseket, s helyette a „bö, cö, dö” stb. elnevezéseket erőltették. Ennek nyilván megvan, megvolt a maga oka, de a *magyar mint idegen nyelv* tanításában ezt értelmetlen lenne tanítani.

7. Hogyan tanítsuk az *ábécét*?

Az *ábécé* tanítására való előkészületkor gondoskodnunk kell – ha van rá módunk – egy nagy *falitábláról*, amelyre ráfér a 44 betű + a hozzájuk rendelt példaszó, *krétáról* (lehetőleg színesről), *térképről* (ideális esetben Magyarország térképe, Budapest térképe, világ térkép), *szótárról* (magyar–angol, angol–magyar) és *képekről* (olyan ritkább szavak bemutatására, amelyre szükség lehet, pl. *lyuk*, *tyúk* stb.)

Jó, ha otthon előre készítünk, s minden diák számára fénymásolunk egy-egy feladatlapot (l. melléklet), amelyen egymás alatt fel van sorolva mind a 44 betű, így a diáknak a tanulás során csak a kiejtésre és a példaszavak írására kell koncentrálnia. Sokat lendít az óra színvonalán, ha előre magnóra mondjuk vagy mondatjuk az *ábécét* (női hang, férfi hang, gyerek hang stb.), a felvételt az óra során többször lejátszunk, ezt ismételtetik a diákok.

Hasznos még, főleg ha nem áll rendelkezésünkre tankönyv, ha készítünk egy olvasási feladatlapot is, amelynek segítségével bizonyíthatjuk, hogy az *ábécé* megtanulásával tényleg megtanultak olvasni is. Ezen olyan ismert szavak legyenek, mint a *számok* (egy, kettő, három stb.), *napok* (hétfő, kedd, szerda stb.), *hónapok* (január, február, március), *földrészek* (Európa, Ázsia, Amerika stb.), *országok* (Kanada, Ciprus, Egyiptom, Kína stb.), *városok* (Budapest, Szeged, Eger; London, Párizs, Moszkva stb.), *foglalkozások* (pilóta, sofőr, detektív stb.).

A jövőre gondolva nagyon bevált az is, hogy egy *ábécéplakátot* készítünk, olyan, amelyen a betűk vízszintesen követik egymást, s a magánhangzók mindig a sor elejére, egymás alá kerülnek. Ezt kitehetjük a falra, s ennek segítségével tudunk a későbbiekben visszautalni, ismételni, finomítani (pl. *j↔ly*, *se↔sz*, *i↔í* probléma), illetve továbblépni (pl. a hangrend, az illeszkedés megtanítása stb.).

Akármilyen céllal kezdenek diákjaink magyarul tanulni, néhány szakszóval meg kell ismerkedniük: *ábécé*, *betű*, *betűzni*, (*rövid*, illetve *hosszú*) *magánhangzó*, (*rövid*, illetve *hosszú*) *mássalhangzó*, *kiejtés*, *kiejteni*, *ékezet*, *pont*, *vonal* stb. Természetesen nyugodtan megadhatjuk a szavak angol fordítását is.

Az okát nem pontosan tudom, de tény, hogy a magyarban nincs olyan ének vagy versike, amely az *ábécé* tanulását, memorizálását segítené (vö. az ismert angol ének). A mi szívünknek oly kedves *mesekönyv*, a *Zengő ábécé* teljesen alkalmatlan

kezdők tanítására, de még a téma illusztrálásra is. Sajnos ugyanezt mondhatjuk el azokról az első osztályosoknak készült *olvasókönyvekről, kartonlapokról, plakátokról* is, amelyek nagyon dekoratívak, meg is vásárolhatók, de egy hatéves magyar gyermek szókincséből építkeznek, s az egyes betűket például ily szavakkal illusztrálják: *ásó, bobóc, cimbalom, csiga, daráló, giliszta, gyűszű, hangya, kakas, pipa, sárkány, számár, tücsök* stb.

Az *ábécé* oktatásának folyamatában szavakkal kell és lehet az egyes betűket bemutatni, illetve megtanítani. A tanárnak nagyon fel kell készülnie, s az adott tanuló-csoporthoz rugalmasan alkalmazkodva több példát is készenlétben kell tartani egy-egy betűnél.

Legjobb, ha olyan szavakat keresünk, amelyeknek a hanglakja már a diák(ok) fülében van, a jelentésük nem problémás, s a lehetőség szerint az első betűjük a kérdéses hang. Ezen kívánalmaknak azonban lehetetlen mindig eleget tenni. Törekedni azonban kell arra, hogy a példákban lehetőleg ne legyen később következő, nagyon problémás hang. Egy-egy példát egyébként többször is fel lehet használni, ezzel is időt nyerünk.

A tapasztalat szerint még a legkezdőbb diák is ismeri a következő szavakat: *igen, nem, és, jó, rossz, én, csak, sok, kevés, forint, víz, itt, ott, szép, tessék, köszönöm szépen, tudom, jó napot, jó reggelt, vizionlátásra, szia, magyar, egy, kettő, három..., hétfő, kedd, szerda..., Budapest, Balaton* stb.

Néhány ötlet (*ábécé* sorrendben), amelyekből a célnak megfelelően válogatni lehet: a: *autó, Balaton, magyar, Budapest, hat*, á: *három, banán*, b: *Bartók Béla, Budapest, banán, busz*, c: *nyolc, kilenc*, cs: *csütörtök, csak, csokoládé*, d: *Dániel, Duna, rádió*, dz: *edző, madzag*, dzs: *dzseki, dzsem, menedzser*, e: *egy, kettő, igen*, é: *és, én, négy*, f: *forint, február, hétfő*, g: *gitár, igen, garázs*, gy: *magyar, egy*, h: *három, hat*, i: *igen, itt*, í: *televízió, víz*, j: *jó, János, József*, k: *kettő, kilenc, klub*, l: *London, László, lift*, ly: *milyen, lyuk*, m: *nem, Mária, metró, monitor*, n: *négy, nagy, nem*, ny: *nyolc*, o: *nyolc, olimpia*, ó: *óceán, euró, jó*, ö: *öt, köszönöm*, ő: *eső, első, nő*, p: *probléma, program, Budapest*, q: 0 (*de: Quebec*), r: *rádió, rossz*, s: *sok, Budapest, sz: szervusz, szia, szombat*, t: *tíz, televízió, telefon*, ty: *tyúk, kutya, Mátyás király*, u: *utca, Budapest, Duna*, ú: *út, úszik, hosszú*, ü: *ül, süt*, ű: *tű, tűz*, v: *vizionlátásra, váza*, w: 0 (*de: wc*), x: 0 (*de: taxi, Félix, export*), y: 0 (*de: yen, Váry*), z: *Zoltán, tíz, víz*, zs: *zsiráf, József* stb.

Óvatosnak kell lenni az *Amerika, Ádám, Cecília, cigaretta, Európa, Éva, Japán, Júlia, Simon, sport* stb. típusú szavakkal, mert az íráskéjük többé-kevésbé meg egyezik az angol és a magyar nyelvben, de a betűk más-más hangot jelölnek, ezért nagyon félrevezetőek.

8. Komplex készségfejlesztés az *ábécé* tanításakor

Mint láttuk, a magyar *ábécé* tanítása nemcsak a betűk egymásutánjának monoton ismétlése, hanem egyidejűleg az első nyelvtanulói próbálkozás a magyar nyelven való *olvasással, beszéddel*, (kiejtés, hangsúly), *beszédeértéssel és írással*, tehát a komplex készségfejlesztés első fóruma is.

S ha mindehhez még hozzávesszük a példaszavak között felbukkanó *hungarikumokat* is (pl. Budapest, Buda, Pest, Balaton, Duna, Bartók Béla, Mátyás király stb.), akkor elmondhatjuk, hogy az országismeret terén is megtettük az első lépéseket.

9. Az *ábécé* tanítása és a kommunikatív nyelvoktatás

Napjaink általános követelménye az idegennyelv-oktatásnál: minél hamarabb beszélni. Természetesen a magyarul tanuló diákok is ezt szeretnék, így mindent meg kell tennünk, hogy ez a követelmény már az *ábécé* tanulása közben is teljesüljön.

A kommunikatív nyelvoktatás egyik sarkköve a tudatosítás, azaz hogy mind a tanár, mind a diák tudja, hogy az adott pillanatban mit miért tesz. Ha az *ábécé* tanításakor előre elmondjuk, hogy bár relatív hosszú a mi *ábécénk*, de megtanulásával párhuzamosan elsajátítható az olvasás, sőt még az írás is, biztos, hogy a diákok nagyobb megértéssel és türelemmel viselik el az első órák megpróbáltatásait.

Bizonyos kommunikatív elemeket bele lehet (és bele is kell) csempészni az *ábécé* tanításába. Erre a legjobb a betűzés. Betűzzék a diákok saját nevüket (család-, utó- vagy becenevüket), születési helyüket, magyarországi címüket, s a tanár vagy a csoport egy-egy tagja ennek alapján írja fel a szót a táblára! Ezzel nemcsak a nyelvet gyakoroltatjuk interaktív módon, hanem a csoporttagok is kezdik egymást megismerni, a csoport is kezd formálódni.

10. Az *ábécé* tanítása haladó csoportoknál

A csoportok között nemcsak kezdő, hanem újrakezdő, álkezdő és haladó csoportok is vannak. Tudvalevő, hogy ezeknél az egyik legnehezebb feladat felmérni a csoport egyes tagjainak a tudásszintjét. Erre találták ki a nyelvtanfolyam megindulása előtt a felmérő (szintező) tesztek. A tanfolyam indulásakor az *ábécé* átismétlésével nemcsak ezt a tudás-feltérképezést folytathatjuk, hanem elkezdhetjük az egy szintre hozás munkáját is.

Hogy mindezt hogy lehet megvalósítani, illetve milyen más, kapcsolódó témákról lehet ekkor beszélni, túlmegy ennek a cikknek a terjedelmi keretein.

Néhány ötlet: ekkor lehet részletesebben szólni a magyar *ábécé* többféleségéről (kis- és nagy *ábécé*, könyvtári *ábécé*, a felsorolások *ábécéje* stb.), a betűrendbe sorolás szabályairól, a magyar első osztályosok *ábécé* tanulásának jellemzőiről (betűsorrend, példaszavak, betűejtés stb.), a magyar betűszavak különböző típusairól és kiejtésükről (pl. *Bp. MÁV, HÉV, ker., em., fszt., pu., kb., pl.* stb.), az idegen betűszavak (néha kettős) ejtéséről (*IMF, USA, GDP, V.I.P., PhD* stb.), az *ábécé*hez kapcsolódó frazeológiai kifejezésekről (pl. *aki á-t mond, mondjon b-t is, á-tól z-ig, alfától ómegáig, á-tól cettig, felteszi az i-re a pontot, annyit ért hozzá, mint tyúk az ábécéhez, jottányit sem enged* stb.), az egyes betűk jelentéséről (*a, ó, ő, ; X.Y., óbor, óév, O láb, X láb, S kanyar, U szög, A-vitamin, C-vitamin, C-dúr, C-moll* stb.), más nyelvek *ábécéjének* hatásáról a magyar nyelvre (*alfabetikus sorrend, analfabéta, alfától ómegáig, ától cettig, jottányit sem enged, VW, CCCP* stb.), a régies írású

család- és köznevek meglétéről a mai magyar nyelvben (*Kossuth, Batthyány, Rácz, Paál, Weöres; utca* stb.), a zárt ë-ről, a rovásírásról stb.

11. Összefoglalás

- az *ábécé* alapos megtanítása nem megkerülhető
- legjobb ezzel indítani az oktatást (kezdőknél és haladóknál is)
- az óraigénye 3, vagy 4×45 perces tanóra
- a betűket gondosan összeválogatott, csoportokra és személyekre szabott példaszavak segítségével taníthatjuk meg
 - a kezdő nyelvtanulók egyidejűleg az olvasást és az írást is elsajátítják
 - a haladó nyelvtanulóknál számos kapcsolódó témáról lehet beszélgetni (pl. betűszavak, frazeológiai kifejezések, régies írású család- és köznevek stb.)
 - alkalmas a komplex készségfejlesztésre
 - a kommunikatív nyelvoktatás igényei szerint lehet és kell tanítani

Irodalom

A. Jászó Anna (szerk). 1995. *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest.

Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest.

Lotz János 1976. *Szonettkoszorú a nyelvről*. Gondolat, Budapest.

A magyar helyesírás szabályai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 11. kiadás.

Melléklet

A magyar ábécé - The Hungarian Alphabet

Letter	How to spell it?	How to pronounce it?	Exemple
1. A	(a)	like o in <i>bot</i>	Budapest,
2. Á	(á)l	ike u in <i>but</i>	három,
3. B	(bé)	like a in <i>bath</i>	Budapest,
4. C	(cé)l	ike ts in <i>bats</i>	kilenc,
5. CS	(csé)l	ike ch in <i>teacher</i>	csak,
6. D	(dé)	like d in <i>deep</i>	Budapest,
7. DZ	(dzé)	like ds in <i>roads</i>	edző,
8. DZS	(dzsé)	like j in <i>John</i>	dzseki,
9. E	(é)	like e in <i>pen</i>	igen, nem,
10. É	(é)	like a in <i>play</i>	és,
11. F	(ef)	like f in <i>face</i>	forint,
12. G	(gé)	like g in <i>game</i>	igen,
13. GY	(gyé)	like d in <i>during</i>	egy, magyar,
14. H	(há)	like h in <i>house</i>	három,
15. I	(i)	like i in <i>sit</i>	igen,
16. Í	(i)l	ike ee in <i>meet</i>	víz,
17. J	(jé)	like y in <i>you</i>	jó,
18. K	(ká)	like k in <i>park</i>	kétfő,
19. L	(el)	like l in <i>letter</i>	London,
20. LY	(ej)	like y in <i>you</i> (traditional <i>j</i> , spell: <i>el-ipszilon</i>)	milyen,
21. M	(em)	like m in <i>man</i>	nem,

22. N	(en)	like n in <i>no</i>	nem,
23. NY	(eny)	like n in <i>new</i>	nyolc,
24. O	(o)	like o in <i>born</i>	hotel,
25. Ó	(ó)l	like oo in <i>door</i>	jó,
26. Ö	(ö)	like (about) o in <i>polite</i>	öt,
27. Ő	(ő)	like i in <i>bird</i>	ők,
28. P	(pé)	like p in <i>park</i>	park,
29. Q	(kú)	like q in <i>quatro</i> (only in words of foreign origin,)	
30. R	(er)	like r in <i>Robert</i>	rossz,
31. S	(es)	like sh in <i>ship</i>	Budapest, sok,
32. SZ	(esz)	like s in <i>sea</i>	busz,
33. T	(té)	like t in <i>teacher</i>	taxi,
34. TY	(tyé)	like t in <i>student</i>	Mátyás,
35. U	(u)	like u in <i>put</i>	utca,
36. Ú	(ú)	like oo in <i>soon</i>	út,
37. Ű	(ű)	like (about) i in <i>sit</i>	üzlet,
38. Ū	(ű)	like (about twice long) i in <i>sit</i>	tűz,
39. V	(vé)	like v in <i>over</i>	víz,
40. W	(dupla-vé)	like w in <i>whisky</i> (only in words of foreign origin)	Washington
41. X	(iksz)	like x in <i>taxi</i> (only in words of foreign origin,)	taxi,
42. Y	(ipszilon)	like y in <i>yard</i> in words of foreign origin and like „i” in trad. hung. familynames:	Váry
43. Z	(zé)	like z in <i>zoo</i>	zöld,
44. ZS	(zsé)l	like s in <i>usual</i>	zsiráf,

Piotr Kowalczyk

GONDOLATOK A RÉGI MAGYAR IRODALOM OKTATÁSÁRÓL ÉS PERSPEKTÍVÁIRÓL A JAGELLÓ EGYETEM MAGYAR TANSZÉKÉN

A krakkói Jagelló Egyetem Magyar Tanszéke már 15 éve működik, és az 1989. évben történő megalakulása óta több tucat magyar tudással rendelkező hallgató hagyta el a legpatinásabb lengyel *Alma mater* falait. Köztudott, hogy a külföldön működő, a magyar nyelv és irodalom terjesztése céljából létrehozott intézmények oktatási feltételei mások, mint magyarországi intézményekben. Elsősorban az oktatók száma nem olyan nagy, amely megengedné, hogy az ISDS rendszer bevezetése teljes mértékben gyümölcsözőn. Kis tanszékek esetében a régi magyar irodalommal általában egy oktató foglalkozik. Ennek az a következménye lehet, hogy diákoknak az egy oktató által bevezetett oktatási módszerekkel és az általa javasolt kötelező olvasmánylistával kell megbirkózniuk. Ennélfogva a diákok – a lengyel tanszéken tanuló diákokkal szemben – nem választhatnak az oktatók közül. Ezért különösen fontosnak tartom azt, hogy pl. a régi magyar irodalom (középkor, reneszánsz, barokk, felvilágosodás) oktatásában a tanár és diákok együttműködjenek egymással. Miért olyan fontos a diák és tanár közötti együttműködés pont e tantárgyban? Azért, mert a régi irodalom általában (legyen akár magyar, akár lengyel, angol, francia vagy éppen olasz) a mai diákok közt nem örvend különösebb népszerűségnek. A népszerűség hiánya érthető. A diákok többsége azt a irodalmat teljesen elavultnak, haszontalan és nehéznek tartja. A tanár célja viszont az, hogy olyan didaktikai módszert találjon ki, amely érdekessé, sőt hasznossá teszi a régi irodalommal való foglalkozást. Ezért a diák és tanár közötti együttműködés nyilvánvalóan nem kizárólag a kötelező olvasmánylista feldolgozására terjed ki, hanem pl. az évfolyamdolgozat témájának kimunkálására is.

A krakkói magyar tanszék oktatási programjában a régi magyar irodalom tanítása mindig fontos helyen szerepelt. Ennek a kivételes helyzetnek talán az az oka, hogy (amint ez köztudott) ennek a városnak a reneszánsz nyomdáiiban nyomtatták ki az első magyar nyelvű nyomtatványokat (arról nem is beszélve, hogy hány magyar diák járt annak idején az itteni egyetemre). Ez a történelmi tény az oktatási munká-

* Piotr Kowalczyk PhD, Jagello Egyetem, Krakko, peterkoyal@poczta.onet.pl

ban is használható, megmutatva a jelenlegi krakkói diákoknak, hogy olyan világ-szerte híres magyar alkotók, mint pl. maga Balassi Bálint végigjárták a reneszánsz Krakkó utcáit, hogy olyan híres magyar reneszánsz írástudók, mint pl. Telegdi Miklós vagy Sylvester János ide jöttek tanulni. A mai fiatalembernek ennek a nagy reneszánsz hagyománynak a követői és folytatói lehetnének, ha akarnák. Meglátásom szerint a krakkói magyar tanszék, legalábbis a saját egyeteméhez képest, egyelőre még viszonylag szerény eredményeket tud felmutatni, de ennek ellenére jó úton halad.

A Jagelló Egyetemen ez a tantárgy harmadéves diákoknak számára a kötelező tantárgyak közé tartozik, és hagyományos módon két részből áll. Az első rész az a másfélórás tematikus előadás, amely vagy bizonyos mozgalomnak vagy egy-egy konkrét személy irodalmi tevékenységének szenteli a figyelmet. A másik viszont az ehhez kapcsolódó gyakorlat, amelynek fő feladata az illető előadáson megtárgyalt problémák, esetleg témák részletesebb illusztrálása. Azonnal látszik, hogy egy nem magyar anyanyelvű diák, aki külföldi egyetemen tanul, rendkívül nehéz feladat előtt áll akkor, amikor több évszázadot átfogó korszakokat kell megtanulnia. Ne felejtjük el, hogy a diákok egyrészt általában kevés idővel rendelkeznek, hogy az előttük álló feladatot megfelelő színvonalon teljesítsék, másrészt az azokból a századokból származó szövegek nagyobb része még egy átlagos magyar, illetve magyarországi hallgató számára is nehézséget okoz, nem is beszélve egy külföldiről. Egy krakkói diákra a régi magyar irodalommal kapcsolatban a következő feladat is vár. Egy önmaga által választott témájú, ám régi magyar irodalmi vonatkozású, kb. 20 oldalas dolgozatot kell írnia. Az írásbeli munka beadása kötelező ahhoz, hogy a diák a tantárgyat lezáró szigorlaton részt vegyen. Ilyen régi magyar irodalmi tartalmú munkának két feladata van. Az első az esetleges szakdolgozat előkészítésének számít. Hiszen sokszor előfordult, hogy egy harmadéves diák az általa vérrrel-verejtékkel megírt munka megírása után úgy dönt, hogy a választott kutatási téma, akár kis bővítéssel vagy átalakítással is, a szakdolgozata témájává váljon. Ilyenkor sokkal könnyebb dolgozni azzal a hallgatóval, aki – legalább nagyjából – ismeri már a témáját, aki tudja már, mivel akar foglalkozni, akiről már el lehet mondani, hogy bizonyos módon és mértékben megkedvelte a régi irodalmat (vagy leginkább annak azt a részét vagy korszakát, amivel hajlandó alaposabban foglalkozni). Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az a hallgató, aki részben megismerte és meg is kedvelte a magyar reneszánszt vagy barokkot (sokszor összehasonlítva annak lengyel megfelelőjével) teljes odaadással dolgozik e korszak mélyebb és alaposabb megismerésén. A régi magyar irodalom iránt érdeklődést mutató diákok száma változó, de minden tanévben legalább egy olyan hallgató akadt, aki foglalkozni akart pl. a magyar jezsuita drámával vagy Bornemisza Péter *Ördögi kísértetek* című művével.

Az alábbi táblázat az adott tanév összes hallgatószámához képest a régi magyar irodalom tartalmú szakdolgozat számát, valamint annak a témáját mutatja be (beleszámítva a legközelebbi védéseket):

Tanév	Hallgatószám (az összes)	A régi magyar irodalom tartalmú szakdolgozatok száma
2002/2003	17	4
2003/2004	21	1
2004/2005	3	2

Témák:

A) 2002/2003 tanévi témák:

1. *Bethlen Kata (1700–1759) Autobiográfiája – a női írás kezdetei Magyarországon*
2. *Zrínyi Miklós Szigeti veszedelme és Potocki Waclaw Transakcja wojny chocimskiej – barokk hősi eposzok összehasonlítási próbája*
3. *Bornemisza Péter Ördögi kísértetek mint a magyarországi okkultizmusba való bevezetés, báltárben a humanista Európával*
4. *Bornemisza Péter Magyar Elektra – irodalomtörténelmi elemzési próba*

B) 2003/2004 tanévi téma:

1. *Lengyel és magyar jezsuita dráma – összehasonlítási próba*

C) 2004/2005 tanévi témák:

1. *Szláv elemek a magyarországi középkori krónikákban*
2. *Szepsi Csombor Márton Europica varietas és a lengyelországi megfelelői*

E helyen hangsúlyozni kell, hogy az A pontban szereplő, *Bornemisza Péter Magyar Elektrája* című szakdolgozat egy régi magyar irodalmi vonatkozású doktori disszertáció témájává érett, amelynek megírása nagy mértékben elősegíti a krakkói magyar tanszéken történő régi magyar irodalom további oktatását.

Hangsúlyozni kell, hogy a régi magyar irodalomra vonatkozó szakdolgozatok témái nem csak a harmadévből elvégzett munka révén születnek. A jelenlegi negyedéves hallgatókat másképpen sikerült rábírnunk a középkorral vagy a manierizmussal való foglalkozásra. A krakkói Pápai Teológiai Akadémia és a Jagelló Egyetem Szláv Filológiai Intézete rendszeresen szerveznek diákkonferenciát, amelyen az összes lengyel egyetemről érkező szlavista hallgatók, valamint szomszédos országokból jövő diákok vesznek részt. Ez a konferencia a középkori irodalom iránt érdeklődő fiatal kutatók fórumává vált. Eddig valami érthetetlen ok miatt a krakkói magyar filológia hallgatói ebből az eseményből kimaradtak. A konferencia szervezői örömmel fogadták el a nyelvi és területi bővítés javaslatát, így végre olyan lehetőség nyílt, amelynek révén ki lehetett tágítani a diákok által kutatott kelet-közép-európai térséget. Sikerült néhány diákot rábeszélni referátumok elkészítésére és felolvasására, ami annál is inkább fontos volt, mert minden tudományos találkozás egy konferenciakötet kiadásával záródott. A fiatal krakkói magyar filológia hallgatói eddig nem rendelkeztek ilyen publikálási lehetőséggel. Az első cikkek az idén (2004. májusában) jelennek meg a *Biblioteka Ekumenii i Dialogu* c. folyóiratban. Reménykedni lehet abban, hogy a Jagelló Egyetem Szláv Filológiai Intézete és a Magyar Filológiai Tanszéke közötti együttműködés nem fejeződik be az első szláv-magyar kötet kiadásával.

Remélhetőleg három év múlva a krakkói magyar tanszéken lesz új, fiatal és doktori fokozattal rendelkező, a régi magyar irodalommal foglalkozó kutató. Továbbá a mostani hallgatók nemzedékében is akad olyan hallgató, aki idősebb kollégájához hasonlóan, ebben az irányban fogja keresni saját fejlődési útját. Mindezt tudva, a krakkói magyar tanszék keretében a közeljövőben létre lehetne hozni egy régi magyar irodalmi kutatócsoportot, amelyet indokolhat az egyetem története és annak a történelemben elfoglalt helye, valamint a téma felé forduló kutatók növekvő száma is.

Hajnal-Ward Judit

INFORMATIKA A NYELVOKTATÁSBAN: DIGICLASS@RUTGERS

A Rutgers Egyetem az 1999/2000-es tanévben indította a Digiclass elnevezésű interaktív online nyelvoktató programját (1. ábra). A web-alapú oktatási rendszer autentikus nyelvi anyaggal, nyelvtani gyakorlatokkal és tanár-diák közti kommunikációs eszközeivel segíti a nyelvtanulást, miközben a kurzus szervezési és menedzselési feladatait is ellátja. Jelenleg, 2005-ben 22 nyelv, köztük arab, francia, görög, héber, hindu, japán, kínai, koreai, lengyel, magyar, német, olasz, orosz, örmény, portugál, spanyol, szuahéli, yoruba és zulu nyelvek szerepelnek az egységes arculatú oldalakon. A Digiclass a Unicode kódrendszer segítségével az összes nyelv betűit meg tudja jeleníteni.

A program két egyetemista ötletéből származik, akik francia nyelvi tanulmányaikat egészítették ki nyelvtani és kiejtési gyakorlatokkal (Lawrence 2004). A Rutgers Egyetem más virtuális oktatóprogramjaival ellentétben (WebCT, Blackboard, Ecompanion) az egyetemi fejlesztésű Digiclass elsősorban nyelvekre összpontosít. A weboldal minden egyetemi nyelvoktató számára hozzáférhető, a szervert üzemeltető és a programot fejlesztő Szakmódszertani Központ (Teaching Excellence Center) pedig biztosítja a továbbképzést az oktatók számára kiscsoportos, egyéni és online formában (Gigliotti 2004, Egyetemi 2002). A tananyagot az egyes nyelvekből maguk az oktatók készítik, és a nyelvi tanszék koordinátora tölti fel a szerverre. A magyar nyelv esetében mindkét feladat a lektorra hárul.

* Dr. Hajnal-Ward Judit, Rutgers Egyetem, USA, jhajnal@rci.rutgers.edu

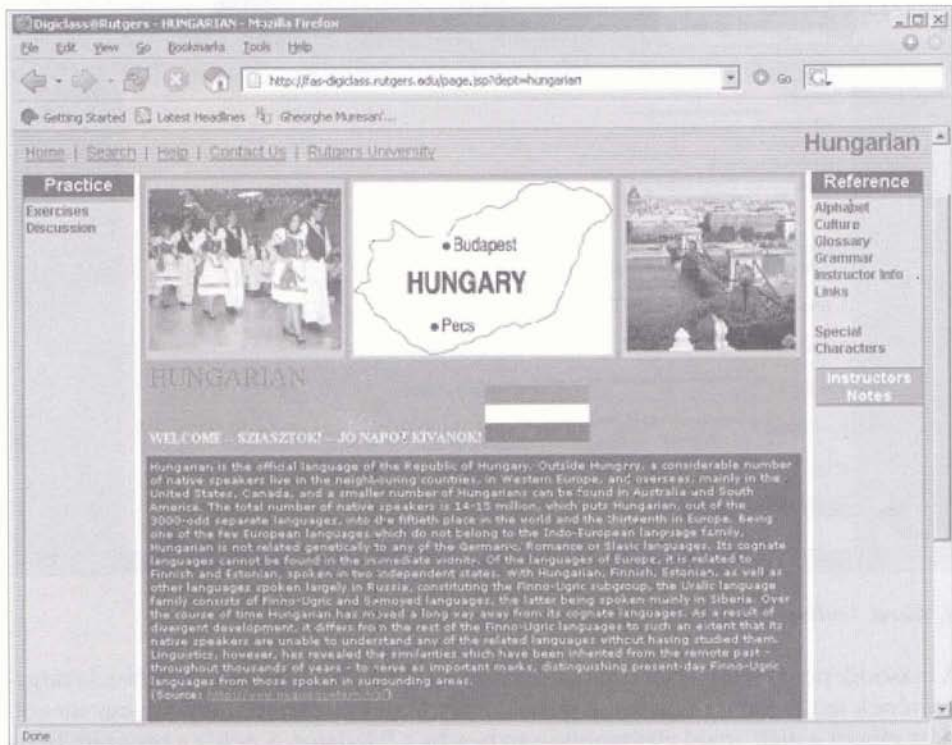


1. ábra. A Rutgers Egyetem Digiclass web-alapú nyelvoktatási rendszerének nyitó oldala

A választott nyelvre kattintva a diák a nyitó oldalon találja magát (2. ábra). Ez az oldal minden nyelvből egységes, a magyar lektornak annyi szerepe volt, hogy a Módszertani Központ munkatársa által választott, kétséges forrásból származó angol nyelvű szöveget (a magyar nyelv sumér eredetéről) a Debreceni Nyári Egyetem szövegére cseréltette. Az összes többi kulturális és nyelvoktató anyag a lektor munkája, és a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* tankönyvsorozatának felhasználásával készült.

A baloldali keretben található Gyakorlás (Practice) két részre oszlik: nyelvtani, szövegértési és fogalmazási gyakorlatok (Exercises), amelyeket a nyelvtanár állít össze, és vitafórum (Discussion), amit ugyancsak a tanár moderál. A jobboldali keret virtuális információs központként és kézikönyvtárként működik, ahol a diákok a kurzusról, a tanár elérhetőségéről található információ mellett a magyar kiejtési rendszerrel (Alphabet), nyelvtani alapfogalmakkal (Glossary), nyelvtani szabályokkal (Grammar) ismerkedhetnek. A kulturális háttér (Culture) és a weboldalak gyűjteménye (Links) elsősorban Magyarországra, a magyar irodalomra, történelemre, szokásokra és egyéb érdekességekre összpontosít. A keret további forrásokkal bő-

víthető: audiovizuális tananyaggal, PowerPoint bemutatókkal, szöszedettel, valamint film- és hanganyaggal. Minden modul szabadon választható, az oktató maga állítja össze az adott kurzuson használni kívánt sorozatot (Atkinson 2004).



2. ábra. A Rutgers Egyetem Digiclass webalapú nyelvoktatási rendszerének magyar nyitó oldala

A gyakorlatokat a tanár az általa előre elkészített feladatsorból az adott kurzus szintjének megfelelően válogatja össze, időzíti és teszi hozzáférhetővé, így a kezdő csoport például nem láthatja a középhaladó feladatokat. A gyakorlat formája lehet kiegészítés, felsorolás-menü vagy feleletválasztás. A diák a Submit and Get Score gombra kattintva adja be a feladatot, és azonnali értékelést kap, ami önellenőrzésként vagy számonkérésként használható. A háttérben a nyelv-tanár precíz munkája áll, aki előre meghatározza, hogy mi fogadható el jó válaszként, hogyan kezelje a program például az ékezetek hiányát. A HTML-formátum lehetővé teszi képek beillesztését is, ami kiválóan alkalmassá teszi szövegértési, képleírasi és hasonló típusú feladatok összállítására. Az első példa egy kezdőknek szánt névelő használati gyakorlatot mutat be (3. ábra). A mezőbe begépelte válaszokat a program azonnal értékeli, és 1-től 5-ig terjedő osztályzatot ad. A fejléctet kitöltve a tanár is értesül az eredményről. A diák a feladatlapot ki is nyomtathatja és magával viheti a tanórára.

The screenshot shows a web browser window displaying the 'digiclass@rutgers.edu' website. The page is titled 'Hungarian' and features a 'Practice' section with an 'Optional' exercise. The exercise asks the user to supply the correct form of the definite article 'a' or 'az' for five sentences. Each sentence has a text input field for the answer. The sentences are:

1. Péter szülőjében telefonál.
2. A turisták árúházaiban vannak.
3. A diákok iskolájában tanulnak.
4. A környék központjában van.
5. De egyetemén is van.

At the bottom of the exercise, there are two buttons: 'Submit and Get Score' and 'Clear'. On the right side of the page, there is a 'Reference' section with links for 'Alphabet', 'Culture', 'Grammar', 'Instructor Info', 'Links', 'Special Characters', and 'Instructor Notes'. The browser's address bar shows the URL: 'http://www.digiclass.rutgers.edu/gibaj/teletre.sp?app=hungariancourse/default.asp?HIDIGID=hungarian'.

3. ábra. Online feladatlap: a magyar határozott névelők használata

A második példa feleletválasztós formában gyakoroltatja a személyes névmás tárgy esetének használatát (4. ábra). A gördülőmenüből minden mondatban egy megoldást választ a diák, majd elektronikusan beadja a feladatot. A példa a program béta-tesztelése idejéből származik, és azt is szemlélteti, hogy az Unicode-rendszerre való áttérés előtt az ékezetes betűk megjelenítése még nem volt tökéletes, a hosszú ő-n hullámvonal jelent meg a két vessző helyett.

Digiclass@Rutgers - HUNGARIAN - Mozilla Firefox

File Edit View Go Bookmarks Tools Help

http://fas-digiclass.rutgers.edu/global/skeleton.jsp?page=/hungarian/exerciseObject

Getting Started Latest Headlines George Muresan...

Special Characters

Instructors Notes

Instructions:
Supply the correct forms of Direct Object Personal Pronouns (engem, téged, őt, minket, titeket, őket).

1. Szeretsz [choose one]?

2. Judit tanít [choose one] is?

3. Ferenczy [dropdown menu with options: choose one, őt, titeket, őket] a [choose one].

4. Mi nagyon szeretünk [choose one].

5. Szereted [choose one]?

Submit and Get Score Clear

Done

4. *ábra.* Online feladatlap: a személyes névmás tárgyesetének használata

A harmadik példa a *t*-végű igék felszólító módú alakjaira összpontosít, a diák a helyes válasz melletti gombra kattintva oldja meg a feladatot (5. ábra). Ebben a formában az is megoldható, hogy a program addig nem engedi a diákot tovább, amíg a helyes választ el nem találta. Az egyes feladatokhoz kapcsolódó nyelvtani anyag is elérhetővé tehető innen.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying "http://digiclass.rutgers.edu/virtual/latin/latinnyelv/nyelvformok.html". The page header includes the logo "digiclass@rutgers.edu" and the tagline "a unique learning tool". Navigation links include "Home", "Search", "Help", "Contact Us", and "Rutgers University". The page is titled "Hungarian" and features a "Practice" section with a form for user identification and a list of exercises. The exercises are in Hungarian and involve choosing the correct imperative form of verbs.

Practice

Optional

Your Name:

Your Student ID:

Your e-mail address:

The professor's E-mail Address:

Instructions:
Supply the correct form of the imperative.

1. Attól Gyere és _____ egy kicsit!

segítsen
 segíts
 segítsd

2. Kriszti és Terézi! Ma ti _____ el a vacsorát!

készítsétek
 készítsetek
 készíts

Reference

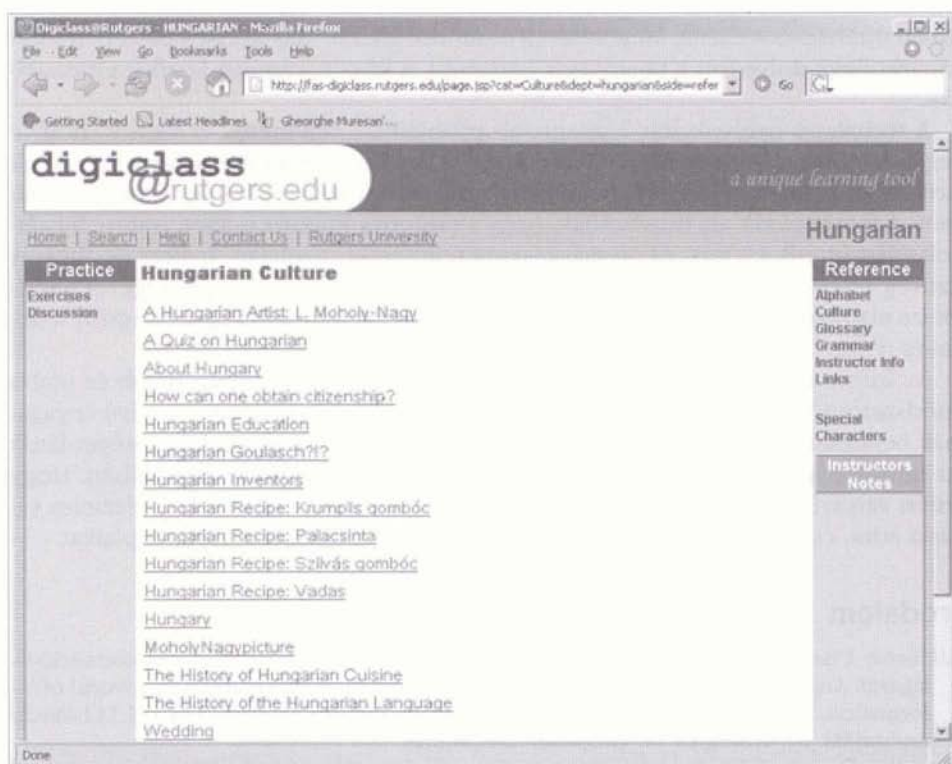
Alphabet
Culture
Glossary
Grammar
Instructor Info
Links

Special Characters

Instructors Notes

5. ábra. Online feladatlap: a t-végű igék felszólító módú alakjai

A magyar kulturális oldalak (6. ábra) részben diákok közreműködésével készültek angol vagy mindkét nyelven. A fordítástechnikai kurzus legjobban sikerült fordításai mellett, mint például a magyar oktatási rendszerről, a magyar állampolgárságról és a lakodalmi szokásokról szóló szövegek a *Hungarolingua 3* tankönyvből (Hlavacska et al. 1998), az egyéni tanterv alapján tanuló diákok legjobb alkotásai is felkerültek: ilyen például a Moholy-Nagy Lászlóról, magyar feltalálóról és Nobel-díjasokról, valamint a magyar konyha történetéről készült dolgozat, mindegyik angol nyelven.



6. ábra. A Rutgers Egyetem Digiclass weblapú nyelvoktatási rendszerének magyar kulturális oldalai

Az interaktív nyelvoktató anyag összeállítása rendkívül időigényes. Az előkészületek nagy részét a tanár a kurzus megkezdése előtt végzi, amivel viszont sok időt és fáradságot takaríthat meg a tanév folyamán. Hosszabb távon pedig mindenképpen nyereség egy tananyag-adatbank összeállítása, ezekből aztán később a csoport szintjének és érdeklődésének megfelelően válogathat a tanár (Ward–Agócs 2004).

A Digiclass egyik legnagyobb előnye, hogy könnyen használható portálként működik, ahol minden egy helyen található. Az oktató feltöltheti a tanmenetet, a fogadó órák időpontját és egyéb elérési módokat, részoktathatja a diákokat, hogy itt keressék az esetleges közleményeket és módosításokat, és közreadhatja az adott házi feladathoz használható elektronikus és egyéb források listáját. A diákok éjjel-nappal használhatják az oldalt, bárhol, ahol az internet elérhető, így a kollégiumi szobákból és a könyvtárból is.

A másik előnyös vonás, hogy a tanárnak nem kell bonyolult sablont készítenie a weboldal összeállításához. Mivel a formát készen kapja, több ideje marad arra, hogy a tartalomra összpontosítson. Egy újabb kurzus indításakor a meglévő anya-

gokat újrahasznosíthatja, kiegészítheti és módosíthatja. Más nyelvek esetében több tanárkolléga dolgozott a tananyagfejlesztésen, a kész anyagokat közösen használják.

A webalapú nyelvoktatás legnagyobb problémája véleményem szerint, hogy a legjobb potenciális tananyagfejlesztőknek, a tanároknak gyakran nem jut idejük arra, hogy megfelelő jártasságra tegyenek szert az informatikában és a technológiában. A fenti példák azt illusztrálják, hogy a tantermi kurzust milyen online feladatok egészíthetik ki: írás- és olvasáskészség fejlesztése, nyelvtan, hallott és olvasott szöveg értése, kiejtés, stb. Mindezekhez egy jól tervezett oldal segítségével mindössze alapfokú HTML, CGI- és JavaScript-ismeretekre van szükség, a hangsúly a tartalmi részen marad.

Az informatika és az internetalkalmazások fejlődése állandóan újabb és újabb módszertani kihívások elé állítja a nyelvtanárt is. A Digiclass magyar nyelvű anyagának bétatesztelőjeként és tananyagfejlesztőjeként rendkívül sok lehetőséget látok az online nyelvoktatási elemek a tantermi oktatásba történő beiktatásában. Hogy miért van szükség egyáltalán online tananyagra, arra talán nem is kell részletes választ adni, csak figyelni kell, mivel és hogyan töltik a diákok mindennapjaikat.

Irodalom

- Atkinson, Ursula 2004. Digiclass – Az idegen nyelvet tanuló diák kapcsolata az információ világával. Angol nyelven. Digiclass – Linking the foreign language student to a world of information, *Synergies FLE*, 2004. május. Elektronikus elérhetőség: http://111.111.111.free.fr/en/htm/08_01_synergies_fle_proposer_article.htm
- Gigliotti, Gary A. 2004. *Szaktudományi Központ Éves jelentése*. Angol nyelven. *Annual Report for AY 2003–2004*. Elektronikus elérhetőség: <http://cat.rutgers.edu/about/Annual2003-04final.pdf>.
- Egyetemi Szenátusi jelentés* 2002. Angol nyelven. State of the Campus Report: Rutgers, The State University of New Jersey, New Brunswick Campus, 2002. Elektronikus elérhetőség: <http://senate.rutgers.edu/nbcamp02.pdf>
- Hlavacska, Edit, Hoffmann, István, Laczkó, Tibor and Maticsák, Sándor 1998. *Hungarolingua 3*. Debrecen, Debreceni Nyári Egyetem.
- Lawrence, Francis L. 2004. *Előadás az Excelsior College Elnöki Fórumán*. Albany, NY. 2004. április 16. Angol nyelven. <http://presidentsforum.excelsior.edu/meetings/2004/>
- Ward, Judit Hajnal, Agócs László 2004. Language maintenance on the Internet. *Educational Media International*, 41: 27–31.

Kiss Noémi–Bori István

„HUNGARIKUM” KUTATÁSI PROGRAM A BBI-BEN

A Balassi Bálint Intézet 2002-ben alakult Hungarológia Tanszékének (jelenleg tanszéki csoportjának) kutatási programjában szerepel a tág értelemben vett magyar kultúra mindazon területeinek vizsgálata, amelyek külföldön, illetve a külföldiek szemében megjelenítik Magyarországot és a magyarságot. A program különböző részterületekre tagolódik, a következőkben ezeket ismertetnénk röviden.

Az intézet 2004-ben esszépályázatot hirdetett külföldi állampolgárok számára: „*(M)ilyenek a magyarok?*” címmel. Közel húsz értékes pályamű érkezett Európa különböző országaiból, illetve hazánkban tartózkodó külföldiektől. Az esszék felkeltették a sajtó érdeklődését is (Magyar Hírlap, Origó, Index, TV2, 168 óra stb.). A művek helyenként választékos magyarsággal vagy angolul íródtak, és meglepő fordulatokat tartalmaztak: például, hogy „a magyar Európa elefántja...”. Az írások többsége mintegy tükröt tartott a magyarok különös viselkedési szokásainak, például a metrón való utazás és a vezetési stílus szokatlan kaotikusságáról beszéltek, az udvarlási mód vagy a nyelv egzotikussága szerepeltek az első helyen, és persze megjelent a magyar pesszimizmus is. Azt gondoljuk, e pályaművek sok kis részlettel gazdagították, árnyalták a magyarság ismert (?) nemzetkarakterológiáját.

Ezen kívül a Hungarológiai Tanszéki Csoport munkatársai elindítottak egy több évre tervezett felméréssorozatot, amely az intézetben tanuló külföldi hallgatókat, illetve a Balassi Bálint Intézet magyar lektori hálózatán keresztül elérhető külföldi magyar szakos egyetemistákat kérdezi meg a tipikusan magyarnak gondolt dolgokról, és a híres magyarokról. A felmérés jelen szakaszában már több mint 100 kitöltött kérdőívvel tartunk. A feldolgozott részeredmények több esetben gyengítik a magyaroknak magukról kialakított ismert sztereotípiáit. Új, érdekes dolgokat mondanak ki a szokásokról, olyanokat, melyek talán sokkal inkább egyedivé teszik/tehetik hírünket a nagyvilágban, mint a hamis klisék.

Kiss Noémi PhD–Bori István, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, noemi.kiss@bbi.hu és istvan.bori@bbi.hu

A tanszéki csoport oktatói mindezekén túl a további kutatásokat és munkát megalapozandó kísérletet tettek arra, hogy a tágan értelmezett „hungarikumok” (azaz a magyar kultúrát reprezentáló jellegzetességek) körébe sorolható fogalmakat, személyeket, és a róluk szóló szakirodalmat összegyűjtsék. Egy több mint 35 kategóriát és 500 tételt tartalmazó lista képezte az ún. „hungarikum-könyv” alapját. A várhatóan 2005 őszén megjelenő könyv, amely a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet és a L’Harmattan kiadó közös gondozásában jelenik meg az első konkrét, kézzelfogható eredménye a „hungarikumok” területén folytatott vizsgálatainknak. A „*Milyen a magyar...?*” – „What is hungarian ... like?” című magyar, illetve angol nyelven megjelenő munka 50 címszóval mutatja be a magyar történelem, a tárgyi és szellemi kultúra, a földrajzi táj reprezentáns fogalmait. Olyan címszavakról van szó, amelyekről azt gondoljuk, hogy felkelthetik a külföldiek érdeklődését, segítik alapvető lexikális eligazodásukat a magyar kultúrában, valamint népszerűsítik Magyarországot.

A könyv tervének elkészítésekor nem az volt a célunk, hogy tudományosan megkonstruáljunk egy „hamis” magyarságképet, saját magyarság- és Magyarország-képünket ráerőltessük az olvasóra. Éppen ellenkezőleg: az általánosan ismert magyarság sztereotípiáiból kiindulva próbálunk a mai, modern, állandó változásban lévő világhoz közelíteni. Úgy gondoljuk, ez a világ alapvetően a kulturális karakterek cseréjén alapszik, és nem hierarchizálja a jelenségeket, sőt nem is sztereotipizál, óvatosan bánik a klisékkel. Másrészről valóban célunk, hogy felvillantsunk olyan momentumokat, amelyek a magyar kultúrában evidenciának számítanak, de amelyek a külföldiek számára feltehetően ismeretlenek vagy másként, illetve helytelenül értelmezettek.

A kötet célközönsége sokrétű, de elsősorban a kulturális turizmus céljával Magyarországra érkezőknek és a rövidebb ideig nálunk tartózkodó külföldieknek szánjuk. Olyanoknak, akiket érdekel a magyarság kultúrája és az útikönyvek leírójellegű információin kívül igényük van egyéb háttér-információkra. Kíváncsiak arra, hogy mi húzódik meg a magyarság-sztereotípiák (pl. „puszta”, a magyar pesszimizmus, a magyar tudósok, a sport stb.) mögött, és hogy miből erednek azok. Az ideális olvasónk olyan valaki, aki már meglévő, de hiányosnak gondolt magyarságismereteit szeretné bővíteni, ezt az elmélyülését azonban nem feltétlenül fajsúlyos szakmai könyvekből akarja megoldani. Szeretne inkább egy ismeretterjesztő jellegű, könnyen átlátható, gördülékeny stílusban írt könyvet a kezébe venni. Egy ilyen típusú hungarikum-könyv alapján – reményeink szerint – a külföldi olyan kulturális fogódzókat, magyarázatokot kap, amelyek révén el tud majd igazodni nálunk; belépőpontokhoz jut, amelyek nyomán az általa érdekesnek tartott jelenségeket értelmezheti, részleteiben is megvizsgálhatja, felfedezheti. Az uniós csatlakozás után várhatóan növekvő számban Magyarországon tanuló diákok, huzamosabban itt élő, vagy éppen megérkező üzletemberek, munkavállalók is a könyv olvasói lehetnek. Ugyanakkor számítunk a magyar közönségre is, azokra, akik érdeklődést mutatnak a magyarságszimbólumok iránt, és kíváncsiak a különböző megközelítési módokra.

Végül néhány szó az általunk gyűjtött fogalmak természetéről. A könyv címszavai igen széles spektrumot ölelnek fel. Lesz benne szó irodalomról, zenéről, képzőművészetekről éppúgy, mint a tipikusnak tartott magyar ételekről, növény- és állatfajokról vagy éppen sportágakról. Számba vesszük a magyarság kiemelkedő művészeit, tudományos és politikai életének meghatározó alakjait. A fogalmakhoz tartozó magyarázatot tudományos igénnyel, kutatásokra alapozva készítjük el, célunk mégis a közérthetőség. Enciklopédikusságra természetesen nem törekedhetünk, a műfaj és a terjedelem sem teszik ezt lehetővé. Reményeink szerint olyanok is olvassák majd a kötetet, akik eddig negatív attitűddel viszonyultak az országhoz, esetleg félreértették vagy nem értették a „magyarokat”, túl távolról szemlélték őket (és negatívan sztereotipizálták), vagy épp semmit sem tudtak rólunk.

NYELVTANÁROK FIGYELMÉBE: A TINTA KÖNYVKIADÓ KÖNYVEIRŐL

Tótfalusi István (szerk.): *Idegenszó-tár (Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára)*. Tinta Könyvkiadó, 2004. 977 p.

A Tinta kiadót nem szükséges bemutatni a magyar nyelvvel foglalkozók számára. Méltatását viszont nem hagyhatjuk el! 1998 óta ott van a könyvpiaccon, még hozzá sikerrel, egyre bővülő választékkal, hiánypótló kötetekkel, új és még újabb szótárakkal. Csak a nyelvből, nyelvészetből megélni a jelenlegi könyvkiadásban: ehhez bátorság kell, és ha sikerül, az igazi diadal.

A *Magyar nyelv kézikönyvei* sorozatban nélkülözhetetlen kötetek jelentek már meg (élükön természetesen az elmúlt évek fellendülő szótárkiadásának bestsellere, Kiss Gábornak, a kiadó vezetőjének *Szókinestára*), s most újabbal gazdagodott.

Tótfalusi István jó ideje „kóstolgatja” már az idegen szavakat (l. *Nyelvi vademecum, Idegen szavak magyarul* – ez utóbbi szintén a Tintánál jelent meg), s most több évtizedes kutatómunkásságának szintézisét kapjuk a kötetben, egy egyedülálló szótárt. Természetesen idegen szavak összegyűjtésével, magyarázatával eddig is foglalkoztak már szótáríróink (legismertebb Bakos Ferenc 1954-ben megjelent, és az Akadémiai Kiadó által két ízben, 1994-ben és 2002-ben felújított, átdolgozott *Idegen szavak és kifejezések szótára*). Ami azonban eddig példa nélküli az idegen szavakat bemutató szótárak esetében – mint a kötet alcíme is mutatja (*Idegen szavak értelmező és etimológiai szótára*), hogy Tótfalusi nemcsak definiálja címszavait, hanem utánajár, honnan és milyen úton kerültek a magyar nyelvbe. Részletes filológiai munkájának eredménye, hogy minden szó esetében megpróbálja megkeresni a forrásnyelvet, majd lépésről lépésre bemutatni azokat a közvetítő-átadó nyelveket, melyek útján az eredeti nyelvtől a magyarig vándorolt a szó, valamint azokat a változásokat, melyek révén létrejött az adott szóalak mostani jelentésével. És ez rendkívül izgalmassá, sőt mondhatjuk talán, a maga műfajában olvasmányossá teszi a könyvet. Hiszen ha egymás mellé tesszük őket, akkor természetesen – némi idegen nyelv-, és legfőképp persze latintudás alapján – magunk is sejtjük, de valljuk meg őszintén, gondoltunk már rá korábban, hogy az *email* és a *málba*, a *rozmaring* és a *rozmár*, a *facér* és a *vakáció*, vagy a *virslj* és a *vurstli* azonos alapszóból származnak? A *rozmár* példának okáért eredetileg tengeri harmatot jelentett, s egy régi hiedelem szerint a rozmár lenyalogatja a tengeri harmatot a parti sziklákról, innen a neve. Minden szócikk végén ott állnak az utalások, melyek meg-

könnyítik kalandozásainkat az azonos eredetű szócsaládokban. A *kampány*ból például továbbmehetünk a *campushoz*, a *kempinghez* és a *sampinyonhoz*, vagy a *videoból* az *avizál*, *evidens*, *invidiózus*, *provízió*, *veduta*, *vidimál*, *vizavi*, *vízió*, *vízit*, *vizuális*, *vízum*, *voyeur* felé nyílik út.

A szótár 28 000 címszót tartalmaz, valamint külön függelékben 300 idegen rövidítés, illetve mozaikszó feloldását és magyarázatát. Egyfelől nyilvánvalóan a klasszikus, görög-latin alapú műveltség szavait, másfelől azonban a legújabb évek hozományait, melyek elsősorban a sajtó, az informatika, a sportok vagy a közgazdaság nyelvéből érkeztek. Egy szótár soha nem lehet kimerítő, hiszen a nyelv mindig gazdagabb. Nem kritikaként tehát, inkább csak szűrőpróba volt: megtaláljuk a *desktop*, *franchise*, *web*, *csetel* (ez a Bakosban még chat), *yuppie*, *gyros*, de hiába kerestük a *wellness*, *homepage*, *feng shui*, *falafel* szavakat.

Nagyon gondos a minősítések és utalások rendszere, külön kiemelendő a régies minősítés használata: közvetlenül a címszó után jelzi, ha maga a címszó már régies, elavult a mai magyar nyelvhasználatban (pl. *eligál*), az értelmező rész valamely sorának elején azt mutatja, hogy nem maga a szó, csak az adott értelem számít régiesnek (pl. a *stopli* szó 'dugó' jelentésben), s ha egy konkrét szóhoz tapad, az annak a jele, hogy az értelmezésül megadott szó maga régies (pl. a *morotva* a *lagúna* szinonimájaként).

A kötetet Tótfalusi István jegyzi mint főszerkesztő, de mindenképpen ide kívánkozik munkatársainak névsora: Hidalmási Anna és Temesi Viola szerkesztők, Kicsi Sándor András lektor, Kiss Márton számítástechnikai és Kiss Gábor lexikográfiai munkatárs és Windisch Zsuzsanna működött közre még az anyaggyűjtésben.

Bárdosi Vilmos–Kiss Gábor (szerk.): Közmondások (3000 magyar közmondás és szójárás betűrendes értelmező dióhéjszótára).
Tinta Könyvkiadó, 2005. 173 p.

Bárdosi Vilmos–Kiss Gábor: Szólások (5000 magyar állandósult szókapcsolat betűrendes értelmező dióhéjszótára).
Tinta Könyvkiadó, 2005. 231 p.

Egyes nevek és szavak „ismerősen” csengenek a bibliográfiai leírásból, ha a Tinta kiadó már megjelent köteteire, pontosabban egyik konkrét kötetére gondolunk, s ezek aztán magyarázzák, kiegészítik a többi. 2003-ban jelent meg a kiadó *Magyar Szólástár* című kötete, melynek alcíme: Szólások, helyzetmondatok, közmondások értelmező és fogalomköri szótára, főszerkesztője Bárdosi Vilmos, egyik szerkesztője pedig Kiss Gábor volt. Tízéves gyűjtőmunka eredményét, 13 000 frazeológiai egységet tartalmazott, és megadta magyarázatukat. A szókapcsolatokat minden fontos elemüknél felsorolta, ugyanakkor fogalomköri mutató is készült hozzá azok számára, akik egy adott fogalomkörhöz kerestek szólásokat, nem pedig már ismert szólást kívántak megtalálni a szótárban. 948 oldalon, 6860 forintért alapos, gazdag

munkát kaptunk. A most induló új sorozatban (*Az ékesszólás kiskönyvtára – ÉK*) két kistestvére született. Számunkra, tanárok számára talán a nagy, az átfogó az érdekesebb, azt érdemes polcunkon tartani, ám ha haladó szinten tanuló diákjainkra gondolunk, a két kistestvér tűnhet hasznosnak, olyannak, amit jó szívvel ajánlhatunk a magyar nyelv tanulásához középszinttől kezdve. Két kicsi, kényelmesen kezelhető, átlátható kötet, s nem utolsó szempont: bárki számára elérhető áron (990 forint/kötet). A leggyakrabban használt állandósult szókapcsolatok, egyszerűsített, könnyen áttekinthető, de az alaposágról nem lemondó, a leglényegesebb információkat nem nélkülöző szerkezetben. Így talán már érthető is az első pillantásra újításnak tűnő dióhéyszótár kifejezés. Ezúttal a fogalomköri rész elmarad, csak a címszó alapján kereshetünk, s a szólások-közmondások értelmezését kapjuk. A szólások hívószó, vezérszó alatt szerepelnek, ezek a hívószavak a címszavak, melyek betűrendbe rendezve adják a szótár vázát. Ilyen vezérszó az adott szólás első teljes értékű főnévi tagja, ha van ilyen, ha nincs, akkor más névszói elem, s ha ez sincs, akkor jöhet az ige(i elem). Nem marad ki azonban a vonzat (nyelvtanításban rendkívül nagy segítség!), jelzik a tetszés szerint használható elemeket, a szókapcsolatok alakváltozatait, a változatokon belüli szinonimákat és a stiláris minősítéseket. Arra is ügyeltek a szerkesztők, hogy a kizárólag az adott szólás(ok)ban létező szavakat tompa zárójelbe tegyék, jelezve ezzel, hogy önmagukban nem használatosak (pl. *duga, kakastej, félárbcoc, kegyelemkenyér, nyúlciptő*).

Ezek a szótárak is igyekeznek lépést tartani a nyelv változásával, új szólások megjelenésével és régiéik elavulásával. Szinte nem találunk a kötetben régies, már nem használatos szólást, de természetesen a szerkesztők a rég. minősítéssel jelzik, ha egy adott frazeológiai egység már az elavulás útjára lépett. Ott vannak viszont az elmúlt évtizedekben elterjedt szólások, csak néhányat mutatóba: *megvesz vkit kilóra, gyárilag bülye, csinálja a fesztivált*. Nem kötekedésből, csak pontosításul: úgy érzem a *gáz* szónál sokkal inkább a *gáz* van kifejezés, mint a *vki gázban* van használatos, jóllehet a szótár csak az utóbbit hozza.

Mindenképpen oda kell figyelnünk a *Közmondások* című kötet alcímére. A könyv ugyanis nem kizárólag közmondásokat tartalmaz, hanem mondat formájú állandósult szókapcsolatokat, tehát közhelyeket, helyzetmondásokat, udvariassági formulákat is: *Tiszta szerencse, hogy ... , Szemüveget a bírónak!, Menj a pokolba!, Mi az neki!, Reméljük a legjobbakat!* Láthatjuk, a mai köznyelvre jellemző fordulatokról van szó. S mivel a szleng az a rétege a nyelvnek, ahol talán a leggyorsabb az állandósult szókapcsolatok létrejötte, változása és elavulása is, különös figyelmet szenteltek a szerzők a szleng minősítés használatának, illetve adott esetben a durva minősítéssel jelezték a használat korlátozottságát, esztétikai-illendőségi akadályokba ütközését.

Haladó csoportban diákjaimmal ki is próbáltuk már, például az Activity-játék szólásokat és közmondásokat feladványul adó változatánál használtuk kézikönyvként, magyarázatként, de más feladatokhoz is igen jól hasznosítható volt.

Maruszkai Judit

Hegedűs Rita: Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések
Tinta Kiadó, Budapest, 2004. 332 p.

A nyelvet mint tevékenységet megközelítő szemléletmód napjaink nyelvészetében egyre inkább előtérbe kerül. A funkcionális szemléletű modellek a nyelvi formákat a nyelvi funkciójukra való tekintettel és a nyelvhasználatra vonatkoztatva próbálják meghatározni. Tágabb értelemben a funkcionális szemléletű irányzatok a nyelv két alapvető funkciójának – kommunikatív és kognitív –, valamint a nyelv rendszerbeli összefüggéseire kötődő funkcióknak nem közvetlen, de fontos szerepéről beszélnek a nyelvi szerkezet kialakulása és működése kapcsán. Ezek a nyelvelméletek nem tagadják a nyelv strukturáltságát, viszont a nyelvben létező struktúrákat nem tekintik autonóm, egymástól függetlenül létező részrendszereknek, hiszen működésük közben ezek átjárhatóvá válnak. Egy nyelv grammatikáját sem tekintik előre adottnak, hanem csak a használat során létrejövő konvenciók eredményének.

Hegedűs Rita könyve is a funkcionális szemléletet alkalmazva tárja elénk a magyar nyelv felépítését. Könyvében – mint arra a cím is utal – a magyar nyelv szerkezetét működésében írja le. A nyelvi formák funkciójukban való megközelítésére – amint az a *Bevezető*ben olvasható – főként azért van szükség, mert a könyvet elsősorban olyanoknak ajánlja, akik a magyart mint idegen nyelvet közelítik meg, ezért a nyelvi formák megismerésén kívül elsődlegesen használatuknak elsajátítása a cél. Ugyanakkor e szemléletmódnak köszönhetően a szerző olyan új aspektusú nyelvleírást ad, mely kezdete lehet további funkcionális szemléletű, illetve funkcionális magyar grammatikáknak. Ezért könyvét azok is használni fogják, akik a nyelv formai megközelítése után új nézőpontból (is) kívánják szemlélni a magyar nyelvet.

A könyv három nagy fejezetre oszlik: (1) Formák, (2) Funkciók, (3) Összefüggések.

Az első fejezet a magyar nyelv szerkezetének, formai elemeinek, valamint az elemek kapcsolódási sajátosságainak részletes és újszerű bemutatására vállalkozik. A szótól egészen a mondatig a formák jellemzőit veszi végig tudatosan rendszerezve. A szófajok funkcionális megközelítése és meghatározása után a szerző a szó szerkezetéről ír, majd a szóképzés és a szóösszetétel ismertetése következik. Ezután részletesen bemutatja a magyar nyelv szófajaira jellemző szerkezeti és művelési sajátosságokat; a szófajok alakját, majd lehetséges mondatrészi funkcióit elemzi. Szófaji rendszerezése eltér a hagyományos grammatikák szófaji felosztásától. Az ige és a névszók csoportját az igevevek, majd a határozói funkciójú elemek követik. Ebben az alfejezetben tér ki a névszók viszonyragozására, a névutókra, a határozószókra és az igeekötők részletes vizsgálatára. Ezután következik a névmások, valamint a viszonyzó elemzése.

A szófajok bemutatása a magyar mint idegen nyelv tanításához használt nyelvkönyvek szemléletét és felépítését követi. Az itt található, a nyelvhasználatból kiinduló nyelvleírás éppen ezért tökéletesen egészítheti ki a magyar mint idegen nyelv tankönyvek anyagát, segítheti, elmélyítheti a magyar mint idegen nyelvet tanítók és tanulók magyar nyelvi rendszerezését.

A *mondat alakтана; a szó és a mondat* című fejezetben a szerző először kommunikációs funkciójuk, majd szerkezetük szerint osztályozza a mondatokat. Ez-

után kitér a mondatrészek formális és funkcionális jellemzésére. Vizsgálatát itt is a nyelvhasználatból kiindulva végzi. Olyan problémákat érint már itt is, mint a létige használata, az igenév működése az állítmány részeként, a segédige kérdése, a grammatikai alany fogalmának bevezetése, az alany referenciáinak problémája, a tárgy szórendi sajátosságai, a határozók és az állítmány kapcsolata, a jelző kapcsolódási szabályai. Az egyszerű mondat funkcionális szemléletű formális leírása után az összetett mondat bemutatása következik, melyben a formális leírason túl a szerző újabb, a nyelvtanulást megkönnyítő kérdéseket tisztáz: a közbeékelődés problémáját, az utalószó és a kötőszó tagmondatokat egybefűző kérdését.

A második fejezet ötletes alcímekkel ellátott alfejezeteiben a már bemutatott nyelvi formáknak a nyelvhasználat során felmerülő kérdéseit és problémáit elemzi a könyv. Ahogy a szerző fogalmaz: „a funkciók azokat a logikai-grammatikai kategóriákat – viszonyfogalmakat – jelentik, amelyek a nyelv működése során leképezik a világot”. A nyelvhasználatból kiinduló fejezetben olyan témákra tér ki, mint a helyhatározók használata (a nyelvtanulást kiválóan segítve különböző szituációk szerint csoportosítva pl. utazás, vásárlás, betegség, ügyintézés stb.), az időviszonyok kifejezése (időhatározók és időaspektus kérdése), a birtoklás, az ok-okozati viszony, a cél és a szándék, a viszonyítás, az ellentét és a passzivitás megfogalmazásának problémái és a szándék kifejezésének a kérdése. Ebben a fejezetben kerül sor a még hiányzó szófaji csoportok: a módosítószók és a mondathatározók tárgyalására. A nyelvtanulást könnyíti meg szintén a *Tipikus kérdések, tipikus válaszok* című alfejezet, melyben az eldöntendő kérdésekre adható válaszokat foglalja táblázatba a szerző.

A fejezetben tehát ismét olyan kérdések megválaszolása található, mely a magyar mint idegen nyelv tanulása során problémaként felmerülhet. Az elsajátított nyelvi formák és funkciók kommunikációban történő felhasználásának buktatóit mutatja be a szerző. Mindazt, mely problémát okozhat egy idegen nyelvű hallgatónak akkor, amikor az elsajátított formákat a kommunikáció céljából bizonyos szituációkban a magyar nyelv konvenciói szerint használni akarja. Ebben a fejezetben még nem a teljes megnyilatkozás létrehozása, csupán az ahhoz elengedhetetlen szerkezetek összeállításának konvenciói találhatók. Éppen ezért itt a mondat határán belül mozognak a bemutatásra szánt funkciók.

A harmadik fejezetben tulajdonképpen összekapcsolódik az eddigi két fejezet. Elvek és eljárások találhatók itt, melyek alapján a magyar nyelvben a szavakból megnyilatkozások lesznek. Először az ige szituációktól függő változásait mutatja be a szerző. Az ige megközelítéséből kiindulva itt tárgyalja az állapot, a történés, a cselekvés (műveltető, kauzatív, tárgyra irányuló, reciprok, reflexív és általános irányulást kifejező szituációk – a hagyományos grammatikában igenemek fogalom alatt összegzett elemek) fogalmait. Ezután végig veszi a szemantikai funkciókat jelezve, hogy ezeknek megfelelően az igéhez milyen bővítmények járulnak, milyen bővítmény/mondatrész képes betölteni az adott szemantikai funkciót. Az ige jelentéséből fakadó üres helyek kitöltésének kérdésével külön alfejezet foglalkozik. Majd az 'én' és világ relációjából fakadó nyelvi kérdések megválaszolására kerül sor: az eltérő nézőpontot előtérbe helyező megnyilatkozások szórendjének változására, az

idő- és helyviszonyok kifejezésének kérdésre és a modalitás problematikájára. Mindezeket nemcsak egy, hanem két vagy több megnyilatkozás összekapcsolódásában is tárgyalja a szerző. Részletesen vizsgálja az összetett mondatok kérdését. Itt külön kitér a magyarban is meglevő függő mondatok magyarázására. Ezután a szöveg összefüggéseit biztosító grammatikai eszközöket veszi végig, tehát részletesen tárgyalja az egyeztetés, a névelőhasználat, a névmásítás, a szórend kérdését. Mind olyan problémák tisztázására kerül tehát ebben a fejezetben sor, amelyek a szövegalkotás és a megnyilatkozás, illetve megnyilatkozáslánc létrehozásához elengedhetetlenek.

A könyv végére beillesztett *Hangtan* kiválóan mutatja be mindazt, amit a magyar hangokról és a hozzájuk kapcsolódó konvenciókról tudni kell.

A könyv stílusa, bő (kontrasztív) példaanyaga segít tartalmának elsajátításában. Továbbá ezt segíti a fejezetek rendszerező gondolatmenete, valamint a gondolatmenetbe ékelt, **Figyelem** szóval kiemelt kiegészítések és a számos, világos szerkezetű táblázat. Mivel egy-egy fogalom többször, több helyen, több megközelítésből előfordul a könyvben, a kötet végén található tárgymutató jó szolgálatot tesz a visszakeresésben.

Csontos Nóra

**Szili Katalin: Tetté vált szavak.
A beszédaktusok elmélete és gyakorlata.
Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2004.**

Szili Katalin *Tetté vált szavak* című kötete az első magyar nyelven megjelent, összegző jellegű mű, amely átfogó képet ad a pragmatikáról, ezen belül – amint azt az austini alaplmuire utaló cím is sugallja – részletesebben a beszédaktusokról és a velük kapcsolatos kutatásokról. Hiánypótló az elméleti leírások területén, s mivel összefoglalja a szerző pragmatikai témájú empirikus kutatásainak eredményeit, a gyakorlati jellegű nyelvpedagógiai szakirodalom szempontjából is alapvető jelentősége van. Nem véletlen tehát, hogy a szerző a Bevezetőben *a magyar mint idegen nyelv tanároknak is ajánlja a könyvét*, hiszen vizsgálatai kiváló alapul szolgálnak a magyar nyelvet oktató kollégáknak ahhoz, hogy hatékonyan segítsék elő a diákok pragmatikai kompetenciájának fejlesztését. Ez utóbbi szempontra összpontosítva igyekszem a kötetnek azokat a jellemzőit kiemelni, amelyek a gyakorló nyelvtanárok számára hasznosak lehetnek.

A könyv négy fejezetet tartalmaz, ebből az első három a pragmatika elméleti kérdéseivel foglalkozik. Az első fejezet a pragmatika fogalmát, kutatási területeit, a nyelvészeti ágak között elfoglalt helyét és az egyéb tudományágakhoz való viszonyát taglalja. Szili itt mutatja be a pragmatika egyik fő tárgyának tekinthető nyelvi udvariassághoz kapcsolódó elméleteket Brown és Levinson arcteóriájától Leech Udvariassági Elvéig. Hangsúlyozza, hogy ez utóbbi különösen hasznos kiindulópontul szolgálhat a kultúrák közötti kontrasztív elemzésekhez, az eltérések rendszerbe foglalásához, ami egyértelműbbé teszi azokat a nyelvhasználat szintjén jelentkező

és a kultúrák különbözőségében gyökerező eltéréseket, amelyekkel a nyelvtenár nap mint nap szembesül.

A második fejezet elemzi a szemantika és a pragmatika kapcsolatát, és értelmezi a pragmatikai jelentés fogalmát. A harmadik részben a szerző Austin és Searle munkásságát a középpontba állítva a beszédaktus-elmületről, annak kritikájáról, a továbbgondolás lehetőségeiről szól, miközben a legkülönbélebb szempontok alapján járja körül a beszédaktusok, illokúciós aktusok fogalmát.

Az elméleti alapokat nyújtó fejezetek után a negyedik rész ismerteti Szili Katalin intralingvális pragmatikai kutatásait. A kérésrel, a visszautasítással, a bocsánatkérésrel, valamint a bókra adott válasszal kapcsolatban vizsgálja a magyar anyanyelvűek nyelvhasználatát, s rámutat a leggyakrabban alkalmazott stratégiákra. A beszédtevékenységek empirikus vizsgálatokon alapuló feltérképezésének jelentősége nem csupán abban áll, hogy leírja és rendszerezi a nyelvi viselkedés társadalmi szabályok által meghatározott jellemzőit, hanem ösztönzi a további, interlingvális kutatásokat is. S ami még ennél is lényegesebb: a különböző stratégiák előfordulási arányait és kombinációit magukban foglaló vizsgálati eredmények megismerésével lehetővé válik a tanárok és a tankönyvírók számára, hogy a tananyag összeállításakor olyan nyelvi korpuszt és gyakorlatokat hozzanak létre, illetve alkalmazzanak, amelyek megfelelnek a valós nyelvhasználati szokásoknak. Mindez azért fontos, mert ahhoz, hogy az eltérő kulturális háttérrel rendelkező beszélők nyelvi viselkedése megfelelő legyen, azaz képesek legyenek hatékonyan kommunikálni, tisztában kell lenniük az adott beszélőközösség nyelvhasználatát irányító tényezőkkel.

A negyedik fejezet a kutatások konkrét eredményeinek ismertetésén túl a nyelvoktatás-nyelvvelsajátítás során felmerülő egyéb elméleti és gyakorlati problémákra is rávilágít. Kiemeli a köztesnyelvi pragmatikával foglalkozó munkák jelentőségét, amelyek elemzik a beszédaktusok megvalósításakor keletkező pragmatikai hibákat, valamint különböző metódusok kidolgozására törekcsenek a pragmatikai szempontból megfelelő nyelvhasználat elérése céljából.

Felhívom a figyelmet a kötet végén található bibliográfiára, amely a témával kapcsolatos szakirodalmi művek rendkívül széles skáláját vonultatja fel az alapművektől a legfrissebb munkákig.

Bándli Judit

A magyaros verselés reinkarnációja a német nyelvben József Attila versei Daniel Muth német fordításában

Ein wilder Apfelbaum will ich werden. Gedichte 1916–1937 (Szeretném, ha vadalmafa lennék). Zürich, Ammann Verlag, 2005.

A rendezvényekben, ünnepi megemlékezésekben bővelkedő 2005-ös József Attila-év egyik kiemelkedő eseménye a német nyelvterületen, illetve Magyarországon egyidejűleg megjelent fordításkötet volt. A zürichi Ammann Kiadó gondozásában

megjelent válogatás eredményeként első alkalommal ismerkedhet meg a német közönség a 20. századi nagy magyar költő majdnem teljes életművével.

E nagy ívű munkát megelőzően német nyelvterületen csak két kisebb fordítás-gyűjtemény látott napvilágot az 1960-as években. A berlini Volk und Welt Verlag és a budapesti Corvina Kiadó közös kiadványa az 1960-as Lipcsei Őszi Vásárra jelent meg, a másik három évvel később a svájci St. Gallenben. Mindkét kötet versválogatása József Attilát mint proletárköltőt, a „magyar Majakovszkijt” mutatja be a német nyelvű publikumnak. Kivételt a költő szerelmi lírájának néhány darabja (*Tedd a kezéd, Óda*) képez. József Attila „istenes versei” kimaradtak a válogatásokból. A jelenség természetesen nem meglepő, hisz még a korabeli magyar irodalomtudomány is sokáig tabuként bánt ezzel a tematikával. Jelentősebb elemzés az 1970-es évek végéig ezekről a versekről nem jelent meg.

A centenáriumra időzített átfogó fordításkötet, *Ein wilder Apfelbaum will ich werden. Gedichte 1916–1937 (Szeretném, ha vadalmazni lennék)* a fordító Daniel Muth, azaz Báthori Csaba öt éves elmélyült és intenzív munkájának a gyümölcse. A kötet tagolása, felépítése világos, jól áttekinthető. Külön erénye, hogy a versek párhuzamosan, két nyelven olvashatók a kötetben.

A válogatást Fejtő Ferenc német nyelvű előszava nyitja, amelynek bevezetőjéből megtudhatjuk, hogyan ismerkedett meg előbb József Attila költészetével, majd később személyesen magával a költővel.

A könyv legerjedelmesebb részét a versek teszik ki magyar nyelven az egyik, illetve német fordításban a másik oldalon. A verseket a fordító saját szempontjai alapján három nagy csoportba fűzte. Az első és egyben legrövidebb egység a *Korai versek* címet viseli, ezek az 1916 és 1927 között született költemények. A *Megérkezés* című, terjedelmes fejezet az 1927 és 1932 közötti évek terméséből válogat. A harmas egység záró fejezete *Magasban* címmel az utolsó évek líráját mutatja be. A József Attila líráját reprezentáló 153 versfordítást a *Curriculum vitae* német fordítása követi. A kötetet egy vázlatos életrajz és számos fotó gazdagítja, majd Dalos György informatív utószava olvasható, melyben az írás szerzője József Attilát elhelyezi korának történelmi és politikai környezetében.

A kötet végén a fordító zárszavában vall saját és mindannyiunk nevében József Attila jelentőségéről, beszél a fordító felelősségéről, hisz az ő „nyelvén” ismeri meg a német publikum az idén 100 esztendősköltő majd teljes életművét. Itt kell megjegyeznünk, hogy Daniel Muth az első fordító, aki az eredeti szövegből és nem interlineáris fordítások alapján dolgozott.

A kötet rövid bemutatása után szeretnék kiemelni a sok közül néhány igazi fordítói leleményt, mely igazolja a *St. Galler Tagblatt* recenzióinak találó hasonlatát, miszerint a fordító, Daniel Muth az ószövetségi Dániel próféta oroszlánveremben tanúsított bátorságával küzd meg a nagy magyar költő kép- és ritmusvilágával. („Mut” ném. = bátorság)

A *Születésnapomra*¹ című vers, melyben a neves magyar nyelv-történész és dialektológus professzor, Horger Antal „negatív” apoteózisával szembesülhetünk, egy

¹ 2005. április 11. St. Galler Tagblatt.

keserű pillanatban született igazi nyelvi és stílusbravúr. Nem kevésbé bravúros Daniel Muth versfordítása sem. Íme a részlet, melynek következtében Horger Antal neve a magyar köztudatban negatívan konnotálódott.

„'Ön, amíg szóból értek én,
nem lesz tanár e féltekén' -
gagyog
s ragyog.

“Solange Stein bleibt noch auf Stein,
werden Sie nie ein Lehrer sein!” -
Er prahlt,
er strahlt.

Ha örül Horger Antal úr,
hogy költőnk nem nyelutant tanul,
sekély
e kéj -

Wenn Anton Horger (Herr) sich freut,
ich wäre der Grammatik Feind,
die Lust
wird Frust -

Én egész népemet fogom
nem középiskolás fokon
taní-
tani.”

Ich lehr mein ganzes Volk gar bald,
doch nicht auf mittelschul'sche Art -
das heißt:
im Geist.”

(Születésnapomra, 1937)

(Mir zum Geburtstag, 1937)

A konkrét esemény, melyre az idézett rész utal, 12 évvel korábban zajlott le a professzor szobájában és a *Tiszta szívvel* című 1925. március 25-én publikált költemény váltotta ki. A méltán elhíresült vers mesteri kétütemű hetesei nem botlanak meg, hanem ugyanebben a magyaros ritmusban hömpölyögnek tova a német átültetésben is, hűen a József Attilára oly jellemző formafegyelemhez. A formahűség József Attila alapvető költői princípiuma volt annak ellenére, hogy a kor divatja az avantgard kísérletező formadekonstrukciója volt. Amilyen József Attila életművének egésze, a modernség és a klasszikus formafegyelem követelményeinek egyszerre eleget tevő poétikája, ugyanilyen a *Tiszta szívvel* című vers is. A kétütemű hetes 4/3-as osztásából eredő kiegyensúlyozatlanság, sántaság egyidejűleg játék is. Az ellenpontozás remeke: negatív önmeghatározás játékos dicsekvés formájában.

Daniel Muthnak, alias Báthori Csabának van bátorsága a kötött formát a képi hűség rovására is megtartani. A fordító tudniillik felcseréli a versfelütés logikai sorrendjét, és a családba integráló hatalmak – anya, apa – másodlagos vershelyezetbe kerülnek az eredetihez képest, helyüket az első sorban a nagyobb közösségben, társadalomban megóvó erők veszik át.

„Nincsen apám, se anyám, / se istenem, se hazám, / se bölcsőm, se szemfedőm, / se csókom, se szeretőm.”

„Ich hab kein Land. Keinen Gott. / Keinen Vater. Mutter nicht. / Keine Wiege. Grabtuch keins. / Keine Liebe. Keinen Kuß.”

A vers zárása azonban igazolja őt. József Attila az „áldott” jelzővel rehabilitálja az utolsó versszakban a Szózat-béli szerepektől megfosztott magyar földet. Hisz félreérthetetlenül alludál a Szózat első versszakára és vonja vissza Vörösmarty szinte kategorikus imperatívuszaként megfogalmazott parancsát:

“Hazádnak rendületlenül / Légy híve, ó magyar; / Bölcsőd az s majdan sírod is, / Mely ápol s eltakar.”

Daniel Muthnál kegyes hűtlenséggel fordítva ezt olvashatjuk:

“Mutter Erde birgt mich dann...” „Anyaföld borít majd be...”

A verskezdet provokatív hangon megfogalmazott kegyetlen „anyátlansága” szelídül meg a végkicsengésben, ismét nagyszerű példáját adva a József Attila-i kontrapunkciónak.

Németh G. Béla hívta fel a figyelmet arra, hogy József Attilánál milyen nagy szerepe van az interpunkciónak, a mondatvégi írásjeleknek².

Megállapítását az alábbi idézettel szeretném igazolni:

*“Mért legyenek én tisztességes? Kiterítenek ügyis!
Mért ne legyenek tisztességes! Kiterítenek ügyis.”*
(Két hexameter, 1936.)

A német fordításban a második sor elveszíti felszólítói modalitását és kérdő tónusúvá válik, nem tükrözi hűen a költői intenciót.

*“Sag, wozu soll ich ehrlich sein? Hingestreckt wird man immer.
Sag, wozu denn nicht ehrlich sein? Hingestreckt wird man immer.”*
(Zwei Hexameter)

Ezen apró kritikai megjegyzés ellenére köszönettel tartozunk a fordítónak a nagy erőfeszítésért, a kitartó, tehetséggel végzett munkáért, de köszönet illeti a svájci Ammann Kiadót is, amely a kortárs magyar irodalom jelentős szerzői (Bodor Ádám, Krasznahorkai László és Tandori Dezső) után József Attilát is eljuttatta a német olvasókhöz.

Kelemen Mária

² Németh G. Béla 1977. *7 kísérlet. A kései József Attiláról*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Magyar nyelv zsebkönyvben, Magyarország képekben

Kaija Markus, Ildikó Vecsernyés és Irene Wichmann: *Unkaria helposti taskukoossa* című zsebkönyvről és a *Magyar (ország - emberek - nyelv)* című DVD-ről. *Helsinki, 2005. Finn-Magyar Társaság*

Zsebkönyv, útikönyv, szótár, nyelvkönyv, kulturális és történelmi tájékoztatóanyag Magyarországról; így jellemezhetjük röviden Kaija Markus, Ildikó Vecsernyés és Irene Wichmann szerzőhármas újonnan megjelent kiadványait. Az említett szerzők közös munkája során a Finn-Magyar Társaság támogatásával már több praktikus, jól használható könyv is napvilágot látott Finnországban: a *Magyar társalgási zsebkönyv*, valamint a néhány éve kiadott *Könnyedén magyarul* című nyelvkönyv, melyek a gyakorlati nyelvtudás elsajátításához nyújtanak segítséget a magyarul tanuló finn anyanyelvűek számára. Ennek folytatásaként tekinthető a 2005-ben megjelent zsebkönyv (*Unkaria helposti taskukoossa*), valamint a *Magyar (ország - emberek - nyelv)* című DVD-csomag.

A zsebkönyv nevének megfelelő formában foglalja össze a magyar nyelv legszükségesebb fonetikai és grammatikai ismereteit, alapvető kommunikációs szituációkhoz és mindennapi élethelyzetekhez ad segítséget, amelyek bármikor előfordulhatnak egy magyarországi utazás alkalmával. Újdonsága az eddig megjelent kiadványokhoz képest, hogy a hétköznapi helyzetekkel kapcsolatos szavak és szófordulatok mellett hasznos, nélkülözhetetlen információkkal szolgál a Magyarországra érkezőknek, tehát utazási zsebkönyvként is kitűnően alkalmazható. A nyelvi és nyelvhasználati ismereteken kívül kulturális információkat nyújt az érdeklődők számára. A zsebkönyv rövid fejezetekre épül, amelyek egy-egy témakör alapvető szókincs- és kifejezőképességét tartalmazzák. Bemutatja a magyar ábécét és hangrendszert, a kiejtési szabályokat, valamint néhány alapvető grammatikai tudnivalót (pl. igeragozás, a tárgy és a többes szám formája), felsorolja a jelentősebb magyar város- és személyneveket, Budapest nevezetességeit, a kiemelkedőbb magyar ünnepeket. Ezután tematikusan csoportosítja az elsajátítható szavakat és kifejezéseket a következő fontosabb témák szerint: bemutatkozási és ismerkedési formák; az idővel és időjárással kapcsolatos kifejezések; információszerzés és tájékozódás Budapesten; utazás különféle közlekedési eszközökkel; szállás, személyi adatok; étkezés; éttermi, vásárlási, szórakozási és kikapcsolódási szituációk; mindennapi élethelyzetekben alkalmazható, hivatalos helyeken történő ügyintézésrel kapcsolatos kifejezések (pl. bank, posta, rendőrség, kórház).

A szerzők külön elismerést érdemelnek azért, hogy az alapvető nyelvi ismereteket, utazási és kulturális információkat rendszerezett, jól áttekinthető formában foglalták össze.

A *Magyar (ország - emberek - nyelv)* című kiadványcsomag egy finn és magyar nyelvű DVD-ből, valamint egy kiegészítő füzetből áll, amelyek röviden ismertetik Magyarországot kulturális és történelmi háttérrel, a magyarság múltját és jelenét. Az egybegyűjtött anyag számos hasznos és értékes információval szolgál. Az ország nevezetességeit, nemzeti sajátosságait látványos képek és mindennapi élethelyzetek

megjelenítésével tárja az érdeklődők elé. Összegzi a legfontosabb tudnivalókat Magyarországgal és Budapesttel kapcsolatban, bemutatja nemzeti értékeinket és jelképeinket (pl. Szent Korona), fővárosunk történelmi és kulturális jelentőségű létesítményeit (pl. Parlament, Nemzeti Múzeum, Liszt Ferenc Zeneművészeti Főiskola, Gellért fürdő), valamint ízelítőt ad a hétköznapi eseményeiből (pl. piac, szórakozóhelyek, tömegközlekedés). Madárperspektívából felvillanó pillanatképek és magyarázó szövegek segítségével tájékoztat hazánk földrajzi elhelyezkedéséről, természeti adottságairól és szépségeiről (pl. Duna, Margitsziget, Balaton, termálvizek, Bükk-hegység). Az elhangzó információkat egy-egy jeles magyar várossal, tájegységgel, valamint azok nevezetességeivel kapcsolja össze (pl. Budapest – Szoborpark, gyermekvasút, vásárcsarnok, Gerbeaud cukrászda; Szentendre – Skanzen; Szeged – paprika; Pécs – Csontváry Múzeum; Diszel – Első Magyar Látványtár; Badacsony – híres borvidék; Hortobágy – puszta, ménes; Eger – vár; Visegrád).

A DVD kép- és hanganyagára épülő és azt kiegészítő ismertetőfüzet hat pontban foglalja össze a hazánkkal kapcsolatos alapvető kulturális, történelmi érdekességeket: Magyarország és Budapest általános helyzete, Magyarország történelme, vásárlás, étkezés, néphagyomány és kézművesség, vidék. Ezenkívül magyar nyelvi ismeretekkel is szolgál, a mindennapi élethelyzetekben előforduló alapvető kommunikációs szituációkat rövid dialógusmintákon keresztül ismerteti.

A DVD-csomag érdeme, hogy elsősorban a magyar kultúra bemutatására helyezi a hangsúlyt, Magyarország nevezetességeit, nemzeti és történelmi értékeit, kulturális hagyományait és sajátosságait mutatja be, vizuális módon is megjelenítve azokat. Mindenképpen jó, hasznos és szükséges a hazánkat még nem ismerő, de felfedezni vágyó érdeklődők számára.

Pap Andrea

Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet

Cím: 1016 Budapest, Somlói út 51.

Levelezési cím: 1519 Budapest, Pf. 385

Tanulmányi iroda telefon: (+36 1) 381 51 43,

(+36 1) 381 51 45, (+36 1) 381 51 46

Tanulmányi iroda fax: (+36 1) 381 51 49

E-mail: hlcourse@bbi.hu

Honlap: www.bbi.hu

Ügyfélszolgálat: Hétfő–Csütörtök: 9.00–15.00;

Péntek: 9.00–12.00

A 2002. január 1-jén megalapított Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet az Oktatási Minisztérium, majd 2005. januárjától a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma háttérintézményeként működik. A BBI a több mint fél évszázados múltra visszatekintő Nemzetközi Előkészítő Intézet (később: Magyar Nyelvi Intézet) és a Nemzetközi Hungarológiai Központ jogutódjaként folytatja e két intézmény alaptévékenységét, amely az intézet alapító okiratában foglaltak szerint számos új, főként kulturális jellegű feladatkörrel is bővült. Az alapítástól napjainkig közel 20 000 hallgató tanult meg nálunk magyarul, általában egy akadémiai év alatt.

AKKREDITÁCIÓK, MINŐSÍTÉSEK

- Akkreditált 60 órás tanártovábbképzés: „A magyar mint idegen nyelv oktatása” OM 272/97/2004 sz. alapítási engedélye alapján
- A BBI akkreditált nyelvizsgahely (ORIGO, ECL)

ALKALMAZOTT OKTATÁSI MÓDSZEREK

A különféle képzési formák közös vonása, hogy közvetítőnyelv nélkül történik, többnyire heterogén nyelvi összetételű csoportokban. Emellett fontos, hogy nemcsak a magyar nyelvet tanítjuk kezdő, középfeladó és haladó szinten, hanem a legkorszerűbb nyelvpedagógiai módszerek segítségével bevezetjük diákjainkat a magyar kultúra világába is. A cél elérése érdekében nemcsak tantermi órákat tartunk, hanem kirándulunk, múzeumba és különféle rendezvényekre viszzük a beiratkozott hallgatókat.

TANÁRAINK

Az intézet tanárai szakképzettek, kutatásokat folytatnak, többen tudományos fokozattal, több éves, sőt évtizedes szakirányú gyakorlattal rendelkeznek. Számos magyar nyelvkönyvet, segédanyagot, szótárt írtak és szerkesztettek az elmúlt több mint ötven évben. A törzsgárda tagja csak az intézet magas minőségi követelményeinek megfelelő, szakképzett, magyar és idegen nyelv, illetve magyar mint idegen nyelv szakos tanár lehet.

INFRASTRUKTÚRA

Intézményünk modern főépülete a Gellérthegyen, a Citadella szomszédságában található. Ingyenes parkolási lehetőséggel rendelkezik. Tantermei csendesek, világosak, jól felszereltek.

Az épületben van étkezési lehetőség, szakkönyvtár, kollégiumi férőhely és számítógépterem, ingyenes internet hozzáféréssel.

NYELVI JELLEGŰ KÉPZÉSI FORMÁK

- Egyetemi előkészítő nem magyar anyanyelvűeknek* (10 hónap)
- Magyar nyelvi és hungarológiai részsképzés* – a Pécsi Tudományegyetem kihelyezett programja (10 hónap)
- Intenzív nyelvtanfolyam* (300 óra/félév)
- Normál nyelvtanfolyam (180 óra/félév)
- Délutáni, esti nyelvtanfolyam (90 óra/félév)
- Üzleti nyelvtanfolyam (40 óra/félév)
- Nyelvvizsga előkészítő (20 óra)
- Nyári egyetem – a Kodolányi Főiskolával együttműködésben (80 nyelvóra + hungarológiai előadások + kulturális programok)

* A tanfolyamok hallgatói a vízumhoz szükséges hivatalos fogadó levelet kapnak, az ösztöndíjas hallgatóknak diákigazolványt is biztosítunk.