

THL²

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

2005/2.



BALASSI BÁLINT MAGYAR KULTURÁLIS INTÉZET
BUDAPEST



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

Szerkesztőbizottság:

Deréky Pál, Gremesperger László, Komlós Attila, Szili Katalin, Szűcs Tibor,
Szőnyi György Endre, Töttössy Beatrice, Tverdota György

Főszerkesztő:

NÁDOR ORSOLYA

Szerkesztő:

CSONTOS NÓRA

ISSN 1787-1417

Felelős kiadó: a 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

Készítette: a Kaposvári Nyomda Kft.

Felelős vezető: Pogány Zoltán igazgató

Ívek száma: 10,5

Méret: B/5

TARTALOM

TANULMÁNYOK

Szűcs Tibor: Egy Balassi-vers német és olasz nyelvű fordításainak tanulságairól	5
Dávid Mária: „Varázsüttön”	20
Szende Virág: A fonetika nyelvpedagógiai vetülete	38
Lantos Erzsébet: A beszédhez való viszony a magyar felsőoktatásban	47
Masát Ádám: A <i>mai magyar társadalom</i> című tárgy oktatása a Balassi Intézetben	57
Pelcz Katalin: Nemeskéri Kiss Pál, a grammatikaíró és Ferenc József magyartanára	70

KISEBB KÖZLEMÉNYEK

Hegedűs Rita: Kéz a kézben...	88
H. Tóth István: Néhány gondolat a magyar igekötőről orosz nyelvi megközelítésből	93
Beatrice Töttössy: Egy új fogalom: ‘Olasz–európai magyar’ irodalmi szakértelem	102
Hajnal Ward Judit–Molnár Miklós: Kultúrák találkozása az interneten: kísérleti amerikai–magyar program a Fulbright-alapítvány támogatásával	108
Farkas Mária: A magyar civilizáció oktatása a strasbourgi Marc Bloch Egyetemen	117

Kolozsi Kiss Eszter: A magyar nyelv és kultúra japán barátja: Imaoka Dzsúicsiró	123
Aldea Mária: A nyugati szórványmagyar hallgatók magyar nyelvi képzésének sajátosságai	132
Kovács Tímea: „Beragadtam két nemzetiség között”	138
Nádor Orsolya: A magyarságtudat alakítása a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet szórványgondozó programjában	152

RECENZÍÓK

Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): A nyelvtanuló (Sikerek, módszerek, stratégiák). <i>(Ismerteti: Maruszkai Judit)</i>	156
Puskász és Puskás. Milyen a magyar...? 50 hungarikum. Főszerkesztő: Bori István. <i>(Ismerteti: Vaderna Gábor)</i>	157
Sárközy Máttyás: Mit is jelent? <i>(Ismerteti: Maruszkai Judit)</i>	160
Cseresnyési László: Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája. <i>(Ismerteti: Maruszkai Judit)</i>	161
A perifériától a centrumig. Világirodalmi áramlás a 20. század középső évtizedeitől. <i>(Ismerteti: Schmidt Ildikó)</i>	163

Szűcs Tibor*

EGY BALASSI-VERS NÉMET ÉS OLASZ NYELVŰ FORDÍTÁSAINAK TANULSÁGAIRÓL¹

1. A keretekről

Írásom alapjául annak magyar–német/olasz kontrasztív nyelvészeti vizsgálata szolgál, hogy milyen **nyelvi és kulturális** tényezők határozzák meg a forma-központú művészi szöveg legkötetőbb műnemét, a lírát képviselő versnek a fordítását; ennek megfelelően milyen sajátos **fordításkritikai** szempontok követésével minősíthető a művészi fordítás sikere, miként tárható fel az eredeti szöveg és a fordítás kettős nyelvi-kulturális kötődése az összehasonlító (párhuzamos) műelemzés során.

A vers (1) az ún. tartalom–forma egység jegyében, vagyis a megformált tartalom és a tartalmasított forma viszonylatában a lehető legszorosabb, legszerveesebb összeforrottságot képviseli; (2) ezzel összefüggésben – mint nyelvi műalkotás – a legnyilvánvalóbb nyelvi kötődést mutatja; (3) a magyar irodalmi műveltségben hagyományosan egészen sajátos státust élvez, amely jelentőségében többszörösen is megnyilvánul: mind az irodalmi kánonunkon belül sokáig paradigmaticusnak tekinthető helyét, mind pedig a nemzeti kultúrában betöltött kiemelt szerepét illetően.

A műfordítás itt vizsgált irányát illetően hungarológiai érdekű – és ezzel nyelvünk és kultúránk egységes közvetítésében gondolkodó – szemléletnek megfelelően különösen tanulságosnak tartom annak feltárását, hogy milyen mértékű és minőségű fordítói fogadtatásra számíthat a magyar vers. Mindehhez külön tanulságokkal szolgálhat két meglehetősen eltérő indoeurópai nyelv bevonása, ti. a németé (mint germán nyelvű) és az olaszé (mint újlatin nyelvű) – kifejezetten különböző hangzásvilággal és háttérkultúrával.

Irodalmunk közvetítése sajátos kettős kötődés elismerését föltételezi, hiszen az imént említett belső – nyelvünk és kultúránk között fennálló – kapcsolatrendszeren túl a nyelv és a nemzeti civilizáció külső kapcsolatrendszerének egybevető-

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

¹ A jelen publikáció egy átfogóbb írás (habilitációs értekezés) egyik fejezetéből építkezik.

összehasonlító (kontrasztív, illetve komparatív-interkulturális) kereteire is kiterjed, mégpedig a vizsgálatba bevont nyelvek és kultúrák viszonylatában.

A magyar nyelv sajátosságából következő fordításkritikai szempontokat ezekhez a tágabb hungarológiai keretekhez igazodva értékelem. Ezek között külön jelentőséget tulajdoníthatunk a nyelvi jelek motiváltságából levezethető tartalom–forma megfelelések szerepének, mindenekelőtt a nyelv hangzó szintjén működő **zeneiség** és a jelentéses rétegben kibontakozó **képi világ** eszköztárának, valamint az **intertextuális** és **interkulturális** vonatkozásoknak.

Elvi-módszertani megfontolásból a kontrasztivitás és a fordítás viszonyának tisztázására elhatárolásukat emelem ki; a fordításkritika az alkalmazás szintjén viszont éppen a kölcsönösségre épít. A hungarológia kontextusának gazdag kapcsolatrendszerében a reáliák szigetét az interkulturális kötődések ellensúlyozzák. Petőfi S. János (1988: 50–51) is hangot ad annak a mindezzel egybevágó véleményének, hogy „a fordításkritika adekvát alaptudománya csak a komparatív szemiotikai textológia lehet”. Ehhez tehát mindenképpen számolni kell a fordításkritika alapvető tényezőivel: (1) a szöveg organizációját meghatározó összetevőkkel és viszonylatokkal; (2) a fordítással kapcsolatos elvárások különféle típusaival; (3) az érintett nyelvek nyelvi és kulturális konvenciórendszere közötti összefüggésekkel.

A szöveg szintű kontrasztivitás és a fordításkritika együttes kritériumainak követeésével különösen tanulságosnak ígérkezik tehát a fordításelemzéshez választott nyelvi háromszög, amelyben a magyar szöveget – nyelvével és kulturális háttérével – két olyan nyelv (és kultúra) szövegeihez viszonyítjuk, amelyek tőle genetikai és tipológiai szempontból egyaránt meglehetősen távol, areális tekintetben viszont valamelyest közelebb állnak (különösen a német), ugyanakkor egymással (ti. a német és az olasz) mindhárom szemszögből – ha eltérő mértékben is – viszonylag közeli kapcsolatokat mutatnak, ám hangzásviláguk, képi logikájuk és kultúrájuk – poétikai konvenciórendszerük és szociokulturális kontextusuk tekintetében is – jelentős mértékben különbözik.

2. A zeneiség és a képszerűség nyelvi-stilisztikai eszköztáráról

A vers szoros tartalom–forma egységében – mint sajátosan szövegszinten érvényesülő összeforrott jelentett–jelentő kapcsolatban – természeténél fogva különös jelentőségre tesz szert, poétikai funkcióhoz jut a motiváció, illetve a remotiváció (vö. Fónagy 1972).

Zenei hasonlattal élve méltán fogalmazhatunk úgy, hogy az irodalmi szöveg mint művészi nyelvalkotás – s ezen belül is különösképpen a vers – más nyelvre történő átültetése emlékeztet a zenében is meglehetősen gyakori **áthangszerelés** műveletére, mégpedig művészi nehézségeivel és befogadói következményeivel együtt. A „fordítás” szemiotikailag kitágított értelmében (vö. Jakobson 1972) tehát arról van szó mindkét esetben, hogy az új mű alkotója megkísérli – az eredeti mű világához híven, s egyben a rendelkezésre álló „célnyelvi” eszköztár maximális mozgósításával – másik közegben, némiképpen nyilvánvalóan eltérő hatással, ám az eredeti felismerhetőségével áthangszerelni az alkotást. A nyelvi műalkotás fordí-

tásakor ez az adaptáció többszörös értelemben is hasonlít a zenei áthangszerelés műveletére: a hangzásvilágban kézenfekvő módon szinte konkrét értelemben, a képi világban metaforikusan, a szerkezetek szintjén pedig áttételesen, tágabb értelemben.

A magánhangzók és mássalhangzók arányát és a zöngésséget illetően immár közhelyszámba megy annak megállapítása, hogy a magyar meglehetősen kedvező hangzást kelt. A rendszer lényegét valamiképpen mindhárom nyelvben érintő időtartam kérdése a vers(fordítás) szempontjából a metrikában jelentős szerephez jut: egyfelől az időmérték rövid és hosszú egységeinek változataiban (egyben a nyílt és zárt szótagokkal összjátékban), másfelől a hangsúlymegoszlásokkal kapcsolatban. Mindkét tekintetben – de különösen ez utóbbit illetően – számottevő eltérés mutatkozik a magyar és a német, illetve az olasz között. Míg ugyanis a magyarban nincs korreláció a magánhangzó hosszúsága és az érintett szótag hangsúlyosságára között, s egyébként következetesen élhangsúlyos nyelv, a német és az olasz lexikálisan (szavanként vagy szóegységenként), illetve a szótagszámtól is függetlenül alakuló kötött hangsúlyai jelentős mértékben összefüggenek az időtartammal, mégpedig annak hosszú egységeivel.

Szintagmatikus jelenségként – a beszédfolyamatban érvényesülő koartikuláció, illetve akkomodáció sajátosságait illetően – a magyar és olasz simító hasonulások túlsúlya átkötéses hangzást képez, a német kiemelő tagolások dominanciája pedig tagoltabb hangzást eredményez. Zenei hasonlattal: a német koartikuláció tagolva kiemelő vonásai *staccato* ('szaggatott, széttagolt'), a magyar és az olasz simító tendenciái viszont *legato* ('kötött') előadásmódra emlékeztetnek.

A fonotaktikailag nyelvenként tipikus szókezdeten túl érdemes röviden kitérni a szöveg sajátosságaira is, minthogy ezek tendenciaszerűen – grammatikai, illetve fonotaktikai okokból – gyakori képleteikkel meglehetősen egynemű képet mutatnak a németben és az olaszban, s a vers formavilágában – miként több példán is láthatjuk – gyakran problematikusá teszik a változatos és eredeti magyar művészi ritmikák fordításban történő visszaadását.

Az olasz szövegben – az igék esetében a konjugációs paradigmák (-are, -ere, -ire) végső formánsainak egyöntetű kicsengése, a névszók esetében pedig részben a szótári alakokra (és többes számukra) eleve vonatkozó fonotaktikai megszorítások, részben pedig az e jellegzetesen magánhangzós végződéseket még tovább erősítő (a szerkezetes deklinációból kötelezően adódó) grammatikai egyeztetések következtében – meglehetősen egynemű szövégek halmozódnak (-a, -o; -e, -i), ami – hol kellemben hangzó ritmikus visszatéréseivel, hol monotóniába hajló ismétlődéseivel – már önmagában fölér egy spontán beszélt nyelvi rímeléssel.

A német esetében már egyértelműen a felsőbb szintet képviselő morfológiából következik a szövegben előforduló szövégek felépítésének bizonyos tipikus egyöntetűsége, amely halmozottan abból adódik, hogy a flexióban részt vevő formánsok három fontos nyelvtani kategória kifejezésében illetékesek: a nyelvtani nem morfológiai kategóriáját (mint a főnév lexikonban rögzített inherens jegyét), továbbá az eset és a szám morfoszintaktikai kategóriáját (mint konkrét szintagmától meghatározott jegyeket) sajátos „munkamegosztásban” jelzik. Egyébként pedig éppen az érin-

tett formánsok (-r, -s, -n, -m) egyneműsítik nagyban tipikus módon a szövégek hangalakját.

A magyar, német és olasz szó felépítésének jellegzetes alkata különös jelentőségre tehet szert a vers kötött szövegvilágában, ahol a hangzás bizonyos formai vonatkozásain (például a fonémamegoszlások kiegyensúlyozottságán, a szótagviszonyok egyenletességén és a ritmus alakításában játszott szerepén, valamint a rímhelyzet változatosságán) túl természetesen a nyelvtani érvényű jelölések tipikusan ismétlődő elemi formái is – jelesül a szövégeken – nyelvsajátosan meghatározott módon jelentkeznek, s a szöveg műfaji sűrítettségéből adódóan halmozottan feltűnőbbben érvényesülnek.

Az olaszul megszólaló magyar versek elsősorban a zenei hangzás eltérő megítélésének kérdését vetik föl (a kötött metrumok és rímképletek szinte tendenciaszerű feloldásával, a sorhosszúság szükségszerű növelésével), másodsorban pedig a szerkezetek szintjén jelentőségteljes szórend kényszerű eltéréseit is mutatják (Szabó 1985; vö. Santarcangeli 1985). Az olasz nyelvnek a magyartól meglehetősen eltérő prozódiai hangzásvilágával (főként hangsúlyviszonyaival, pontosabban a dinamikus hangsúly és a magánhangzó-időtartam sajátos korrelációjával), továbbá verselési hagyományával, illetve metrikai ízlésvilágával magyarázható a klasszikus időmértékes formák mellőzése, s az olasz szövégek említett, jellegzetesen – részben fonotaktikai, illetve általában morfonológiai, részben grammatikai alapon – korlátozott alkata indokolhatja a modern olasz lírában a nyelvileg eleve amúgy is adódó (s ezért versben felfokozva már túlzottnak, illetve unalmasnak ítélt) összecsengések szaporításának kerülését, illetve fordítás során a változatos magyar rímhelyzetektől történő idegenkedést is (vö. Balázs 1977, Szabó 1985). A háttérmagyarázatot némiképpen leegyszerűsítve, a látszólag paradox helyzetet kiélezve: a közhelyszerűen eleve igen szép hangzású, zeneileg dallamos és ritmikus olasz nyelv beszélője – a kifinomultan mértéktartó ízlés jegyében – így védekezik a művésziileg felfokozható túlzások ellen.

Köztudott, hogy nyelvünk mind az ütemhangsúlyos (szólamnyomatékos), mind az időmértékes (szótagmérő) verselési ritmuselvhez képes igazodni, s az utóbbi két évszázad költészete kimagaslóan szép példákkal szolgál a nyelvünkben adott kettős ritmus változatos kiemeléséhez, a kétféle elvet kiegyenlítően egyesítő szimultán mértékkapcsoláshoz is. Verstörténetünk első századaira még a szólamnyomatékos elv egyedülisége, a versújítás korában pedig „a klasszikus szótagmérő metrumok meghonosítása, valamint a korukbeli nyugat-európai rímes-szóhangsúlyos mértékek rímes-szótagmérő átértelmezése” jellemző (Kecskés 1984: 67).

A képszerűség konnotációit illetően a nemek megléte vagy hiánya az utalások célszerű, gazdaságos, illetve esetenként körülményes megoldásának problémáit veti fel az érintett nyelvek szövegeinek megfeleltetésében. A fordítás gyakorlatának tükrében mindez természetesen mindkét irányban megfogalmazódik a nemek konkretizálódása (magyar–német/olasz) és generalizálódása (német/olasz–magyar) folytán alkalmazandó átváltási műveletekben (vö. Klaudy 1994: 287–300).

3. Versfordítások - párhuzamos (összehasonlító) elemzés

A párhuzamos elemzés kettős (német és olasz) tükörben kívánja kibontani a hangzás és a képszerűség síkján érvényesülő remotiváció (a deklamáció, a hangszimbolika, a versforma, a rím, illetve a metafora rétegében tartalmazuló) stílushatását, valamint az intertextualitás jelentőségét. Érdeemes megfigyelni, miként sikerül más nyelvi közegben visszaadni vagy legalább kompenzálni az eredeti vers erősen evokatív konnotációit, muzikális és vizuális asszociációit, a veretes magyar szöveg egyetemes sugallatát.

Balassi Bálint: Hogy Júliára találja, így köszöne néki²

Első európai szintű magyar nyelvű költőnk versében a közös humanista-reneszánsz örökség stílusvonásainak ismertségével (mint könnyebbséggel) és patinásan régiesként ható nyelvezetének kihívásaival (mint nehézséggel) szembesül a mai fordító.

Als er seiner Julia begegnet, begrüßt er sie also Trovatosi con Giulia, così la salutò

Ez világ sem kell már nekem
Nálad nélkül, szép szerelmem,
Ki állasz most énmellettem,
Egészséggel, édes lelkem!

Ich brauche sie nicht, diese Welt,
Wenn sie dich, Julia, nicht enthält,
Die jetzo sich zu mir gesellt,
Die Liebe, die mir so gefällt.

Non voglio più nemmeno questo mondo
Se tu non ci sei, amore mio bello,
Tu che mi sei vicina
Piena di salute, dolce anima mia!

Én bús szívem vidámsága,
Lelkem édes kívánsága,
Te vagy minden boldogsága,
Véled isten áldomása.

Du machst aus Trauer Fröhlichkeit,
Begierde macht die Seele weit
Nach dir. Du bist Glückseligkeit,
In dir ist Gott zu jeder Zeit.

Al mio triste cuore la gioia
Dolce desire dell'anima mia,
Tu sei tutta la felicità sua,
Che Iddio ti benedica.

² Balassi Bálint (1588/89). In: *Hét évszázad magyar versei* I. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 1972. Németül: Heinz Kahlau (In: Bálint Balassi: *Gedichte*. Auswahl. Hg.: István Kerékgyártó. Corvina, Budapest, 1984; *Durst*. Hg.: Éva Blaschtk. Corvina, Budapest, 2002); Olaszul: Marta Dal Zuffo (In: *Amore e libertà*. Lithos editrice, Roma, 1997).

Én drágalátos palotám,
 Jóillatú piros rózsám,
 Gyönyerő szép kis violám,
 Élj sokáig, szép Júliám!

Mein teures, wunderschönes Haus!	Mio prezioso castello,
Du strömst den Duft von Rosen aus,	Mia rosa rossa dal buon profumo,
Mein Nelken- und Levkojenstrauß,	Splendida mia violetta,
O Julia! Mein Augenschmaus!	Lunga vita a te, Giulia bella!

Feltámada napom fénye,
 Szemüldek fekete széne,
 Két szemem világos fénye,
 Élj, élj életem reménye!

Du meine Sonne, Licht und Glanz!	La luce del mio giorno è sorta,
Dein schwarzer Augenbrauenkranz,	Carbone nero delle ciglia,
Mein größter Schatz, du mein Byzanz!	Luce luminosa dei miei occhi,
Des Lebens Hoffnung bist du ganz.	Speranza della mia vita, vivi, vivi!

Szerelmedben meggyúlt szívem
 Csak tégedet óhajt lelkem,
 Én szívem, lellem, szerelmem,
 Idvez légy, én fejedelmem!

Nach deiner Liebe brennt mein Herz,	Il cuore è acceso dal tuo amore,
Die Seele krank von Sehnsuchtsschmerz,	L'anima sospira solo per te,
Die Liebe trägt mich himmelwärts,	Mio cuore, anima, amore,
Du Göttin, in der Schönheit Erz.	Sii benedetta, mia sovrana!

Júliámra hogy találék,
 Örömben így köszönék,
 Térdet-fejet neki hajték,
 Kin ő csak elmosolyodék.

Als ich schön Julia hab erblickt,	Ma quando m'incontrai con Giulia,
Ich diesen Gruß an sie geschickt.	Così la salutai preso dalla gioia,
Da stand ich, Kopf und Knie geknickt	Piegai le ginocchia e la testa,
Sie lächelt' nur, hat kaum genickt.	Per cui un sorriso solo le spuntò sulle labbra.

(Heinz Kablau)

(Marta Dal Zuffo)

Az eredetileg a magyar líra első versciklusát képviselő Júlia-versek (1588/89) között – a másolatban a Balassi-kódexben töredékesen fennmaradt „Maga kezével írt könyvecske” kötetében – 39. számmal megjelent költemény jellegzetesen a reneszánsz humanista-petrarkista költészetének akkoriban hagyományosan közkedvelt

európai vonásaira (távolabbról az ókori hagyományt, elsősorban az antik görög udvarlók stílusát követő latin nyelvű humanista bókversek retorikájára, közelebbről pedig jelesül Petrarca reneszánsz szerelmi versciklusának – Daloskönyvének – mintájára és Janus Secundus antik-humanista hagyományt követő költői névadására) emlékeztet; maga a Losonczy Annát köszöntő bókhalmoz azonban – miként címe alatt a nótajelzés is tanúsítja (*az török „Gerekmez bu dinya sensiz” nótájára*) – egy török ének nyomán született (Gerézdi–Klaniczay 1964: 448–481).

A vers költői ihlete érzékelhetően nem közvetlen szerelmi élményből, hanem inkább az imádott kedveshez kapcsolódó emlékek és vágyak újraéléséből táplálkozik. Erről tanúskodnak retorikai fordulatai, amelyek egyesítik a reális élethelyzet és az irreális vershelyzet alapvonásait – a sugárzó középpontban végig a szinte mítikus transzpozícióval elvonatkoztatott nőalakkal, akinek az újplatonista szerelmi énekek szerint mindent betöltő igézete egyben az ember és a világ természetes reneszánsz harmóniáját idézi. Ugyanakkor a középkori provanszál versírás hagyományait követve – a nő eszményítésével, a lovagi udvariasság és távolságtartás megnyilvánulásaival – a trubadúr típusú udvari líra hazai megteremtését is képviseli ez az új típusú szerelmi költészet, melynek további forrásai között – a már említett petrarkista hatások (például a női test szépségéhez társuló finom erotika) mellett a virágmetaforákkal a virágénekek, a népköltészet fordulataival a populáris szerelmi dalok, a patetikus rajongással pedig a középkori himnuszok is megjelennek (Horváth 1982; vö. Gerézdi–Klaniczay 1964).

A lovagi bókoló-udvarló verstípus egyik legszebb magyar példájában az alaphelyzet tipikus motívuma a lovagi élet egy kitüntetett pillanatát rögzíti, amelyben a hódoló találkozik szíve választottjával, és elragadtatottan köszönti a fokozott bókokkal elhalmozott hölgyet. A keretesen megalkotott vershelyzet a régi magyar versekben szokásos kolofont (mint szereztetésük körülményeit) tartalmazó záróstrófában kerekedik ki igazán, s ízig-vérig a lovagi költészet egyoldalú szerelemeszményét, illetve a szerelmes férfi és az imádott nő közötti áthidalhatatlan távolságot tükrözi: a megközelíthetetlen hölgy fölötté áll kiszolgáltatott hódolójának, akinek jutalma legföljebb egy elnézően-rejtélyesen hideg mosoly lehet. (Ekként az imádott nő reakciójának a zárlatban történő kurta felvillantása is találóan csattanós ellentétele a lelkes költői én hosszas dicséretsorának.) A kereten belüli versszakok felépítése végig azonos marad (Júlia köszöntésével, becézető megszólításával, szépségét magasztaló dicséretével, a költői én jókívánságaival), s ezáltal a metaforikus-virágképes bókhalmozás egyetlen nagy ívű fokozásává alakul.

A világot a kedves nélkül értéktelennek és értelmetlennek valló nyitó versszak – a tagadó formába öntött túlzásban rögtön az állítás határozottságával – először az imádott közelségében érzett túláradó életöröm alaphangján szólal meg, s csak ezt követően hangzik el a voltaképpeni köszönés régies formulája (*„Egészséggel!”*). Ez a kifejezés (a latin *salve* 'légy egészséges > légy üdvöz! / élj boldogul!' megfelelőjeként) itt tehát nem (illetve legalábbis nem csupán) Júlia egészségi állapotára vonatkozik. Az olasz fordítói értelmezés ezzel szemben inkább a szó szerinti ('egészséggel tele/üdvösséggel teljes') jelentést sugallja, a német változat pedig el is hagyja ezt a mozzanatot (s helyette 'a szerelem, amely úgy tetszik nekem' képzetét fejezi ki).

Ettől eltekintve mindkét fordítás indító szakasza híven és hatásosan adja meg az alaphangot: Kahlau szórendje például kétszeres értelmezői kiemeléssel („*sie, ... diese Welt*”; „*dich, Julia*”) hitelesíti a Júlia nélküli világ elutasítását (‘Nem kell nekem, ez a világ, ha nem foglal magában téged, Júlia’); Dal Zuffo pedig a tartalmi hűség jegyében arra is tekintettel van, hogy Balassi köszöntőverse – az éppen hiányolt üdvözlésen túl – már első strófájában elindítja a megszólítások sorát is („*szép szerelmem*”; „*édes lelkem*”), amelyek azután igazából a következő négy versszak áradó metaforáival, hasonlataival, megszemélyesítéseivel gazdagodva teljednek ki, s az ötödik szakasz szintézisében érik el tetőpontjukat. Már első két olasz sora is tehát ennek megfelelően alakul: ‘Nem akarom/kívánom többé már ezt a világot sem, ha te nem vagy benne, szép szerelmem’. Hasonlóképpen megtartja a következő megszólítást is (‘édes lelkem’). A személyes találkozásra utaló alaphelyzet („*Ki állasz most énmellettem*”) konkrétságát Dal Zuffo a kedves szomszédos közelségének érzelmi telítettségével (‘te, aki közel vagy hozzám’), Kahlau a társulás dinamikusabb képzetével érzékelteti (‘Aki most hozzám csatlakozik / velem tart’).

Az első strófa a német fordító korábbi szövegváltozatában (Kahlau 1984) még némi eltérésekkel egyébként így hangzik: *Ich brauche sie nicht, diese Welt, / wenn Julien sie nicht enthielt, / die jetzt sich so zu mir gesellt, / in Liebe, die mir so gefällt*. A kisebb különbségek között érdemes külön is a *Julien* névalak (itt éppen ‘Júliát’ értelmű) régiesnek ható esetjelölésre felfigyelni. Az újabb – egyébként itt is közölt – fordítói változatban (Kahlau 2002) viszont a *jetzo* szóalak (‘jetzt/mostan’) – valamint az ugyanitt nyilvánvalóan ritmikai okokból elmaradó segédige (*bat*) költői hiánya – pótolja a Balassi nyelvezetéhez illő archaikus hatást.

A 2–4. szakasz dicsérettől áradó metaforasorozatának reneszánsz képanyaga a lelki-érzelmi életből („*bús szívem vidámsága*”, „*lelkem édes kívánsága*”, „*minden boldogsága*”), a főúri életből (*palota*) és a virágénekek természetéből (*rózsa, viola*), továbbá a női test szépségéből („*szemüldék fekete széne, két szemem világos fénye*”) építkezik. Az 5. versszak lényegében mindennek áhítatos hangvételű összefoglalása a halmozás fokozásával („*szívem, lelkem, szerelmem*”), valamint a vallásos és a világi szféra egy-egy felsőfokot képviselő betetőződésével: egyfelől a himnuszokból, imákból átemelt üdvözlés („*idvez légy*”), másfelől az udvari életből származó utolsó metaforikus megszólítás („*fejedelmem*”) révén. Ez a kettősség végül még visszatér az utolsó szakasz helyzetjelenetében, amikor is a meghajlás („*térdet-fejet neki hajték*”) egyszerre emlékeztet az egyházi és a lovagi tiszteletadás gesztusára.

Mindezek német, illetve olasz közvetítése érdekes és tanulságos tükröt tart a Balassi-vers elé: az európai jellegű trubadúrköltészet idevágó képi világa – a bókok halmozásával és a természeti hasonlatok friss elevenségével – végül is mindegyik változatban szinte maradéktalanul megőrződik, mégis jelentős különbség mutatkozik a két fordítás között. Az olasz átköltés – mint sok egyéb példa alkalmával tapasztalható, ezúttal is – messzemenően ragaszkodik az eredeti képek nyelvi köntövéhez, a német szövegváltozat viszont szabadabb kezelésben önti nyelvi formába a képi réteget.

Dal Zuffo lényegében valamennyi metaforát szó szerint átülteti, sőt itt-ott még bizonyos további stilisztikai többletet is bevet. Ilyesmiből például a második versszak 'szomorú szívemnek az öröm, édes kívánsága a lelkemnek' sorpárjában kettő is akad: a ráértő felsorolás két tagja között létrejött chiazmus alakzata, továbbá – a köznyelvben megszokott *desiderio* helyett – a latin *desiderium* provanszálból régi-esen visszakövetített *desire* alakváltozatának lovagkort festő evokációja. A következő két szakaszt pedig egy-egy jelzői alliteráció is gazdagítja: „*rosa rossa*” ('piros rózsá') – „*luce luminosa*” ('világító fény'). Ráadásul az előbbi naiv etimologizálásra építő szójátékként, az utóbbi pedig teljesen hiteles származtatással egyben figura etimologica is, akárcsak a közvetlenül rá következő sor „... *vita, vivi, vivi*” (az eredetihez hű 'élet, élj, élj' értelmű) szegmentuma.

Eleve nyelvi eredetű – költői szempontból egyértelműen előnyös – többlete az olasz fordításnak a megszólított nőiségének többszörös (és ezáltal a nőiesség konnotációjában hangsúlyos) kifejeződése a nőnemű nyelvtani alakok révén, melyek (*la, vicina, piena, bella, benedetta* stb.) közül külön is kiemelkedik a „*mia sovrana*” (az 'uralkodó' főnév, illetve a 'fenséges' melléknév nőnemű alakjának birtokos kapcsolata: 'fenséges úrnóm' értelemben – az eredeti „*én fejedelmem*” megfelelőjeként). Mindennek még további konnotatív nyomatékot ad a Júliához hasonlított, illetve vele azonosított – kellemes szóhangulatú – szép jelenségek döntően ugyancsak nőnemű mivolta (*anima, gioia, felicità, rosa, violetta, luce, speranza* stb.). A *violetta* emellett formailag a *viola* alak kedveskedve kicsinyítő változataként is kitűnik a sorból, noha itt voltaképpen e képzéstípus szinonim értelmű lexikalizálódásának példájával van dolgunk (ti. egyaránt 'ibolya' jelentésben).

Kahlau a keretbe foglalt szakaszok képeinek megtartása mellett gyakorta eltér az azokat hordozó eredeti nyelvi formáktól, mindenekelőtt a megszólítás értékű metaforikus azonosítások sorjázásának szintaktikai szerkesztetlenségétől. Szövegváltozata ezeket többnyire állítmányi (legalább kopulával rendelkező) mondat szerkezetekké oldja fel: 'Te gyászból/szomorúságból vidámságot csinálsz...'; 'Rózsák illatát árasztod' stb. Az eredetitől eltérően áthajlással él a második szakaszban („...*weit / nach dir*”). Miközben a jókívánságokat („*Élj sokáig...*”; „*Élj, élj...*”; „*Idvez légy...*”) rendre elhagyja, s a „*drágalátos palotám*” helyett csupán 'drága, csodaszép ház' áll, efféle veszteségeit más természetű többletekkel pótolja. Így például az „*Idvez légy, én fejedelmem*” kettős (transzcendens és evilági) csúcspontján máris a 'Te istennő, szépség ércében' ('ércbe öntött szobra' konnotációval) jelenik meg, s ehhez az emelkedést az előző két sor elő is készíti igen intenzív érzelmi telítettségével ('a lélek beteg a vágy fájdalmától') és a fölfelé irányuló mozgás képzetével ('a szerelem az ég /a menny felé visz').

Hasonló többletként a „*gyönyörű szép kis violám*” 'szegfű- és (kerti nyári) violacsokor'-rá gazdagodik, a „*mein Augenschmaus*” (ma egyébként rendszerint inkább tréfás stílusértékben használatos) kifejezés pedig – az *Augenweide* szinonimájaként (ahol is a *Weide* régi-eredeti értelmében 'étel') – rendkívül eleven, igazán reneszánsz jellegű képszerűséggel érzékelteti „*szép Júliám*” bájait: 'szemgyönyörködtető látvány, amin az ember szívesen „legelteti” a szemét; szem-száj ingere' (ti.

a *Schmaus* utótag eredeti jelentése is éppen 'lakoma'). A negyedik versszak első sora „a napom fénye” képét rokon értelmű azonosítások hármashalmazával fokozza ('napom, fény és ragyogás'). A „*Mein größter Schatz, du mein Byzanz*” megszólításként kettős metaforája a mesés kincseiről híres Istanbul (Konstantinápoly / Bizánc) gazdagságát idézi – a „*Két szemem világos fénye*” igencsak távoli megfeleléjként.

Az ezt közvetlenül megelőző – az eredetiben a fény- és színhatás szempontjából éppen ellentétes – „*Szemüldek fekete széne*” sor közelképe viszont éppen a német fordításban talál hitelesen egyéni megfelelőre a 'fekete szemöldökkoszorúd' értelmű szóalkotásnak köszönhetően, s az olaszban mutat valójában kissé ellentmondásos megoldást 'a szempillák fekete széne' képében, nyilvánvalóan a régies szóalak (*szén ~ szín*) félreértéséből, illetve a szó szerinti hűség törekvéséből adódóan, bár ez esetben az egyébként találó egybeesés nem változtat a színhatáson, sőt még képszerűbbé is teszi. (Persze az is igaz, hogy a költői egymásbajátság konnotációs-asszociatív lehetősége már eleve az eredetiben is fennáll, és *szín* szavunk jelentésköre a régiségben amúgy is meglehetősen gazdag: 'külső felület, arc, alak, szépség, vminek a java, szín' – vö. a ma is használatos *színe*-java összetétellel stb.)

Szintaktikailag külön figyelmet érdemel a második és az ötödik szakasz mondatfűzésének egy-egy érdekes sajátossága. Az előbbiben a zeugma retorikai alakzata, illetve általában is a közlés mondattani-verstani/rímelési szempontból egybeeső egysége – a részben hiányzó közös mondatrész, ez esetben a kopula („*[Te] vagy*”) lehetséges beleértésével – régies hangulatot árasztva lebegteti a vocativusi és a narratív olvasat, vagyis a megszólítás- vagy állításszerű értelmezés kettős lehetőségét a névszói-igei állítmány igei részének szórendi elhelyezéséből adódóan. Az ötödik versszakban pedig az összefoglaló érvényű szóismétlés belső szórendi szerkezete mutat szabályszerű alakulatot (*abc–bca* képlet szerint): „*Szerelmedben ... szívem ... lelke*” – „*Én szívem, lelke, szerelmem*”.

Az említett zeugma ugyanazon az olasz szöveghelyen megtalálható, a német változat teljessé oldott mondat szerkezeteiben azonban itt hiányzik. (De hasonló jellegű szintaktikai jelenséggel szolgál a fordítás negyedik szakasza, ahol az első három sor sűrű felsorolásában odaértendő kopula a negyedik sorban meg is jelenik.) Az összefoglaló ismétlés hasonlóképpen a német fordításban nem, de az olasz változatban nagyon is jól azonosítható, mégpedig jelentéktelenül módosult sorrendben: 'szív – szerelem – lélek' > 'szívem, lelke, szerelmem'.

A modern fordításokban tükröződő nyelvezet csak jelzesszerűen érzékelteti Balassi korabeli nyelvhasználatának ma már patinásan archaikusan ható vonásait. A fordítások egy-egy lexikai elemének archaizáló evokációjáról a megfelelő helyeken már volt szó. Emellett helyenként a mondat szerkesztésben is mutatkoznak részben kifejezetten régies, részben pedig általában a mai normától eltérő költői megoldások, amelyek különösen a feszesebb, kötöttebb szórendű németben feltűnőbbek.

Kahlau efféle eltéréseit – a kopula (*ist*), illetve a segédige (*bat*) alkalmi elhagyását, a nyelvtani végződéseket hordozó szóvégek csonkítását („...*schön' Julia bab'*

erblickt”) – elsődlegesen voltaképpen a metrika, illetve konkrétan éppen a szótag-szám vagy a rím kényszere váltja ki, de halmozódva ezek is hozzájárulnak ahhoz a felfokozott érzelmi állapottól is hitelesített összhatáshoz, amely nyilvánvalóan jelzi, hogy nem egészen a mai nyelvi norma szerint építkeznek a mondatok. Különösen nem az utolsó szakasz első összetett mondata, amely ezt – a második *habe* itt is megfigyelhető teljes törlésén túl – még feltűnő mellékmondati szórendi eltéréssel is jelzi: „*Als ich schön Julia hab erblickt, / Ich diesen Gruß an sie geschickt...*”. Dal Zuffo főként a jelzős szerkezetek – különösen a birtokos és a minőségjelzők belső sorrendjének – költői inverziójával kelt helyenként archaikushoz közelítő stílushatást: „*Tu sei tutta la felicità sua*” (a megelőző kétszeres *mia* megfelelőjének sorvégi kiemeléseként) – „*Splendida mia violetta*” (a jelzett szóhoz viszonyítva is szokatlanul).

Mindazonáltal végső soron mindegyik fordítás szintaktikai eltérései szerencsés módon éppen nem a görcsös mesterkéeltség, hanem az érzelmi feszültségben feloldódó természetesség költői gördülékenységének stílushatását keltik. Ez jól illik is a vers alaphelyzetéhez, a röpke személyes találkozás élményének lelkes újraéléséhez, s ekként ennek címében jelölt foglalat is tanulságosan alakul a két változatban. A német ugyanis jelen időbe transzponálja Balassi ma már ízesen régies elbeszélő múltját (*talála, köszöne*), s a *so* helyett az *e* jelentésében ma már régies *also* (‘imígyen, illetéknéppen’) nyomatékosításával ad címet a versnek („*Als er seiner Julia begegnet, begrüßt er sie also*”). Az olasz cím pedig kézenfekvő módon a nyelvben kínálkozó tömörítő szerkezetet, a participio passato előidejű mellékmondatot rövidítő megoldását mozgósítja („*Trovatosi con Giulia, così la salutò*”).

Egyébként a költemény egyszerű formáját műfaja (dal) is hitelesíti: sorai szakaszokként négy felező nyolcasra tagolódnak – csoportrímekkel (*aaaa, bbbb* stb.). Ütemhangsúlyos verselésének egyenletes ritmusában (a hangsúlyos és a hangsúlytalan szótagok váltakozásában) a verstani alapegységet alkotó ütem képződése így is változatosan alakul: a többnyire szabályszerűen szóhatáron, sőt szerkezethatáron bekövetkező sorfelezést itt-ott szavakat átmetsző ütemtagolás színesíti („*En drágalátos palotám*” stb.). Balassi egyszerű rímei itt kifejezetten egynemű ragrímek, mégpedig az *én – te/ő* személyeire épülő vershelyzetnek megfelelően, s egyben a nominális–verbális stílus közötti váltás tendenciájának érdekes sorvégi lecsapódásaként az első öt szakaszban még a birtokos személyjel (felváltva *-m, -a/-e*), illetve a második versszakban annak a *-ság/-ség* és *-ás/-és* képzővel mélyülődő variációja, végül az utolsó szakaszban az elbeszélő múlt egyes szám első (illetve az utolsó sorban harmadik) személyű igei végződése (*-ék*) idéz elő csoportos összezsengéseket.

Kahlau versformája a lehető legszorozottabban alkalmazkodik a szótagszám és a rím eredeti képletéhez: végig nyolc szótagos sorokat és csoportrímeket alkot, s ő is hasonlóan vegyesen alkalmazza a sorfelezést (többnyire szóhatáron, alkalmanként szavakon belül). Rímei azonban változatosabbak: szakaszokként csoportosulva első sorban különemű lexikai egységek (legfőljebb azonos szófajok) csengenek össze, helyenként mégis párosulnak nyelvtani végzések szerint is (*enthält – gesellt – gefällt; Fröhlichkeit – Glückseligkeit*). Az utolsó versszak az egyetlen, ahol viszont mind a négy sor azonos felépítésű, egynemű igenévi végződéssel zárul ki-

emelten két szótag mélységig (egyébként *i*-tövű igék szabályos Partizip Perfekt alakjának *ge-* prefixumával és *-t* képzőjével): az *erblickt – geschickt – geknickt – genickt* hangzásában is frappánsan dinamikus sorozatában. Ez a tendencia tehát igencsak emlékeztet az eredetiben is eltérő utolsó szakasz keretalkotó verbális mozgalmasságára. Egyébként ennek belső aránya is meglehetősen beszédes: a három első személyű ige által jelzett közeledésre (s egyáltalán az egész megelőző bókhalmazra) mindössze egyetlen Júliától érkező igei gesztus („*almosolyodék*”) – a német változatban is csak éppen kicsit több (‘Ő csak mosolygott, alig bólintott/biccentett felém’) – a válasz.

Dal Zuffo lényegesen szabadabban kezeli a formai kötöttségeket: a szótagszám és a rímelés képletét egyaránt fellazítja. Váltakozó (átlagosan 10 körüli) szótagszámmal építi sorait, s tendenciája szerint inkább páros rímeket alkot. Ezek rendszerint nem élesek, s többnyire megegyeznek a tipikus nyelvtani végződéseket hordozó magánhangzókkal (így főként *-o*, *-a*, *-i*), néha azonban lexikai távolságot is áthidalnak (*amore – per te*), sőt egy esetben még valóban tartalmaz összefüggést is kiemel a szinte szójátékszerű egybecsengés (*Giulia – gioia* ‘Júlia – öröm; drágaság, kincs; drágakő’). Emellett szakaszonként arra is van példa, hogy a páros rímek – ha tompítottan is – mégis csoportrímmé kerekednek ki (a második és a hatodik versszakban), másutt viszont (az ötödik versszakban) még a páros rím sem áll össze (*amore – sovrana*). Mindenesetre az említett jellemzők érvényesülésének arányait tekintve itt is kiugró szerephez juttatja a rímelés az utolsó versszakot, ahol tehát végső soron tompa csoportrímen belül a jelzett szójáték külön is felhívja magára a figyelmet.

Egészében mindkét átköltés színvonalas fordítói kísérletnek számíthat. Az olasz fordítás teljesítménye inkább a nyelvi képek és fordulatok szintaktikai hűségével, a német változaté viszont főként a forma messzemenő tiszteletével tűnik ki. Képi világában és egyáltalán műfajilag pedig mindegyikük bízvást építhetett az érintett nyelvterület kultúrájában, irodalmi hagyományában nagyon is ismerős, sőt otthonos támpontokra (mindenekelőtt például Petrarca és általában a reneszánsz szerelmi lírájának, illetve a Minnesänger-költészetnek köszönhetően).

4. Fordításkritikai tanulságok

A jelen vállalkozáshoz hasonló párhuzamos verselemzések tanulságai egyrészt közvetlenül kifejezetten hungarológiai érdekűek (itt például konkrétan magyar–német, illetve magyar–olasz viszonylatban kontrasztív nyelvészeti és komparatív irodalomtudományi jellegűek), másrészt általánosabb érvénnyel szemiotikai-szövegnyelvészeti, kognitív szemantikai, művelődéstörténeti, fordítástudományi, prozódiai és poétikai-metrikai természetűek, amennyiben a jelrendszerek és szövegvilágok közötti összefüggések és váltások, a nyelvi képkalkotás, a kulturális reáliák, az adott szervező elvet képviselő globális kompenzáció, a nyelvsajátos deklamáció és a verselési rendszerek megfeleltetési problémái felé mutatnak.

A fordításelemzés tanulságai ismételten felhívják a figyelmet arra, hogy a magyar nyelv sajátos jellegéből (tipológiai alkatából, képi és hangzásvilágából stb.) és verselési rendszereink összetettségéből adódóan eleve számolnunk kell bizonyos for-

dítást nehezítő körülményekkel, amelyekkel érdemben foglalkozott már „A magyar vers” témája köré szervezett I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus több előadása is (Béládi–Jankovics–Nyerges 1985). Petőfi S. János (1993: 1212) szerint a szépirodalmi fordítás irányait illetően – magyar szempontból – közismerten meglehetősen egyenlőtlen helyzet javításához egyrészt a még nem igazán létező költői fordításkritika járulhatna hozzá, másrészt pedig az, ha – miként e dolgozat kísérletének keretében is – minden alkalmat megragadunk a magyart érintő, különféle irányú versfordítások szövegteni elemzésére, amelyekben „a metrikai-ritmikai felépítettségnek nyelvi természetű az alapja, a képszerűségé inkább szociokulturális”.

Éppen ezért (is) célszerű a fordításban tükröződő nyelv–kultúra egységgel kapcsolatos elvárásainkat még inkább átértelmezni: a tárgyalt német, illetve olasz viszonylatban teljesen eltérő nyelvi adottságok és a különösen ma alapvetően különböző verselési hagyomány elismerésével ekként tehát a fordítói megfeleltetés sikerének elsődleges kritériumrendszerét nem csupán az eredetiben kódolt poétikai értékek megőrződésének, átmentésének számonkérésében kell keresnünk, hanem sokkal inkább a célnyelvi kontextushoz igazodva abban, hogy az adott átültetés esztétikai értelemben az eredetihez költői színvonalában méltó tükörkép-e a maga német, illetve olasz változatában. Vagyis egészen egyszerűen fogalmazva: az adott tartalom–forma egység legelemibb újraalkotásaként szép vers született-e a német, illetve az olasz költészet hagyományának értelmében? A tartalmi vagy formai hűség egyoldalú (ti. esetünkben szokványosan magyar kiindulású) pólust rögzítő aprólékos minősítési szempontjai helyett tehát voltaképpen a maga interlingvális és interkulturális mozgásterében, vagyis dinamikusabban kellene megragadnunk a versfordítást: tudván, hogy nyelvek és kultúrák művészi szintű párbeszédében szükségszerűen a pólusok között folyó kiegyenlítő közvetítésről van szó. E pólusok szembenállását a kontrasztív nyelvészet, illetve a komparatív kultúrakutatás persze mindenkor tanulságosan feltárhatja, s ha szükséges, kiélezheti, ám a fordító közvetítői tevékenységének éppen ezeket a korlátokat kell leküzdenie, ezeket a szembenállásokat kell elsimítania annak érdekében, hogy az áthidalást, az átjárhatóságot művészi szinten, alkotó módon – egy másik nyelv és kultúra közegeiben – megteremthesse.

A fordításban érzékeltetett összhatás a fentiek fényében is fölveti a szervesen egyesült **tartalmi-formai** mozzanatok egyenértékűségének, a művészi szöveg formai invarianciájának és esztétikai hatásának a kérdését (vö. Reiß 1997: 129–130). Az egész és a részek megfeleltetésében eltérő észrevételekhez juthatunk, hiszen a formaközpontú szövegtípus mindig különleges fordítási igényeket támaszt (Klaudy 1994: 48; vö. Albert 1992), de az ún. deviza, a kritikus jegyekhez fűződő elvárások másutt és másként történő beváltása biztosíthatja a művészi hatás összevetésre és megfeleltetésre alkalmas tényezőit, amelyek együttesen a remotiváció szolgálatában állanak. A nyelvsajátos, illetve a kultúrától függő eredeti megoldások fordítása során elkerülhetetlen veszteségek ellensúlyozására az adekvát műfordítás tehát élni tud az ún. **globális kompenzáció** lehetőségével, amellyel – némi eltolódással, más helyen és más eszközökkel – az eredetit megközelítő művészi hatás váltható ki (Klaudy 1994: 273; vö. Radó György: Bart–Rákos 1981: 223).

A megformált tartalom és a tartalmasított forma elválaszthatatlan egységében működő költői remotiváció érvényesülése rendszerint igazából nem is egy-egy elszigetelt kisebb egységen kérhető számon, hanem tendenciaszerűen, vagyis a költői mű egészét tekintve. Ez azt jelenti tehát, hogy – a többször is említett kommunikatív ekvivalencia jegyében – egészében, a teljes szöveg szintjén kell megfelelnie a művészi fordításnak, míg a részletekben természetesen – szükségszerűen – kompenzált módosítások lehetnek (Popovič 1980: 148; vö. Albert 2003: 68; Lőrincz 2005: 75–76; Rába 1965).

Az áthangszerelés zenei hasonlatához visszatérve: a szerencsés fordítói megoldások esetében az átkódolt műalkotás valamiképpen fölismerhető marad, sőt veszteségei mellett még akár nyereségei is lehetnek, de szükségszerűen más hangzást kelt. Ám még halványabb, homályosabb, opálosan tompább, esetleg torzultabb tükröképeiken is itt-ott átsüt az eredeti ihlet művészi zsenialitásának egyedisége. Ennek meggyőző élménye és vonzereje pedig arra is készítheti a befogadót, hogy igyekezzen megismerni az eredeti művek varázsát, a magyar nyelvben testet öltött szépségét.

A **kontrasztív nyelvészeti** szempontból adott nyelvi eltérések (különösen a zenei hangzás, a képi jelentéssík és a szerkezeti jellemzők tekintetében) alapvetően meghatározzák, illetve befolyásolják a fordítói megoldásokat (vö. Bosco 1997; Farkas 2000; Szűcs 1999). Az adott szöveghelyeken lehetőségeket korlátozó érvényük azonban a teljes szöveg szintjén – legalábbis a sikeres fordításokban – rendszerint többé-kevésbé szerencsésen kiegyenlítődik. Lényeges, hogy mindezt valóban a szövegegész szempontjából értékeljük, mégpedig természetesen a művészi szöveg stílushatása, illetve esztétikai mércéje szerint, vagyis a tartalom–forma egység (re)motivációjának minősítésével. Az eddigiek értelmében ennek viszonyítási alapja két pólus között feszülő tartományon belül mozog: a forrásnyelvi eredetitől a célnyelvi helyreállítás felé tart. Így tehát az adottságok kényszerű körülményeit és a rendelkezésre álló lehetőségek megvalósítását mérlegelő-értékelő fordításkritikának is tekintettel kell lennie mindkét pólusra, vagyis a minősítés nem merülhet ki az eredeti szöveg egyes részletértékeinek egyoldalú számonkérésében, hanem láttatnia kell a célnyelvi változat teljes szövegének – a saját nyelvi-kulturális kontextusában meghatározható – művészi értékeit is. Csak ekként teljesezhet ki a nyelvek és a kultúrák kívánatos párbeszéde.

A magyar nyelvtani rendszer **kontrasztív** feltárása és a hungarológiai ismeretanyag **komparatív** feldolgozása számos ponton mutat jól használható érintkezéseket és összefüggéseket. A tudatos közvetítés szakmai szintjén a kontrasztív és a kommunikatív-interkulturális szemlélet közelítése bizonyos mértékig egyben a nyelv és a kultúra elválaszthatatlan egységét is képviselheti. A közvetítés művészi szintjének hordozója pedig éppen az irodalmi fordítás, amely átjárhatóvá teszi a nyelvek irodalmának, illetve az irodalmak nyelvének világait.

Irodalom

- Albert Sándor 1992. Megjegyzések az ekvivalenciáról egy metafora fordításának ürügyén. Petőfi S. János–Békési Imre (szerk.): *Szemiotikai szövegtan* 4. Szeged. 115–124.
- Albert Sándor 2003. Fordítás és filozófia. *A fordításelméletek tudományfilozófiai problémái & Filozófiai szövegek fordítási kérdései*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Balázs János 1977. Aspetti di un'analisi contrastiva dei linguaggi poetici ungherese e italiano. In: *Il problema della traduzione e la diffusione della letteratura ungherese in Italia* (Secondo incontro dei professori di ungherese in Italia, Napoli, 5–7 novembre 1975). Istituto Universitario Orientale, Seminario di Studi dell'Europa Orientale, Napoli. 32–39.
- Bart István–Rákos Sándor (szerk.) 1981. *A műfordítás ma*. Gondolat, Budapest.
- Béládi Miklós–Jankovics József–Nyerges Judit (szerk.) 1985. *A magyar vers* (Az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Budapest.
- Bosco Coletsos, Sandra (ed.) 1997. *Italiano e tedesco: un confronto. Appunti morfossintattici, lessicali e fonetici*. Edizione dell'Orso, Alessandria/Torino.
- Farkas Mária 2000. *Lingue a confronto: alcuni aspetti della contrastività italo-ungherese*. JATEPress, Szeged.
- Fónagy Iván 1972. Motivation et rémotivation. *Poétique* 11. 414–431.
- Gerézy Rabán–Klaniczay Tibor 1964. Balassi Bálint. In: *A magyar irodalom története I.* (Főszerk.: Sötér István). Akadémiai Kiadó, Budapest. 448–481.
- Horváth Iván 1982. *Balassi költészete történeti poétikai megközelítésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Jakobson, Roman 1972. Fordítás és nyelvészet. In: Fónagy Iván–Szépe György (szerk.): *Hang-jel-vers*. Gondolat, Budapest. 424–434.
- Kecskés András 1984. *A magyar vers hangzás szerkezete*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Klaudy Kinga 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica, Budapest.
- Lőrincz Julianna 2005. A műfordításról való gondolkodás közben felmerülő terminológiai kérdések. In: Dobos Csilla–Kis Ádám–Lengyel Zsolt–Székely Gábor–Tóth Szergej (szerk.): *„Mindent fordítunk, és mindenki fordít”*. Szak Kiadó, Bicske. 73–77.
- Petőfi S. János 1988. Van logika ebben a versben. A versszövegek fordításáról (C'è una logica in questa poesia. Sulla traduzione dei testi poetici). *La Gazzetta italo-ungherese / Olasz-magyar Szemle* (Parma / Budapest) III/3–4: 30–53.
- Petőfi S. János 1993. A szemiotikai szövegten mint határtudomány. In: Békési Imre–Jankovics József–Kósa László–Nyerges Judit (szerk.): *Régi és új peregrináció. Magyarok külföldön, külföldiek Magyarországon* (A III. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Scriptorium, Budapest/Szeged. III. 1203–1218.
- Popovič, Anton 1980. *A műfordítás elmélete*. Madách, Bratislava.
- Rába György 1965. *A szép bütlenek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Reiß, Katharina 1997. Textbestimmung und Übersetzungsmethode. Entwurf einer Texttypologie. In: Salánki Ágnes (szerk.): *Angewandte Linguistik. Eine Textsammlung*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 127–133.
- Santarcangeli, Paolo 1985. Még egyszer a műfordításról. In: Béládi–Jankovics–Nyerges (szerk.): *A magyar vers* (Az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Budapest. 430–434.
- Szabó Győző 1985. Magyar versek olaszul. In: Béládi–Jankovics–Nyerges (szerk.): *A magyar vers* (Az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai). Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Budapest. 450–457.
- Szűcs Tibor 1999. *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában* (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4). Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Dávid Mária*

„VARÁZSÜTTÖN”

József Attila-versek a magyarnyelv-oktatásban

*„Csak az olvassa versemet,
ki ismer engem és szeret”*

1. Szavalóverseny Varsóban

A jó kezdeményezések messzire gyűrűznek. 2005 májusában, a Varsói Egyetem Magyar Szakának szervezésében nemzetközi tudományos konferenciára került sor a Varsói Magyar Kulturális Intézetben József Attila emlékének tisztelegve. A konferencia első napjának estéjén a meghívott vendégprofesszorok: Amadeo di Francesco, Tverdota György és Horváth Béla, valamint a krakkói, poznani és a varsói magyar szak munkatársainak előadásai után Jerzy Snopek költő, műfordító, irodalomtörténész *Olśnienie* (Eszmélet) című kötetének bemutatása következett. (A szép kiállítású könyv a Pogranicze Alapítvány Meridian sorozatában jelent meg 2005 áprilisában, a konferencia előtt néhány héttel.)

Jerzy Snopek (József Attila és Pilinszky János verseinek lengyel fordítója) csaknem negyed évszázadon át alázattal s odaadással formálta, alakíttatta fordításait, melyek önmagukban is kimagasló alkotások, és jó néhány magyar szakos hallgatót motiváltak, hogy a tudományos konferenciát követő másnapi diákkonferencián, illetve szavalóversenyen részt vegyenek.

Nagy örömforrás volt számomra a poznani diákoknak a szavalóversenyre való felkészítése. Volt olyan évfolyam: a harmadév, ahonnan minden diák jelentkezett az elődöntőre. Mivel nem volt könnyű a rostálás, Krakkóból és Poznanból kértük, hogy tanszékenként az eredetileg tervezett 2-2 fő helyett 3-3 hallgató vehessen részt a versenyen. A varsói diákokat négyen képviselték, ők ugyanis többen vannak, esti tagozatosok is szép számmal. A konferencián volt olyan varsói diáklány, aki mindkét kategóriában indult: elszavalta a *Tűz van* című verset, illetve magas színvonalú dolgozatot is írt róla. A verssel II. díjat nyert, esszéjével pedig 2005 októberében – egy krakkói hallgatóval együtt – eljutott a budapesti József Attila-diákkonferenciára is. A III. helyezést szintén egy varsói diáklány nyerte a *Nem emel föl* című vers előadásával. A krakkói diákok az esszéírás terén jeleskedtek.

* Dávid Mária, a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet nyelvtanára, maria.david@bbi.hu.

Poznanból egy III., egy IV. és egy V. éves hallgató jutott be a döntőbe az *Ime, båt megleltem bazámat...* kezdetű, illetve a *Temetés után*, valamint a *Flórának* című költeménnyel. Az utóbbival Grzegorz Kapuściński nevű hallgatónk megnyerte a szavalóverseny I. díját, noha egy árnyalatnyival halaványabb volt a produkciója, mint a poznani „főpróbán”, az V. éves hallgatók legutolsó magyaróján. Tanári pályafutásom során ez a búcsúzás volt az egyik legszebb, annál is inkább, mivel az illető hallgatót öt teljes éven át tanítottam. Figyelemmel kísérhettem tehát, hogyan jut el a kezdő szinttől a tizenegy versszakos költemény elszavalásáig, hosszú mondatainak az érzelmek áradását híven visszaadó „hömpölyögtetéséig”, amelyet diáktársai is nagy tapsal jutalmaztak, a varsói, nagy létszámú zsűri pedig megtisztelő elismeréssel. Ez megerősített abban, hogy igenis (felsőfokon is) nagy szükség van a memoriterre, a hangos olvasásra, a kiejtés folyamatos ápolására.

2. József Attila versek a nyelvtanításban

József Attilának számos versét felhasználtam a lengyel hallgatók tanítása során, a nyelvtanítás kezdeti szakaszában is. A *Ringató*, *Tedd a kezed*, *Két hexaméter*, a *Rejtelmek* című versek stb. igen alkalmasak a magyar nyelv gazdag hangzásvilágának érzékeltetésére, annál is inkább, mivel nem egy közülük meg van zenésítve. Dolgozatomban egyrészt a *Ringató*ban rejlő kihívásokat veszem számba, másrészt azt, hogy miképp lehet gyakoroltatni felsőfokon a *megy* ige szinonimáit, a *Ha a bold süt ...* című versből kiindulva.

2.1. A *Ringató* című vers kihívásai lengyelek számára

Jerzy Snopek kötetében *Kolysanka* címmel a *Ringató* is szerepel, így a teljesen kezdők is megérthetik. Poznanban, a III. évfolyamon össze is hasonlítottuk az eredetivel, s nagy elismeréssel nyugtáztuk, hogy a lengyel változat is tökéletesen visszaadja a ringatás érzetét. Íme az eredeti vers, a lengyel fordítás, annak a jómagam általi visszamagyarítása, illetve a szó szerinti fordítás:

Ringató	Kolysanka	Ringató	Ringató
Holott náddal ringat, holott csobogással, kékellő derűvel, tavi csokolással.	Wiatr trzciną kołysze, pocałunki słyse, przez mokry szum falu, przez błękitną ciszę.	Szellő náddal ringat, hallom csókjainkat, vízhullám-moraján, égszínkék csenden át.	A szél náddal ringat, csókokat hallok, hullám vizes moraján át, égszínkék csenden át.
Lehet, hogy szerelme földerül majd mással, de az is ringassa ilyen ringatással.	Znalazias miłości w innym sercu nisze. Niechże cię kołysze, niech cię tak kołysze.	Szerelemnek helyet más szívében leltél. Ringasson el téged, így ringasson téged.	Más szívből találtál szerelemnek fülkét.* Ringasson el téged, így ringasson téged. (‘fali szoborfülke, mélyedés’ – a fordító egyéni szóhasználata)

A *Ringató* – kiejtési gyakorlatként – akár az első tanítási héten is elővehető az I. évfolyamon, hogy minél hamarabb részesülhessenek diákjaink a versolvasás élményében magyar nyelven. Érdekes két csoportra osztani a hallgatóságot, s így olvas-

tatni velük a verset, az első versszakot soronként felváltva, hogy az elringató ritmus még jobban érvényesülhessen, a második versszaknál pedig – a gondolatrítmusnak megfelelően – két-két sort csoportonként.

2.2. Kiejtési problémák

Különösen hasznosnak tartom – a mondókák, nyelvtörők s dalok mellett – verseken csiszoltatni a hallgatók kiejtését, hiszen egyetlen hang tévesztése, betoldása, illetve kihagyása is nagy vétséget jelent az artikulációs ritmus ellen.

Lengyelek számára különösen nehéz a kettőzött mássalhangzók ejtése, a *Ringatóban* pedig kilenc alkalommal is előfordulnak. Ötször az *s*, kétszer a *t*, egyszer-egyszer pedig a *d* és az *l* hosszú ejtésére kell nagy figyelmet fordítani. Hétszer szóközben, két ízben szóvégen: a *bolott* szó esetében. Igen gyakori hiba a múlt idejű igék egyes szám harmadik személyű alakjában is a kettőzött *t* rövid ejtése, itt is nyújtatni kell a *t-t*. Fontos megjegyezni, hogy a szóközépen levő kettőzött hangoikat igen sajtáságosan, külön-külön ejtik a lengyelek, mint például az *Anna* névben: *An-na*, vagy az *ettem* igében: *et-tem*. Külön fel kell hívni a figyelmüket, hogy a magyarban egyetlen hosszú hang ejtendő.

A magánhangzók tekintetében is bőven tartogat meglepetéseket ez a kis vers. Kilencc olyan magánhangzót is tartalmaz, amelyeknek a képzése meglehetősen nehézséget okoz a lengyel hallgatóknak, hiszen az ő nyelvükben ezek nincsenek meg: *a, á, é, ő, ó, ó, ü, ű*.

A *bolott* szóban jól el kell találni az első magánhangzót, hogy ne legyen belőle *balott*, ami – sajnálatos módon – nemegyszer megtörtént, vagy hogy ne legyen egy *t*-vel s két lengyel *o*-val: *balat*. Ráadásul mindkét szóval értelmes lenne a vers: „*Halott náddal ringat*”, illetve „*Halat náddal ringat*”... Hogy a lengyelül nem beszélők számára érzékeltessem, a lengyel *o* hangot a magyar *o*, illetve a magyar *a* között harmadúton lehetne elhelyezni, méghozzá az *a*-hoz közelebb. Éppen ezért rendkívül fontos az *a* és az *o* közti differenciálás.

Az *a* és az *o* megkülönböztetéséhez igen jó szolgálatot tesznek az olyan fonetikai gyakorlatok, amelyek során szópárokat hangoztatunk, s az egyetlen különbség köztük a magánhangzók tekintetében mutatkozik, abban viszont meglehetősen erőteljesen. Az *a* és az *o* ugyanis egyaránt különböznek egymástól mind az álljtés, az ajakműködés, mindpedig a nyelvállás tekintetében. A leginkább szembeötlő differencia, hogy az *a* hang képzésénél leejtjük az állunkat, s tág ajakkerekítéssel ejtjük. Az *o* esetében szűkebb az ajakkerekítés, a nyelv a négy zártsági fok közül a harmadikon van, azaz középső nyelvállású, az álljtés szűk. Ha megegyezünk, hogy az *a* hangot az 1. sorszám, a másik hangot, azaz az *o*-t a 2. sorszám jelzi, nagyon egyszerűen ellenőrizhetjük, hogy hallgatóink melyiket hallották, ha mindenki felmutat egy-egy papírlapot a megfelelő számmal. Íme az **a:o** szópárok:

alt – olt	fagy – fogy	hagy – hogy	hal – hol
kar – kor	lap – lop		tar – tor

Ez a kétszótagos szavak esetében is jól alkalmazható. Mivel célunk jelen esetben a *bolott* szó helyes ejtése, jó, ha az eredeti ritmus megtartásával olyan **a:o**, illetve **o:o** magánhangzópárt tartalmazó szavakat mondatunk a hallgatóinkkal, amelyeknek a végén szintén két *t* szerepel.

fagyott – fogyott halott – holott kapott – kopott

Hogy érzékeltessük, mennyire fontos a *t* hang hosszúsága, érdemes összevetni a következő szavakat, melyek csupán egyetlen képzésmozzanatban térnek el egymástól:

fagyot – fagyott hatot – hatott.

A következő gyakorlatban a hallgatóknak a *t-tt* mellett az *a-o* hangokat is meg kell tudniuk különböztetni. Erre hasznos gyakorlat az *-at* végű jelen idejű, valamint az *-ott* végű múlt idejű igék szembeállítására. Az alábbi szópárok jól szemléltetik a fel pattanó zárhangok zárbontásának a hosszúságát is:

fogat – fogott forgat – forgott lopat – lopott
mozgat – mozgott nyomat – nyomott.

A vers második szava a *náddal*. Itt is rendkívül fontos, hogy a szóközépen hosszan hangozzék a *d* hang. Itt általában vissza szoktam utalni az I. évfolyam lelegején tanultakra. Már az ábécé tanulásakor felhívom a hallgatók figyelmét a *-val*, *-vel* végződésnek a mássalhangzóra végződő szavak előtti teljes hasonulására, illetve arra, hogyha ugyanezt a szóalakot látják, de csak egy mássalhangzóval a szóvégi *-al*, *-el* előtt, akkor az többnyire egy főnévből képzett ige, pl.

fejel = *fej* + *-el*, ellentétben a következővel: *fejfel* = *fej* + *-vel*.

E különbség érzékeltetésére szolgálnak a következő szópárok:

hasal – hassal lábál – lábbal
lábál – lábbal szájal – szájjal..

Fel kell hívnunk a hallgatók figyelmét arra, hogy a szó megkuritítása sem csupán apró szépséghiba, hiszen a jelentése is megváltozik: *náddal* = 1. 'náddal fed be (pl. tetőt)'; 2. 'vagy nádat vág', kitermel. Egyáltalán nem mindegy tehát, hogy röviden vagy hosszan ejtjük-e a szóközépen álló mássalhangzót:

nádal – náddal tálal – tállal vasal – vassal.

Végezetül néhány olyan példa, ahol a magánhangzó tekintetében is különbség mutatkozik a szópárok közt:

kezel – kézzel nyaral – nyárral
nyaral – nyárral tevel – télvel vizek – vízzel.

Fonetikai szempontból meg kell még említenünk a *ringat* és a *ringatás* szóval kapcsolatban, hogy a lengyelek nem érzik az orrzöngés *n* és a szájjöngés *g* illeszkedé-

sét, ezért a két hang határán betoldanak egy kötőhangzóféle képződményt. A *ringat* ezáltal *rinögat*-nak a *ringatás* pedig *rinögatás*-nak hallatszik, a megszaporított szótagszám miatt pedig kissé bicegőssé válik a ritmus. Igen fontos tehát az *ng* hangkapcsolat rendszeres gyakoroltatása:

- hang, rang, láng, ráng, cseng, leng, peng, reng, teng, zeng, ing, ring, dong, kong, csüng;
- harang, barlang, farsang, eseng, dereng, kereng, mereng, töpreng, fetreng, kering, zajong, ujjong, tolong, bolyong, borong, korong, szorong, borzong, tátong, ódöng, dühöng, őrjöng, dülöng;
- inga, Kinga, ingat, rángat, ringat, kongat, csenget, lenget;
- pingál, gyenge, enged, gyengéd, tenger, lángol, lángos;
- barangol, csatangol.

Íme néhány példa ezekre József Attila verseiből:

„Én nem tudom, mily *dajkabang*
cseng a szívembe csendesen:”

(*Én nem tudom...*);

„A fán a levelek
lassan *lengenek.*”

(*A fán a levelek*);

„*Kerengő* bolygó friss humusza lelkem.”

(*A kozmosz éneke*);

„Most azon muzáj *elmerengnem:*...”

(*Flórának*);

„Itt-ott kedvetlen, lompos, sárga lomb
tollázkodik és hosszan *elborong.*”

(*Ősz*).

2.3. Hangutánzó szavak

A *csobogás* szó hangutánzó, a természeti jelenségek hangjait a pozni egyetemen a IV–V. éves hallgatókkal szoktuk venni, az emberi hangokkal, állathangokkal s a tárgyak hangjaival együtt. Felsőbb évfolyamokon, magas nyelvi szinten tehát a *csobogás* lehet a hívószó, amellyel ismét elővesszük e verset. Itt jegyzem meg, hogy a hangutánzó-hangfestő szavak gyakoroltatásához igen jó szolgálatot tesz a felsőfokú nyelvvizsgára készülőknek a Novotny Júlia–Nagy Ágnes által írt *Magyar nyelvkönyv*, melynek az 50. oldalán levő táblázatban számos hangutánzó ige található s a következő három oldalon hét gyakorlat is.

A vízzel kapcsolatos hangutánzó szavakból összeállítottam egy kis táblázatot, amelyben a tanári magyarázatot megkönnyítendő a definíciókat is megadom, bár ez csak egy kis kapaszkodót jelenthet.

A víz	csepeg/csöpög (cseppenként hull)
	cseppen/csöppen (csepp alakban lehull)
	csobban (puhán csattan)
	csobog (vminek ütődve szaporán csobbanó hangot ad)
	csörgedezik (csobogva folydogál)
	fröccsen (cseppekben szétszóródik, így vkire/vmire csapódik)
	fröcsög (folyamatosan fröccsen)
	loccsan (csattanó hangot adva odacsapódik vmihez)
	locsog (vminek odacsapódva sorozatosan loccsanó hangot ad)
	zubog (mély, tompa, lüktető hangot kavarog v. forr v. zuhog)

A diákoknak természetesen példamondatokkal szemléltetjük a fenti folyamatos, illetve mozzanatos igéket. Fontos, hogy világosan lássák az *-og*, *-eg*, *-ög*, illetve az *-an*, *-en* képzők közötti különbséget; értsék, melyik ige jelent pillanatnyi, illetve folyamatos, ismétlődő cselekvést. Az egyik igen kellemes hangképzeteket keltő ige illusztrálására hadd álljon itt egy-egy részlet József Attila két költeményéből:

„*Csobog* a langyos víz, fürödj meg!

Íme a kendő, törülközz meg!

Sül a hús, enyhítse étvágyad!

Ahol én fekszem, az az ágyad.”

(*Óda – Mellékdal*);

„...az elfáradt bogarak mind hazatalálnak, ha esteledik

S az Úr

nyitott tenyérrel, térdig csobogó nyugalomban

Ott áll az útjuk végén...”

(*Csak a tenger jött el*).

A következő gyakorlattal a fenti hangutánzó szavak használatát igyekszem elősegíteni:

Egészítse ki az alábbi mondatokat a megfelelő igével!

csobog, kiloccsan, zubog, ráfröccsen, csöpög, fröcsög, csörgedezik, csobban, rá-cseppen

1. _____ a víz a mennyezetről. Már megint áztat minket a szomszéd?
2. Vigyázz! _____ a víz a vödörből.
3. Tudod, mi ez a kellemes hang? A kertben egy kis szökőkút _____.
4. Nagyot _____ a víz, mikor bedobták a patakba azt a hatalmas követ.
5. Milyen gusztustalan! Állandóan _____ a nyála, mikor beszél.
6. Vidáman _____ a Gyöngyös patak.
7. _____ a pezsgő a fehér blúzomra! Látod, csupa folt lett...
8. Hangosan _____ a vízesés.
9. Jaj, _____ a terítőre a vörösbor! Kijön belőle ez a folt?

2.4. Az *-ll*, *'-ll*, *-all*, *-oll*, *-ell* igeképzők

A mély hangrendű szavak után egyre magasabbra szökellünk, a kékellő derű az eget idézi, a derűs égboltot, amely kék színben pompázik, azaz kékellik. Van másik alakja is: kéklik, itt azonban a dallamosabb, hosszabb változat szerepel. Az *-ll*, *'-ll*, *-all*, *-oll*, *-ell* improduktív képzők, melléknevekhez vagy számnevekhez járulva többnyire azt jelentik, hogy 'vki vmilyennek, vmennyinek tart vmit'. Összeállítottam egy táblázatot ezekkel az igékkel (a csillaggal jelöltek igen ritkán használhatóak):

késő – későll(eni)*	'késő(i)nek tart vmit'
drága – drágáll(ani)	'drágának tart vmit'
furcsa – furcsáll(ani)	'furcsának tart vmit'
gyenge – gyengéll(eni)*	'gyengének tekint vkit'
hosszú – hosszall(ani)	'túl hosszúnak vél vmit'
rossz – rosszall(ani)	'rossznak tart vmit'
sok – sokall(ani)	'túl soknak tart vmit'
kicsi – kicsinyell(eni)*	1. 'túl kicsinek tart vkit/vmit' 2. 'kevésre becsül'
nehéz – nehezell(eni)*	'nehéznek vél/érez vmit'
kevés – kevesell(eni)	'a kelletténél kevesebbnek tart'
nagy – nagyoll(ani)*	'túl nagynak tart vmit'

2.4.1. A *'-ll(ik)*, *-ellik*, *-el(l)*, *-lik* igeképzők

E képzők leginkább az alábbi – színeket jelölő – szavak után járulhatnak. Meg kell jegyezni, hogy a velük képzett igék többnyire az irodalmi nyelvben, főként versekben használhatóak.

'vmilyen színben tűnik fel, milyen színűnek látszik, milyen színűvé válik, milyen színűnek mutatkozik, milyen színben virul, milyen színben pompázik'		
<i>'-llik</i> , <i>-ellik</i>	<i>-el(l)</i>	<i>-lik</i>
barna – barnállik	zöld – zöldel(l)	arany – aranylik
fekete – feketéllik		fehér – fehérlik
kék – kékellik	„Retten a lomb, Zöldel a lomb,” (<i>Csökkérés tavasszal</i>)	kék – kéklik
rózsa – rózsállik ¹		piros – piroslik
rozsdá – rozsdállik ²		sötét – sötétlik
sárga – sárgáll(ik)	„Tudom, hogy zöldel a fű, de nem értem minek zöldel, meg kinek zöldel.” (<i>Csöndes estéli zsoldár</i>)	vörös – vöröslik
szürke – szürkellik		
tarka – tarkállik		

¹ 'szép halványpiros színben mutatkozik'

² 'rozsdavörös színben tűnik fel'

2.4.1.1. Mondatátalakítás

Ott a távolban feketélik a Tátra. *Ott a távolban feketének látszik a Tátra.*

Kéklik/Kékellik a tó. *Kéknek látszik a tó.*

Rózsállik az ég alja. *Halványpiros színben játszik/mutatkozik/pompázik az ég alja.*

Sárgállik a mező a repcétől. *Tiszta sárga a mező a repcétől.*

Tarkállik a rét a sok vadvirágtól. *Tarka színben pompázik a rét a rengeteg vadvirágtól.*

Szépen zöldell a fű. *Szép zöld a fű.*

A fa mellett egy medve barnállott. *A fa mellett egy barnamedve tűnt fel.*

Rozsdállik az erdő. *Rozsdavörössé vált az erdő.*

A domboldal fehérlett a sok hóvirágtól. *A domboldal tiszta fehérek tűnt a sok hóvirágtól.*

A napfényben Évának aranylott a haja. *A napfényben Évának arany színben játszott a haja.*

Amelyik szín a fentiek közt nem szerepelt, azt csak más módon tudjuk kifejezni.

Például:

Halványlilában pompázott az egész mező.

Bordónak tűnt a kert a sok dáliától.

Rózsaszínben virult a rét.

Narancssárga színben ragyogott a nap.

2.4.1.2. Gyakorlatok az -ll igeképzővel

Mivel az a cél, hogy a hallgatók megértsék e melléknevekből képzett igéket, érdemes adni velük néhány gyakorlatot. Érdekesképpen esetleg megpróbálkozhatunk az alábbiak a fordítottjával is.

I. Alakítsa át az alábbi mondatokat a mintának megfelelően!

Péterék kicsinyellették a házat. Péterék kicsinek tartották a házat.

A nézők hosszallották az előadást.

Az edző gyengéllette a fiúkat.

Miért rosszalod, hogy ki akarok lépni?

Nagyollom ezt a lakást, kisebb is jó lenne.

II. Alakítsa át az alábbi mondatokat a mintának megfelelően!

Az orvos túl kicsinek tartja a gyereket. Az orvos kicsinyelli a gyereket.

1. A diákok túl nehéznek vélték a vizsgatételeket.

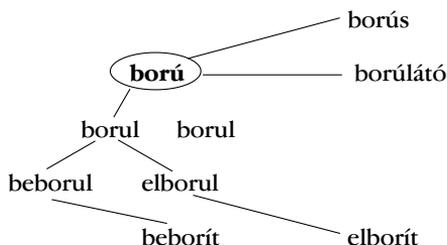
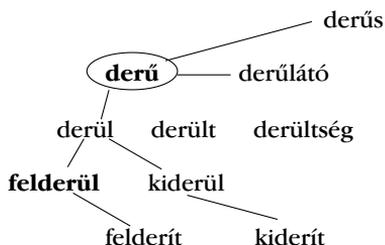
2. Kevésnek tartjátok a fizetéseket?

3. Nagyon furcsának véltük a viselkedését.
4. Soknak tartod a lakbért?
5. A nagymama túl későinek tartotta az esküvő időpontját.

2.5. Szócsaládok

*„Lebet, bogy szerelme
földerül majd mással”*

Az esetleg mással földerülő szerelem is a derűt villantja föl, az arcra szoktuk mondani, hogy földerül, az ég meg kiderül, tehát az örömteli arc, a derű, a felhőtlen, kék ég mind együtt van ebben a verssorban. Érdeemes tehát egy-egy szócsaládot összeállítani a *derű* szóval és ellentétes jelentésű párjával.



Keressük ki a fenti szavakat a hallgatókkal a Magyar értelmező kéziszótárból, s oldassuk meg velük az alábbi gyakorlatot:

Egészítse ki az alábbi mondatokat a megadott szavakból választva!

- A hétvégére _____ idő várható.
 _____ az arca, mikor meglátta a szerelmét.
 _____ az arca a rossz hír hallatára.
 Holnap mindenhol _____ lesz az ég.
 _____ derülsz?
 A vidám műsor alatt nagy volt a _____ a teremben.
 A detektív _____, mi történt.
 Kiderült az ég. _____ az ég.
 A szemét teljesen _____ a szigetet.
 Derűre _____
 Hó _____ a tájat.
 _____ az igazság.
 A pesszimista magyarul _____, az optimista pedig _____

- borulátó
 min
 beborult
 derülátó
 derűs
 ború
 derült
 kiderült
 borította
 kiderítette
 elborította
 felderült
 elborult
 derültség

3. A *Ha a hold süt* című vers a nyelvtanítás szolgálatában

3.1. A *megy* ige szinonimái

József Attila előtt minden bizonnyal a múlt derengett fel a *Ha a hold süt* című verse megírásakor. Az életrajzi vonatkozásokon túl a vers kitűnő alapot szolgáltat a *megy* ige különböző szinonimáinak, valamint a hangutánzó-hangfestő igéknek a gyakoroltatására is. A jobboldalt felsorolt lehetőségek közül a csoport előképzettségének, tudásának függvényében választhatunk. A rendelkezésre álló időtől s a csoport érdeklődésétől is függ, mennyire részletesen tárgyalhatunk egy-egy témát.

Ha a hold süt...	Feldolgozható tananyag
Ha a hold süt, a néma, siron tuli fény, álmomba' kinyílnak a termek. <u>Kioson</u> , kenyeret szel a konyha kövén s majszolja riadtan a gyermek.	<i>néma, süket, süketnéma, vak</i> <i>-ban/-ben ~ -ba/-be kinyit vmit – kinyílik vmi;</i> <i>szel, szelet(el) /vág;</i> <i>eszik szinonimái riadtan ~ ijedten (megijed- megijeszt) (megriad-megriaszt – riasztó)</i>
Csak a léghuzat ismeri – alszik a ház. Les nagy szeme, reszket a térde. Zsírok és köcsögök teje közt kotorász, <u>surranna</u> , mint az egérke.	<i>néz szinonimái; rezgést kifejező igék;</i> <i>kutat, keres</i>
Ha belé-belereccsen a szörnnyü kredenc, ajkára repül kicsiny ujjá: Könyörögne az irgalomért, de a csend zord kürtje a zajt tovafulja.	<i>ismétlődés kifejezése igekötő-kettőzéssel;</i> <i>mozzanatos igék; a „kicsi” szinonimái;</i> <i>irgalom ~ kegyelem;</i> <i>zord ~ komor, rideg, szigorú alliteráció</i>
Ez a zaj, ez a kín, e világrecsegés Nem szűnve, dühöngve növekszik. Belesáppad a gyermek, elejti a kést és <u>visszalopódzva</u> lefekszik...	<i>ez a/eme/ezen/ e nesz ~ zaj ~ láрма ~ zsvaj</i> <i>hangutánzó szavak; határozói igenév;</i> <i>bele- (belefárad, belehal, belepustul)</i> <i>lopószik ~ ólálkodik, oson, settenkedik, som- polyog, surran</i>
Mire ébredek, ég a nap, olvad a jég, szétfreccsen iromba szilánkja, Mint déligyümölcs-kirakat üvegét öklével a vágy, ha bevágja.	<i>természeti jelenségek – hangutánzó-hangfestő</i> <i>szavak iromba (otromba, idomtalanul nagy);</i> <i>szórend: Mint mikor a vágy bevágja (az) öklé- vel a déligyümölcs-kirakat üvegét.</i>
Elalél a fagy istene, enged az ég. Már unja az ördög a poklot, ideönti a földre kövér melegét – zöld lángba borulnak a bokrok.	<i>elájul, elgyengül;</i> <i>un, untat, unatkozik, unalmas;</i> <i>(ide-, oda-);</i> <i>virágba borul</i>
<i>1936. márc.</i>	

A fenti versben szereplő igékkel adjunk meg néhány példamondatot:

A gyerek *kiosont* a konyhába, majd nesztelenül *visszalopódzott* a szobába.

Az egér *kisurrant* a lyukból.

A tolvaj észrevétlenül *besurrant* a házba. A *besurrano* tolvaj ellopta az ékszereimet az asztalról.

A fiúk *kilopódtak* a szobájukból az udvarra, majd szép csendben *visszaosontak*.

3.2. Példák a *megy* ige szinonimáira József Attila verseiből

Érdekes az alábbi költeményekből is kikerestetni a *megy* ige szinonimáit. Adjunk meg néhány verscímet egy-egy hallgatónak. Önálló munkaként keressék meg a szinonimákat, majd próbálják meg elmagyarázni, hogy az adott versben vajon miért éppen arra a szóra esett a költő választása, s a jelentésen túl hogyan szolgálja az illető szinonima a vers hangzását, ritmusát. Az egyes igéket a beazonosítás után kb. egy oldalon foglaltassuk össze, s az egymáshoz közeli jelentésárnyalatokból készítsünk szóbokrokat a hallgatókkal.

<p>„Keresek Valakit s nem tudom, ki az? A percek <i>robognak</i>, tűnik a Tavasz S nem tudom, ki az.” <i>Keresek valakit (1921)</i></p>	<p>„Retten a lomb, Zöldel a lomb, Arra <i>szaladnánk</i> ketten,…” <i>Csökkenés tavasszal (1922)</i></p>
<p>„Könyörgünk már az életér’? Hadúr öszvérként <i>mendegél’?</i>” … „Hadúr a roppant Óspogány <i>Üget</i> sötétpej vadlován.” <i>Pogányos bitvallás magyarul (1922)</i></p>	<p>„Jöjj, testvérkém, atyánk, a bujdosó nap a távol falujába <i>ballagott.</i>” „Az est sötét báránya <i>ballagóba</i>, feketébb hulló selyemgyapja már.” <i>Rög a rögköz (1923/1934)</i></p>
<p>„Lábunk elkophat hónaljig, Sej haj, füttyülve <i>baktatunk.</i>” <i>És keressük az igazságot (1924)</i></p>	<p>„Tüzzre dobta a nagy hegyeket, Hogy a halállal és az új időkkel <i>Száguldják</i> meg a versenyt dübörögve Szédítő, karcsú expresszvonatok.” <i>Szólt az ember (1924)</i></p>
<p>„Győzni épp oly szép, mint a virág, De én az uccákon <i>lódörgök</i>, Vagy esőt hallgatok szobámban, A nagyon hallgatok, hogyha dörgött.” <i>Ezüst élet (1925)</i></p>	<p>„Hogyha golyóznak a gyerekek, az Isten köztük ott <i>ténfereg.</i>” <i>Isten (1925 ápr. vége)</i></p>
<p>Mikor gyöngéden járdára <i>lépett</i>, édes bokája derengve fénylett.” <i>Mikor az uccán átment a kedves (1925)</i></p>	<p>„Huszonhárom király <i>sétál</i>, jászpiskorona fejükben” … „Huszonhárom kölyök <i>császkál</i>, csámpás sityak a fejükben” <i>Medáliák (1927-28)</i></p>
<p>„A nap kigyulladt vonata <i>elrobogott</i> Egykedvű küszöböm előtt.” <i>Látod? (1925)</i></p>	<p>„<i>Szalad</i> a puli pillanat, fagyon koppantja körmeit.” <i>Tiszazug (1929)</i> „<i>Futtam</i>, mint a szarvasok, lány bánat a szememben.” <i>Bánat (1930 jún.)</i></p>
<p>„Érzem, hajnali falucska lettem. Szelidség nyugodt tehenei <i>Ballagnak</i> belőlem az Úr kegyelmének Friss és térdigfüves legelője felé.” <i>Komoly lett már (1928)</i></p>	<p>„<i>Eltakarodj</i>, öt tekergő! <i>Kotródj</i> innen, kujtorgó!” <i>Öt szegény szól (1931 eleje/1934)</i> „Dongó <i>ódög</i> az erdő szélínél.” <i>Határ (1932)</i></p>
<p>„Lángos csöbörim befedni, rege, róka, rejtem, <i>szertefuttam</i> rózsaszedni, rege, róka, rejtem.” <i>Regös ének (1930)</i></p>	

<p>„Mondd, mit érlel annak a sorsa, ki a gyár körül <i>őgyeleg?</i>” <i>Mondd, mit érlel... (1932)</i></p> <p>„<i>Hazatér</i> a földműves. Nehéz, minden tagja a földre néz. <i>Cammog</i> vállán a megrepedt kapa, vérezik a nyele, vérezik a hasa. Mintha a létből <i>ballagna</i> haza, egyre nehezebb tagjaival, egyre nehezebb szerszámaival.” <i>Téli éjszaka (1932)</i></p>	<p>„Fürtös, láncos, táncos, nyalka, aj de szép a kerek talpa! Hova <i>vánszorogsz</i> vele? Fordulj a szép lány fele! Brumma, brumma, brummadza.” <i>Medvetánc (1932)</i></p> <p>„A pillanatok zörögve <i>elvonulnak</i>, de te némán ülsz fülemben.” ... „Az örök anyag boldogan <i>balad</i> benned a belek alagútjain” <i>Óda (1933)</i></p>
<p>„Már értelek. Mit érsz vele? A mult tüntető menete <i>elvonult</i>,” <i>(Magad emésztő... 1933)</i></p> <p>„Vasútnál lakom. Erre sok vonat <i>jön-megy</i> és el-elnézem, hogy’ szállnak fényes ablakok a lengedező szösz-sötétben.” <i>(Eszmélet 1934)</i></p> <p>„Egy hallgatag madár köztük <i>föl-le jár</i>, mintha kalitkája volna a fa. Igy csinál lelkem is. <i>Jár-ke</i>l bennem is, ágról-ágra <i>lépked</i> egy némaság.” <i>(Ősz 1934)</i></p>	<p>„Hol <i>csavarogsz</i>, te vásott?” <i>Biztató (1935 ?)</i></p> <p>„Ki figyelte meg, hogy míg dolgozik, a gyár körül az ősz <i>ólálkodik</i>,...” <i>(Ősz 1935)</i></p> <p>Az én szívem sokat <i>csatangolt</i>, de most már okul és tanul, aki halandó, csak halandót szerethet halhatatlanul. <i>(Keltezetlen töredékek)</i></p> <p>„Majd <i>tipeg</i>sz s ha eleget <i>totyogott</i> rossz lábod, leülsz. Fönn aranykeretben áll ifju képed. Hozzá motyogod: nem öleltem meg, hiszen nem szerettem.” <i>Majd megöregszel (1936)</i></p>
<p>„Mint aki orvosért <i>vágtat</i> vad utakon, ugy dobog a szívem. hallgatom, hallgatom.” <i>(Kedvesem betegen... 1937)</i></p>	<p>„...<i>kitántorgott</i> Amerikába másfél millió emberünk.” ... „<i>Togyog</i>jon, aki buksi medve láncon – nekem ezt nem szabad!” <i>Hazám (1937)</i></p>

A fenti 30 versből a *megy* igének az alábbi szinonimái gyűjthetők össze (a csillaggal jelöltek ritkán használatosak):

<p>1. baktat 2. ballag (3x) 3. cammog 4. császkál 5. csatangol* 6. csavarog 7. eltakarodik 8. elvonul (2x) 9. föl-le jár 10. fut (2x) 11. halad</p>	<p>12. hazatér 13. jár-ke 14. jön-megy 15. kitántorog* 16. kotródik* 17. lép 18. lépked 19. lődörög* 20. (meg)száguld 21. mendegél 22. ödöng*</p>	<p>23. ólálkodik 24. őgyeleg* 25. robog (2x) 26. sétál 27. szalad (2x) 28. ténfereg* 29. tipeg 30. togyog 31. üget 32. vágtat 33. vánszorog</p>
---	---	---

A csoportosítás egyik módja:

jár	fut	sétál
jön-megy, jár-kel, föl-le jár	szalad, üget, robog, száguld, vágat	lépked
halad	ballag	lép
	mendegél	
császkál	tipeg	ténfereg
csavarog, csatangol	togyog	lódörög, ódöng, őgyeleg
ólálkodik	hazatér	baktat
		cammog, tántorog, vánszorog
	elvonul	
	eltakarodik kotródik	

E szóbokrokat a későbbiek folyamán tárgyalt igékkel kiegészíthetik a hallgatók, s mondatba foglalhatják őket.

3.3. Gyakorlatok

3.3.1. Kakukktojás

Az alábbi gyakorlat összeállításánál az volt a célom, hogy az egymáshoz közeli jelentésárnyalatok egy mondaton belül megjelenjenek. Egyetlen oda nem illő szó van, s viszonylag könnyen felismerhető a kakukktojás.

Az alábbi mondatokba csak 3-3 ige illik. Melyik a kakukktojás?

a) Unalmas volt az előadás. A fiúk óvatosan *kilopódtak* a teremből.

kisurrantak

kitrappoltak

kiosontak

b) Rengeteg elintéznivalóm volt. Egész délelőtt a városban *lótottam-futottam*.

kocogtam

talpaltam

robangáltam

c) Hol a csodában *csavartál* délután?

tekeregtél
tipegtél
máskáltál

d) A lovak *nyugodtan poroszkáltak*.

szép lassan lötyögtek
kitartóan ügettek
vadul vágattak.

e) Évának három kisia van. Állandóan ott *lábatlankodnak* körülötte.

csetlenek-botlanak
téblábolnak
mendegélnek

f) A ravaszdi róka egész éjjel a tyúktól körül *ólálkodott*.

settenkedett
támolygott
süندörgött.

g) Ezek a hajléktalanok egész nap a házunk előtti téren *ténferegnek*.

őgyelegnek
barangolnak
lödörögnek

g) A vitézek nem tudták lekapni a fáról az aranyalmát,
ezért szégyenkezve *elkullogtak*.

elsomfordáltak
eloldalogtak
elcsámborogtak.

3.3.2. Felcserélt igék

Az alábbi mondatokban felcserélődtek az igék. Melyik hova való? (Csak az igéket kell felcserélni, az igekötőket nem.)

1. A szerelmesek már két órája *cammognak* a parkban, a fák közt.
2. Szabó néninek eltört a lába. Alig tudott *leszáguldani* szegény a IV. emeletről.
3. A tüntetők hosszú sorokban *lófráltak* a Parlament elé.
4. Józsi bácsi már megint sokat ivott. *Kutyagolva* jött haza.
5. Sajnos rengeteg fiatal *totyog* a bevásárlóközpontokban.
6. Béla felesége csúnyán elhízott. Úgy *andalog*, mint egy medve.
7. Nézd csak, anyu, milyen édesek ezek a kiskacsák! Olyan aranyosan *csellengenek*.
8. Mi történt Évával? Egész nap csak az utcán *vonul*.

9. Kölcsönadtad a fiadnak a kocsidat? Tudod-e, hogy este 200-zal *vánszorgott* el mellettem a városban?
10. Alig állunk a lábunkon. A kiránduláson egész nap a hegyekben *tántorogtunk*.

3.3.3. Melyik szó illik az alábbi mondatokba?

- | | |
|--|-----------|
| 1. A sötétben alig tudtam fel _____ az emeletre. | menetel |
| 2. Kovács bácsi ráérősen _____ az utcán. | bolyong |
| 3. Eltévedtünk a sűrű erdőben. Órákig _____, mire megtaláltuk a kivezető utat. | vánszorog |
| 4. Szegény kutya! Mióta meghalt a gazdája, egész nap az utcán _____. | botorkál |
| 5. A katonák már második napja _____ a hidegben étlen-szomjan. | ballag |
| 6. Alig tudtam haza _____ a piacról azzal a rengeteg nehéz csomaggal. | kóborol |

Itt jegyezném meg, hogy a *megy* ige szinonimáinak tárgyaláshoz hasznos forgatni Novotny Júlia felsőfokú magyar nyelvkönyvét. A 108. oldalon a *megy* igének 81 szinonimája látható (Kovácsi Mária gyűjtése alapján), a 109. oldalon pedig csoportosítva is megtaláljuk őket, irány (cél/céltalanság), illetve a mozgás tempója szerint. Jómagam is összeállítottam egy listát (l. melléklet) a *megy* ige 114 szinonimájával, definíciókkal ellátva őket. Ez a lista a tanári munka megsegítését szolgálja.

4. Összegzés

2005 tavaszán sok lengyel hallgatóval sikerült megszerettetni József Attila verseit. Ehhez nagymértékben hozzájárult a költemények kitűnő lengyel fordítója, Jerzy Snopek, valamint Sebő Ferenc és társai – akik márciusban a fordításokat felhasználva lengyelül énekeltek József Attila verseket a lengyel nagyközönség előtt Varsóban –, továbbá a varsói tudományos konferencia szervezői, a Magyar Kulturális Intézet, valamint a három lengyelországi magyar tanszék tanárai egybehangolt munkája is. Azt hiszem, mindnyájunk számára emlékezetes lesz ez a tavasz. Sok-sok verset olvastunk, hallgattunk szeretettel élvezve a közös olvasás örömét, a fordításokkal való összehasonlítás lehetőségét is. A konferencián jómagam is tartottam egy rövid előadást arról, hogy a nyelvtanítás szempontjából miként segítheti a nyelvtanár a költemények rejtelmeibe bevezetni a hallgatókat. Az előadás végén felkértem a konferencia résztvevőit, az előadókat és a közönséget egyaránt, hogy énekeljük el közösen a *Rejtelmek* című verset, amely sok más József Attila verssel együtt szinte már népdallá vált. Szívesen eleget tettek a kérésemnek, ezzel a dallal is adózva a költő emlékének.

Itt jegyezném meg, hogy igen hasznos volna egy olyan gyűjteményes anyag összeállítása, amelyben – különböző nyelvi szinteken – versek, versrészletek szolgálnának bizonyos nyelvtani témák illusztrálására.

Irodalom

- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan, Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.
- József Attila 1995. *Őszes versei*. Osiris Századvég Kiadó, Budapest.
- Magyar értelmező kéziszótár* 2003. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Magyar szinonimaszótár A–Zs* 1978. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Novotny Júlia–Nagy Ágnes 2000. *Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvizsgára készülőknek*. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest.
- Novotny Júlia 2002. *Magyar nyelvkönyv felsőfokú nyelvizsgára készülőknek II*. Balassi Bálint Intézet, Budapest.

Melléklet

A megy ige szinonimái

- | | |
|---------------------------|---|
| 1. andalog | mélázva, lassan sétál |
| 2. baktat | (nehéz terepen) lasú léptekkel, nehézkesen megy |
| 3. ballag | lassan, ráérősen megy |
| 4. bandukol | (fejét lógatva) lassacskán ballag |
| 5. barangol | nagyobb területet bejár |
| 6. battyog | <i>nép biz</i> igen nehézkesen, cammog |
| 7. bódorog | <i>nép</i> cél nélkül járkál |
| 8. bóklászik | meg-megállva, keresgélve járkál |
| 9. bolyong | céltalanul vagy irányt veszve ide-oda járkál |
| 10. botladozik | ismételten megbotlik, így megy vagy jön |
| 11. botorkál | bizonytalanul, botladozva megy |
| 12. caflat | 1. sárban, nehézkesen megy 2. kószál |
| 13. cammog | igen nehézkesen megy, mint pl. a medve |
| 14. caplat | caflat |
| 15. címmeg-cammog | igen nehézkesen megy |
| 16. csámborog | ténfereg |
| 17. császkal | csavarog, mászkál |
| 18. csatangol | céltalanul járkál |
| 19. csavarogc | éltalanul, terv nélkül csámborog |
| 20. cselleng | céltalanul, unottan járkál |
| 21. csetlik-botlik | botladozva, ügyetlenül jár, jön-megy |
| 22. fut | szaporán ugró léptekkel gyorsan halad |
| 23. futkározik | 1. futkos, szaladgál 2. vmely ügyben lót-fut |
| 24. futkos | ide-oda szalad |
| 25. grasszál | hivalkodással, feltűnést keltve járkál |
| 26. gyalogol | gyalog megy |
| 27. halad | a térben mozogva egyre előbbre jut |
| 28. igyekszik | sietősen megy vagy jön |
| 29. jár | jön-megy |
| 30. járkál | kis helyen ide-oda, fel-alá jár |
| 31. jár-kel | járkál, jön-megy, dolgai után jár |
| 32. jön | felénk, a beszélő felé közeledik |
| 33. jön-megy | ide-oda jár |
| 34. kajtat | céltalanul járkál, jön-megy |

35. **kóborog** <ember> terv vagy cél nélkül ide-oda jár,
<állat>gazdátlanul kószál
36. **kóborol** terv vagy cél nélkül ide-oda jár, csatangol, kószál
37. **kocog** 1. lassan ügetve, ill. szaporán lépegetve halad
2. testedzéseként lassan, félig gyalogló léptekkel
(rendszeresen) fut
38. **kódorog** bolyong, kószál
39. **kóricál** céltalanul járkál, kószál
40. **koslat** 1. <férfi> nő után jár 2. futkos, ólálkodik
41. **kószál** céltalanul járkál, kóricál
42. **kostródik** el- vagy visszavonul, eltakarodik
43. **kóvályog** céltalanul bolyong, vissza-visszatérve
44. **közeledik** térben, időben egyre közelebb kerül
45. **közeleg** *vál* közeledik
46. **közelít** térben (és időben) egyre közelebb kerül
47. **kujtorog** *nép, gyak. pej* csavarog, kószál
48. **kullog** fáradtan, fejét lógatva, kókadtan, szégyenkezve megy
49. **kutyagol** *tréf* gyalogol
50. **látatlankodik** úgy ténfereg vhol, hogy útban van
51. **lépdegél** *ritk* lépeget
52. **lépdel** *vál* lépked
53. **lépeget** apró v. lassú léptekkel megy
54. **lépked** lassú léptekkel megy
55. **lézeng** 1. erőtllenül támolyog 2. cél, tennivaló nélkül ténfereg
56. **lófrál** *biz* pejor a napot lopva az utcán sétafikál, kószál
57. **lohol** lihegve siet
58. **lopakodik** óvatosan úgy megy, hogy észre ne vegyék
59. **lopódzik** lopakodik
60. **lopózik** lopózik
61. **lót-fut** ide-oda futkos
62. **lódörög** lassan, hanyagul, céltalanul jár-kel
63. **lőtyög** *biz* céltalanul, unottan járkál, lódörög, ténfereg
64. **masíroz** menetel
65. **mászkal** *biz* pejor járkál, kószál
66. **mendegél** lassan, kényelmesen megy
67. **nyargal** 1. nagyobb állat, pl. ló egyenletes lendülettel, igen gyorsan fut 2. *biz* vki nagy léptekkel, gyorsan fut
68. **oldalog** sompolyog, somfordál
69. **oson** zajtalanul, lopakodva megy (vhová), vki után
70. **ólálkodik** gyanús szándékkal, (vki után) leselkedve járkál
71. **ödöng** céltalanul, kedvetlenül ide-oda járkál, ténfereg
72. **őgyeleg** cél és terv nélkül, báméskodva járkál, ténfereg
73. **poroszkál** <állat, ember, kocsi> apró, kitartó, illetve lassú, egyenletes ütemben halad
74. **robo** 1. < jármű> ütemes robajjal sebesen halad 2. vki járművön,
illetve hátszlovon siet vhoza 3. *tréf* vki siet, szalad
75. **rohan** nagyon gyorsan fut, ill. vmi, vki nagy sebességgel halad
76. **rohangál** ide-oda rohan, futkos
77. **rohangászik** *biz* rohangál
78. **sétál** 1. sétát tesz 2. (zárt térben) le-föl jár, ide-oda járkál

79. **sétálgat** lassan, kényelmesen sétál rendszeresen sétál
80. **sétafikál** *pejor* sétálgat
81. **sétifikál** sétafikál
82. **setteng** *irod* óvatosan, lopódkodva (rossz szándékkal) jár-kel
83. **settenkedik** óvatosan, lopódkodva (rossz szándékkal) jár-kel
84. **siet** gyorsan megy, halad
85. **slattyog** lassan, ráérősen megy, ballag
86. **somfordál** lassan, lopakodva megy, sompolyog
87. **sompolyog** 1. lassan, lopakodva, rossz szándékkal, illetve büntudattal, megszegyenülve megy 2. <ember, állat> vmire várva, hízelkedve jár-kel vkinek, vminek a közelében
88. **spacírozik** ráérősen sétálgat
89. **suhan** gyorsan, simán, halk nessel v. hangtalanul halad
90. **surran** gyorsan, simán, halkan, óvatosan szalad
91. **sündörög** settenkedik, sompolyog, lábatlankodik
92. **száguld** szemmel alig követhető sebességgel halad, fut, rohan
93. **száguldozik** (többször) ide-oda száguld
94. **szalad** <ember, állat> nem nagyon messzire, nem teljes erejéből fut, *biz* személy siet
95. **szaladgál** ide-oda szalad
96. **takarodik** kotródik, el- vagy visszavonul
97. **talpal** fáradozva jár-kel (vmely ügyben)
98. **támolyog** meg-meginogva jár
99. **tántorog** bizonytalan léptekkel megy, pl. a részeg
100. **tart** 1. (út) vmerre halad 2. vkivel együtt megy
101. **téblábol** céltalanul, bizonytalanul, tétován ide-oda topog, lábatlankodik
102. **tekereg** céltalanul, terv nélkül, csavarog
103. **ténfereg** céltalanul, tétlenül járkál
104. **tévelyeg** cél nélkül ide-oda bolyong
105. **tígyeg-totyog** igen apró, ügyetlen léptekkel jár, pl. kacsá, kigyerek
106. **típeg** apró léptekkel megy (nő, kigyerek)
107. **típeg-topog** kisebb helyen határozatlan léptekkel, tanácstalanul ide-oda lépeget
108. **totyog** apró, ügyetlen léptekkel, lassan, himbálózva jár, pl. kacsá, kigyerek
109. **üget** 1. ló a lépésnél gyorsabb, a vágtnál lassabb léptekkel halad 2. vki kitértően siet
110. **vágtat** 1. ló, lovagló személy igen gyors futásban, vágtnál halad 2. *biz túlzó* teljes erejéből rohan
111. **vándlizik** *biz pej* imbolyogva jár
112. **vándorol** 1. gyalog hosszú utat tesz meg 2. céltalanul kóborol
113. **vánszorog** nehézkesen, erőtlenül, nagyon lassan halad
114. **vonul** 1. tömegben, csoportban halad 2. a társaságtól, a nyilvánoságtól távoli helyre megy 3. méltósággal megy

Szende Virág*

A FONETIKA NYELVPEDAGÓGIAI VETÜLETE

1. A kiejtés tanítás történeti áttekintése

Akiejtés tanítása a fonetikaoktatás speciális területe, így a fonetikaoktatás az idegenek magyaroiktatásában sajátos és egyedi formákban mutatkozik meg. Először is triviálisan igaz, hogy az említett területen eleve is mindig két nyelvvel dolgozunk. A szakterület távoli, régi hagyományában ez a helyzet valójában már évszázadok óta ismert volt, és az idevágó iránymutatások – máig nagy szerencsénkre – pontosan követték a klasszikusok célételezését: az eredményes, illetőleg ahogy ezt korábban mondták, a helyes beszéd módjának megtalálását. A most említett előzmények közismertek: Quintilianus, Petrus Ramus és így tovább. Szükségtelennek látszik, mégis érdemes fölidézni, hogy milyen kereső utak ismerhetők fel, elsősorban a későközépkor és a reneszánsz időszakában. Nyilvánvaló, hogy ez az a történelmi kor, amelyben a vulgáris latin erőteljesen elfejlődik a klasszikustól, egyidejűleg pedig megnyílik az út az utódnelvek kialakulása felé, amit az ismert dantei koncepció tükröz szinte intézményesített programként.

Ami azonban szakmailag közelebbről érdekes, az a módszertani eljárások meghatározó elveinek az alakulása. Villanásszerűen felidézve és koncentrálna a magyar hagyományra, az alábbiak kínálnak kiemelésre. Az ókorban az ars szintjére emelt retorika a középkorban háttérbe szorul, s a nyelvtanulás írott források alapján elemző és tudatos módon történik, elsősorban a fordítás eszközével, vajmi keveset törődve a kiejtés helyességével. A reneszánsz rövid fellélegzést hoz e területen, mert ebben az időszakban ismét a beszélt nyelv kerül előtérbe utat nyitva a kialakuló nemzeti nyelvek tanulása felé. Az ókorhoz hasonlóan és a célnak megfelelően tág tere nyílik az ösztönös nyelvtanulásnak és az induktív megközelítésmódnak, s természetszerűleg az egészlegességre törekvésnek (Bárdos 1997).

A XVII. század elejére a szóbeliség elsőlegessége elveszett, és felerősödött a nyelvtanítás egybevető jellege, melynek eszköze a fordítás. Bár a magyarnak mint helyi nyelvnek a megerősödése még várat magára, mégis számos pedagógiai célo-

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

kat szolgáló és a fenti jegyeket hordozó nyelvtanunk születik, melyek közül nem egy behatóan foglalkozik fonetikai kérdésekkel, a helyes beszéd kérdéskörével. Csak jelzésszerűen említem a következő szerzőket: Szenczi Molnár Albert a *Novae Grammaticae*-ben (1610) a magyarnak sok újabb hangtani sajátosságát fedezi fel és rögzíti. Komáromi Csipkés György a Magyarország nyugati részén élő németek nyelvtanulását megkönnyítendő írta meg művét (*Hungarian Illustrata*, 1655), de egyúttal a magyaroknak is segítséget kívánt adni többek között a helyes kiejtés elsajátításához. Ő volt az, aki fölismerhetően érvényesítette a 20. század második felében olyannyira preferált kutatási elv és alkalmazási terület, nevezetesen a kontrasztív hangtani vizsgálatok témaválasztásának a teoretikus és módszertani elveit. Komáromi Csipkés összevetette a megfelelő angol szekvenciakészleteket a velük párhuzamba állítható magyar hangzárképletekkel – így a diftongusokat a magyar magánhangzó + *j*-vel, mint angol *I*, magyar *hajlik* – kifejezetten didaktikus céllal. A jelen aktuális helyzetképe és az idegen ajkúakat magyarra oktató szakemberek számára ez az eljárás fontos, természetesen más, szélesebb, bizonyos értelemben mélyebb és technikailag–technológiailag kifinomultabb módszerekkel. Bél Mátyás *Institutiojában* (1713) fontos szerepet kap a német és a magyar nyelv összevetése, valamint a grammatika tanításában a fokozatosság elvének hangsúlyozása mellett a kiejtés tanítása is. Vályi András az 1792-ben megjelenő *Grundlinien die ungarische Sprache praktisch zu lehren, und zu lernen* című munkájában valóban nagyon gyakorlatias módon azokat a hangokat emeli ki, amelyek specifikusak a magyar nyelvben (*ö, ü, sz, cs, ty, zs*), s ezeket mondatokban, a mindennapi életből vett fordulatokban mutatja be. Már a 19. század termése Pápay Sámuel munkája, *A magyar Literatura Esmérete* (1808), mely szerint akkor helyes a beszédünk, „ha nem beszélünk az orrunkból ... mint a Frantziák, s nem rángatjuk öszve a hangokat, s nem harapdállyuk el, mint a németek”. A reformkor idején az általános társadalmi és szellemi fellendülés magával hozta a nemzeti nyelv tanulásának és helyes használatának igényét, s ezen belül természetesen a beszédpedagógia, a fonetika iránti érdeklődést. Ekkoriban jelenik meg Kerekes Ferencről az *Értekezések és kitérések* című könyv, amelynek hangtani műszavai és rendszerezése mellett a más nyelvekkel való összevetés módszere dominál. (A kérdés teljes körű, alapos tárgyalására l. Vértés O. 1980.)

Röviden tekintsünk vissza a direkt módszerek megjelenésének időszakára. A direkt módszer célkitűzése a kommunikáció kialakítása, elsősorban a beszéd csatornáján. Ezzel visszatértünk az ókor és a reneszánsz egészlegességre törekvő, az ösztönös nyelvtanulás jegyeit viselő, induktív megközelítésű nyelvtanítási felfogásához, amely erre az időszakra fejlettebb elméleti megalapozottsággal tudatosan alkalmazott módszerré válik. A klasszikus direkt módszert, amely mind a tanár, mind a diák számára erősen megterhelő lehetett, felváltották az eklektikus direkt módszerek, amelyek a beszéd elsődlegessége mellett a többi készséget is arányosan fejlesztették. A módszer legfontosabb jellegzetessége azonban mindvégig a tudatos és intenzív kiejtéstaniítás (Bárdos 1997). Márton József az 1816-os kiadású *Ungarische Grammatikjában* előszavában módszertani útmutatásokkal is szolgál, a kontrasztivitás alkalmazása mellett felhívja a figyelmet a fonetika fontosságára is. Ródel Adolf az

eddigiekhez képest lényegesen többet foglalkozik a hangtannal nyelvkönyvében, s nem szorítkozik csupán a két nyelv (német és magyar) összehasonlítására, hanem magából a tanítandó nyelvből is állít oppozíciókat (minimális párokat). Könyvének későbbi kiadásai közül az 1875-ösben pedig egyfajta kezdetleges fonetikai átírást is alkalmaz. Riedl Szende *A magyar nyelvrendszer alapvonalai. Magyar hangtan* című könyvében külön fejezetet szentel a nyelvpedagógiának, s megjelenik a kétféle – gyakorlati és elméleti vagy tudományos – nyelvtan fogalma (vö. Nádor 1998).

A 20. század 70-es éveiben világszerte megjelenő kommunikatív módszer az addigakhoz képest jelentős szemléletbeli változást hozott. Jóllehet ugyancsak a beszélt nyelv elsődlegességét hirdeti, de nem a grammatikai és fonetikai helyesség, hanem a nyelvhasználat adekvát módjának hangsúlyozásával. A „mire jó a nyelv” szemlélete a magyar mint idegen nyelv oktatása területén meglátásom szerint kissé háttérbe szorította a nyelvtan korrekt ismeretének s a kiejtés helyességének igényét.

Világosan látható tehát, hogy a 19. század második felében lényeges változás következett be elsősorban a nyelvtanítás, de a nyelvészet területén is, amely változást vitathatatlanul a fonetikai kutatások nyelvtanításban gyökerező s arra visszaható fejlődésének köszönhetjük. E tény leglényegesebb fejleményeként két fontosabb didaktikai elv fogalmazódott meg a Nemzetközi Fonetikai Társaság alapelvei között:

1. A nyelvtanulást az élő, beszélt köznyelv tanulmányozásával kell kezdeni;
2. Először ismertessük a hangokat, fonetikai átírást is alkalmazzunk és csak később a megfelelő betűzést.

Ezeket az elveket többé-kevésbé alkalmazó 19. század végi és 20. századi módszerek között kétségtelenül voltak alig elfogadhatók, de éppen a technikai fejlődés adta lehetőségeket kihasználó nyelvtanítási eljárások is, amelyeknek elemei szintén fellelhetők mai nyelvoktatásunkban.

A mai helyzet horizontális pillanatképét elsősorban annak a fölmérése adja, hogy milyen segédtudományok állnak rendelkezésünkre az eredményes oktatás perspektíváinak a kibontakoztatásához. A határterületek szemléjének kezdőpontján a maga természetes beszédfiziológiai vonatkozásaival a fül-orr-gégészet hagyományos ágazata áll. Érdekes és ígéretes, hogy a tradicionálisan tárgyalt rész kérdések új megközelítése bukkan föl, a magát öntudatosan és talán kissé hivalkodóan mozgástudománynak (ném. Bewegungswissenschaft) nevező területen. A mozgástudomány olyan átfogó rendszer, amely a célorientált mozgások megvalósulásával foglalkozik. Tárgya egyrészt a külsőleg látható mozgásviselkedés, másrészt a belső szenzomotoros vezérlő és szabályozó folyamat. E tekintetben a sport és az artikulációs mozgástevékenységek egymással rokoníthatók, azaz cél- és követelményorientált cselekvések (Gehrmann 1999). E tudománynak tehát fontos szerepe van a magyar nyelvre jellemző artikulációs mechanizmusok kialakításában. A következő határtudomány az audiológia, melynek a helyes kiejtésben fontos szerepet játszó hallás, a hallási nehézségek okainak vizsgálata és fejlesztésének elvi alapja lehet. A kiejtéstanítás gyakorlatában ez a hallásfejlesztés alapjául szolgál. A beszédértés képességének tekintetében azonban az is világos számunkra, hogy az agy mint vezérlő szerv a beszédészlelési és azonosítási folyamatok irányítója, s így vizsgálódá-

saink tárgya, ezért mint segédtudományt a neurológiát is számításba kell vennünk. Egyre inkább bizonyítottnak látszik, hogy a beszélő kiejtésének minősége nemcsak a hallgató beszédértésére van hatással, hanem szerepet játszik abban is, hogy milyen a nyelvtanuló általános szövegértése. A kiejtéstani tanítás gyakorlatában leginkább a logopédia van segítségünkre jól kidolgozott módszertanával, amely természetesen a magyar anyanyelvűek – s főleg gyermekek – ejtészhibáinak javítását szolgálja, de megfelelő adaptációval jó hatásfokkal alkalmazható idegen ajkúak oktatásában is. A logopédia által ajánlott eljárások hosszú idejű megfigyelések során alakultak ki, s ezek – mivel éppen nem tudatos nyelvhasználók beszédjavítását szolgálják – a magyarul még alig beszélőknek is könnyen követhető mintákat adnak. A különbség, amely egyben könnyebbséget is jelent, az, hogy esetünkben nem hibák javításáról, hanem új hangok tanításáról van szó feltéve, hogy a kiejtéstani tanítást kellő időben elkezdjük. Végül a határtudományok sorában meg kell említeni a zenetudományt is, a jó zenei hallás, a dallam és ritmus felismerése a magyar beszéd szupraszegmentális elemeinek tanításában lehet segítségünkre.

2. A szegmentális és szupraszegmentális elemek tanításának szerepe a magyar mint idegen nyelvben

A címben megjelölt két kategória meghatározását a saussure-i gondolat mentén tesszük meg, mely szerint az adott nyelvi folyamat a nyelvi jeleknek, illetve az ezeket megjelenítő jelzéseknek az együttese (Saussure 1967). A jel és jelzés közötti megfelelés a két kategória entitásai között fennálló kölcsönös utalások állandósága (Szende 1984), amely összefüggés az anyanyelvi beszélő számára a jelzések használati szabályainak alkalmazásában jelenik meg. A jelek rendszerszerű összessége által alkotott nyelvi rendszer szoros összefüggésben van az emberi hallásra, az absztrakcióra, a szociális összefüggések felismerésére való képességével. Abban az esetben, ha az adott vagy kialakult képességek komplex alkalmazásának esetei több tényezőnek egy eseménypontban egybeeső metszetei, akkor szegmentális elemi jelekről (fonémákról); ha pedig a tényezőknek két eseménypont közötti eltéréseiből adódnak, akkor szupraszegmentális elemi jelekről beszélünk (Szende 1996).

Vizsgálódásaink során e két területnek a nyelvtanítás egészében, de különösen a kiejtés tanításában betöltött meghatározó szerepéről szólnunk.

2.1. A beszédhangok jelentés-megkülönböztető szerepe

A fonémákra jellemző tulajdonságok száma kisebb az általuk jellemzett fonémák számánál, s ennek következtében fontos szerep jut a megkülönböztető jegyeknek (Kiefer 1994). A hangok egymástól eltérő, megkülönböztető jegyeinek pontos felismerése és reprodukálása a magyar nyelvben nemcsak hangzási kérdés, hanem mind a grammatika, mind a jelentés területén nélkülözhetetlen eszköz. A fonológiai, a morfológiai, valamint a szintaktikai jelenségeket és ezek összefüggéseit egyaránt figyelembe kell vennünk a kiejtéstani tanítás célkitűzéseinek meghatározásánál.

A hangrendi illeszkedés szempontjából fontos a magas és mély, illetve ajakkerekítéses és ajakréses magánhangzók megkülönböztetése a hallás és az ejtés szintjén is. Bizonyos hangpároknál nehézséget okoz az elkülönítés: pl. *a – e, o – ö, i – ü*. A magánhangzók jelentés-megkülönböztető szerepe:

- rövid – hosszú (*tör – tőr*),
- magas – mély (*ló – lő*),
- egy fokkal zártabb – nyíltabb (*kor – kar*),
- labiális – illabiális (*tíz – tűz*) oppozícióban.

Hasonlóan a magánhangzókhoz a mássalhangzókna is vannak olyan szembeállítások, amelyeknek jelentés-megkülönböztető szerepük van:

- zöngés – zöngétlen (*bor – por*),
- ejtés helye szerint (*bár – vár – kár – jár*),
- szájhang – orrhang (*már – bár*),
- a képzés módja szerint (*vár – váll*),
- rövid – hosszú (*tol – toll*).

A magánhangzók szerepe egyes grammatikai kategóriák megkülönböztetésében:

- az általános–határozott ragozású igealakok elkülönítése a beszédben,
- a kijelentő mód, múlt idő, általános ragozás többes szám 2. és 3. személy (*vártatok, vártak*) és a határozott ragozás azonos esetének (*vártatok, várták*) oppozíciója,
- a felszólító mód többes szám 2. személyű esete általános és határozott ragozásban (*várjatok – várjátok*), illetve az általános ragozás egyes szám 1. személy (*várjak*) és a határozott ragozás többes szám 3. személy (*várják*) oppozíciója,
- a feltételes mód képzőjének eggyel zártabb, illetve nyíltabb oppozíciója (a labiális – illabiális szembenállás megjelenésével együtt) az általános – határozott ragozású alakok esetében (*várna – várná; kérne – kérné*), valamint a jelen idő egyes szám 1. személy és többes szám 3. személy szembenállása a mély hangrendű igéknél (*várnék – várnák*).

2.2. Kiejtés és helyesírás kapcsolata

Vannak olyan helyesírási szabályaink, amelyek az artikulációs képletben alapulnak, ezeknél nélkülözhetetlen a megbízható (percepciós) azonosítás és a normatív ejtés elsajátítása. Ilyenek például a szóvégi *-ó/-ő, -ú/-ű* a szóvégi *-i* írása a magánhangzóknaál.

A mássalhangzók egymásra hatásánál, a hasonulás eseteinél nem elsősorban a helyes írást kell tanítani idegen ajkúaknaál (hiszen ők a grammatikai formát írásképpel együtt tanulják), hanem a helyes ejtést. Így a hosszú mássalhangzók ejtését például a társ- és eszközhatározó *-val/-vel* ragja esetében vagy a felszólító mód *-j* jelenek hasonult alakjait az *-s, -sz, -z, -dz* végű igék esetében, valamint az *ez, az* mutató névmás ragos alakjait.

Az összeolvadás esetei is kiejtési problémákat hozhatnak. A *t, d, n + j = ty/tty, gy/ggy ny/nny* (látja, botja, unja stb.). A *t, d + sz = c, cc* (játsszik). A *t, d + s = cs, ccs* (barátság). A *gy + sz = c, cc* (egyszer). A *gy + s = ccs* (nagyság).

2.3. A helyes hangsúlyozás tanításának szükségessége

A magyartól eltérő hangsúlyozás hanglejtési és ritmusbeli hibákkal jár együtt, ami egyúttal jelentősen csökkenti a beszéd érthetőségét. A másik oldal felől közelítve pedig a szakaszhangsúlyok, mondathangsúly eltüntetése, illetve rosszul alkalmazása szövegértési nehézségeket, olykor a szöveg teljes félreértését okozza. Ilyen értelemben mondhatjuk azt is, hogy a rossz hangsúlyozás felér egy súlyos grammatikai hibával. A hangsúlyozásnak szoros kapcsolata van a szórenddel (pl. nyomatékos mondat), valamint a helyesírással is (pl. összetett szavak, igekötős igék).

2.4. A szövegritmus

A szövegritmus nem tévesztendő össze sem az időmértékes versek skandálásával, sem a gyermekversek túlhangsúlyozott ritmusával. A ritmusgyakorlatok fejezik be a magyar nyelv elsajátításának folyamatát, a tanuló nemcsak magyarul, hanem magyarul is beszél. A ritmus segít a nehezen kimondható, hosszú szavak kiejtésénél is (pl. *elfelejtettétek*, *megmutathattátok* stb.).

2.5. Segédanyag

A beszédhangok és szekvenciák helyes ejtése, a hangsúly, a hanglejtés és a szövegritmus tanításához a magyar mint idegen nyelv esetében is felhasználhatjuk a logopédusok eszköztárát, azonban alkalmazkodnunk kell a tanuló életkora mellett a nyelvtudás szintjéhez is. Segédanyagként javaslom a *Hangoskönyvet* (Szende V. (szerk.), Ház A., Makra H. 2000), mely alkalmas egyéni tanulásra és tanári irányítással történő kis- és nagycsoportos foglalkozásra is.

A *Hangoskönyv* a fentebb felsorolt segédtudományok mentén a következő öt témakört öleli föl:

1. A magánhangzók és mássalhangzók, illetve hangdifferenciálás;
2. Hangsúly, hanglejtés, szövegritmus;
3. Gyakorlatok és feladatok, valamint megoldásuk;
4. Szöveggyűjtemény;
5. A beszédhangok osztályozása és artikulációs gyakorlatok, módszertani útmutató.

A fent említett tananyag olyan beszéd- és kiejtésitanító program külföldieknek, amely feldolgozza a teljes magyar fonémaállományt, tanítja a szegmentális egységek ejtésének szabályait, a fonémák elkülönítését, módszertani tanácsokkal látja el a nyelvtanárt, mintákkal a nyelvtanulót. Feldolgozza a szupraszegmentális elemek használatának legfontosabb szabályait és tanításának módszereit. Mindehhez bőséges gyakorlóanyag járul. Az előkészítő munkálatokhoz is megfelelő anyagot tartalmaz: észlelésfejlesztő gyakorlatokat és az artikulációs mechanizmusok kialakítását megkönnyítő mozgásügyesítő (artikulációs) gyakorlatokat. Ezt a tananyagot három év óta sikerrel alkalmazzuk idegen ajkúak tanításában, az intézetünkben működő két logopédus–beszédtanáron kívül a nyelvtanárok is szívesen és jó eredménnyel dolgoznak belőle.

3. A kiejtéstanítás a nyelvtanári gyakorlatban

Vizsgáljuk meg, hogy miként közeledik a hivatását gyakorló nyelvtanár a kiejtés tanításához. (A kiejtés tanításába az egyszerűség kedvéért nemcsak a szegmentális, hanem a szupraszegmentális elemek tanítását is beleérttem.) A kiejtés tanításához – Bárdos Jenő szerint – kétféleképpen közeledhetünk.

1. „Az intuitív megközelítés szerint az intonációs és ritmikai elemeket utánzás és ismételtetés útján a maguk egészlegességében, tudatosítás nélkül kell elsajátítani” (Bárdos 2000: 53).

Ez a magyar nyelvre csak szűkösen érvényes megközelítési mód, mert a magyarban a kiejtés nem tér el nagyon a ma is használt írásképtől, s a szupraszegmentális elemek tanítása is grammatikai elemek ismeretéhez kapcsolható. Az intuitív megközelítés természetesen jól alkalmazható kisgyermeknél, bár ott sem tekinthetünk el az analitikus kiejtéstanítás egyes elemeitől, mely Bárdos szerint a megközelítés másik módja.

2. „Az analitikus kiejtéstanítás tudatosítja a célnyelv hangjait, artikulációs bázisának sajátosságait, különféle gyakorlatokkal pontosítja a hangok kiejtését (pl. csak egy hangban eltérő szópárok, minimal pairs). A szavak kiejtését, a hangok és hangsúlyok pontos ejtését a tanulószótárakból is visszakereshető fonetikai átírással (transzkripció) támogatja. Megfigyelések szerint a két módszer elegye is elképzelhető a nyelv karakterétől, illetve a tanuló személyiségétől függően. A tanár feladata az, hogy jó kiejtést alakítson ki, amelynek hiányában mind az értés, mind a beszédprodukciónak gátolt lehet” (Bárdos 2000: 53).

Bárdossal egyetértve elmondható, hogy a kiejtés tanítása meghatározó egy idegen nyelv tanulásában. A magyar nyelv tanítása során meg kell azonban találni azt az optimális módszert, amely nem fárasztja a nyelvtanulót értelem nélküli szajkózással, de nem is állítja leküzdhetetlen nehézségek elé a túlzott elméletieskedéssel.

A kiejtéstanítás didaktikája – mivel nagyon komplex és helyenként nagyon is szubtilis részleteket tartalmazó kérdésről van szó – speciális metodikai keretelmélet kidolgozását követeli meg. Az előzmények itt is ismertek, csak a ma is ható klasszikusokat említem: Montágh Imre, Wacha Imre és a velük dolgozó kortársak. Speciális szakfeladataink megoldásához a leghitelesebb megközelítést Bárdos Jenő (2000) koncepciójában látom.

A kiejtéstanítás határvonala (életkortól is függő)

A két fő megközelítési elv	intuitív (ösztonös)		analitikus (tudatos)	
A cselekvések	észlelés megfigyelés	utánzás ismétlés	beszédművelés beszédjavítás (logopédia) gyakoroltatás	gyakorlati fonetika
A helyzet leírása	(a célnyelv jelen van)	(a célnyelvet „célba” vettük)	(beleéljük magunkat: a célnyelv intenzív élménnyé válik)	(a célnyelv tanulmányozása szinte öncélává válik)

A kiejtéstanítás megközelítési elvei (Bárdos 2000: 47 alapján)

Az ösztönös és tudatos tanulási mód között több fokozat is lehetséges, a táblázatban bemutatott skálán a kiejtéstanítás módszere – különösen, ha felnőtteket tanítunk – a beszédművelés (logopédia) kategóriájához esik közelebb, nem kizárva az utánpótlás adta lehetőségek hasznosságát sem.

A mindennapi szóbeli megnyilvánulásban a kiejtés szabályait tekintve – bizonyos határok között – elég nagy ugyan a tolerancia, a nyelvtanárnak mégis tudnia kell, hogy melyek ezek a határok.

Az első kritérium az érthetőség, vagyis a szegmentális egységek ejtésének a fonematikus azonosítást biztosító szabályossága, amely az anyanyelvű számára hozzáférhetővé teszi a nyelvtanuló beszédét. A második kritérium a következetesség, amely azt jelenti, hogy az idegen ajkú beszélő az egyes hangokat saját magukhoz képest és egymáshoz képest is nagyjából egyformán ejti ki, és ezzel az elkerülhetetlen akcentus mellett is lehetővé teszi, hogy az anyanyelvű ráhangolódjon beszédjére. Ha ezek a kiejtési standardok menet közben változnak, ingadoznak, az illető beszédprodukciója érthetatlenné válik (Bárdos 2000: 53).

Ennyivel talán meg is elégedhetnénk, ha nem gondolnánk arra, hogy mennyiben befolyásolja hallgatóink további tanulását, munkáját, személyiségének alakulását s ezen keresztül mindennapi életét az, hogy sikerélmény éri-e őket beszéd közben vagy éppen kudarc. Ebben van szerepe az elfogadhatóságnak, a kiejtéstanítás harmadik kritériumának. A nyelvtanuló anyanyelvének intonációs formái lehetnek idegesítőek, sértőek vagy éppenséggel abszurdak magyar nyelven, esetleg bizonyos intonációs hibák jelentésbeli eltérést is eredményeznek. A befogadók ebben az esetben érzelmileg reagálnak, és kevésbé lesznek megértők. Gondoljunk arra, hogy a magyarul tanulók nagy része esetleg éveket tölt Magyarországon, s közben szükségszerűen intézi hivatalos ügyeit, végzi tanulmányait, esetleg üzleteket köt, s mindezt magyar nyelven. Egy kis idegenes akcentus még előnyére is válhat. Ha azonban beszéde érthető bár, de lényegesen eltér a megszokott mindennapi normától, akkor kellemetlen élmények is érhetik. Összegezve tehát: nem kívánjuk meg tanítványainktól a normatív ejtést, mint ahogy azt a logopédus szeretné elérni a beszédhibás magyar gyermeknél, elvárjuk azonban a hallgató türelmét nem túlságosan igénybe vevő, többé-kevésbé szabályos artikulációjú beszédet.

Idézett művek jegyzéke

Bél Mátyás 1713. *Institutio ad symbola conferenda, dum historiae linguae Hungaricae libros duos ... edere parat.* Berlin.

Kerekes Ferenc 1836. *Értekezések és kitérések.* Debrecen.

Komáromi Csipkés György 1655. *Hungaria Illustrata.*

Márton József 1816. *Ungarische Grammatik für Deutsche.*

Pápay Sámuel 1808. *A magyar Literatura Esmérete.*

Riedl Szende 1859. *A magyar nyelvrendszer alapvonalai.* Magyar hangtan. Prága–Lipcse.

Ródel Adolf 1873. *Brieflicher Unterricht für das Selbststudium der Ungarischen Sprache.* Szombathely.

Szenczi Molnár Albert 1610. *Novae Grammaticae Ungaricae Succinta Methodo comprehensae, et perspicuis exemplis illustratae. Libri duo.*

Vályi András 1792. *Grundlinien die ungarische Sprache praktisch zu lehren, und zu lernen.*

Irodalom

- Bárczi Géza 1961. *Fonetika*. Budapest.
- Bárdos Jenő 1997. *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém, VEK.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benczédi–Fábián–Rácz–Velcsovne 1968. *A mai magyar nyelv*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Éder Zoltán 1967. *A nyelv „orális”, beszélt jellegének fontossága*. Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai 120. 233–235.
- Balla Kálmán (szerk.) 1982. *Fejezetek a magyar leíró hangtanból*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gehrmann, Siegfried 1999. *Sprechen als Tätigkeit: koordinations- und lerntheoretische Grundlagen des zweitsprachlichen Ausspracheerwerbs*. Heidelberg, Winter.
- Hegy Endre 1970. A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb elvei és módszertani problémái. In: Babos Ernő–Károly Sándor (szerk.): *Idegen nyelv. Anyanyelv. A nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 163–176.
- Hernádi Sándor 1972. *Nyelvtan és nyelvművelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lantos Erzsébet 2000. A magyar beszédhangok osztályozása, kiejtési hibák és javításuk. In: Ház A., Makra H., Szende V. (szerk.): *Hangoskönyv. Kiejtés- és beszédtanító program külföldieknek*. V. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest. 5–47.
- Máté Jakab 1997. *A 19. századi nyelvtudomány rövid története*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Janus–Osiris, Pécs–Budapest, 55–125.
- Pléh Csaba–Terestyéni Tamás 1979. *Beszédaktus – Kommunikáció – Interakció (Szöveggyűjtemény)*. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest.
- Saussure, F. de 1967. *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Budapest.
- Somos Béla 1997. A kiejtéstanítás helye a magyarnak idegen nyelvként való tanításában. *Intézeti Szemle* XIX./1.
- Szende Tamás 1976. *A beszéd folyamat alaptényezői*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szende Tamás 1979. *A szó válsága*. Gondolat, Budapest.
- Szende Tamás 1984. Elemi beszédesemény és fonéma. *ÁnyT.* XV: 263–72.
- Szende Tamás 1996. *A beszéd hangszerelése*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Szende V. (szerk.), Ház A., Makra H. 2000. *Hangoskönyv. Kiejtés- és beszédtanító program külföldieknek*. I–V. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest.
- Szépe Judit 2000. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba.

Lantos Erzsébet*

A BESZÉDHEZ VALÓ VISZONY A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN

A felsőoktatásban tanító tanárok (és tanuló hallgatók) beszédhez való viszonyának kérdőíves vizsgálata

Bevezetés

A tanítás ősi mesterségét tanulmányozva az emberi szó erejét mindig a tudás átörökítésének legfőbb hordozójaként találtam. A pedagógus kommunikációs kompetenciájának régtől fogva legmértányoltabb összetevője a beszéd-képessége, „rétori tudása”. Az európai kultúrában (és nyomatékosan a nevelés intézményeiben) sok századon át a klasszikus retorika töltötte be az uralkodó szerepet. Általánosan elfogadott nézet volt, hogy aki alaposan elsajátít egy ismeretet, az tanítani is tudja. Ezért, különleges hangsúlyt fektettek az ismeretközlés hordozójára, a gondolat ősi hangszerének megszólaltatására, a beszédre.

A beszéd felsőoktatásban betöltött szerepét, napjainkig tartó létjogosultságát egyetlen tudományos munka sem kérdőjelezi meg, csupán evidenciaként kezeli. De honnét jön majd a tudás, amikor kiállunk és „jó szóval” próbálunk oktatni előadásainkban, magyarázatainkkal, hiszen nemcsak a magyar felsőoktatásból általában, de a tanár szakok tantárgylistájáról is hiányzik a gyakorlati beszédoktatás.

Napjainkban (a legfejlettebb országokban) a felnövekvő generációk mintegy fele részesül felsőfokú képzésben. Magyarországon a felsőfokú tanulmányokat folytatók száma¹ az államilag elismert 68 felsőoktatási intézmény (44 főiskola és 24 egyetem) 169 karán 409 075 hallgató (legtöbbször a tanárképzés és oktatástudomány területén tanulnak, mintegy ötvenezren). Az állományban lévő oktatók száma 23 288 fő. A foglalkoztatottak 0,8%-a akadémikus, tudományos címmel az oktatók 5,3%-a, tudományos fokozattal 36%-a rendelkezik. A nők aránya 39%, a 30 évesnél fiatalabb oktatók aránya 8%.

Kormányközi egyezmény alapján (magyar nyelv, illetve hungarológia tárgykörben) 23 ország 38 egyetemén tanítanak kiküldött vendégoktatók²: Amerikai Egye-

* Lantos Erzsébet beszédtanár, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet / Marosvásárhelyi Színházművészeti Egyetem, lantose@retorika.hu

¹ *Forrás:* OM 2003/2004 Statisztikai tájékoztató. Felsőoktatás.

² *Forrás:* A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet adatbázisa. A zárójelben lévő szám az oktatóhelyek számát jelöli.

sült Államok (1), Bolgár Köztársaság (2), Cseh Köztársaság (1), Egyiptomi Arab Köztársaság (1), Észtország (1), Finn Köztársaság (3), Francia Köztársaság (6), Holland Egyesült Királyság (1), Horvát Köztársaság (2), Indiai Köztársaság (1), Izrael Állam (1), Kínai Népköztársaság (1), Lengyel Köztársaság (3), Macedón Köztársaság (1), Orosz Föderáció (3), Osztrák Köztársaság (1), Románia (3), Szerbia-Montenegro (1), Szlovák Köztársaság (3), Szlovén Köztársaság (2), Török Köztársaság (1).

Tanulmányomban annak a kérdőíves felmérésnek a kivonatolására vállalkozom, amely 143 tanár (és 37 hallgató) véleményét, beszédhez való viszonyát tárja elénk, elsőként vizsgálva a területet a magyar felsőoktatásban.

1. A felmérés bemutatása

A felmérés célja kettős: egyrészt az „első kézből” történő adatgyűjtés, másrészt a vélemények rendszerezésével ráirányítani a figyelmet a problematikus területekre, a megfogalmazódott elvárásokra.

1.1 Kutatási hipotézis

A hipotézis arra a feltételezésre épül, hogy a beszéd (mint a tudás közvetítésének legáltalánosabban használt eszköze) munkaeszköz, fontos annak minta értékű használata.

- A mintaérték, a hangosítás elemeinek ismerete a mindennapi oktatómunka szempontjából haszonnal jár, ezért ismernünk kell annak sajátosságait.
- A megismertetés, a kompetencia kimunkálása a képző intézetek feladata.

1.2. Adatfelvétel

A felméréshez saját fejlesztésű kérdőívet használtam. A mintaválasztás egyrészt a felsőoktatási felvételi tájékoztató, a www.felvi.hu elektromos adatállomány, másrészt a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet³ által koordinált oktatóhelyek, illetve saját címlista alapján történt.

A felsőoktatási intézmények területi megoszlása, a költségkímélő és gyors információszerezés és feldolgozás lehetősége miatt döntöttem az internet felhasználása mellett. 2004 májusában 500 kérdőív került kiküldésre elektromos levél (e-mail) formájában. A hallgatók véleményének kérdőíves begyűjtése nem képezte az eredeti koncepció részét. Ugyanakkor ahhoz, hogy hiteles képet kaphassunk a felsőoktatási intézményekben jelenlévő beszéd megítéléséről, az oktatási folyamat mindkét szereplőjének véleményét hasznos ismerni, ezért 2005. március első két hetében a hallgatókra vonatkozó kérdőív nyilvános elhelyezésre került a [---

³ 2002 januárjától a Nemzetközi Hungarológiai Központ jogutódja. Az intézmény feladata többek között a kormányközi egyezmény alapján kiküldött vendégoktatókkal kapcsolatos minden feladat ellátása.](http://www.re-</p></div><div data-bbox=)

torika.hu, a www.felvi.hu, a www.sulinet.hu, a www.egyetem.hu, a www.foiskola.hu, és a www.diak.hu oktatási portálokon.

A kutatási anyag feldolgozásának megkezdésekor 143 tanári és 37 diák kérdőív feldolgozására került sor. Az adatmátrix elkészítéséhez és az adatelemzéshez SPSS 11 programot használtam.

1.3. A kérdőív

A kérdőívek kidolgozásánál fontos szempont volt a vizsgálat változó rendszerére jellemző magas nominális adatállomány szerepeltetése (éppen a mintabontás, a részminták képzésének maximális árnyalhatósága érdekében). A kérdőív elején és végén besoroló adatok találhatóak (csak részben egyeznek meg a tanár, illetve hallgatói kérdőíveknel). A kérdőív elején dichotóm állításokról hoztak döntést. A kérdőív végén lehetőséget kaptak a témával kapcsolatban fontosnak tartott, de arra rá nem kérdező vélemények közlésére kifejtő módban is. Az elsődleges változók (azonos mindkét kérdőívnel) a kérdőív közepén találhatóak. A mindennapi beszéd megnyilvánulással kapcsolatos megállapítások és elvárások állítások formájában kerültek megfogalmazásra. A megítélés mértékéről egy ötfokozatú skála (Likert) segítségével dönthettek jelezve az egyetértése mértékét is (1: teljes mértékben elutasítom, 2: elutasítom, 3: talán/részben, 4: egyetértek, 5: teljes mértékben egyetértek).

2. A minta

A minta (függetlenül a képzési formától és tagozattól, kartól és szakcsoporttól):

- 143 magyar felsőoktatásban tanító tanár,
- 37 magyar felsőoktatásban tanuló hallgató.

A mintára vonatkozó megszorítás, hogy az ún. nem világi képzést folytató egyházi, illetve a Magyarországon akkreditált, de külföldi felsőoktatási intézmény tanára/hallgatója nem része a mintának.

A minta rétegei:

- részt vesz tanárképzésben,
- nem vesz részt tanárképzésben,
- (csak a tanári mintánál!) államközi egyezmény keretében tanít külföldön.

2.1. Háttéradatok a tanári vélemények vizsgálatához

A tanári minta leírásánál független változóként kezeltem a tanárok által képviselt felsőoktatási intézményt és oktatási szintet, a tanárképzésben való részvételt, a válaszadó nemét, beosztását és hogy hol fejti ki oktatói tevékenységét, valamint a tanítási évek számát, az előadástartás rendszerességére, a tanított csoport létszámára, a szóbeli számonkérésre vonatkozó válaszokat, illetve, hogy felsőfokú tanulmányai alatt részesült-e beszéddoktatásban. A beszéd megítélésére vonatkozó véleményeket ezek függvényében elemeztem.

A felmérésben részt vevő tanárok 36 felsőoktatási intézmény 51 karát képviselik. Ebből 29 egyetem (beleértve a 18 külföldi egyetemet is) és 7 főiskola. A minta közel felét két nagy tudományegyetem, az Eötvös Loránd Tudományegyetem – BTK, TÁTK, PPK, TÓFK, ÁJK (30%) és a Szegedi Tudományegyetem – JTFK, BTK (20%) adja. A Debreceni Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Budapesti Gazdasági Főiskola, a Berzsenyi Dániel Főiskola mellett az Eszterházy Károly Főiskola, a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, a Semmelweis Egyetem, a Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, a Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola éppúgy megtalálható, mint a pozáni Adam Mickiewicz Egyetem, a Bécsi Egyetem, a Bordeaux 3-as Michel de Montaigne Egyetem, a Bukaresti Egyetem, a Jagelló Egyetem, a Jeruzsálemi Héber Egyetem, a Jyväskyläi Egyetem, a Károlyi Egyetem, a Ljubljanaei Egyetem, a strasbourgi Marc Bloch Egyetem, a Maribori Egyetem, a Marosvásárhelyi Színművészeti Egyetem, a Párizs III Sorbonne Egyetem, a Pekingi Idegennyelvi Egyetem, a Rutgers New Jersey Állami Egyeteme, a Szófiai Szt. Kliment Ohridszki Tudományegyetem és a Zágrábi Egyetem.

Az egyetemi szinten oktatók aránya a magasabb (61%). A minta 65%-a tanárképes szakon tanít, így személyes példával is hozzá járul a pedagógusok képzéséhez. A nemek megoszlása közel azonos (49% férfi, 51% nő).

A minta több mint felét a vezető oktatók (professzor 20%, docens 32%) adják. A válaszadók között közel megegyező arányban találhatjuk az adjunktust (17%) és tanársegédet (18%). A felmérés szempontjából a vendégoktató (13%) nem hierarchikus elemként illeszkedik a beosztás sorba, külön kategóriát képvisel, a külföldi állomáshelyen tanítók általános megjelölése.

Az oktatói tevékenység kifejtésének helye szerint, a minta több mint 80%-a tanít hazai oktatóhelyen. A megmaradt 20% -ból 13% külföldi oktatóhelyen, 7% mindkét helyen tanít (e két kategóriát a további elemzéseknél a kis elemszám (18 fő, 9 fő) és a válaszok közötti hasonlóság miatt összevontan kezelttem). A beosztásra és az oktatói tevékenység kifejtésének helyére vonatkozóan külön vizsgálatot végeztem annak megállapítására, hogy van-e jelentősnek mondható különbség az egyes részminták beszédmegítélésében, de az elvégzett variancia- analízis alapján ilyen különbség nem mutatható ki.

A pályán eltöltött idő szempontjából 5 kategóriát állítottam fel, élesen elkülönítve az abszolút pályakezdőket (0–1 év) a némi tanítási gyakorlattal már rendelkező (1–5 év) tanároktól. A kis elemszám (4 fő, 12 fő) és a válaszok közötti hasonlóság miatt e két kategóriát a további elemzéseknél összevontan kezelem.

A válaszadók közel 60%-a igen komoly szakmai tapasztalattal rendelkezik, 15-30 vagy annál is több éve van a pályán. Az előadástartás rendszeressége szempontjából a megkérdezettek 67%-a heti rendszerességgel, 21%-a naponta kiáll a katedrára. Mindössze 12% azoknak a tanároknak az aránya, akik havi rendszerességgel tartanak előadást.

A tanított csoport létszámára vonatkozóan a minta 6%-a jelölte meg a 6 főnél kisebb létszámú csoportot (valamennyien külföldi oktatóhelyen tanítanak). A legáltalánosabb oktatási létszám a 25 fő fölötti szemináriumi csoport, ez adja a minta több mint felét. Magas a 6–25 fő közötti csoporttal dolgozók aránya is (közel 40%).

Sajnos az adatokból az nem derül ki, hogy inkább az alsó (egyéni), vagy inkább a felső határhoz közelít jobban a csoportlétszám (tovább emelve a magas létszámmal dolgozók arányát).

A felsőoktatás területén tapasztalható iparosodási folyamat ellenére, meglepően sokan, a minta 43%-a használja a szóbeli számonkérési formát (20% szinte mindig, 23% az esetek 60-80%-ában), a válaszadók 27% -a egyforma súllyal használja mindkét számonkérési formát. Azok aránya, akik nem élnek a szóbeli számonkéréssel mindössze 12%.

2.2. Háttér adatok a hallgatói vélemények vizsgálatához

A hallgatói minta leírásánál független változóként kezeltem a hallgatók által képviselt felsőoktatási intézményt és oktatási szintet, képzési formát és szakcsoportot, továbbá a válaszadó nemét, a tagozatot, a finanszírozási formát, valamint a tanárképzésben való részvételt, a pálya orientációra vonatkozó választ, illetve azt, hogy tanulmányai alatt részesült-e beszédoktatásban. A beszéd megítélésére vonatkozó vélekedéseket ezek függvényében elemeztem.

A tanári mintához hasonlóan a hallgatói mintában is nagyobb súllyal van jelen az Eötvös Loránd Tudományegyetem (BTK 14%) és a Szegedi Tudományegyetem (BTK 8%), de a hallgatói mintába ugyanilyen súlyt képvisel a Szent István Egyetem – GTK, JFK 8% és a Nyíregyházi Főiskola – GTFK (ezek az intézmények nem szerepeltek a tanári oktató helyek között). Kissé alacsonyabb arányban, de mindkét felmérésben megtalálhatjuk a Berzsenyi Dániel Főiskola – TTK, BTK és a Nyugat Magyarországi Egyetem – ATFK karait. Ezek az intézmények adják a hallgatói minta közel felét. A minta másik felében sok olyan intézmény van, melyek a tanári mintában nem szerepeltek, ilyenek a Debreceni Egyetem – KTK, az ELTE-ÁJK, TÓFK, TÁTK, KF-TFK, KTIF, ME-CTFK, a Pécsi Tudomány Egyetem – FEEFI, a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem – HTK, ZSKF.

A hallgatói minta 38%-a főiskolai szintű képzésben részesül. A minta fele (54%) alapképzésben, a másik fele kiegészítő (35%) és doktori képzésben (11%) vesz részt. Magas a nők részvételi aránya, 68%. 60% a nappali tagozaton tanulók aránya, ugyanakkor költségviselésre vonatkozóan közel azonos adatokat kapunk. A 14 szakcsoportból mindössze 4 (egészségügyi, katonai, rendvédelmi, szociális) nem található a mintában. A legnagyobb arányban a bölcsész (49%) és közgazdasági (22%) szakcsoport van jelen. Állami finanszírozású képzésben a hallgatók 51% a részesül. Tanárképes szakon a hallgatók 54%-a tanul, ugyanakkor a válaszadók 95%-a tartja úgy, hogy az általa választott pályán jó beszédkészség van szükség, de csak 35% azok aránya, akik részesültek beszédoktatásban.

3. A beszéd megítélése. Tanári (és hallgatói) vélekedés a beszédről

A kérdés egyrészt az, hogyan vélekednek tanáraink a beszédre vonatkozó egyes állításokról, másrészt, hogy van-e különbség a tanárok és a hallgatók beszédmegítélésében?

A kérdés első részének megválaszolásához, tekintsük át a beszédre, mint eszközhasználatra és mint megnyilvánulási módra vonatkozó alap értékeket.

A beszéd munkaeszközként való kezelésére mindössze 1 (hazai oktatóhelyen tanító adjunktus, aki heti rendszerességgel tart előadást, de a visszacsatolásnál nem szóbeli számonkérési formát használ, és nem vesz részt a pedagógusok képzésében) válaszolt nemmel. *Azaz a minta 99%-a tekinti munkaeszköznek a beszédet! (A hallgatók esetében ez 100%).*

A tanítás módjának meghatározására vonatkozó kérdés problémát jelentett a válaszadóknak. A megjegyzés rovatban többen jelezték, hogy nem tudnak dönteni, illetve csak kifejtő módban tudnának megbízható választ adni. Olyan megjegyzés is érkezett, ami azt jelezte, hogy nem érti pontosan a kérdést. A kérdés a mintaérték szerepére kérdez rá az előírással szemben. A kérdésre, hogy igaznak érzi-e a következő állítást: „Sokkal inkább aszerint tanít, ahogyan Önt is tanították, és csak kevésbé aszerint, amit tanítottak” 85 elutasítás és 54 igen válasz érkezett, vagyis a minta közel 60%-a gondolja úgy, hogy mindennapi tanításában a normatív előírásoknak megfelelően tanít, míg a válaszolók 40%-a a minta alapján, ahogyan azt a tanáraitól látta. Mind a minta szerepét, befolyásoló erejét, mind a beszédre vonatkozó normatív előírásokat és elvárásokat jól ismerjük.

Elgondolkodtató szám adatokkal szolgál az a kereszttábla elemzés, amely az oktatási szintek tanulmányi (*Felsőfokú tanulmányai alatt részesült beszédoktatásban?*) adatait veti egybe. Azok aránya, akik felsőfokú tanulmányaik alatt részesültek gyakorlati beszédoktatásban mindössze a minta 25% a (egyetemi oktatási szinten, még a 10% -ot sem éri el). *Vagyis a felsőoktatásban tanító tanárok 75%-a felsőfokú tanulmányai alatt semmilyen gyakorlati segítséget nem kapott a beszéd munkaeszközként való használatához.*

Addig, amíg a két oktatási szint tanári részmintái szignifikáns különbséget mutatnak a beszédoktatásban való részesülés tekintetében, az oktatási szintek beszédhez való viszonyában nem mutatható ki jelentős különbség. A teljes minta 82%-a fogadta volna szívesen, ugyanakkor a 15%-ot sem éri el azok aránya (azok közül akik részesültek ilyen jellegű oktatásban), akik ne tanulták volna szívesen a tárgyat.

S hogy mit gondolnak a beszédről a katedra másik oldalán ülők, a hallgatók? Saját beszédteljesítményükkel a hallgatók 70%-a elégedetlen és (1 hallgató kivételével) *mindenki igényelne ilyen jellegű felkészítést.* Ugyanakkor, tanáraink beszéd-készségével csak a hallgatók 38%-a elégedett. Szinte a teljes minta (95%) úgy gondolja, hogy *javítana az oktatás minőségén a tanárok beszélésre való felkészítése.*

Ha a kérdés második felére keressük a választ (van-e különbség a tanárok és a hallgatók beszédmegítélésében), a matematikai statisztikát kell segítségül hívjunk.

A feltevés igazolására elvégeztem a két mintás (vagy független mintás) t-próbát. A próba alapján a beszéd megítélésére vonatkozóan kilenc olyan állítás (változó) is van, melyek megítélésében jelentős különbség mutatkozik. Ennek áttekintéséhez az alábbi táblázat nyújt segítséget.

1. táblázat. A t-próba eredményei az egyes állítások tanár / hallgató független mintáira.

Változó	Tanár (N=143)		Hallgató (N=37)		szign.
	átlag	szórás	átlag	szórás	
(11) A tanár beszéde legyen mintaértékű.	4,50	,65	4,68	,53	,12
(12) A nyelvi kompetencia kimunkálása a felsőoktatási intézmény feladata.	3,07	,99	3,24	,83	,33
(13) A biztonságos beszéd alapját a megfelelő beszédlégzés teremti meg.	3,57	,92	4,05	,84	,00
(14) A tanár ismerje a beszéd technikai eszköztárát.	4,14	,91	4,41	,64	,09
(15) Aki a felsőoktatásban tanul, annak nincs szüksége beszédoktatásra. *	1,90	,94	1,43	,50	,00
(16) A megfelelő beszédstílus kontrolláló (fegyelmező/figyelmező) eszköz.	3,92	,91	3,89	,73	,88
(17) A pontosan artikulált szöveg könnyíti a megértést.	4,67	,59	4,65	,58	,83
(18) A jó hangzású beszéd motivál.	4,43	,74	4,62	,49	,14
(19) Minden nyelvtanár képes a beszéd technikai elemeinek tanítására.	2,43	,81	2,43	,83	,99
(20) A befolyásolás hatékony eszköze a beszéd.	3,62	,91	4,62	,54	,00
(21) A mondanivaló kiemelése segíti a feldolgozást.	4,49	,68	4,68	,47	,11
(22) A tanár beszéljen nyelveket.	4,42	,72	3,97	,86	,00
(23) A tanári előadás célja és feladata az érthetővé tétel.	4,38	,82	4,78	,41	,00
(24) A formai (hangzás) elemek elválaszthatatlanok a tartalmi elemektől.	3,80	,99	3,92	,82	,51
(25) A jól megválasztott beszédtempó hangulatjavító.	4,08	,75	4,22	,71	,31
(26) A tanár rendelkezzen informatikai ismeretekkel.	4,22	,80	3,76	,83	,00
(27) A megfelelő kifejezés keresése (ő-zés) nem tartozik a hallgatóságra.	2,94	1,18	3,86	,78	,00
(28) Beszéd közben törekedni kell a hang (beszédszervek) kímélésére.	3,43	,84	3,57	,80	,41
(29) A tanár ismerje beszéde sajátosságait.	4,38	,66	4,41	,59	,81
(30) A beszédalkészség csak gyakorlati úton, külső segítséggel fejleszthető.	3,22	,99	3,62	,95	,00

A * a megfordított skálájú változót jelöli.

A tanárok esetében az egységes megítélés szempontjából több állítás is problematikus. Az egyik (itt a legnagyobb a tanári minta szórása), hogy a megfelelő kifejezés keresése (ő-zés) nem tartozik a hallgatóságra, illetve, hogy a biztonságos beszéd alapját a megfelelő beszédlégzés teremti meg. Erősen szórtak a tanári vélemények arra vonatkozóan is, hogy annak, aki a felsőoktatásban tanul szüksége lehet-e (még) beszédoktatásra. Sem a kérdés, sem a válasz nem szól arról, hogy hol, kitől,

hogyan, szerezhető meg az előzetes tudás, az viszont egyértelműen kiderül, hogy a hallgatók véleménye egységesen és jelentősen különbözik az oktatás szükségességére vonatkozóan. Problematikusak azok az állítások is, melyek a nyelvi/ kommunikatív/retorikai kompetencia kimunkálására, a kimunkálás módjára kérdeznék rá. Azt, hogy kinek lenne a feladata a felkészítés, sem a hallgatók, sem a tanárok nem tudják megmondani. Mindkét esetben a leggyakoribb válasz a „talán” a felsőoktatási intézmény feladata kategóriába érkezett, de a vélemények erősen megoszlanak. A hogyant illetően már jelentős a két minta vélekedése közötti különbség.

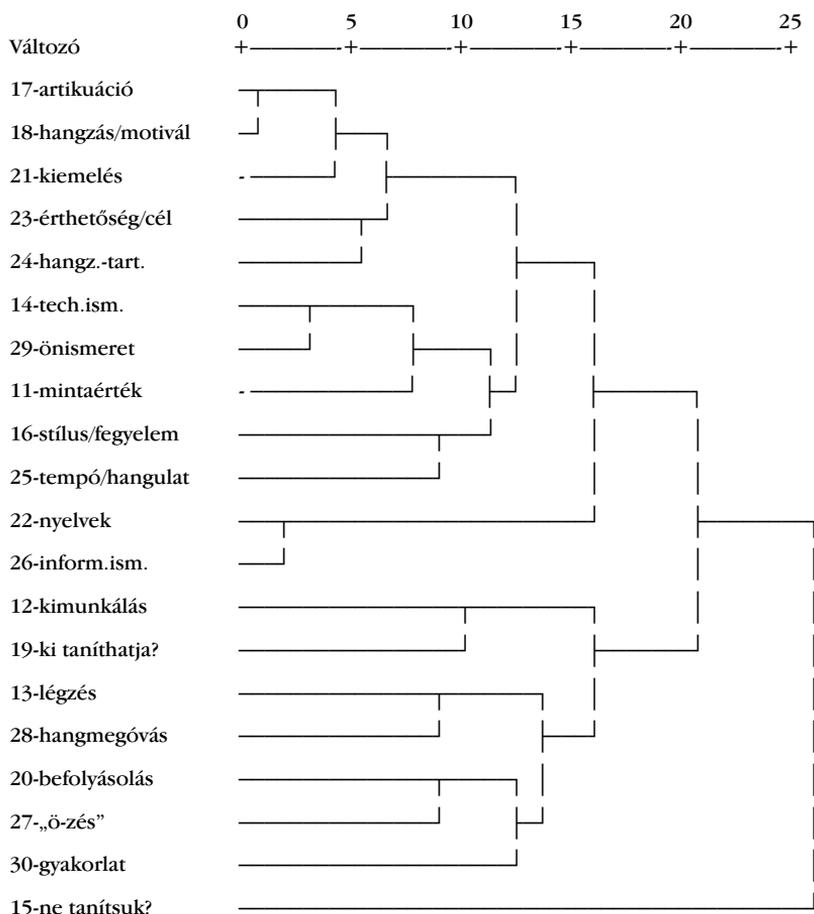
A hallgatók vélekedésében a legegységesebb a megítélés az előadás céljára és feladatára vonatkozik. A hallgatók megítélésében a tanári magyarázat célja és feladata az anyag érthetővé tétele, valamint a mondanivaló kiemelésével segíteni a feldolgozást, jó hangzású beszéddel motiválni (itt is jelentős a különbség a hallgatói és tanári megítélés között).

Az önismeretre vonatkozó állítás, miszerint a tanár ismerje a beszéde sajátosságait, valamint a beszéd technikai elemeinek ismeretére vonatkozó érték közel megegyezik az egyes elemekre (a hasznosságra, annak egyes elemeire pl. a beszédtempóra, a légzésre) vonatkozó értékekkel. A mintaértékre és az artikulációra vonatkozó értékek megegyeznek. Feltűnő a nyelvismeret és informatikai ismeret vonatkozásában megjelenő jelentős vélekedésbeli különbség.

Bármily meglepőnek is tűnik, mind a tanárok, mind a hallgatók vélekedésében az artikuláció megítélése a legegységesebb. A tanári vélekedésben a legmagasabb az átlagértéke (megelőzve a nyelvismeretet, az informatikai ismereteket, de az önismeretet és mintaértéket is). Vagyis *a megkérdezettek véleménye megegyezik abban, hogy a pontosan artikulált szöveg könnyíti a megértést.*

Az egyes állítások (változók) közötti összefüggés elemzésére többféle számítást, illetve csoportosító eljárást is elvégeztem. A kérdőív változó rendszerének kidolgozása egy meghatározott, jól körüljárható csoportosítás szerint készült (ezt igazolta a faktoranalízis is, amelynek a KMO értéke 767 és a függetlenségre vonatkozó Bartlett-próba is eredménytelen).

A tanulmány végéhez közeledve csupán ízelítőként, vessünk egy pillantást a változók építkezésére, kapcsolódásainak összefüggéseire a klaszteranalízis (egy alulról építkező hierarchikus csoportosító eljárás) segítségével. Az alábbi SPSS ábra jól szemlélteti, hogy olyan csoportok jöttek létre, melyeknek elemei a legszorosabban kapcsolódnak egymáshoz vagy jól elkülönülnek a többi elemtől. Kitűnik az ábrából, hogy a 15-ös változó (*Aki a felsőoktatásban tanul annak már nincs szüksége beszédoktatásra*) egy erőteljesen elkülönülő elem.

1. ábra. Tanári vélekedés – a felmérés változó rendszerének dendrogramja.

4. Összegzés

Vannak kérdések melyeket oly könnyen és gyorsan megválaszolunk, és vannak olyanok, ahol nem tudni miért, de elbizonytalanodunk, pedig...

A tanítás – tanulás folyamatában a beszéd mind a tanári, mind a hallgatói megítélésben munkaeszköz. Mintaértékű használatához (törekcsenek erre a megkérdezett tanárok) ismerni kell a beszéd technikai eszköztárát, ismernie kell, mert hasznos. A beszéd hasznosságára vonatkozóan mind a tanárok, mind a hallgatók egyet értettek abban, hogy a jól artikulált szöveg könnyíti a megértést (hozzá hasonlóan magas értékek csak a mondanivaló kiemelésére vonatkozóan fogalmazódott meg).

Figyelemre méltó adatokat kaptunk a tanítás módjával kapcsolatban. A felmérésben résztvevő tanárok közel 60%-a gondolja úgy, hogy szakmai előírások, elvárások alapján tanít. Vagyis, hogy a verbális közlés eredményessége azoktól az ismeretekről

és képességeiktől függ, amit megtanultak. De hol, hiszen a felső- oktatásban tanító tanárok mindössze 25%-a részesült felsőfokú tanulmányai alatt beszédoktatásban.

Figyelemre méltó az a megítélésbeli különbség is, ami a tanárok és hallgatók között a beszédben rejlő befolyásoló erő vonatkozásában fenn áll. A hallgatók úgy vélik, hogy a beszéd a befolyásolás hatékony eszköze, és szerintük a tanári előadás legfontosabb célja és egyben feladata, az anyag érthetővé tétele és a jó hangzás általi motiválás.

Jelentős különbség mutatkozik annak megítélésében is, hogy aki a felsőoktatásban tanul, annak ne lenne szüksége (már) beszédoktatásra. Ugyanakkor egyik esetben sem ölt határozott körvonalat a megfogalmazott véleményekben, hogy a felkészítés kinek, milyen formában lenne a feladata. A leggyakoribb válasz, a „talán” a felsőoktatási intézmény feladata. Ugyan ezt a bizonytalan „talán” megítélést és erőteljes szórást kapjuk válaszul a felkészítés módjára vonatkozóan is. A beszédalképesség „talán” gyakorlati úton fejleszthető, amihez „talán” külső segítséget kell nyújtani a hallgatóknak. De legalább abban megegyezik tanáraink és hallgatóink véleménye, hogy minden nyelvtanár képes a beszéd technikai elemeinek, a hangzás elemeinek tanítására.

A dolgozat végén, összegzésként, a válaszadók megjegyzéseit hívom segítségül. R. Lídia (közgazdaságtan) szerint „szükség lenne a tananyagok és a képzési formák olyan átalakítására, amely növeli a jelenlegi állapothoz képest a szóbeliség arányát”. Sz. Tibor (nyelvtudományi tanszék) arra hívja fel a figyelmet, hogy „a tanárképzésben (különösen a leendő magyartanárok esetében) mindenképpen komolya(bba)n kellene venni a beszédkultúrát, s ezért – még a kreditrendszerben is – megkerülhetetlenül kötelezővé tenni az ehhez hozzájáruló tárgyakat (stilisztika, nyelv-/beszédművelés, retorika), hogy ilyen iskolázottság nélkül ne végezessen magyartanár-jelölt!”. Sz. Péter (informatika) arra mutat rá, hogy a tényleges eredményekhez „a felsőoktatásban működő oktatók képzésére is szükség lenne mind pedagógia, mind retorikai vonatkozásban”.

És hogy mindezt miért? Mert, ahogy F. Andrea (bölcészkar) írja „a beszédtechnika nem csupán a tanárjelölteknek fontos, számukra azonban nélkülözhetetlen. Mert „általános- és középiskolai kollégák szenvednek sokat attól, hogy nem tudnak takarékoskodni a hangjukkal, és a napi 4-5 tanóra megtartása után berekednek.” – írja Kné T. Mária (magyar nyelv és irodalom). Mert „a hatékony kommunikációnak alapvető feltétele a megfelelő artikuláció, a jó beszédalképesség, s ez különösen fontos minden olyan pályán, ahol emberekkel (emberekhez) beszélünk” (Eöry, főiskolai hallgató). És mert Kodály Zoltán szavait kölcsönözve: „semmi sem jellemző annyira egy nyelvre, mint sajátos hangzása”.

Irodalom

- Lantos ERzsébet 2005. *A felsőoktatásban tanító tanárok beszédhez való viszonya*. Szakdolgozat. SZTE BTK pedagógia kiegészítő szak, Szeged.
- Lantos Erzsébet 2005. *Ha a beszéd munkaeszköz. Beszédkutatás 1. Beszédhez való viszony a magyar felsőoktatásban*. HangÁr, Budapest.

Masát Ádám*

A MAI MAGYAR TÁRSADALOM CÍMŰ TÁRGY OKTATÁSA A BALASSI BÁLINT MAGYAR KULTURÁLIS INTÉZETBEN

A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben 2002 szeptembere óta működik a Hungarológia Oktatási Program. Ennek keretében mindegyik programtípusban kötelező tárgy *A mai magyar társadalom* című szeminárium.¹ A tárgy a kötelező órák sorát bővíti, a történelem és irodalom előadásokkal ellentétben viszont csak egy féléves tantárgy, amelynél gyakorlati jegyet kell szerezni. Az intézetben nemcsak a hungarológus diákoknak kell hallgatniuk ezt az órát, hanem a nyugati szórványmagyságból érkezőknek is. Kezdetben ezért három oktató vett részt a tantárgy oktatásában, mára viszont – részben a tanárok óraszámának emelése miatt – már csak egy oktató, e sorok írója oktatja a tárgyat. Az alábbi írás célja, hogy bemutassa a tantárgyat és összegezze az elmúlt évek oktatási tapasztalatait.

A tárgy oktatásának előzményei és a jelenlegi tematika

Szigorú értelemben véve a tárgy oktatásának nem voltak előzményei sem a 2002. január 1-jén megalapított Balassi Bálint Intézetben (ma Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet), sem a jogelőd intézmények oktatási programjában. A *Nemzetközi Előkészítő Intézet*ben még az 1977/78-as tanévben kezdődött meg a *Magyarország* című országismereti tárgynak az oktatása, amelynek a célja az volt, hogy a hallgatók alapismereteket kapjanak Magyarország földrajzáról, történelméről, politikai és társadalmi rendszeréről, gazdasági életéről és kultúrájáról.² A későbbiekben folyamatosan bővült az országismereti tárgy témaköre, és a történeti tananyag rovására egyre nagyobb hangsúlyt kaptak a közelmúlttal és az aktuális időszak kérdéseivel foglalkozó témák. *Havas Ágnes* 1987-es beszámolója szerint a hallgatókat éppen

* Masát Ádám, oktató, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, Hungarológia Tagozat, adam.maas@bbi.hu

¹ A program bemutatását l. Menyhért 2003: 91–99.

² Giay 1977: 45. – Az országismeret fogalmáról és oktatásáról l. még Jónás 2003: 160–165.

azok a társadalmi vonatkozású kérdések kezdték elsősorban foglalkoztatni, amelyek lényegében a jelenlegi társadalom óra törzsanyagát képezik, például: *Milyen a cigányok helyzete Magyarországon? Miért csökken a lakosság száma? Miért van sok öngyilkos Magyarországon? Hol élnek magyarok Magyarországon kívül?* stb. (Havas 1987: 54–55. – L. még ezzel kapcsolatban Bazsó 1987: 84–86. és Ódor 1987: 66–71.) A rendszerváltozást követően a magyar nyelvoktatás keretében folytatódott az országismeret tanítása, de a diákok továbbra is egy tárgy keretein belül jutottak történeti, földrajzi, politikai, gazdasági és kulturális alapismeretekhez az országról.

A 2002 szeptemberétől beindított Hungarológia Oktatási Program egy teljesen új képzést kínált a külföldi egyetemeken magyar szakáról érkező diákoknak. A programban résztvevők külön-külön, kötelező tárgyként hallgathattak történelem, irodalom, nyelvészet, földrajz, néprajz, művészettörténet, illetve kultúra órákat, és lehetőségük nyílt arra is, hogy a kötelező társadalom óra keretében az aktuális politikai-társadalmi problémákkal foglalkozzanak. Az eredeti elképzelés ugyanis az volt – ahogy erre a tárgy akkori, kissé pontatlanul megfogalmazott címe is utalt: *A magyar társadalom ma: politikai, szociológiai és etnikai problémák* –, hogy az órákon azok a politikai-társadalmi-etnikai kérdések, problémák, viták kerüljenek előtérbe, amelyek a magyar társadalmat mindenkor aktuálisan foglalkoztatják. Ennek megfelelően az első két szemeszterben a társadalom óra tematikája nem volt azonos, a mindenkori társadalmi-politikai változások határozták meg az egyes órák témáját.³

Változás akkor következett be, amikor a Balassi Bálint Intézet akkori főigazgatójának, *Ujváry Gábornak* a kezdeményezésére a Hungarológia Tanszék oktatói jegyzetek, tankönyvek, szöveggyűjtemények és egyéb oktatási segédanyagok megírásába fogtak, hogy olyan írott tananyagok szülessenek, amelyeket a diákok nemcsak az órákon tudnak haszonnal forgatni, hanem az egyéves képzés végén haza is vihetnek magukkal. Ekkor merült fel ugyanis az az igény, hogy a társadalom óra tematikáját módosítsuk, és egy olyan tananyagot állítsunk össze, amely nem mellőzi ugyan az aktuális társadalmi kérdéseket, de már nem kizárólag a mindenkori aktuális problémákra épít. A két egymásnak ellentmondó elvárásnak azért is akartunk megfelelni, mert nem akartunk gyökeresen változtatni a tárgy eredeti oktatási koncepcióján, másrészt nem láttuk sem az értelmét, sem a fedezetét annak, hogy minden szemeszterben egy új, a legfrissebb társadalmi változásokat, történéseket bemutató tankönyvet adjunk, adhassunk a diákok kezébe. Ezért inkább „aktuálisnak” minősítettük a rendszerváltozás utáni időszakot, és arra koncentráltunk, hogy az 1990 óta eltelt időszak legfontosabb társadalmi-politikai-gazdasági problémáit mutassuk be.

A Hungarológia Tanszék földrajz és akkor még társadalom órát is oktató, nagy erudícióval és gazdag oktatói tapasztalattal rendelkező tanárával, Bori Istvánnal kettesben állítottunk össze egy jegyzetet, amely a politika, társadalom, gazdaság fe-

³ Ez a megállapítás alapvetően csak az írás szerzőjének az óráira vonatkozik.

jezeten kívül egy rövid összeállítást tartalmazott a határon túli magyarok helyzetéről, illetve az európai uniós csatlakozásról. A rendelkezésre álló szűkös időkeret, illetve a tematika módosítása miatt sajnos nem volt arra lehetőség, hogy a jegyzet elkészítése során érdemben felhasználjuk a korábban összeállított oktatási anyagainkat. Éppen ezért csak egy oktatási segédanyagot tudtunk elkészíteni, amely az említett öt fejezeten kívül tartalmazott számos táblázatot és ábrát, egy kislexikont, a rendszerváltozás utáni állam- és kormányfők életrajzát és a fejezetek végén kulcsfogalmakat, ajánlott irodalmat és internetes oldalakat (Bori–Masát 2003). Az általunk megírt jegyzet nem volt tehát igazi tankönyv, de „tűzoltás” céljára tökéletesen megfelelt. A tanárok és hallgatók egyaránt örültek: a tanároknak könnyebbé vált ezáltal a tanítás, a diákoknak pedig a tananyag feldolgozása az órán és otthon.

A módosított koncepció – mint már említettük – a rendszerváltozás utáni időszakra helyezte a hangsúlyt. A 20. századi előzményeket csak akkor mutattuk be, ha azok közvetlen hatással voltak a rendszerváltozásra vagy a jelenlegi helyzetre. A legfrissebb történéseket pedig a tanórákon ismertettük, így például a 2004-ben bekövetkezett kormányváltást, illetve az egy esztendővel későbbi államfőváltást, a 2004. május 1-jei európai uniós csatlakozást és annak hatásait, a 2004. decemberi népszavazás eredményét a kórházprivatizációval és a kettős állampolgársággal kapcsolatban, a munkanélküliség növekedését, továbbá a népesség csökkenésével, az átlagos élettartam növekedéssel és a nyugdíjkorhatár növelésével kapcsolatos problémákat. A 28 órára, azaz 14 hétre tervezett tematika így épült fel:

Témakör	Társadalom	Gazdaság	Politika	Európai Unió	Határon túli magyarság
Témák (címszavakban)	népesség, halandóság, házasság, gyermekvállalás, vallás, kisebbségek, romák, egészségügy, betegségek, nyugdíjrendszer	gazdaságtörténet, adósságállomány, kereskedelem, munkanélküliség, átlagkereset, „szegény–gazdag”, közlekedés, városiasodás, mobilkommunikáció	politikátörténet, rendszerváltozás, politikai rendszer, választások, pártok, pártrendszer, politikusok	csatlakozási folyamat, uniós felmérések, illúziók, bővítés, a csatlakozás hatása	Trianon, diaszpóra, Kárpát-medence, kivándorlás, bevándorlás, emigráció, Határon Túli Magyarok Hivatala
Óraszám	10	6	6	4	2

Indoklást érdemel, hogy miért így oszlik meg az egyes témakörök óraszámja. A táblázatból jól látható, hogy csupán 2x45 perc jut a határon túli magyarság témakörére, holott a téma – bizonyára sokak szerint – jóval nagyobb figyelmet érdemelne. Mindenekelőtt azért, mert ennek a témának számos vonatkozása a történelem, irodalom, földrajz, a nyelvészet és néprajz órákon szóba kerül. Másrészt a Kárpát-medencei, határokon túl élő magyarokról szó esik a társadalom órán a kisebbségek és a rendszerváltozás utáni politikátörténet témakörnél is. Ez a téma ráadásul alapvetően a nyugati szóránymagyarságból érkező hallgatókat érdekli, és az általános tapasztalat szerint sokkal kevésbé izgatja a hungarológus hallgatókat. Arról nem beszélve, hogy még a téma legobjektívabb bemutatása is konfliktus kialakulását

eredményezheti egy olyan hungarológus csoportban, ahol szomszédos országokból érkező hallgatók vannak, például szerbek, szlovákok vagy románok.⁴

Sokak számára kevésnek tűnhet az Európai Unió témakörét taglaló 4x45 perc is. Bár ez a téma más tantárgyaknál nem kerül elő, a hungarológus diákok jelentős része – nota bene: döntő többségük Európából érkezik az intézetbe –, sokat tud az Európai Unió intézményrendszeréről és annak működéséről. Általános tapasztalat, hogy az Európai Unióról és a magyar vonatkozásokról elsősorban a tengerentúlról és az Ázsiából érkező hallgatók akarnak többet tanulni, mert náluk rendszerint még az Unióval kapcsolatos alapismeretek is meglehetősen hiányosak. Nem egyszer előfordult már, hogy az európai hallgatók azzal a kéréssel fordultak hozzám, hogy az Európai Unió helyett beszéljünk inkább az órán a hajléktalanokról vagy a környezetvédelemről, mert ezek a témák jobban érdeklik őket, az Unióról pedig úgyis eleget hallanak és tanulnak a saját országukban.

Összegzésképpen megállapítható tehát, hogy *A mai magyar társadalom* című tárgy oktatásánál az Európai Unióval és a határon túli magyarsággal kapcsolatos problémák általában háttérbe vannak szorítva, és a tanmenet döntő hányadát a legfontosabb rendszerváltozás utáni társadalmi-gazdasági-politikai kérdések adják. Megállapítható továbbá az is, hogy a tantárgy oktatásának nem voltak előzményei a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben, de már a jogelőd intézményekben oktatott országismeret órákon is bebizonyosodott: a hallgatók részéről erős igény jelentkezik a mindenkor aktuális társadalmi-gazdasági-politikai viszonyok megismerésére. Az elmúlt három esztendőben érkezett hallgatói visszajelzések alapján pedig egyértelműen kijelenthető: a hungarológus képzés nem volna teljes a társadalom óra nélkül, továbbra is szükség van ennek a tárgynak az oktatására és az átadandó ismeretek folyamatos bővítésére, aktualizálására.

A hungarológus hallgatók felkészültsége és a társadalom órák menete

A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben tanuló hungarológus hallgatók különböző országokból, rendkívül eltérő tudással, illetve nyelvismerettel érkeznek Budapestre. Sőt gyakran még a motiváltságuk és céljaik sem egyeznek. (L. erről Bori 2003: 153–154.) Az elmúlt három év tapasztalatai alapján nehéz és talán nem is szabad egyértelmű tendenciákat megrajzolni, mert kevés a rendelkezésünkre álló információ, illetve rengeteg kivételes esetet lehetne megemlíteni. Mégis kijelenthető, hogy minél jobban beszél és érti a magyar nyelvet egy hallgató, annál

⁴ A szerző tanár kollégáinak már több ilyen jellegű konfliktusa volt az intézetben például a szerb hallgatókkal, akik rendszerint egy a magyarokétól gyökeresen eltérő történelemképpel és -szemlélettel rendelkeznek. E sorok írójának véleménye szerint ilyen szituációkban az oktatónak maximális tárgyilagosságra törekedve kell bemutatnia az adott problémát, és világossá kell tennie a hallgatók számára, hogy különböző történeti interpretációk létezhetnek párhuzamosan.

többet tud Magyarországról. Ez az összefüggés azzal is magyarázható, hogy a külföldi egyetem hungarológia szakán tanuló diák rendszerint annál jobban beszél magyarul, minél magasabb évfolyamba jár, és minél magasabb évfolyamba jár, annál több ismerettel rendelkezik Magyarországról (és a világról). Kivételek persze szép számmal akadtak az elmúlt esztendőkből. Elsősorban azok között, akik 1. többször jártak már Magyarországon korábban például a földrajzi közelség okán vagy nyári egyetemi képzés miatt, 2. magyar rokonuk vagy ismerősük van, 3. régóta magyar vonatkozású tudományos kutatásokat folytatnak egy-egy szakterületen. Az életkor, a nyelvtudás foka és az országismeret között tehát egyértelműen kimutatható az összefüggés, de a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet hungarológus hallgatóinak három éves mintája alapján nehéz egyértelmű tendenciákat megrajzolni.

Somos Béla korábbi kutatási eredményei és megállapításai a hallgatók felkészültségéről és Magyarország-képéről ma is helytállóak. (Somos 1998: 69–77; Somos 1996: 22–33 és Somos 1988: 113–128). Az ismeretek és a háttértudás hézagosságát nemcsak az első társadalom órákon lehet empirikus úton felmérni. E sorok szerzője Bori Istvánnal közösen készített egy kérdőívet, amelyet a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben 2-3 évfolyam hallgatói, a lektori hálózaton keresztül pedig számos külföldi hungarológia szakos diák kitöltött. A kérdőív a tipikusan magyarnak vélt dolgokra, illetve híres magyar személyiségekre kérdezett rá. Eddig több mint 100 kérdőív érkezett be, és ezek lehetőséget teremtettek az első következtetések levonására. Ez a kutatás a jövőben folytatódni fog, akárcsak az a sikeres esszépályázat „*(M)ilyenek a magyarok?*” címmel, amelyet a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet hirdetett meg 2004-ben, és amelyre közel 20 pályamunka érkezett Európából és Magyarországon tartózkodó külföldiektől.⁵ Bár a kérdőívre adott válaszok és a pályamunkák egyáltalán nem utaltak közvetlenül arra, hogy mennyire ismerik a hallgatók Magyarország aktuális társadalmi-politikai-gazdasági viszonyait, a rossz vagy hiányos válaszokból mégis lehetett következtetni a meglévő háttérismeretekre.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy számos tényező befolyásolhatja a hungarológus hallgatóknak a társadalom óra tananyagához kapcsolódó előismereteit és háttértudását:

- Magyarország és a hallgató országa közötti földrajzi távolság;
- Magyarország és a hallgató országa közötti társadalmi-politikai-gazdasági különbségek;
- a hallgató országában kialakult általános Magyarország-kép;
- a hallgató életkora, illetve az egyetemen elvégzett évfolyamok száma;
- a hallgató egyéb végzettsége, tudományos tevékenysége, érdeklődési köre;
- a magyar nyelvtudás foka;
- magyarországi részképzésben vagy nyári egyetemen való részvétel;
- kapcsolat fenntartása magyar rokonokkal vagy ismerősökkel;
- a Magyarországon tartózkodások száma stb.

⁵ A két kezdeményezésről szóló beszámolót l. Kiss–Bori 2005: 125–127.

A tényezőket még sorolhatnánk, de inkább nézzünk meg pár példát az elmúlt évek tapasztala alapján a fentiek alátámasztására.

1. példa

Téma: a munkanélküliség Magyarországon a rendszerváltozás előtt és után.

Az eset leírása: A lengyel hallgató sokkal hamarabb megértette az angol diáknál, hogy a rendszerváltozás előtt Magyarországon miért nem volt gyakorlatilag munkanélküliség, 1990 után pedig miért lett hirtelen olyan magas a munkanélküliek aránya. A lengyel hallgató a saját országának történelmét ismerve könnyen megértett olyan összefüggéseket, amelyek az angol hallgató számára nem voltak egyértelműek. Ebben az esetben Lengyelország és Magyarország hasonló történeti fejlődése, illetve a két ország közötti társadalmi-politikai-gazdasági hasonlóságok szerepet játszottak abban, hogy a lengyel hallgató rövidebb idő alatt megértette és befogadta a tananyagot.

2. példa

Téma: Magyarország csatlakozása az Európai Unióhoz.

Az eset leírása: A szerb hallgató, noha az országa nem tagja az Európai Uniónak, sokkal nagyobb háttértudással rendelkezett a témában a dél-koreai hallgatóhoz képest. Nyilvánvaló, hogy meghatározó szerepe volt ennél a témánál a földrajzi közelség tényezőjének.

3. példa

Téma: kisebbségek Magyarországon.

Az eset leírása: A minimális magyar nyelvismerettel rendelkező cseh doktorandusz a magyarul középfokú szinten beszélő, észt származású graduális hallgatónál jóval nagyobb háttértudással rendelkezett a magyarországi kisebbségekről, mert doktori disszertációjában ezzel a témával foglalkozott. Hiába beszélt sokkal jobban az észt hallgató, a magyarul alig beszélő, de az adott témát régóta tudományosan kutató, idősebb cseh doktorandusz „behozhatatlan ismeretelönnyel” rendelkezett a kisebbségek témakörében. Ez az eset egyértelműen példázta, hogy a társadalmi témák feldolgozásakor nem minden esetben jelent előnyt a magasabb szintű nyelvtudás.

4. példa

Téma: a kétpólusú pártrendszer kialakulása Magyarországon.

Az eset leírása: Két azonos korú lengyel hallgató közül az egyik óriási előismerettel rendelkezett a témában, mert a másik szakja a lengyelországi egyetemen politológia volt.

A fenti kiragadott példák célja annak szemléltetése, hogy a társadalom órán milyen tudásbeli különbségek lehetnek a hallgatók között, és milyen tényezők könnyíthetik vagy nehezíthetik meg a téma megértését és feldolgozását.

Szende Virág, aki a „nyelvfüggő” és a „nyelvfüggetlen” hungarológiát szembeállította egy 2003 márciusában rendezett konferencián, úgy vélekedett, hogy az Inté-

zetben a két véglet iránti nagyszámú érdeklődés nem várható. Vagyis ritkán fog a jövőben előfordulni, hogy a „*hungarológia iránt érdeklődő nem ismeri nyelvünket, de szeretne a magyarságról minél többet megtudni*”, illetve hogy „*a hallgató kiválóan ismeri és használja nyelvünket, beleértve a különböző regiszterek (szaknyelv) értését és azon történő kommunikációt is*” (Szende 2003: 130). Ezt a gondolatmenetet folytatva bevezette a nyelvdomináns és a tudománydomináns hungarológiaoktatás fogalmát, és négy szintet különböztetett meg. Az első nyelvdomináns oktatáshoz tartozik, a második átmenetet képez a kettő között, a harmadik és a negyedik szint pedig egyértelműen a tudománydomináns hungarológiaoktatás területére esik (uo. 132–136).

Szende Virág kategorizálása lényegében megfelel annak a beosztásnak, amit a Balassi Magyar Kulturális Intézetben a komplex magyar nyelvi-hungarológiai képzésnél alkalmaznak. A külföldről érkező körülbelül 30-35 hungarológus hallgatót az elmúlt két évben a nyelvtudásuknak megfelelően 4 csoportba és három programtípusba (A, B, C) osztották. Az A programtípusba besorolt hallgatók, akik lényegében nyelvismeret nélkül érkeznek Magyarországra, az első szemeszterben kizárólag magyar nyelvet tanulnak (első szint), és csak a második félévtől hallgatnak hungarológia tárgyakat úgy, hogy a szaktanároknak messzemenően alkalmazkodniuk kell a diákok nyelvi szintjéhez. A B programtípusnak a csoportjai (ebben a 2005/2006-os tanévben két csoport tanul) tulajdonképpen megfeleltethetők a Szende Virág által leírt második és harmadik szintnek. A Hu-B1-es csoportban már lehet hungarológiát oktatni, de a szaknyelvi terminológiának és tudományterület ismeretanyagának itt is szigorúan összhangban kell állnia a hallgatók nyelvi szintjével és szakmai ismereteivel. A harmadik szintet jelentő Hu-B2-es csoport már a tudománydomináns oktatáshoz tartozik. Itt már a csoportvezető nyelvtanároknak is feladata a szaknyelv elsajátításának a támogatása, de a hungarológiai tárgyakat oktató tanároknak még mindig figyelembe kell venniük a hallgatók nyelvi hiányosságait (vö. uo. 135). Végül a negyedik szintnek megfelelő Hu-C csoportban érdemes már a hungarológia tárgyak oktatására koncentrálni, ebben a nyelvtanárok is jelentős mértékben tudnak segíteni. A négy szint és a komplex magyar nyelvi-hungarológiai képzés három programtípusa tehát megfeleltethető egymásnak, de saját tapasztalatom szerint a Szende Virág által alkalmazott „ideáltipikus” kategóriáknak a hungarológus hallgatók nyelvi és szakmai felkészültsége nem a tanév elején, hanem inkább az első szemeszter végén felel meg.

A 2002/2003-as első tanévben körülbelül 60 hungarológus hallgatót fogadott a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, és akkor még lehetőség nyílt arra, hogy ne csak a nyelvi tudásszintet, hanem a szakmai érdeklődést is figyelembe vegyék az egyes csoportok kialakításakor. Ma már az alacsonyabb diáklétszám miatt nem lehet figyelembe venni a szakmai érdeklődést, de a társadalom óra szempontjából nem is lenne jelentősége, mert ez a tárgy mindegyik csoport számára kötelező.⁶ Mi-

⁶ A tanév elején a csoportok kialakításakor figyelembe vett szakmai érdeklődésnek a kötelezően választható órák miatt volt jelentősége. Az azonos érdeklődésű (és azonos nyelvi

után a társadalom óra komoly háttértudást igényel és terminológiája meglehetősen nehéz, helyes volt a program alkotóinak részéről, hogy a szemináriumi oktatási forma mellett döntöttek. Így lehetőség nyílik ugyanis nemcsak a társadalmi problémák közös megvitatására, hanem arra is, hogy a diákok maguk alkalmazzák az elsajátított szókincset.

A társadalom órák menetéről általánosságban érdemes mindenképpen elmondani, hogy mindegyik fejezet megkezdése előtt átvesszük a témakör legfontosabb kulcsfogalmait. Ha a diákok nem ismernék meg előre a szakszavakat, illetve azok jelentését, akkor valószínűleg számos probléma merülne fel az egyes résztémák előzmények nélküli, in medias res bemutatásakor. Nem elegendő tehát a magyar szavak lefordítása idegen nyelvre, a diákoknak el kell magyarázni, mit értenek Magyarországon azokon a fogalmakon, hogy *születéskor várható átlagos élettartam, szegénységi küszöb, koraszülött, bálapénz, ágykibasználtság, elvilágiasodás, etnikai kontaktzóna, jogbarmonizáció* stb. Csak ezt követően érdemes belevágni az egyes résztémák ismertetésébe és megvitatásába.

Korábban már említettem, hogy a társadalom órák szemináriumok. Egyaránt épülnek tanári előadásra és közös eszmecezerére. A tanári előadás elsődleges célja az adott témához kapcsolódó legfontosabb ismeretek átadása. A vitáknak alapvetően kettős célja van: egyrészt, hogy a diákok a saját véleményük kifejtése során egyre jobban elsajátítsák a szaknyelv használatát, másrészt, hogy az ellentétes nézőpontok megértésével jobban megismerjék egy jelenség (például: *a népesség számának csökkenése, az átlagos élettartam növekedése, a munkanélküliség növekedése, a diszkrimináció terjedése, a könnyű drogok legalizációja, a nyugdíjkorhatár növelése, az elvilágiasodás, az etnikai identitás megőrzése, az asszimiláció* stb.) problematikáját. A társadalom szemináriumon nem feladata a tanárnak, hogy az előadása keretében a teljes tananyagot leadja. Sokkal célszerűbb vitaindító kérdésekkel és beszélgetések kezdeményezésével rávezetni a hallgatókat a helyes válaszokra.⁷ A tananyag egésze csak a közös viták során érthető és tanulható meg. Vegyünk végezetül egy példát ennek szemléltetésére!

szinten lévő) hallgatók ugyanis általában ugyanazokat a kötelezően választható és választható órákat vették fel, ezáltal kevésbé jöttek létre olyan heterogén csoportok, amelyekben gyökeresen eltért a diákok nyelvi- és tudásszintje, illetve érdeklődése.

⁷ Így az órák nem annyira unalmasak, és a diák sem érzi magát passzívnak.

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

A társadalom órákon tehát gyakori, hogy a tanár előadása a lexikai ismeretanyag átadására korlátozódik, az összefüggések és következtetések kimondása viszont már a hungarológus hallgatóknak a feladata.

A beszédkézség fejlesztése a társadalom órákon

A társadalom szemináriumokon kiváló lehetőség adódik a szaknyelvi szókincs és a kifejezőképesség fejlesztésére. Nemcsak a fent leírtak miatt (szemináriumi jelleg, közös viták, a hallgatók aktivizálása stb.), hanem azért is, mert a társadalom órákon rendkívül sok *terminus technicus* lehet megtanulni. A témák heterogenitása miatt általában több tudományterület terminológiáját kell elsajátítani más hungarológiai órákhoz képest. A hungarológus hallgatók egy szemeszter során ismerkednek meg a szociológiai, politológiai, jogi és közgazdaságtani szakkifejezésekkel, és nem véletlen, hogy különösen a gyengébb szintű nyelvi csoportokban tanulók rendszeresen hoznak szótárt a tanórákra. Bár a délelőtti nyelvóráknak és a sok éves oktatói tapasztalattal rendelkező nyelvtanárok rutinos munkájának köszönhetően hónapról hónapra érezhetően javul a hallgatók nyelv- tudása, mégis úgy érzik néha, hogy a tudásuk stagnál, továbbra is nehezen fejezik ki magukat, és nem jutnak a magyar nyelvben egyről a kettőre. Különösen a társadalom órákon fordul elő a témák sokszínűsége miatt, hogy egy-egy új szakszöveg ismeretlen szavakat tartalmaz, és miután a diák nem tudja ezeket rögtön lefordítani és megérteni az adott mondatot, bekezdést, elkedvetlenül, mert nincsen sikerélménye.⁸

A gyengébb nyelvi csoportokban a társadalom órák általános tapasztalata volt az el- telt három esztendőben, hogy a szakmailag leginkább érdeklődő hungarológus hallgatók több alkalommal szeretnének hozzászólni egy-egy témához, mint amennyi- szer ténylegesen hozzászólnak. Sokkal több tehát a mondanivalójuk, mint amennyit a hiányos magyar nyelvtudásukkal el tudnak mondani, és ezért ellentét feszül a kö- zött, amit közölni akarnak, és amit a pillanatnyi nyelvtudásukkal közölni tudnak (Havas 1989: 20.). Ilyenkor néha frusztráltak lesznek, ezért a tanár feladata, hogy megpróbálja időben „kihúzni” a diákokból a mondanivalót, akár úgy is, hogy kér-

⁸ L. ezzel kapcsolatban Havas Ágnes gondolatait! Havas 1989: 17–18.

dések feltevésével kitalálja, mit akart a diák hozzáfűzni az óra témájához. Fontosnak tartom tehát a hallgatók érdeklődésének megőrzését és motivációjának fenntartását, a sorozatos negatív tapasztalatok ugyanis könnyen letörhetik a tanulási kedvüket.

Korábban már leírtam, itt mégis megismétlem az arany szabályt: a szaktárgyi oktatásnak alkalmazkodnia kell a hungarológus hallgatók nyelvi szintjéhez. Nem elegendő lefordítani a szakszavakat, a tanárnak biztosnak kell lennie abban, hogy a diákok meg is értették a *terminus technicusok* jelentését. Ez különösen a társadalom órákon fontos, mert a terminológia jelentős része még a „közepes méretű” szótárakban sem található meg, vagy ha igen, akkor is egy másik, rendszerint köznyelvi jelentésben. Álljon itt néhány, több szóból álló kifejezés példaképpen, amelyek pontos jelentését – csak a szótár segítségével – nem lehet vagy nagyon nehéz megfejtetni: *parlamenti küszöb, bizalmatlansági szavazás, gazdasági megszorító intézkedés, társadalmi beilleszkedés, felekezeti kötődés, társult ország* stb. Néha előfordul persze az is, hogy a diákok meg tudják ugyan különböztetni a szaknyelvi és a köznyelvi jelentését a szavaknak, mégsem érzik, hogy melyik esetben kellene azokat használni. Ilyenkor szokott előfordulni, hogy a *terminus technicusok* megjelennek a köznyelvi beszédükben, a szakkifejezések helyett pedig köznyelvi fordulat kerül a mondataikba (Havas 1989: 24).

Jogosan vetődik fel egy módszertani kérdés ezzel kapcsolatban: egy szaktárgyat oktató tanárnak kell-e javítania a diákok nyelvi hibáit? E sorok írója szerint igen, de nem minden esetben. Ha ugyanis minden egyes nyelvi hibát kijavítanánk, amelyet a hallgatónk vét, csak összezavarnánk a gondolatmenetét és elbizonytalanítanánk, holott nem kizárt, hogy a mondandójának a tartalmi része teljesen helyes volt. Chikán Ildikó *Mi mindenre kell gondolnia egy szegény külföldinek, ha magyarul akar megszólalni?* című írásában 26 szempontot és nyelvtani szabályt sorol fel, amelyek talán a leggyakrabban megfordulhatnak egy gyengébb nyelvi szinten álló hungarológus hallgatónak fejében: kinek a nevében beszélek, milyen időviszonylatban beszélek, használjak-e névelőt, van-e a cselekvésnek tárgya, hol a jelzők helye, kell-e igekötőt használnom és ha igen, hová tegyem stb-stb. (Chikán 1998: 75–79). Ne felejtjük el, mennyire nehéz a magyar nyelv, és az esetleges nyelvi hibákkal szemben értékeljük inkább azt, hogy a diák válasza tartalmi szempontból jó volt. A szaktárgyat oktató tanárnak meg kell találnia „a helyes arányt a javítandó és az elnézendő hibák között”.⁹ Összegezve: véleményem szerint a társadalom órán is szükséges, hogy javítsuk a hallgatók által vétett nyelvi hibákat, de nem szabad átesni a ló túlsó oldalára, és nyelvtanári szerepkörbe bújni.

⁹ Havas Ágnes szerint ezt a képességet több éves oktatói tapasztalattal lehet kialakítani (Havas 1989: 38).

A számonkérés formája a társadalom órán

Miután *A mai magyar társadalom* című tantárgy szeminárium, a hungarológus hallgatóknak nem kell ebből a tárgyból vizsgázniuk, elegendő egy úgynevezett gyakorlati jegyet szerezniük. A gyakorlati jegy két részből áll össze: egyrészt az órai munkából, másrészt egy kiselőadás megtartásából. A kiselőadás paraméterei (időtartam, témaválasztás, a feldolgozandó anyag mennyisége stb.) rendszerint csoportonként különböznek: minél jobban beszéli az adott csoport a magyar nyelvet, annál nehezebb a kiadott feladat. Általánosságban igaz azonban, hogy egyik csoportban sem megengedett a kiselőadás felolvasása. A hallgatónak a jegyzetei alapján saját szavaival kell előadnia a témáját. Az elmúlt három év során mindössze két esetben fordult elő a hallgatók kérésére, hogy kiselőadások megtartása helyett tesztet írtak. Ilyenkor a jegyzet és az órán leadott tananyag alapján lettek összeállítva a tesztkérdések.

Jövőbeli tervek

A társadalom órán jelenleg használt és korábban már bemutatott jegyzet mindössze 86 oldalas. Most készül egy javított és tankönyvvé bővített változat, amely terjedelmileg körülbelül 150 oldalas lesz, vagyis az eredeti jegyzet duplája. Nagyobb terjedelmű tankönyvet nem érdemes írni ebből a tárgyból, mert az eddigi tapasztalatok alapján tudjuk, hogy 70-80 oldalnál többet csak a legmagasabb nyelvi szinten álló és legnagyobb háttértudással rendelkező diákok tudnak befogadni egy szemeszter alatt.¹⁰ A jegyzet tematikája alapvetően nem fog változni, de a témák bővülni fognak, és ezáltal a tanárnak és diákoknak egyaránt lehetősége nyílik majd a témák közötti, igény szerinti választásra. A tankönyv nyelvezetét megpróbáljuk lehetőség szerint egyszerűsíteni, és még több ábrát, táblázatot, térképet, illetve egyéb segédletet beilleszteni a szövegek közé, hogy elősegítsük a tananyag megértését az alacsonyabb nyelvi szinten álló hallgatók számára.

A jelenlegi tematika az elkövetkező esztendőkből valószínűleg csak aktualizálásra és bővítésre szorul, de idővel el kell majd gondolkozni azon, hogyan kell megváltoztatni a tantárgy oktatási koncepcióját. A társadalom óra jelenleg a rendszerváltozás óta eltelt időszakra fókuszál. Csak hogy időben egyre távolabb kerülünk a III. Magyar Köztársaság kikiáltásától, és ezáltal a folyamatosan bővülő tananyagot egyre nehezebb lesz majd diákként befogadni, tanárként pedig egy félév alatt leadni. Pillanatnyilag két megoldás tűnik célravezetőnek: 1. a jelenlegi oktatási koncepció változatlanul hagyásával, de a Hungarológia Oktatási Program módosításával két féléves tárggyá tenni a társadalom órát; 2. megváltoztatni az oktatási koncepciót, és egy új, egy féléves tematikát kialakítani. Az első megoldás megvalósítható lenne például a kötelezően választható, *Politikai folyamatok a rendszerváltozás*

¹⁰ L. Bori István tananyagkészítéssel kapcsolatos hasonló meglátásait (Bori 1998: 50–51)!

után című tantárgy társadalom órába való integrálásával. Az új tematika kialakítását pedig a jelenleg oktatott öt nagy témakör megszüntetésével tartom elképzelhetőnek úgy, hogy a politikai és gazdasági vonatkozások levágásával egy szigorú értelemben vett szociológiai órát kellene kidolgozni.

A változ(tat)ás tehát idővel szükségessé válik, megítélésem szerint nemcsak a társadalom óránál. Érdeemes már most elgondolkodni azon, hogy elegendő lesz-e csupán az egyes tárgyak tematikáját megváltoztatni, vagy pedig a Hungarológia Oktatási Program tantárgystruktúráját kell-e majd újragondolni és esetleges módosítani. Az elmúlt három év számos tapasztalattal szolgált, de sokkal több időnek kell eltelnie ahhoz, hogy objektív képet tudjunk alkotni a jelenlegi képzésről.

Irodalom

- Bori István–Masát Ádám (szerk.) 2003. *A mai magyar társadalom*. Budapest, Balassi Bálint Intézet. (Oktatási segédanyag.)
- Bazsó Zoltán 1987. Az országismeret helye és szerepe a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában. *A hungarológia oktatása* 1./1. 84–86.
- Bori István 2003. A geografikus megközelítés helye és szerepe a hungarológiai oktatásban. *Balassi Füzetek* 1./1. 147–155. (*A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében – Konferencia a Balassi Bálint Intézetben 2003. március 13–14.*)
- Bori István 1998. Egy történelem jegyzet elé. *Intézeti Szemle* (Tudományos és módszertani folyóirat), 20./1. 49–53.
- Chikán Ildikó 1998. Mi mindenre kell gondolnia egy szegény külföldinek, ha magyarul akar megszólalni? *Intézeti Szemle* 20./2. 75–79.
- Gíay Béla 1977. Új tantárgy a NEI oktatási-nevelési rendszerében – a „Magyarország” oktatása elé. *Intézeti Szemle* (A Nemzetközi Előkészítő Intézet szakmai kiadványa) 10. 45–49.
- Havas Ágnes 1987. Az országismeret oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. *A hungarológia oktatása* 1./2. 54–56.
- Havas Ágnes 1989. Nyelvtanítás a társadalomtudományi szaktárgyak oktatásában. *Intézeti Szemle* 18. 15–38.
- Jónás Frigyes 2003. Az országismeret didaktikai alapvonalai a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Hungarológiai évkönyv* 4./1. 160–165.
- Kiss Noémi–Bori István 2005. „Hungarikum” kutatási program a BBI-ben. *THL₂* (A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata) 1./1. 125–127.
- Menyhért Anna 2003. Megjegyzések a Balassi Bálint Intézet Hungarológia Oktatási Programjához. *Balassi Füzetek* 1./1. 91–99. (*A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében – Konferencia a Balassi Bálint Intézetben 2003. március 13–14.*)
- Ódor László 1987. A komplex országismeret-oktatás szüksége és lehetőségei. *A hungarológia oktatása* 1./1. 66–71.
- Somos Béla 1996. Az imago és változásai. *Intézeti Szemle* (Tudományos és módszertani folyóirat) 18./1. 22–33.
- Somos Béla 1998. Az imágó-kutatás néhány kérdése határon túli diákok villanásnyi Magyarország-képe kapcsán. *Intézeti Szemle* (Tudományos és módszertani folyóirat) 20./1. 69–77.
- Somos Béla 1988. Mit tudnak más kontinensek lakói Magyarországról? *Intézeti Szemle* 17. 113–128.

Szende Virág 2003. Hungarológiaoktatás különböző nyelvi szinteken. *Balassi Füzetek* 1./1. 127–137. (A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében – Konferencia a Balassi Bálint Intézetben 2003. március 13–14.)

Pelcz Katalin*

NEMESKÉRI KISS PÁL, A GRAMMATIKAÍRÓ ÉS FERENC JÓZSEF MAGYARTANÁRA

Bevezetés

Tudott Ferenc József magyarul? A kérdés egyszerűnek hangzik, mégsem adható rá egyértelmű válasz. Kevés azon feljegyzések száma, amelyek arról számolna be, hogy Ferenc József használta a magyar nyelvet. Ezen kevés számú alkalmak közül a legnevezetesebb a magyar királlyá koronázás napja, amikor magyar nyelven tette le az esküt. De az eskü szövegét szóról szóra is be lehet tanulni, ez nem jelenti azt, hogy hosszabb tanulási folyamat alatt kialakult aktív nyelvismeret előzte meg a koronázási ceremóniát. Az valószínűsíthető, hogy 1849-et követően nem sok lehetősége volt magyartudásra szert tenni, vagy esetleg a meglévő nyelvtudását kamatoztatni. Tehát, amennyiben Ferenc József tanult magyarul, a feltett kérdésre a választ korábban, 1848 előtt kell keresnünk. Találunk is utalást Angyal Dávid (1942: 25) és Gerő András (1999: 19) monográfiájában. Mindketten megemlítik Nemeskéri Kis Pál azon bejegyzését, melyet a tanár az az évi iskolai füzetbe jegyez fel. Ebben elégedetten szól a főherceg magyar nyelvtudásáról. Így nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy *1847-ben Ferenc József jól beszélt magyarul*, s ez Nemeskéri Kis Pálnak is köszönhető. Valamint találunk egy arcképet, mely a gyermeket díszmagyarban ábrázolja (l. Gerő 1999: 128). A kép 1840-ben készült. Abban az évben, amikor Nemeskéri Kiss Pál lett Ferenc József tanára. Vajon milyen kulturális és nyelvismeretre vonatkozó következtetéseket vonhatunk le ezekből?

A történelem tankönyvekben nem találunk Ferenc József magyar nyelvtudására vonatkozó információt, s ezért a köztudatban is az él, hogy legfeljebb egy-két szó, kifejezés erejéig ismerte és használta a magyar nyelvet. Pedig *a gyermek Ferenc József tizenegy éven keresztül tanult magyarul*.

A dolgozat célja nem az, hogy ezen tizenegy év magyartanulását áttekintse, hanem az, hogy a főherceget leghosszabb ideig, hét évig oktató Nemeskéri Kiss Pál¹ *Magyar Grammatikáját*, s Ferenc József *Magyar gyakorlások* című kéziratot füzeteit bemutassa.

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

¹ Nevét a források néhol egy, néhol két s-sel írják.

Az eddig fel nem tett kérdésekre a válaszokat a Collegium Hungaricum, Magyar Ösztöndíj Bizottság ösztöndíjának támogatásával kerestem.² Célom, hogy bemutassam egy érdekes kor érdekes személyiségét és az általa írt grammatikát, valamint felhívjam a figyelmet arra a több füzetből álló³ kéziratra, mely a *Magyar gyakorlások* címet viseli, és mindeddig elkerülte a kutatók figyelmét.

1. Művelődéstörténeti háttér

Mai szemmel nézve, nem lehetett sok gyermeki öröm koronahercegként felnőni a Habsburgok bécsi otthonában. Ugorjunk vissza bő másfél évszázadot, s vázoljuk fel, mit tudunk Ferenc József tanuló éveiről.

Ferenc József még nem töltötte be a hatodik életévét, mikor Zsófia főhercegnő és Metternich kiválasztotta azt a személyt, akinek az irányításával megkezdte tanulmányait. Egy katonatiszt, Gróf Bombelles Henrik kapta meg a főnevelő tisztségét, mely cím megnevezése az *ajo* volt. Főnevelői feladatainak értelmében ő volt a valamennyi koronaörökös gyermek oktatásáért felelős személy; az ajo osztotta be a főhercegek idejét, határozta meg, hogy mit és milyen szellemben tanuljanak. A gyermekeknek volt külön személyi nevelőjük is, akik külön is ellenőrizték az egyes hercegek tanárainak munkáját.

Mielőtt a koronaherceg megkezdte volna tanulmányait, megtervezték, hogy mely tantárgyakat és ismereteket kell elsajátítania. Végigtekintve Ferenc József tanulmányain, elmondható, hogy a katonai ismeretek és a nyelvtanulás adta meg az oktatás két pillérét.

Ami pedig a szellemet illeti, erről Angyal Dávid a következőket idézi monográfiájában (1942: 16): *Az uralkodó ne legyen pusztán nevének aláírója. Igyekezzen az ügyek lényegébe bebatolni idegen segítség nélkül. Ennek meglesz üdvös hatása, amennyiben az elposványosodott bürokrácia önálló tevékenységre ébreszti.*⁴

A főherceg órarendje igen zsúfolt volt, reggeltől estig tudós férfiak tanították különböző tudományokra. Évi tizenegy hónapon keresztül folyt az oktatás; csak a szeptember szolgált a pihenésre. 15 éves korára elvégezte „a középiskolainak nevezhető tanfolyamot” (Angyal 1942: 19). Tanulmányait jól átgondolt rendszerben és módszer szerint folytatta. A tantárgyak között szerepelt a vallás, a német, francia, magyar, cseh, olasz, görög és a latin nyelv, a latin filológia, a matematika, a logika, a retorika, az etika, az esztétika, a filozófia, az irodalom, a történelem, a lélektan, a természettudomány, a közjog, a nemzetközi jog, a kormányzás, a diplomácia, a szép-

² Köszönöm a lehetőséget a bécsi Collegium Hungaricumnak és a Magyar Ösztöndíj Bizottságnak. Itt mondok köszönetet Dr. Fazekas Istvánnak a témafelvetésért, az értékes segítségért.

³ A füzetek pontos számának meghatározására nem vállalkozom, mivel a lapok az idők folyamán szétestek. Ami elmondható, hogy legalább három füzet került – több darabban – egy leltári szám alá az Österreichische National Bibliothek Handschriften-, Autographen- und Nachlaß-Sammlung katalógusában.

⁴ Steinitz, Eduard Ritter von 1931. *Erinnerungen an Franz Joseph I.* Berlin.

írás és a katonai ismeretek. Ezen kívül a Habsburg-ház férfitagjainak a hagyomány szerint el kellett sajátítaniuk egy polgári foglalkozást, így tanult Ferenc József asztalosnak.

Szenteljünk most figyelmet a nyelvek, ezen belül a magyar nyelv oktatásának. Az ajo fontosnak tartotta, hogy nyelvtanárai anyanyelvi oktatók legyenek. A leendő uralkodó különösen jeleskedett a nyelvtanulásban. Míg a matematika és a történelem tanára arra panaszkodik, hogy figyelme lankad, addig a nyelvtanárainak jelentései között nem találunk ilyen utalást. „A nyelvek elsajátítását segítette, hogy a játszótársak között cseh, lengyel, és magyar arisztokraták gyerekei is voltak” (Gerő 1999: 18), s ötéves korában volt egy magyar dajkája is. Oktatásának második évétől pedig heti három és fél órában kezdett magyarul tanulni.

2. A nyelvtanár

Az 1793-as születésű Nemeskéri Kis Pál 1840-ben lett a főherceg tanára. Nem csupán magyar nyelvet tanított, hanem ő kapta meg a latin nyelv oktatásának feladatát is. Az apátkanonokot ekkor már elismert és megbecsült nevelőként és nyelvkönyvíróként tartották számon. 1818-tól az Eszterházy-fiúk nevelője, majd a bécsi egyetem könyvtáránál segédtsízt és magyar nyelv- és irodalomtanár a Theresianumban. A magyar nyelv és kultúra(!) gondos, elkötelezett tanítója. Fontosnak tartja, hogy a nyelvet, mint információforrást is bevonja a tanításba⁵. A magyar kultúrával kapcsolatos ismereteket nem korlátozza a magyarórára, a latin nyelv oktatását is felhasználja arra, hogy megismertesse tanítványát a magyar földrajzzal és történelemmel. 1843-ban részt vesz Ferenc József első magyarországi útjának megszervezésében. A Balaton és a Bakony mély benyomást tesz a tizenhárom éves gyermekre, de arról már nem tesz feljegyzéseiben említést, hogy Kisfaludy Sándor saját műveivel szórakoztatta a jeles vendégeket a sümegi várban. Nemeskéri Kis Pál 1846-ban lett a Magyar Tudományos Akadémia tiszteletbeli tagja, és haláláig, 1847-ig volt a főherceg tanára.

3. A grammatika

Nem bizonyítható, de feltehető, hogy Kis Pál saját nyelvtankönyve alapján tanított. Nem bizonyítható, mivel a fennmaradt *Magyar gyakorlások* füzetek csupán összefüggő szövegeket, feltehetően diktátumokat tartalmaznak.

Nemeskéri számos publikációja közül⁶ jelen vizsgálat tárgyát a főműve, az 1834-ben Bécsben megjelent *Ungarische Grammatik nach einer neue und leicht*

⁵ A tanórákon szépirodalmi műveket is olvastott, jelesül a *Falu jegyzője* című regényt.

⁶ A teljesség igénye nélkül álljon itt néhány műve: *Rövid földleírás a legújabb polgári változások szerint. Tanuló ifjak számára.* Bécs, 1818.; *Tanítás módja. A városi és falusi iskolamesterek számára.* Buda, 1830.; *Aufgaben zur Übung in der ungarische Sprache und einige Lesestücke nach der Interlinear-Methode Für alle Liebhabern dieses Idioms, zunächst aber für jene, die des Verfassers Grammatik gebrauchen.* Bécs, 1835.; *A magyar literatura remek darabokban. Kézi könyvül a tanító intézetek számára.* Bécs, 1835.

*faßlichen Methode theoretisch und praktisch bearbeitet*⁷ képezi. Miben rejlik a „könnyen felfogható módszer”, illetve az „elméleti és gyakorlati feldolgozás”?

A nyelvtankönyv három szerkezeti egységre tagolódik. Az első 80 hosszabb-rövidebb paragrafusban magyarázza a nyelvtant, néhol feladatokkal gyakoroltatja azt. A második „Néhány az életben gyakran előforduló szóllásmondás”-t gyűjt csokorba, a harmadik rész pedig egy „Olvasókönyv, mellyben könyebbről nehezebbre lépcsőként történik az által menetel”.

3.1. A nyelvtani leírás első szakasza: a betű és a kiejtés

A könyv címéből ugyan nem erre következtetnénk, de a *Grammatika* felépítése klasszikus, nem tér el a kortárs nyelvtanoktól. A korszak nyelvtankönyveitől nem idegen, hogy pontokba, paragrafusokba rendezve ismerteti a nyelv rendszerét.⁸ Akkoriban a nyelvet már mint rendszert tanították; és olyan rendszerben mutatták be, amely készül átlépni, vagy már átlépte a latin nyelv szabta korlátokat.

Az első rész (1 paragrafus) és második rész (7 paragrafus) címében elkülöníti a betűket és a kiejtést, de az első szakaszban az ábécé betűit (31 betűt) hangokként definiálja. A második paragrafus, a magánhangzókat és a mássalhangzókat választja ketté, hét magánhangzó rövid és hosszú ejtését ismerteti. A harmadik paragrafus ekként szól:

§. 3.

*Gleichwie in Musik in harte und weiche (dur und moll) Töne zerfällt, eben so werden die Selbstlaute bei den Ungarn die harte und weiche eingetheilt. Die harte sind: a, o, u, die weiche: e, ö, ü. Das i ist halb hart halb weich. – Diese Eintheilung ist äußerlich wichtig, den auf ihr beruht die ganze Sprachlehre.*⁹

A zene világából hoz példát a magas és mély magánhangzók leírására, felhívja a figyelmet az *i* „félíg kemény és félíg lágy” voltára, valamint hangsúlyozza, hogy ez egy különösen fontos szabály, mely kihat az egész nyelvtanulásra.

⁷ *Magyar grammatika egy új és könnyen felfogható módszer alapján, elméleti és gyakorlati feldolgozásban.*

⁸ Ilyen szerkezetű még például Vályi András, pesti egyetem magyar tanszékének tanára által írt *Fundamenta linguae Hungaricae. Grundlinien der Ungarischen Sprache* (Pozsony, 1793) kezdő nyelvtanulóknak írt könyve; Márton Józsefnek, a bécsi egyetem magyartanárának a *Praktische ungrische Sprachlehre* c. 1810 és 1839 között tíz kiadást megélt nyelvkönyve; Ballagi Moritz *Ausführliche theoretisch – praktische Grammatik der Ungarischen Sprache für Deutsche* (Pest, 1854.), vagy Zimmermann Jakab *Nyelvgyakorlatok* c. tankönyve (Pest, 1856)

⁹ Miként a zene, amely kemény és lágy (dúr és moll) hangokra oszlik, éppen úgy a magyar nyelv magánhangzói is a kemény és a lágy hangok csoportjába oszthatódnak. A kemények: *a, o, u, a* lágyak: *e, ö, ü*. Az *i* félíg kemény félíg lágy. – Ez a felosztás különösen fontos, mert ezen alapszik az egész nyelvtanulás (ford. P.K.).

Külön paragrafust szentel az *é*, valamint a zárt és nyílt *e* ejtésének, ismerteti, hogy ennek a magánhangzónak három ejtési módja van, az elsajátításhoz pedig azt a tanácsot adja, hogy figyelje meg a nyelvtanuló az anyanyelvi beszélők kiejtését.

Az „összetett betűket” (*cs, cz, gy, ly, ny, sz, ty, zs*) német és francia kiejtési mintákkal, valamint magyar szavakkal illusztrálja.

Az egész nyelvtanon végighúzódik az a mód, hogy a magyar nyelvi példái mellett megtalálható a német nyelvű – nem szolgál – fordítás.

sz, wie das deutsche ß; z. B. szag, Geruch, szeg, Nagel, szív, Herz;

ty, wie das französische ti im Worte metier; z. B. tyúk, Henne; atya, Vater.

A szerző összehasonlító szemléletmódját mutatja, hogy leírja az *s, v, és z* hangok ejtését, melyek különböznek a német kiejtéstől.

A kiejtés ismertetésének utolsó paragrafusaként ír a régi családnevek írásának és olvasásának különbségeiről, majd az elméleti rész zárásaként tesz meg két megjegyzést. Felhívja a figyelmet arra, hogy a *cs*-t és a *cz*-t régen *ts*-nek és *tz*-nek írták, másodikban pedig megtaláljuk az első, helyesírásra vonatkozó ismereteket, miszerint a neveket és titulusokat nagybetűvel írjuk; egy beszédet (!), vagy egy verset is nagy betűvel kezdünk, mint ahogy a pont után is nagybetűt írunk; akárcsak a kettőspont után, ami az idegen beszédet bevezeti.

Tehát megjelenik az a gondolat, amely szerint a helyesírás három alappillére a kiejtés, a szóelemzés és a hagyomány.

Az olvasási gyakorlat az eddig ismertetetteket precízen gyakoroltatja. Ez az egyetlen hely a műben, ahol a mondatok fordítását nem tartalmazza a könyv. Ennek ellenére, a mondatok tartalmából feltételezem, hogy azokat lefordították, s a diákok memoriterként adtak róla számot. Íme néhány, a kiejtést gyakoroltató példamondat:

Az Isten az égnek és földnek ura. A bölcs embert se a szerencse se a szerencsétlenség meg nem változtatja. Ferencz Császárt és Királyt az Isten éltesse. A Magyaroknak nemzeti billege hazáját szeretni. Az igaz barátság csak nemes szívben lakik. Nagy szégyen szokta követni a kevélységet. A battyú büszkén úszkál a víz színén. A zsidók el vannak szórva az egész világon. Madarat tolláról, az embert társáról öszmerbetni. Keveset beszélly, de okosan.

3.2 A beszéd részei

A *Grammatika* a további 40 paragrafusban a beszéd részeit (=szófajokat) taglalja, kilenc csoportba sorolva azokat:

1) der Artikel (Wortanzeiger) 2) das Nennwort 3) Fürwort 4) Verhältnißwort 5) Zeitwort 6) Mittelwort 7) Nebenwort 8) Bindewort 9) Empfindungswort.¹⁰

¹⁰ A fordításban törekszem arra, hogy a grammatikai szakszavak megőrizték képességüket, ezért – ahol lehetőség nyílik rá – tükörfordítást is alkalmazok. 1. névelő (a szó felvezetője) 2. névszó 3. névmás 4. viszonyzó (= toldalék) 5. időszó (= ige) 6. melléknévi igenév 7. hatá-

A szótan és az alaktan, esetenként a mondatban, együtt kerül elemzésre, s tárgyalása igen tág – morfológiai, szintaktikai és szemantikai – alapokon nyugszik. Ez a rész teszi ki az elmélet jelentős hányadát (80 paragrafusból 40!). Ennek oka, hogy „a latin grammatikairás értelmezésében a grammatika megalkotása lényegében egyet jelentett a szófajok tárgyalásával”, a szavakat tartották a nyelv legfontosabb részének (Nyomárkai 2002).

Amikor Kiss Pál bemutatja a határozott és határozatlan névelőket, utal egy korabeli, vitatott nyelvtani kérdésre is. Ismerteti, hogy többen az *azt* tekintik névelőnek, és ahol mássalhangzó miatt elhagyják a *z*-t, ott annak hiányát ’-vel jelölik. Ezt helytelennek ítéli, és leszögezi, hogy a névelő az *a*, amihez ha kell, hozzájárul egy *z*.

Többször is hangsúlyozza a magyar nyelv előnyeit, például azt, hogy nincsenek nemek.

A névszókat három csoportra: főnevekre, melléknevekre és számnevekre osztja.

A toldalékolás, illeszkedés szabályával egybekötve megtanítja, a hagyományos, latin mintán nyugvó esetragokat.

1. Nominat	–	–
2. Genitiv.	-é	-é
3. Dativ	-nak	-nek
4. Accusativ	-t, -at, -ot	-t, -et, -öt

A szabályt alkalmazva az ezt követő táblázat a *dió* és az *erő* szó toldalékolását mutatja be egyes és többes számban. A könyv ezen szakaszában nem alkalmazza Verseghy Ferenc sokesetű rendszerét¹¹, valamint az *-é* birtokjelet tekinti a birtokos eset ragjának. A későbbiekben – engedve a funkció szorításának – már a *-nak/-nek* jelenik meg, mint a birtokos eset ragja. Egybegyűjti a toldalékolás speciális eseteit:

1. amennyiben a szó utolsó betűje *a* vagy *e*, az *a*-ra és *e*-re változik,
2. hangkivetés jelensége,
3. rövidülés,
4. *v* végű főnevek,
5. az *i* „félíg lágy, félíg kemény” volta.

A német fordítással feltüntetett példák itt sem maradnak el.

Elmagyarázza a melléknevek fokozását, valamint annak viselkedését a mondatban, egyeztetési szabályait, a melléknév jelzői és predikatív szerepét.

A számnevek osztályait a kérdőszavak segítségével különíti el – *Hány?*; *Hány-szor?*; *Hányadik?*; *Hányféle?*; *Hányas?*; a tőszámok paragrafusában tárgyalja a „tőszámból képzett határozókat”.

rozó 8. kötőszó 9. érzetszó (véltetőleg a hangutánzó, hangfestő, esetleg az indulatszavakra gondolhatott. A nyelvtan kevés következtetlensége közé tartozik, hogy ezt a kategóriát nem mutatja be).

¹¹ Versegi, Franciscus 1793. *Proludium in Institutiones Linguae Hungaricae*. Pestini; Verseghy, Franz 1805. *Neuerfaßte Ungarische Sprachlehre*. Pesth.

A személyes névmások esetében is követi a négy eset rendszerét (*én, enyim, nekem, engemet*), megjegyzésben felhívja a visszaható névmásra és a több alakban használatos névmásokra a figyelmet (*minket vagy bennünket, titeket vagy benneket*).

A mutató névmások bemutatásánál kitér azok módosítóként való használatára is.

A kérdő névmások¹² és a vonatkozó névmás ismertetése után hosszabban elidőzik a „sajátító névmásoknál”, itt tárgyalva a birtokos személyragozást is. A főnévragozásnál alkalmazott logika mentén, először a ragokat ismerteti egyes számban, majd a birtoktöbbsítőket foglalja táblázatba, végig magas és mély hangrendű szavakon (*fa, kép*) alkalmazva megismétli a táblázatokat. A megjegyzés itt módszertani jellegű, elmagyarázza, miként kell táblázatokat használni, hogyan alkalmazható pl. a *báz* szó esetében. A 2. számú megjegyzés nyelvhasználati érdekességet tartalmaz, az *anya* és *anyja* szó ragozását, miszerint a *t-t* vagy az *n-et* (!) egyes és többes szám harmadik személyben megkettőzzük (*attya, attyok, annya, annyok*), de vannak, akik úgy írják, hogy *anyja, atyja*. A 3. pont arra hívja fel a figyelmet, hogy az erősebb nyomaték kedvéért kirakjuk a személyes névmást is, például az *én fám*.

A „viszonyszavakat” (= ragok) fordítás és példák segítségével mutatja be. Ezek a következők: *ba, be; ban, ben; ból, böl; ért; hoz, bez, böz; ig; ként; kép; kor; nál, nél; on, en, ön; ra, re; ról, ról; tól, tól; ül, ül; vá, vé; val, vel*. Nem tesz különbséget az egyes „viszonyszavak” között, viszont a továbbiakban többször is tanítja az irányhármaság rendszerét. Megjegyzi, hogy ezeket a viszonzyszavakat nem lehet a főszótól elválasztani, mert akkor elvesztik az értelmüket. Felhívja a *-vá/-vé, -val/-vel* hasonulására, azzal a kitételrel, hogyha ha a szó két utolsó betűje mássalhangzó, akkor csak *-al/-el* végződést kap. Pl. *pénzel, kardal*.

Ugyanezen paragrafus részét képezik a névutók is, jelesül a következők:

alá unter: pad alá, unter die Bank; alatt; alól; által; elé; előtt; elől, ellen; eránt; felé; felől; fölé; fölött; gyanánt; begyé/begyibe (1. ma fölé); begyett (1. ma fölött); helyett; köré; kerül; közé; között; közül; közepett; megé; megett; megül; mellé; mellett; mellől; miatt; nélkül; szerint; óta/ólta; után; végett; múlva. Ebből vezeti le személy megnevezése esetén a személyes névmások ragozását: *be, in: bennem, in mir; benned, in dir; benne; in ihm; bennünk, in uns; bennetek, in euch; bennök; in ihnen* stb. Majd pedig bevezeti a kettős viszonzyszavak kategóriáját, ahol a névszóhoz két viszonzó társul. Ezek a következők: *innen; túl; felül; kívül; alól; belől; keresztül; által; nál-nél; fogva; tól-tól fogva; hoz-bez; képest; ra-re nézve; on-en-ön ként; darabonként; túl, túl* (ahol főszó először felveszi az *as/es/ös* toldalékat pl. *darabostul, marbastúl; számára (az Úrnak számára)*.

Különös részletességgel ismerteti az igeragozás rendszerét. Az igéket cselekvő, szenvedő és középigék csoportjába rendezi, a kor hagyományait követően¹³ külö-

¹² Kérdő névmásként a következőket szerepelteti: *ki?/kicsoda?; mi?/micsoda?; minő?/milly?/millyen?; mellyik?; mennyi?; hány?; mekkora?*

¹³ Vö. Hunfalvy Pál 1857. A magyar igeidők használhatása. In: Hunfalvy Pál (szerk.): *Magyar nyelvészet*. Második évfolyam. Pesten, Eggenberger Ferdinánd. 435–463.

níti el az igeidőket¹⁴ és igemódokat¹⁵. A határozott és határozatlan, valamint a magas és mély hangrendű ragozást következetesen végigvezeti a táblázatokban. Bemutatja a főnévi igenév ragozását, ismerteti a nem rendhagyó igék ragozásait¹⁶. Nem maradnak el a *-bat/-bet* és a *-lak/-lek* használatára vonatkozó ismeretek sem. Külön tanítja a szabálytalan igék ragozását, mindegyik ragozási rendszerét külön-külön feltüntetve¹⁷. A személytelen igék paragrafusában kerül elő a birtokos eset és személyragozás, itt már Verseyhy felfogását követve ismerteti azt. Ezt a témakört magyar–német és német–magyar fordítási feladatokkal gyakoroltatja.

A határozók tárgyalásakor újra előkerül a melléknévfokozás, s néhány, ma már a nyelv régies stílusrétegéhez tartozó – s ezért a nyelvkönyvekből kikopott – határozó képzője¹⁸. A helyhatározókat az irányhármasság rendszerében tárgyalja. Az időhatározók, a kötőszavak és az indulatszavak egyszerű felsorolás szintjén jelennek meg.¹⁹

3.3 A szófűzésről

Következő nagyobb egységben a szófűzés, szintaxis rejtelseit tárja az olvasó elé.

„Die Wortfügung läßt sich im Ungarischen durch bestimmte Regeln nicht so genau feststellen, wie in anderen Sprachen, sie ist demnach sehr frei, und man kann einen Satz so oft versetzen, als sich Wörter in demselben befindet; denn nur der stärkere Nachdruck, den man auf ein Wort legt, entscheidet, ob dieses oder jenes Wort den ersten Platz im Satz behaupten soll, welchem dann die übrigen in jener Reihe folgen, in welche ihr Nachdruck abnimmt.“²⁰ – olvasható a 48. paragrafusban.

¹⁴ A rendszerbe foglalt igeidők: *jelen-, félmúlt, múlt, régmúlt és jövőidő*.

¹⁵ A rendszerbe foglalt igemódok: *kijelentő-, kérő (=felszólító)-, és határozatlan mód*. A határozatlan mód címszó alatt tünteti fel a *melléknévi igeneveket, a határozói igeneves -va/-ve, -ván/-vén* szerkezeteket.

¹⁶ L. *v* végű, *s, sz, z'* végű igék ragozása vagy a teljes és részleges hasonulás formái.

¹⁷ A szabálytalan igék kategóriájába a következő igéket sorolja: *van (annak használatát is magyarázva) alkudni, aludni, bújni, cselekedni, enni, fekünni, főni, fúni, baragudni, bidegedni, binni, bívni, igyekezni, jönni (jöni), inni, lőni, betegedni, elégedni, melegedni, menni, nőni, nyőni, nyugodni, öregedni, részegedni, ríni, róni, szívni, szőni, tenni, venni, vinni, vívni*.

¹⁸ Pl. *hasonlólag, folyvást*.

¹⁹ Példaként álljanak itt az időhatározók paragrafusában felsorolt szavak: *ma, most, mostan, holnap, tegnap, minap, reggel, korán, este (estve), éjjel (éjszaka), délest, az idén, taval, bajdan, rég, régen, régente, egykor, eleinte, későn, gyakran, gyakrabban, leggyakrabban, soba, mindég, mindenkor, valaha, néha, majd, mindigárt (mindjárt), tüstént, legott, ezennel, azonnal, ezentúl, azután (asztán), ezután, bamar (bamarább), egyszer's mind*.

²⁰ A magyarban, más nyelvekkel összehasonlítva, a szóillesztés szabályai nem pontosan megállapíthatók. Ennél fogva az nagyon szabad, és egy mondatot annyiszor alakíthatunk át, ahány szó található benne. Aztán már csak az egy szóra helyezett erősebb nyomaték az, ami

Miután leszögezi, hogy nincsenek olyan feszes szabályok a magyar szórendet illetően, mint más nyelvek esetén, ismerteti a főnevekre vonatkozó szórendi szabályokat. A kérdő mondatok – bevonva a vizsgálatba a tagadást tartalmazó kérdéseket is (!) –, a személynevek, és titulusok esetében világít rá a szórendi szabályokra. Újra tárgyalja a birtokos szerkezeteket és szórendjüket – megjegyzésben hozzáfűzi az *-ék* kollektívum ismertetését –, tanítja a teljes és részleges tagadást. Ezeket a jelenségeket egyszerű és összetett német mondatok magyarrá fordításával gyakoroltatja.

A melléknevek szófűzésének paragrafusaiban visszatér az egyeztetés kérdéséhez, tanítja a mértékegységek megnevezéseit és használatát, az összehasonlítás fajtaíait. A fokozott melléknevek használatára vonatkozó ismeretek után ismerteti a *minden* és *mindnyájan* személyragos alakjait.

A számnevek esetében újra felhívja a figyelmet az egyeztetésre.

A névmások paragrafusait is arra használja fel, hogy kiemelje a már tárgyalt, és a szintaxis fejezetben is szerepeltethető ismereteket.²¹

A viszonzyszavak paragrafusaiban átismételteti az irányhármasság rendszerét, s itt tesz kísérletet a helységnevek helyragokkal való bővítésének tárgyalására²². Kiemeli a helyragok konkrét és elvont használati módjait.

Az igék paragrafusait a különböző egyeztetéseket gyakoroltatására használja fel.

A mű szintaxissal foglalkozó paragrafusai az eddig tanultakat a mondat szintjén alkalmazzák, és számos kisebb, praktikus ismerettel egészítik ki az addig elsajátítottakat.

Nyomárkai István (2002) kutatásai nyomán elmondható, hogy a kor felfogása ki-fejezetten károsnak ítélte meg a túlzott elméleti magyarázatot, mivel az nehezíti a nyelv használati szabályainak megértését. A nyelvtan mindenkoron a beszélt nyelvet helyezi előtérbe, de törekszik a nyelvtan pontos és részletes átadására. A nyelvtani jelenségek több alkalommal is – de soha nem indokolatlanul – felbukkannak a műben, spirális szerkezetet alakítva ki. Az alkalmazott rendszereket következetesen viszi végig, számos példán alkalmazza a tanultakat, az általa nehezebbnek ítélt részeket külön gyakoroltatja. A gyakorlatok – a kiejtési gyakorlat kivételével – fordításon alapuló drillek. Az összehasonlító szemlélet végigvonul a grammatikán. A grammatikai hagyományokat tisztelve, de a funkciót szem előtt tartva logikus rendszert tár a tanuló elő.

eldönti, hogy ezt vagy azt a szót kell a mondat első helyére állítanunk; ezt a fennmaradók olyan sorrendben követik, ahogy a nyomatékok csökken (ford. P. K.).

²¹ Pl. a személyes névmás nyomatékosító szerepe.

²² Die einheimischen Namen der Städte und Dörfer, die sich mit den Vokalen: *a, e, o, ö, ü* und mit den Mitlauten *d, g, gy, k, l, p, r, s, t* endigen, nehmen die Verhältnißwörter an: *ra, re – an, on, en – ról, röl.* z. B. Buda, Budára, Budáról, Pest, Pécs, Arad, Fajérvár, Sümeg

Jeder aber, welche ausgehen mit *i, u, m, ny, ly* neben die Seilben an: *ba, be – ban, ben – ból, böl* z. B. Apátiba, Hegyfaluól, Sopronban, Komáromból, usw.

Ausnahmen: Eger, Nagyszombat, Modor, Győrött, Fejérvárott

3.4. „Néhány az életben gyakran előforduló szóllásmondás”

A könyv első felét meghatározó hang–szó–mondat leírási sorrend után, a második rész mondatközpontú. A mondatok erősen szituációhoz, mindennapi élethelyzetekhez kötöttek; nem összetettek s rövidségük okán könnyen megjegyezhetőek. A memorizálást az is elősegíthette, hogy lexikailag nem túltelítettek. Nem alkotnak párbeszédet, de az egymást követő 145 mondat a legtöbb esetben a kérdés-felelet struktúrát követi. Olyan társalgási mintákat ad, amelyek a gyakorlati életben használhatók egy-egy szituáció variánsát felsorakoztatva. Például:

Mint szolgál egészsége? Meglehetősen. Jó színben van az Úr. Nem legjobb színben van az Úr. Mi baja van az Urnak? A fejem fáj. Igen sajnálom. Talán megbűtötte magát? Meglehető.

Két hasábra szerkesztve, egy sorban egy magyar mondat és annak német fordítása olvasható. A mondatok olyan szófordulatokat tartalmaznak, amelyek a környezet tárgyi világához kötődő szókincsbővítés mellett bemutatják a gondolatokat és érzelmeket verbalizáló kifejezéseket is:

Hogy ez a posztó! Tizenkét forint réfe. Azt megéri, mert finom. Akar még valamit vásárolni az Ur? Többet nem, mert nincs pénzem. Azt nem hibetem el. Való igaz; én nem hazudok.

A témákat ügyesen köti át, így akár folyamatos szöveggként is érdekes olvasmányt és tanulási segédanyagot alkot. Például az időjárás témájával foglalkozó mondatokat a gyümölcsök érése, majd az aszalterítés, étkezés élethelyzete követi:

A fák bimbóznak – virágoznak. Már érik a cseresznye – medgy – baraczk – alma – körtvély, de a szilva még nem kékül. Rekkenő meleg van. Porzik. Én az árnyékról a verőfényre megyek. A hold világít. Újbold – bold' telte – bold' fogyta van. A szőlő még nem puhul. János teríts asztalt! Terítve van az asztal. Tálalva van. Az asztalon a leves. Hol vannak az ezüst kanalak és villák? A kések nem igen élesek, meg kell őket köszörülni. Hol vette az Ur ezen tányérokat és tálokat?

A mondatok témájáról arra következtethetünk, hogy felnőtt nyelvtanulók számára állította össze azokat. Pl.

Hol mulatott az Úr?...Nyáron valamely ferdőbe akarok utazni... Mikor leszel ismét szerencsém az Úrhoz? Nem sokára megfogom tenni tiszteletemet. Ajánlom magamat.

A köszönési formák bemutatásával kezdi a *Néhány az életben gyakran előforduló szóllásmondás* című részt. Többször érint olyan témát, mely az egyéb hasonló egy-

séget tartalmazó nyelvkönyvekben nem található meg, mint például az utolsó, amely mintegy véget vet ennek a résznek: a halál.

Azt mondyák, hogy N. N, Úr megbalt. Meg lebet, mert igen beteg volt. Sajnálom, ha ugy van. Derék emberséges ember volt. Micsoda nyavalája volt N. Urnak? Vízkórságban szenvedett, de már az öregség is nyomta szegényt. Egy özvegyet és bárom árját hágy maga után. Nyugodgyék békességben.

3.5. Az olvasókönyv

Az „Olvasókönyv, melyben könyvebről nehezebbre lépcsőként történik az által menetel” 38 szöveget tartalmaz, szinte valamennyi arra törekszik, hogy hasznos ismereteket közöljön. A szövegek terjedelme egyre bővülő, témáik egyre elvontabbak, tehát megállapítható, hogy a szerző hű marad a fejezet címéhez. A szövegeket – legalábbis az első 27-et – szótár követi, ahol az előfordulás sorrendjében tünteti fel a vélt új szavakat s azok német megfelelőjét. A szövegek egyre komplexebbek, lexikailag egyre terheltebbek, mégis egyre kevesebb új szót tüntet fel utánuk a szerző, mígnem a 28. számú szövegtől teljesen elhagyja az ismeretlen szavak listáját és fordításukat. Az 1. szöveg – emlékeztetve a könyv előző részére – olyan mondatok halmaza, ahol nem feltétlenül van erős koherencia, inkább asszociációs mondatfűzérnek nevezhető. Az első hét szöveg olyan nyelvtani gyakorlatként írható le, mely a szókincsbővítés mellett a tárgyeset, a birtokos eset, a tagadás, a számnevek és az igeragozás gyakorlását tűzte ki célul. Az első számú szövegbe redukált nyelvi szintű mondatokat gyűjtött össze. Ezek igazságtartalmát megkérdőjelezhetetlennek tarthatta. Ezek olyan közhelyek, amelyeknek nyelvi szintje könnyű; s ennek ellenére számos nyelvtani jelenséget felsorakoztat. Figyeljük meg ezeket a mondatokat.

A város szebb és népesebb, mint a falu, de ez egészségesebb a lakásra. A vad- állatok a sűrű erdőben és vadonokban vannak. A tebenek, juhok, kecskék hasznos háziállatok, de a kutya leghívebb az emberhez. A tiszta víz legjobb ital, a kenyér leg szükségesebb eledel. Ezek szántóföldek, rétek, és szőlőskertek igen termékenyek. Minden kezdet nehéz. A magyar nyelv nem atyafiságos más európai nyelvekkel.

Érinti a mai nyelvkönyvek és nyelvvizsgakérdések számos tételét, majd egy közmondást idéz, melyet nem nehéz párhuzamba hozni a nyelvtanulással, majd pedig a magyar nyelvre vonatkozó, tudománytörténeti szempontból is fontos mondattal záródik a rész.

A szöveg majd minden szava megjelenik az alatta található szótárrészben. Érdeemes megfigyelni, miként tünteti fel a szavakat, amit a szövegben még kötőjellel ír, az a szótárban már egy szóként olvasható; egy sorban találjuk a *ez* és az *e* szavakat, fordításként pedig az első esetben a német nyelv közelre mutató névmás, míg az utóbbinál a személyes névmás egyes szám harmadik személyének semleges alakja áll:

<i>Város, Stadt;</i>	<i>Vadállat, wildes Thier;</i>
<i>szép, schön;</i>	<i>sűrű, dicht;</i>
<i>népes, volkreich;</i>	<i>erdő, Wald;</i>
<i>mint, als;</i>	<i>vadon, Wildniß;</i>
<i>falu, Dorf;</i>	<i>tebén, Kub;</i>
<i>de, aber;</i>	<i>juh, schaf;</i>
<i>ez, dieser – e – es;</i>	<i>kecske, Ziege;</i>
<i>egészséges, gesund;</i>	<i>hasznos, nützlich</i>
<i>lakás, Wohnung;</i>	<i>báziállat, Haustbier stb.</i>

A nyolcadik szöveg ismét az 1. sorszámot kapja meg, s innentől kezdve a szövegek nagyobb tematikus egységbe rendeződnek²³, s még 31 szöveget találunk, amelyek az egyszerűsített olvasmányoktól az egészen elvont témáig közvetítik a nyelvi és tartalmi tudnivalókat.

Az összehasonlításért vessünk egy pillantást az *Olvasókönyv* első szövege után az utolsó, melynek címe:

A Haza és hazai szeretet. (Töredéke a szerzőnek egy beszédéből):

Felséges, és szent érzés a Hazának szeretete, melly azt a kinek keblében lángol, arra kötelezi, hogy a tiszta erkölcsöket – az országoknak valóságos talpkövét – önnön példa adásával gyarapítsa polgár társai között! csak egy olyan országnak sorsa rendíthetetlen az üdök' fergetegében, mellynek polgárait a hazai szeretet lelkesíti! Hol a Hazának szeretete lángol, ott kétség kívül Haza is van, sőt a mi több, ott a Haza még szeretetre is méltó; – az ember nem arra született, hogy csupa természeti állapotban éllyen, hanem arra, hogy társaságos életbe lépven, viszonyos segedelemmel magas elrendeltetését annál bizonyosabban elérje;...

s ezt a mondatot még egy oldalon keresztül fűzi. Tehát gyaníthatóan ez a nyelvi szint volt számára a kitűzött cél.

3.6. Márton és Kiss

A fenn olvasottak ismeretében idézzük fel Mikó Pálné Márton Józsefet, mint nyelvtankönyvíró bementő szavait, és azt fogjuk tapasztalni, hogy pontról pontra ugyanezen állítások elmondhatók a tankönyvíró Kiss Pálról is.

„Márton a hangzó nyelv, az élő beszéd elsődlegességéből indul ki. /.../ Az egész tananyagból kirajzolódik Márton tanítási módszerének alappillére: a nyelvtani szerkezeteket egzakt módon leírni, élő-valódi példákkal bemutatni, „oda-vissza”

²³ I. Az Emberről.

II. A Világról.

III. Az embernek szükségeiről.

IV. Elegyes tárgyak.

fordítással rögzíteni. Ebben a hármasságban a tankönyv még egy segítséget megad, mert minden egyes nyelvi példához a másik nyelven is melléállítja a megfelelőjét. A biztonságos tudáshoz minél több gyakorlás kell, még az elméletben egyszerűéhez is. Ahol pedig a szabályos és a rendhagyó ütközik össze, ott nem a szabály alóli kivételek betanulása az egyedüli megoldás, sokkal inkább a rendszeres gyakoroltatás.

A gyakorlatok, amint említettük, kizárólag fordítások. Mintául vannak ott a könyvben a szószerkezetek, a példamondatok, sőt a beszélgetések szövegei; mindkét nyelvben és mindkét nyelven; a német olvasókönyv ezenfelül még hosszabb történeteket is közöl a szokásos két hasámban párhuzamosan elhelyezve” (Idézi: Giay–Nádor 1998: 163).

Bár a nyelvtani leírásokban, példákban, feladatokban és szövegekben eltér a két grammatika, mégis felfogásbeli hasonlóságuk szembeűnő; Márton hatása egyértelmű²⁴.

4. Magyar gyakorlások

Talán a füzetek címe megtévesztő, arra gondolhatunk, hogy nyelvtani jegyzeteket, gyakorlatokat, esetleg szavak listáját is megtaláljuk az 1840. június 24-én megkezdett gyakorlóírkákban. Ha ezt gondoljuk, akkor elfelejtjük, hogy Ferenc József ekkor már 4 éve, heti 210 percet töltött magyarórán, amelyre még készülnie is kellett – s bár hétvégén is voltak órái –, ha játszhatott, magyar játszótársak is vártak rá. A tanulóéveket megelőzően pedig magyar dajka szoktatta magyar beszédre a kis gyermekeket – olvashatjuk Angyal Dávid már többször idézett könyvében (1942: 24).²⁵

Arra vonatkozó utalást, hogy az órákon nyelvtant is tanultak és gyakoroltak, arra egyetlen, a füzet felső margójára írt jegyzet villant fel számunkra.²⁶ Sok-sok órányi tollbamondás eredményét – 180 írott oldalnyi szöveget találunk ebben a füzetben.²⁷ Ebben az időben elterjedt módszer volt a megtanulandó anyag lediktálása s annak szó szerinti visszakerdezőse²⁸; noha a diktálás-visszakerdezős módszerét a

²⁴ Arra nézve nem találtam utalást, hogy a két szerző ismerte-e egymást személyesen, de talán nem megalapozatlan azt feltételezni, hogy igen. Szerintem annak van kisebb realitása, hogy Bécsben két tekintélyes tankönyvíró és nyelvtanító, aki húsz éven át ugyanazon városban él és tevékenykedik, ne ismerje egymást.

²⁵ A magyar nyelv nagy súlya, a főherceg eljövendő uralkodására való felkészítésnek a módja, szerintem számos kultúrtörténeti, történelmi kérdést vet fel, melynek végiggondolása a történezt illeti.

²⁶ <i>olvas</i>	<i>te számlálj</i>	<i>mi számláljunk</i>
<i>olvass</i>	<i>ő számláljon</i>	<i>ti _____jatok</i>
		<i>ők _____janak</i>

²⁷ Reményeim szerint a kézirat megjelenhet nyomtatott formában, s így valódi forrás értéke lesz.

²⁸ Vö. Fináczy, Ernő 1899–1902. *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.

korszak összes tanügyi rendelkezése elutasítja.²⁹ A diktálás egyeduralmát próbálták ezek a rendeletek megtörni, de nem akarták a tollbamondást teljesen kiirtani a tanítási módszerek közül. A nyelvoktatás esetében – a többi tantárgyhoz viszonyítva kiválóan fejleszti a beszédészlelés és a beszédmegértés komplex mechanizmusát, amely az egymásra épülő szintek és az egymás mellett működő területek összehangolt munkáját öleli fel. A folyamat első szintjén az akusztikus jeleket észleli a hallgató, ebből a fonetikai szinten meghatározza a beszédhangokat, ahonnan eljut a szóértés, mondatértés és szövegértés fázisába (vö. Gósy 1999: 61–120). A tollbamondás eredményeként olvasható szöveget megvizsgálhatjuk a beszédpercepció és a tartalom oldaláról is.

4.1. A füzetek tartalma

A *Gyakorlások* két egységre bontható, az első inkább földrajzi, gazdaságföldrajzi leírását adja Magyarország vármegyéinek, a második pedig a magyar történelem részletes ismertetése. Az első lapon a következőket olvashatjuk:

*Baranya vármegye 91
négyyszögü métrföldnyi, hosszuságában
15. szélességében pedig 10 mértföldnyi.
Találtatik benne egy sz. k³⁰. és 10
m.v.³¹ 328 fal.³² 71 pszt.³³ Említést kö,,
vetkező helyek: 1 Pécs sz.k.v. Püspöki lak,
van Gynmasiuma, Academiája, Irgal,,
mas barátok kolostroma, és betegháza,
roppant széki temploma, egy könyv,,
tára, melly 12000 kötetből ál, papiros,,
malma. Ezen város régente nagy
Lajos üdejében igen bires volt, innen
származott azon közmondás: Ma,,
gyarnak Pécs, németnek Bécs; de
fényébül (is átbúzva) a törökök ismételt pousz,,
titása által nagyon szenvedett. 2.
Sikolós, m.v. a vörös borárul neve,,
zetes. 3. Mobács gyászos emlékezetü.*

Majd a mohácsi csata leírása és következményei olvashatók. Ezt – hasonló struktúrát követve – Szepes, Sáros, Zemplén, Ungvár, Bereg, Abauj, Torna, Gömör, Bor-

²⁹ Vö. (2.) Ratio Educationis (1806).

³⁰ szabad királyi város

³¹ mezőváros

³² falu

³³ puszta

sod, Heves, Csongrád vármegye leírása követi, benne a tájegységekre, a természeti értékekre, látnivalókra, a vármegye gazdaságára vonatkozó adatokkal. Pl.

*Tiszán túl való kerület 11 Megyét foglal ma,
gában, mellyek: Marmaros, Ugocsa, Szatmár,
Szabolcs, Bibár, Békes, Arad, Csanád, Toron,,
tál, Temes, Krasó Megyék, a kerulethöz tar,,
toznak a (az 'a' beszúrva) Hajdú városok is.*

Ezen vármegyék leírását már nem találjuk meg, hanem a füzetek „A Magyar nemzet történetei”-vel folytatódnak. Elsőként a magyar nép eredetéről olvashatjuk a következőket:

*Első kérdés, mellynek föloldását a történettől
várjuk, ez: Honnan eredtek a Magyarok, és
ból kell keresni azoknak ősi lakhelyeit? Az
írok' serege sokfelé elégazik ezen kérdés feitege,,
tésében. Nem is csuda; mert valamint egyéb
nemzetek kezdetét többnyire vastag köd leplezi:
ugy a Magyarok eredete is a régiség homályában
röjtözik. Vannak nagy tekintetű történet írók,
kik a Magyarokat a régi Hunnosokkal egy
eredetű népnek tartják, mások ellenben,
kik ezt tagadják. Akar mint legyen a
dolog, abban mégis mindnyájan megegyeznek,
bogy ezen nép Ásiai eredetű. Nem megveten,,
dő jegyzés itt az is, bogy a legalacsonyabb
soron magyar is, a hagyomány szerint, melly
szájrul sszájra száll, magát ma is Szitja
Magyarnak valja, ez legalább arra mutat
bogy Azsia Szitjában kell nyomozni a nemzetünk
első lakhelyét.*

A történelem előadása kronologikus sorrendben történik, tehát a magyarok vándorlásával, a honfoglalással, illetve a Kárpát-medence történetével kezdődik. Elmesél néhány legendát és mesét, majd Árpád fejedelemségétől kezdve az uralkodók életútja köré szerveződve mutatja be a magyar történelmet. Pl.

*... eltökéltették a rosznak elejét venni, azért
egy akarattal a nemzet hét vezéri Árpádot
Álmos fiát fejedelemnek választották, ugy, bogy
azután is szakadatlanul Árpád utódjai közül legyen
a fejedelem. A választás megesvén, Kozár szom,,
szédjaik ('a' áthúzva) szokása ('ser' áthúzva) szerint az új fejedelmet*

*paizsokon felemelték, részint hogy ötet mindenek
látbassák, részint hogy ezáltal annak mások fölötti
állását ábrázolják. Ezután örök hűséget és
engedelmességet esküdtek árpádnak; ezen esküt
pedig megerősíteni akarván a hét főnökök
megnyitván erejket, egy edénybe véreket folyadták (az első t be-
szúrva)
s' mondák: úgy ontassék annak vére, ki közülök
ezen esküt fölbontani merné.*

Tanulmányomban nem célolok a szöveg tartalmi elemzése, nem próbálom meg kideríteni, milyen források alapján írta meg a szöveget Kis Pál. Stílusát tekintve a füzetekben található szövegek érdekes olvasmányok, melyek teljes képet kívánnak nyújtani nem csupán a történelemlről, hanem a szokásokról, a nemzetiségekről, a mondákról és legendákról és a földrajzról.³⁴

4.2 Néhány következtetés a szövegből

Ferenc József precizitására, szorgalmára utal a világos íráskép³⁵, a helyesírási, a beszédészlelésből és -megértésből fakadó hibák számának folyamatos csökkenése. Bár az elkövetkezendőkben a hibákból, javításokból és elírásokból fogok következtetéseket levonni, szeretném hangsúlyozni, hogy ezek száma – kivált a terjedelemez képest – elenyésző. Formai szempontból a legtöbbet az elírások és javítások árulnak el nekünk. A javítások majdnem minden esetben Ferenc József keze nyomát viselik, a 180 oldalon csupán háromszor fordul elő, hogy megjelenik Kis Pál kézírása.³⁶ Sok esetben nincsenek kijavítva a hibák, sőt, találunk állandósult hibákat is.³⁷ Ezek a javítások és hibák a bizonyítékok arra, hogy tollbamondással van dolgunk. Például gyakori szófordulat a *tudni illik*, mely csupán egyszer szerepel ezzel az írásképpel, a többi tizenkét esetben a *tudni illig* formát olvashatjuk. A beszédészlelés – főleg a zöngés és zöngétlen mássalhangzók felcseréléséből adódó elírásokból gyűjthetünk egy csokorral: *Hernát folyó, délcek, feiteget* stb.

Az anyanyelvi transzferből eredően többször ír s vagy z betűt sz helyett; s egyes szavak írásképeiben is tükröződik (*Austria, chatbolikos, protesztáns*). Miként Kiss *Grammatikája* sem szentel különösebb figyelmet a minőségi különbséggel nem rendelkező hosszú és rövid magánhangzók helyesírásának, akként a füzetekben is rapszodikusan jelennek meg ezek (*négyszögü, következő és következő, szölő,*

³⁴ Feltehetően forrásként szolgálhatott: Pray György *Historia regum Hungariae* című 1801-ben megjelent könyve vagy a német államismereti munkák mintájára készült, Bécsben 1735–1742 között napvilágot látott *Notitia Hungariae*ja, Bél Mátyás munkája.

³⁵ Szerencsénkre néhány rajz díszíti a füzetek margóját.

³⁶ Hogy valóban az ő kézírását láthatjuk, azt a havi jelentések bizonyítják.

³⁷ Ilyen például a *Tiszsza* nevét rendre két sz-szel írja, majd áthúzza az egyik sz-t.

bires stb.). A *Grammatikában* és a füzetekben is megfigyelhető az igekötők és a ssz, nny, hosszú mássalhangzók ingadozó írásképe (*vissza nyerte, visszafoglalandó, elszűkött, át ment, aszszu, válasszon, annyi, toronynyal* stb.). Nem figyel arra a grammatikájában leírt helyesírási szabályra sem, miszerint a titulusokat mindig nagybetűvel írjuk. Egyetlen szó szerepel következetesen nagy betűvel, ez pedig a *Magyar*. A tanár nyelvjárása is megjelenik, olyan szavak formájában, melyeket a grammatikában a standard nyelvhasználathoz igazít (pl. *kötetbül- kötetből, idő- ben*).

Hogy nem csupán az akusztikus jeleket észlelte, és íráskészsége automatizálódott az évek során, fonológiai tudatossága egyre biztosabb lett, arra is a javításokból következtethetünk. Mikor azt látjuk, hogy a „megint kiindulnak magoknak új hont keresendők” szövegrész „megint” szavát megelőzi egy áthúzott szótöredék, az „ism”, joggal feltételezhetjük, hogy itt a kontextusból következtetve az „ismét” szó leírásához fogott hozzá. Ugyanezen állítást erősíti az a mondat, amely úgy kezdődik, hogy „Tuhutum Erdélynek ura” – amit a diák úgy fejez be, hogy „lett”, s mikor a tanár tovább diktálja a mondatot, ezt a szót áthúzza, és leírja a hallott „lón” igét. A majd szó három formában jelenik meg, kezdetben *maid* formában, ezt követi a *májd* íráskép, s az utolsó oldalakon „elnyeri” a *majd* formát.

Hasonló példák bizonyítják, hogy Ferenc József nem csupán íródeákja volt a füzetben olvashatóknak, hanem értette is a leírt szöveget. Rendelkezett a szükséges nyelvi előismeretekkel, kombináló- és a beszédszándék felismerésére vonatkozó képességgel. 1847-ben, midőn negyedszer járt Magyarországon, István főherceg beiktatása alkalmából beszédet tartott Albert főherceg helyett – magyarul. Ekkor a magyar urak elámultak remek kiejtésén, de csak kevesen tudták, hogy a beszédét nem csupán elmondta, hanem értette is.

Irodalom

- Angyal Dávid 1942. *Az ifjú Ferenc József*. A Magyar Történelmi Társulat Kiadása.
- Ballagi Moritz 1854. *Ausführliche theorisch-praktische Grammatik der Ungarischen Sprache für Deutsche*. Negyedik kiadás. Pest, Gustav Hedenast.
- Davis, Paul–Rinvoluceri, Mario 1988. *Dictation. New Methods, New Possibilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Dr. Zimmermann Jakab 1856. *Nyelvgyakorlatok „Erste Sprach- und Lesebuch”*. Pest, Müller Emil.
- Éder Zoltán 1983. *Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből*. ELTE Budapest.
- Fináczy Ernő 1899–1902. *A magyarországi közoktatás története Maria Terezia korában*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest.
- Gerő András 1999. *Ferenc József, a magyarok királya*. Pannon Kiadó, Budapest.
- Gonda Imre–Niederhauser Emil 1977. *A Habsburgok*. Gondolat, Budapest.
- Gósy Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Corvina, Budapest.
- Hunfalvy Pál 1857. A magyar igeidők használhatása. In: Hunfalvy Pál (szerk.): *Magyar nyelvészet*. Második évfolyam. Pesten, Eggenberger Ferdinánd. 435–463.
- Magyar gyakorlások*. 1840-től. *Handschriften-, Autographen- und Naschlaß-Sammlung*. Cod. Ser.n. 12506 310–163.

- Márton József 1820. *Praktische ungrische Sprachlebre für Deutsche*. Harmadik kiadás. Anton Pichler, Bécs.
- Mikó Pálné 1998. Márton Józsefről. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 158–163.
- Monatsberichte in Schuljahre 1841–1845. Handschriften-, Autographen- und Naschlaß-Sammlung*. Cod. Ser. n. 9296; Cod. Ser. n. 12526.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv / hungarológia oktatásának története In.: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Osiris Kiadó, Budapest. 39–97.
- Nemeskéri Kis Pál 1834. *Ungarische Grammatik nach einer neue und leicht faßlichen Methode theoretisch und praktisch bearbeitet*. Wien, Gedrukt und im Verlage bei Carl Gerold.
- Nyomárkay István 2002. *Anyanyelvi ébredés és hagyomány nálunk és szomszédainknál*. Lucidus Kiadó, Budapest.
- Szathmári István 1968. *Régi nyelvtanaink és egységesülő irodalmi nyelvünk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Versegi, Franciscus 1793. *Proludium in Institutiones Linguage Hungarical*. Pestini, Trattner.
- Verseghy, Franz 1805. *Neuverfaßte Ungarische Sprachlere*. Pesth, Joseph Eggenberger.

Hegedűs Rita*

KÉZ A KÉZBEN...

Gondolatok a funkcionális nyelvreírás és a hibaelemzés áldásos kölcsönhatásáról

Ha megkérdeznénk a magyar mint idegen nyelv oktatásának területén nagy gyakorlattal rendelkező kollégákat, hogy milyen álmaik magyarnyelv-tanulója, a válaszadók nagy többsége minden bizonnyal a tiszta lappal induló, lehetőleg még anyanyelvének grammatikájától is érintetlen, jó fülű, szorgalmas és érdeklődő diákot jelölné meg. Ha itthoni idegennyelv-tanárainknak tennénk fel ugyanezt a kérdést, ők is hasonlóképpen választanának: ugyanis mindannyian szeretnénk kikerülni az anyanyelv grammatikája által létrehozott szellemi béklyókat, melyek különösen a „magyar nyelvtanítás emlőjén” cseperedő diákok számára jelentenek időnként áthághatatlan akadályt. Ez a béklyó, bilincs avagy korlát – nevezzük akárhogy – rendkívül egyszerűen és észrevétlenül épül bele diákjaink gondolkodásába. Épp a legfogékonyabb éveikben erőltetjük – erőltetik – rájuk a magyar leíró grammatikai kategóriákat, a felibe-harmadába megfogalmazott szabályokat, amelyeket aztán axiómának tekintve igyekeznek átvinni az újonnan tanulandó nyelvekre, azaz e szabályrendszer szemüvegén keresztül próbálják megérteni az új nyelvet. A nyelvtanulás kudarcainak okait kutatva számtalan kérdést vizsgáltak már meg a hozzáértők, keresve a választ nyelvünk szerkezetében, a tantárgy-pedagógiában, a tanár/diák lelki alkatában, nemegyszer a néplélekben, a politikában, a szociális helyzetben, s ezerféle helyen még. Csak egy területre nem merészkedett egyetlen bátor kutató sem: az anyanyelvi magyarnyelv-oktatás tárgyát és irányát nem merte még csak meg sem közelíteni. Odáig mindenki eljutott, hogy nyelvünknek az indoeurópai nyelvekétől eltérő szerkezetében találja meg az idegen nyelv elsajátítási nehézségének legfőbb okát; de odáig, hogy az egynyelvi – anyanyelvi – szempontok szerint felállított kategóriákkal ez nem lehetséges, odáig kevesen jutottak el. Szívem szerint szólt Voigt Vilmos a 2004-es lektori konferencián tartott előadásán: „Köztudott tény, hogy egy nyelvet igazán mélyen csak az ismerhet fel/meg, aki azt belülről tanulta meg, „mindennap” használja. (...) Köztudott tény az a parado-

* Hegedűs Rita, egyetemi adjunktus, ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusa, hegedus.rita@gmail.hu

xon is, hogy egy nyelvet igazán mélyen csak az ismerhet fel/meg, aki azt kívülről tanulta meg. Aki számára mindvégig új, idegen, furcsa, váratlan jelenség marad”. A professzor úr által megfogalmazottak tökéletesen egybevágznak az általam már sokszor citált Ballagi idézettel: „Mikor idegen nyelvet tanulunk, első tekintetre sok olly sajátság ötlük szemünkbe, melyekre az, ki a’ nyelvet gyermekségétől fogva beszélte, soha nem figyelmeztet; amaz már eleve kényszerítették a’ nyelv’ törvényeit tanulmányozni, hogy megértse [...]. Innen van az, hogy az anyanyelv’ szabályaival rendesen csak idegen nyelv’ tanulása’ nyomán ismerkedünk meg, és hogy némileg nehezebb az anyanyelv’ szabályait, mint idegen nyelv’ grammatikáját megírni” (Ballagi Móricz 1855: 590–591).

Visszatérve kiinduló gondolatunkhoz: a probléma egyrészt abban rejlik, hogy a magyar, illetve idegennyelv-tanuló nyelvtani ismereteit a forrásnyelvből nyerte, csak erre tudja vonatkoztatni. S legyünk őszinték: a kategóriák specifikussága, esetlegessége miatt nem is lehetséges más struktúrájú nyelvet leírni a segítségükkel.

Grammatika nélkül nem lehet nyelvet oktatni. A nyelvoktatás története ugyan tele van erre irányuló kísérlettel, de azon nyomban megjelenik ellentéte, a grammatika túlbujánzása is. Legyen szó akár a klasszikus grammatizáló-fordító módszerről, akár a direkt módszerről, a közvetítő vagy a kommunikációt középpontba helyező, a nyelvtant tökéletesen elvető elképzelésekről, előbb-utóbb kiderül: a grammatika nem nélkülözhető. A kérdés: milyen rendszerszemléletre van szükség, amelyre alapozva a nyelvtanításban is használható nyelvreírás, pedagógiai grammatika építhető.

A funkcionális szemlélet központi kategóriájának a kommunikáció megvalósulását tartja, minden a közlés céljának van alárendelve – tehát a pragmatika prioritáshoz jutott. A funkcionális grammatika nem a kommunikáció alapjául szolgáló rendszert, hanem a kommunikációt mint eseményt, folyamatot vizsgálja – nevezhetjük akár a pillanat tudományának is, de megállja a helyét a humboldti *energeia* is. Tehát egyfelől ott a rendszerkényszer, hogy rigorózus szabályokba foglaljuk, leírjuk, rögzítsük, s ennek alapján tanítsuk a nyelvet – de ezzel épp a gyereket öntennénk ki a fürdővízzel együtt: a mozgást, az utánozhatatlant, a minden pillanatban újra születő és kihunyó alkotást merevítjük meg, szinte kiterítjük. Így nyelvészkedés, nyelvtanítás címén ezt a tetemet boncolgatjuk. Tudjuk ugyan, hogy az orvostudományban nélkülözhetetlen a patológus, de egészségügyi panaszainkkal mégis inkább a gyakorló orvoshoz fordulunk. E morbid hasonlaltal „mindennapi nyelvoktatásunk” számára próbáltam érzékelhetővé tenni a Humboldt, Gabelentz, Saussure, Chomsky nevével összekötött nyelvi rendszer és nyelvhasználat dichotómiáját, melynek elemzése során Coseriu egészen világosan és kézzelfoghatóan rámutat a formális és funkcionális nyelvészlelet különbségére, a különbségek okaira. Coseriu interpretációjában Saussure természetesen felismerte, hogy a *nyelv* csak az egyének beszédében létezik, és a *beszéd* mindig azt jelenti, hogy egy nyelvet beszélünk. A nyelv szükségszerűen ebben és csak ebben a körforgásban létezik. Saussure ennek az állandóan változó, mozgásban lévő, heterogén rendszernek a mélyreható vizsgálatát megkerülte, helyette inkábbba *langue* mellett döntött, tehát a „könnyebb utat” választotta. Coseriu szerint senkinek sincs joga, hogy kilépjen a

nyelv megvalósulásának vérkeringéséből, s hogy a két pólus egyikét kezelje elsődlegesnek. Coseriu *System* és *Norm* fogalma nem esik egybe a *langue*, illetve a *competence*-szel, mert az előbbiek sem nem a beszéddel szembenálló realitások, sem nem a „beszéd aspektusai”, hanem formák, absztrakciók, amelyek a beszédtevékenység során fellépnek. Fontos kiemelni, hogy absztrakcióról, és nem redukcióról beszél. „A konkrét beszédnek, a nyelv egyetlen kutatható valóságának alapján visszamenőlegesen kellene kidolgozni a norma és rendszer fogalmakat, amelyek a mindenkor vizsgált beszédaktus és annak modellje között fennálló relációkat is figyelembe veszik. Rendszer és norma azt a két dimenziót jelenti, amelyekben az ember a természettől és kultúrától meghatározottan szükségszerűen létezik” (idézi Kennosuke Ezawa 1985).

Ezzel az elméleti / tudománytörténeti kitérével megpróbáltam rávilágítani, hogy mennyi ellentmondás húzódik meg a nyelvoktatás háttérében. Jószérivel még az is tisztázásra szorul, hogy egyáltalán mi a nyelvoktatás tárgya, azaz mi a nyelv; mit kell leírunk és hogyan. Funkcionális grammatikám tárgyaként a *nyelvhasználat rendszerét* jelöltem meg, szem előtt tartva Coseriu fent idézett gondolatait. A *hogyan* kérdésre korábbi előadásaimban igyekeztem válaszolni: a nyelvek közötti átjárhatóság biztosítására a történeti-leíró, de akár a mereven strukturális megközelítés helyett funkcionális-szemantikai, illetve fogalmi kategóriákkal operáltam, szem előtt tartva a magyar nyelv jellemző világnézeti sajátosságait. A csomópontok megtalálásában, kiválasztásában a hallgatóim igazítottak útbá: az ilyenkor szokásos közhely maga a megtestesült valóság: *ez a munka nem jöhetett volna létre a diákok hibái nélkül*. Ők biztosították számomra a külső nézőpontot, az ő tévedéseik figyelmeztettek a magyarázatok, szabályok gyengeségére. Arra, hogy miért *fűzfán-fütyülő rézangyalt* emlegetünk Voigt Vilmos *nyírfánsüvöltő ezüstarkangyala* helyett, vagy miért *dugóbúzóval* nyitjuk ki a vörösboros – és nem pirosboros! – üveget Brachfeldt Siegfried *rejtővonója* helyett, még nem ad választ a grammatika, de a hibák szisztematikus elemzésével, az ebből leszűrt következtetésekkel megmutatja a tipikus helyzetekben való tipikus nyelvi megnyilvánulások szabályszerűségeit, a nyelvhasználaton keresztül bizonyos fokig magyaros gondolkodásra készíteti a barátságos idegent.

A továbbiakban a „hasznos hibákat” több szempont szerint csoportosítanám:

A) Azok a jelenségek, amelyek a rendszer pontosabb leírásával, tágabb összefüggéseinek feltárásával megmagyarázhatók.

Minden magyar szakos hallgató fújja a szabályt, hogy „a felszólító módot tartalmazó mellékmondatok helyett akkor használhatunk infinitívuszos szerkezetet, ha a fő- és mellékmondat alanya azonos.” Egy magyar valószínűleg nem mondana olyan mondatot, hogy *A jubász kimegy a birkákkal a legelőre legelni.*; majd rosszálló pillantásomat látva a külföldi kijavította önmagát: *A jubász kimegy a birkákkal, hogy legeljenek.* Hát igen. Az explicit szabálynak azt is tartalmaznia kellene, hogy nem árt tisztázni, kire vonatkozik a mondat állítmánya; valamint az infinitívuszos szerkezetet akkor is használhatjuk, ha a főmondat cselekvése közvetlenül a mellékmondat alanyára mint *páciensre, recipiensre* irányul: *Elküldöm a gyereket, hogy tanuljon > Elküldöm a gyereket tanulni.*

A jubász kibajtja a birkákat, hogy legeljenek > A jubász kibajtja a birkákat legelni.

Veszek egy gitárt a gyerekeknek, hogy gyakoroljon. > Veszek egy gitárt a gyerekeknek gyakorolni.

- B) Azok a nyelvhasználati tények, amelyek egzakt szabályba nem foglalhatók, hanem csak a tendenciát, a prototípust adhatjuk meg – értelemszerűen ide tartozik a lexikai-szemantikai hibák legnagyobb része.**

A magyar nyelv képzőgazdasága a külföldi számára elképesztő. Az, hogy minden képző polifunkcionális, és minden funkció betöltésére több képző is alkalmas, az nem segíti az egzakt szabályalkotást. Itt mindenképpen érdemes megfogadnunk Fábrián Pál tanácsát, aki a *Világos és homályos* szavak című előadásában azt javasolja: a képzett szavakat sokáig a lexika szintjén tanítsuk, ne készítsük mindenáron a diákokat szóalkotó tevékenységre (1972: 64–67).

A képzők funkcióinak ismerete a nyelvtanulás felső szintjén nyújt igazi segítséget: a szótó és az illető képző lehetséges funkcióinak ismeretéből és a szöveggörnyezetből az ismeretlen szó jelentése kikövetkeztethető, tehát az ismereteket „visszafele” hasznosítja a tanuló. Ugyanakkor tény, hogy a diákok alkotókedvének nincs határa. Így fordult elő, hogy egy kislány nem akarta elszalasztani a lehetőséget, hogy az *úrségbe* utazzon. Valószínűleg a szöveggörnyezet hiánya okozta, hogy egy másik diák szerint a *tisztviselő arra való, hogy bordingon valamilyen tisztet*. Logikus, hogy a lázas ember *lázi* csillapítót szedjen, s közben azt is elmondja az orvosnak, hogy milyen *bája* van. (Az utóbbi ugyan már nem írható a képzők számlájára.) Hogy a testi-lelki nyavalyáknál maradjunk, álljon itt végezetül a hibák gyöngye, a német 'falsches Gebiss' tükörfordítása, a *csalfa barapság*.

- C) A „félreérthető, félremagyarázható” hibák a grammatikai-lexikai homónimiából erednek; itt mindig az adott szituáció dönt.**

A *hogy* kötőszó és kérdő névmás azonossága érdekes helyzeteket teremthet. A *Nincs garancia arra, hogy jövök vissza* mondat igazán élőnyelvi, s nem is húztam alá pirossal benne semmit, bár tudtam: igazából arról volt szó, hogy *nincs garancia arra, hogy visszajövök-e*. A személyre, illetve a határozott tartalmú mellékmondatra való utalás „könnyítette meg” a feladat megoldását a direkt kérdés indirektté alakításánál. Végre egy alkalom, ahol mindegy, határozott vagy határozatlan ragozást használunk-e: *A mama megkérdezte/megkérdezett, hogy tudtam férjbez menni egy ilyen kellemetlen emberhez?*

- D) A magyar nyelv „túlpontosító” szemléletmódja a nyelvi rendszer minden szintjén nehézséget okoz a más világlátáshoz szokott idegennek.**

A nyelvi aprólékosság tüneteit akár a redundancia „melléktermékeként” is szemlélhetjük. Tény, hogy nyelvünk sokkal kisebb részekre osztja fel a világot, mondanivalóját nagyon precízen, árnyaltan adja elő. Az, hogy *a szerbek a törökök elől* – és nem a törököktől – *menekülve települtek Szentendrére*, megmagyarázható a helyviszonyok pontosabb megragadásával, de pusztán grammatikával nem magyarázható az *Insert document face down* fordítása – itt az udvariassági maximák megsértésétől kezdve, a helytelen nyelvi réteg megválasz-

tásán át az irányjelölés árnyalataiig mindent bevethetünk magyarázóelvként, de egy biztos: a *Pofa le papírt* a lényegnek nem a legárnyaltabb megformálása.

E) Két ellentétes tendencia, az ökonómia és a redundancia dominanciájából eredő hibák – mindkettő jellegzetes tendenciája a magyar nyelvnek, csak arra kell figyelni, hogy éppen hol melyik kerül előtérbe.

A nyelvi ökonómia szép példája a személyes névmási tárgy határozottság-határozatlanság szerinti egyeztetése: *Péter szeret engem, téged; de szereti őt*. Itt szó sincs az egyébként magyarázó elvként elfogadott logikai-fogalmi határozottságról, hanem a diskurzus szabályai adják a magyarázatot. A tényleges beszédhelyzetben – a párbeszédben – a névmás kitételét teszi feleslegessé a ragozás belső szabályossága: „– *Ismered Pistát? – Nem? Pedig ő azt mondta, hogy ismer. Nagyon kedvelem.*”

Redundáns jelenség a mutató névmási jelző egyeztetése + határozott névelő: *Ez a barna kutya az alatt a sárga szék alatt ül*, de idetartozik a kettős tagadás is, amely még a logikának is ellentmond. Hát még ha megtűzdeljük olyan ínycsengőkkel, mint az *Addig jár a korsó a kútra, amíg el nem törik*; illetve *Addig nyújtózkodj, amíg a takaród ér*. Mivel alaptétel, hogy grammatikai jelenségeket ne frazeologizmusok segítségével tanítsunk, álljon itt a harmadik variáció: *Addig beszélék, amíg az időm engedi*, illetve *Addig beszélék, amíg le nem jár az időm*.

A 2003-as Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián elgondolkoztatott Bárdos Jenő egy mondata: *Csak az elemzésre képes nyelvtudás használatos*. Először elképedtem: csak nem akarja itt elemeztetni a szerencsétlen diákokat? A megoldás abban rejlik, hogy mit nevezünk elemzésnek. A tudás csúcsa valóban az, ha a nyelvtanuló meg tudja indokolni, hogy az adott helyzetben, az adott körülmények között miért épp ezeket az elemeket választotta, miért ebben a formában ahhoz, hogy beszédshándékát megvalósítsa. Nekünk, tanároknak a hibaanalízis szintén azt jelenti, hogy meg tudjuk magyarázni, diákunk az adott helyzetben, az adott körülmények között miért épp ezeket az elemeket választotta, miért ebben a formában, s mit kell tennie ahhoz, hogy beszédshándékát megvalósítsa.

Irodalom

Ballagi Mórincz 1855. *A' magyar szónyomozás, 's az összebasonlító nyelvészet*. Új Magyar Múzeum V.

Fábián Pál 1972. „Világos” és „homályos” szavak. (Különböző nyelvek szókincsének egy összevetési lehetőségéről, különös tekintettel a magyarnak mint idegen nyelvnek tanítására.) *Magyartanítás Külföldön* 3: 64–7.

Kenosuke Ezawa 1985. *Sprachsystem u. Sprechnorm. Studien zur Coseriuschen Sprachnormtheorie*. Tübingen.

H. Tóth István*

NÉHÁNY GONDOLAT A MAGYAR IGEKÖTŐRŐL OROSZ NYELVI MEGKÖZELÍTÉSBŐL

Hogy a címben vállalt feladatnak eleget tehesünk, tekintsük át először a nyelvtörténeti kutatások legfontosabb, idevágó adatait!

Az ősmagyar kor végén, illetve a korai ómagyar kor folyamán váltak igekötővé a legrégebb magyar igekötők: a *ki, lè, mæg, el, be, fèl* a térnek hat különböző, egymással párosával ellentétben álló helyet, illetőleg irányt kifejező *ki, lè, mægé, elé, belé, fèlé* lativusragos határozószókból. A két legrégebb magyar igekötőnek – funkciójuk alapján – a *mæg* és az *el* bizonyul (D. Mátai 1991). További kutatások igazolják, hogy a *mægé, elé, fèlé, belé* lativusragjának redukciója mellett a *kí, lé, bé* lativusragjának megrövidülése is lezajlott a kései ómagyar kor előtt. A hosszú magánhangzóval végződő *bé* hangalakú igekötő egyes magyar nyelvjárásokban ma is él.

A kései ómagyar korban az igekötő-állományt a határozószók igekötővé válása bővítette. Az újabb igekötők közül az *alá, elé, által, egybe, össze, körül, felül, közbe* hármas szófajúságot (= igekötő, névutó, határozószó), míg mások, például a *reá, belé, bozzá, neki, vissza, hátra, baza, oda, ide* kettős szófajúságot mutatnak, ugyanis az utóbbiak névutóként nem élnek (D. Mátai 1992).

Az itt vázolt és a későbbi fejlődésű igekötők egyértelműen a magyar nyelv önálló alakulatainak tekinthetők. A fentiek figyelembevételével azt mindenképpen láthatjuk, hogy az ősmagyar kor végén, az ómagyar kor elejére kialakult igekötők elemkészletének gazdagodásáról beszélhetünk, mert valójában egyes igekötőink korábban is kialakulhattak. A magyar igekötők történetével kapcsolatban ez a folyamat azóta sem zárult le, hiszen ma is keletkeznek igekötők, sőt vannak olyanok is, amelyek éppen napjainkban vannak keletkezőben (Vörös 2003).

E jelentősnek tekinthető és elfogadható megállapítások után kerüljünk közelebb magának az igekötőnek a meghatározásához! A jelentése és a szerkezete felől nézve az igekötő az ige, illetőleg az igéből képzett névszó, valamint az igenév jelen-

* H. Tóth István PhD, tanár, 2005-ig a Lomonoszov Egyetem (Moszkva) vendégoktatója, david228@freemail.hu

tését módosító szó. Az igekötővel ellátott szavakat sajátosan viselkedő összetett szavaknak tekintjük. A magyar nyelv gyakoribb igekötőiként ezeket szokás felsorolnunk: *abba, alá, át, be, el, elő, fel, bátra, ide, ki, közbe, le, meg, neki, oda, össze, rá, szét, túl, utol, végig* stb. (H. Tóth 1997).

A *Magyar grammatika* szerint az igekötő olyan – a határozószókkal rokon – viszonyzó, amely tipikusan igéhez (esetleg igei természetű szóhoz, igenévhez, deverbális főnévhez) kapcsolódik, s elsősorban lexikai-szemantikai szerepű nyelvelem, az igék jelentésének módosítására, megváltoztatására szolgál, mint ír (писать) – *megír* (написать) – *átír* (переписать). Emellett megváltoztatja az ige szintaktikai környezetét is, tehát jelentésváltoztató szerepe szintaktikai következményekkel is járhat (Balogh 2000), például dönt vmiről (решать что-либо) – *eldönt* vmit (решить что-либо).

Annak igazolására, hogy az igekötőket a viszonyzók közé soroljuk, így érvelhetünk a) *mondatbeli szerepükre* nézvést: önállóan nem mondatrészek, nem is bővíthetők;

b) *alaktani viselkedésük* alapján: nem toldalékolhatóak, alakjuk nem változtatható;

c) *jelentésük* tekintetében: viszonyjelentést hordoznak.

Az igekötők morfológiai típusú szerkezetekben fordulnak elő, hiszen toldalékértékűek, a képzővel azonos funkciójuk (Keszler 2000): jön – *lejön* (идти – сходить), ugyanakkor határozószerű összetételi előtagok: *odaköszön* (приветствует) is lehetnek.

Az igekötők szófaji önállósága viszonylagos (Szili 1985), ugyanis szófaji státuszuk átmeneti jellegű, szerepük sokrétű. Vegyük figyelembe, hogy

a) az irány konkrét megjelölésétől: *kitekint vhonnan* (выглянуть откуда-то), *belép vhova* (войти куда-то) stb.,

b) az elvonatkoztatott értelmű alkalmazásig: *beolvas vkinek* (отчитать кого-то), *elnéz vmit* (закрывать глаза на что-либо) stb., továbbá

c) az igezemplélet árnyalásáig: *olvas – elolvas vmit, olvas – beleolvas vmibe* (читать – прочитать что-либо, читать – вычитать вчитываться где-либо) terjedhet.

Az igekötő funkciója a képzők szerepével is rokon. Éppen ez, vagyis az igekötő *jelentésmódosító* szerepe igen sokféle, hiszen kifejezheti

a) a cselekvés irányulását: *leugrik* (спрыгнуть), *bemegy* (зайти), *odamerészkedik* (рискнуть подойти), *visszatér* (возвратиться) stb.,

b) a cselekvés befejezettségét: *elfogy* (кончиться), *felszánt* (вспахать), *megóv* (сберегать) stb.,

c) a cselekvés/történes gyors beállását, tudniillik azt jelzi, hogy a cselekvés/történes utolsó, lényegében záró mozzanata bekövetkezett: *rádöbben vmire* (вдруг осознать что-л.), *felfigyel vkire* (обратить внимание на кого-л.), *rajtacsír* (уличить), *elvégez vmit* (закончить что-либо), *megvacsorázik* (поужинать), *kifulladás* (выматываться/измучиться) stb.,

d) a cselekvés huzamosságát: *elgondolkodik vmin* (задуматься над чем-л.), *elját-szik* (играть) поиграть, *kidíszít* (разукрасить) stb.,

- e) a cselekvés hatásosságát: *felbátorít* (приободрить), *nekigyürkőzik* (засучить рукава; приготовиться к чему-либо), *rászed* (обмануть) stb.,
 f) a cselekvés eredményét: *kiagyal* (выдумать; придумать), *behálóz* (покрыть сетью/опутать), *elszokik vmitől* (птыкнуться от чего-л., разучиться), *elbeszélget* (пбговорить) stb.,
 g) a cselekvés elkezdődését: *megindul* (отправиться), *elszégyelli magát* (пстыдиться) stb., továbbá a cselekvés/történés, illetőleg a gondolat számos árnyalati finomságát.

Sűrítő, tömörítő szerepet is játszik az igekötő, például: *fölcseng* vkit (позвонить кому-л.), *beszemtelenkedik* (нахально войти/влезть), *becsap* (захлопнуть) stb., továbbá a tárgyatlan ige tárgyassá tételére is alkalmas, így: *kiáll*(ja a próbát) (выдержать испытание), *átrepül*(i a tengert) (перелететь море), *megfekszi* (a gyomrát) (испортить себе желудок) stb.

Jelentésspecializáló szerepe is van az igekötőknek:

- a) az alapige jelentésének megváltoztatása: *kimos* (стирать), *felmos* pl. padlót (мыть пол), *elmos* pl. edényt (мыть посуду вымыть),
 b) az eredményes cselekvés jelölése: *levizsgál* vmiből (сдавать экзамен по чему-л.), *átalakítja* pl. a tervét (передельвать; перерабатывать проект),
 c) valaminek az elrontására utalás: *elsóz* (пересолить), *félreüt* (сделать опечатку),
 d) lekicsinylés: *lekezel* vkit (относиться свысока к кому-л.), *lenéz* vkit (пренебрегать кем-л.),
 e) felnagyítás: *felmagasztal* vkit (превозносить кого-л.), *felnéz* vkire (уважать кого-л., считать образцом кого-л.).

Az igekötők szerepe nem csak a jelentés módosítása. Az igekötők meg is változtatják az ige jelentését, az ige irányulását, s változást okozhatnak az ige bővíthetőségében, vagyis annak szintaktikai környezetében is. Ennek bizonyítására álljanak itt a következő példák:

- a) *néz*: vkire (смотреть на кого-л.), *vhova* (смотреть куда-л.), *vhonnan* (смотреть откуда-л.), *vkit* (смотреть на кого-л.)
 b) *ránéz*: vkire (посмотреть на кого-л.)
 c) *benéz*: *vhova* (заглядывать куда-л.)
 d) *kinéz*: *vhonnan* (выглядывать откуда-л.) – *megnéz*: vkit (всматриваться в кого-л.).

Ezek a jelentésmódosító és szintaktikai funkciók gyakran együtt jelentkeznek, egymásba is olvadhatnak, sőt keresztezhetik is egymást.

Az *ide*, *oda*, *baza* igekötők többszófajúak, mivel gyakran határozószóként is megjelennek a közleményben.

Ha az elöl álló igekötős ige/igeszárma szerkezetét a magyar nyelv szótagépítkezési rendjével szembesítjük, akkor fonotaktikai és morféma-összetartási problémákat kell megvilágítanunk. A magyar nyelv szótagépítési szabályai szerint mind a

nyílt, mind a zárt szótag jól formált, a szótagolási szabályok egyértelműek. A szótagolási szabályok morfológiai tartománya szóhatárig, az elöl álló igekötős ige/igeszarmazék konstrukcióban az összetétel határáig terjed (be-jön – войти, szét-tör – разбивать). Az igekötős igék/igeszarmazékok esetében is a szótagfűzés és a szótagperemek jólformált szavakká illeszkedésénél a morfémaépítkezés szabályait fokozottabban kell figyelembe venni, mivel ezeken a morfémahatárokon nem a fonotaktikai szabályok érvényesülnek, ugyanis nem ezek írják elő, hogy milyen fonémák követhetik egymást a morfémaakapcsolódás illesztési helyén (fel-ül – садиться, fe-lül – наверху; meg-int – порицать, me-gint – снова) (Szűcs 1999).

A magyar nyelvben a szintetikus (= összekapcsoló) építkezési sajátosságok rendkívül változatosak. Ez a gazdagság mind a névszói, mind az igei paradigmában is jelen van. A szintetikus tömörséget a szóképzésben a képzőelemek hajlékonyan és hatékonyan érvényesítik, szóösszetétellel társulva fokozódik a sűrítés mértéke (Bárcki 1975). Az igekötők szintaktikai szerepe jelentős, mivel mondatalkotók is lehetnek. Ez a tény is erősíti azt a megállapítást, hogy a szintetikus tömörség a magyar nyelv általános jellemzője. (Felolvasod? – Fel.; Прочитаешь вслух – Да.) Ugyanakkor az árnyaltabb, történeti szempontokat is kijelölő elemzés megvilágít egy másik tendenciát: a magyarban a szintézisre való törekvés mellett helyet kapott az analízis, ami kimutatható a névutók szaporodásában, a hátravetett igekötő esetében stb. Az analízis-szintézis létének és milyenségének megítélésében az igekötő kétarcú, tudniillik

- a) morfológiai helyzetben prefixumként, illetőleg összetett szó előtagjaként a szintézist támogatja (lelép – сходить),
- b) hátravetett/elváló igekötőként szintagmatikus jellemvonásával az analízist igazolja (menj be – войди).

Az igekötős kapcsolatok jelentéshordozó, másképpen funkcionális egységnek a mondat vagy a szöveg felől tekinthetőek, ugyanis nem mindegy, hogy melyik igekötőt melyik igével, milyen jelentésben társítjuk, kapcsoljuk össze: *át-, be-, bele-, el-, elő-, fel-, ki-, le-, meg-, rá-, ide-/oda-, visszalép* (перешагнуть, войти, ступить, отступить, выступить, взойти, выйти, сойти, удрать, наступить, подойти, отступить).

Az igekötők jelentős helyet foglalnak el **a szó- és írásbeli megnyilatkozásban**. Éppen ezért foglalkoznak velük sokoldalú bemutatásra törekedve a nyelvitanírók (Bokor 1991). Ugyanígy kerülnek a magyar igekötők a tankönyvszerzők érdeklődésének középpontjába, főleg akkor, ha idegen ajkúak részére készítenek tananyagokat (Máté 2001), szókincsfejlesztő szótárt (Török–Kreinin 1999), szó- és kifejezés-készletet gyarapító, a stílushatást is érzékeltető szótárt (H. Tóth 2004–2005). Az igekötők a magyar mint idegen nyelv talán legnehezebben megtanítható és megtanulható problémáját adják.

Amikor a magyar igekötőkről szólunk, megkerülhetetlenül szembetalálkozunk a **helyesírásuk kérdéseivel** is. Az igekötős igéket *A magyar helyesírás szabályainak* tizenegyedik kiadása sajátosan viselkedő összetett szavaknak nevezi. Ezért is érdemel jelentékeny figyelmet a helyesírásuk.

a) Az elöl álló igekötő helyesírása

Ha az igekötő közvetlenül a saját igéje vagy igeneve előtt áll, akkor egybeírjuk vele: *átad* (передать), *kiállítani* (выставить), *megadó* (покорный), *szembenézve* (глядя в глаза/напротив)

b) Az elváló igekötő helyesírása

Ha az igekötő a saját igéje vagy igeneve után áll, különírjuk tőle: nem adta *oda* (не отдать), írd *meg* a levelet (напиши письмо), nem nézve *le* (= nem vetve *meg*) a véleményét (уважать мнение) stb.

c) A közbeékeléses forma helyesírása

Ha az igekötő és a hozzátartozó ige vagy igenév között más szó/szavak áll(nak), akkor az igekötő megmarad külön szónak: *el* is menne (он бы тоже ушел), *le* ne jöjj (не спускайся), (причиной стало непонимание) stb.

d) Az igekötőnek az igével vagy igenévvél való egybeírása, illetőleg különírása *jelentésbeli különbségre utal:* *megvan* öt kiló is (vesít даже 5 кг/есть еще пять килограммов), *meg van* töltve a fegyvere (оружие заряжено), *beleszerettem* Alekszejbe (я влюбилась в Алексея), *bele szeretett* volna szólni (ему бы хотелось вмешаться) stb.

e) A megismételt igekötők közé kötőjelet kell tennünk, és így írjuk egybe az igével vagy az igenévvél: *ki-kínéz* (поглядывать выглядывать), *fel-felbukkanó* (показывающийся), *meg-megállva* (чуть привстав), *vissza-visszatérés* (частое возвращение) stb.

f) Az ellentétes jelentésű igekötőket kötőjellel kapcsoljuk össze, és különírjuk őket az igétől vagy az igenévtől: *ki-be* járkal az életemben (появляться в моей жизни), a nyugtalanságtól *le-föl* sétál a folyosón (он нервничал и ходил по коридору туда-сюда или взад-вперед), *előre-hátra* pillantva indult (он пошел, оглядываясь назад/туда-сюда), *le-föl* járkalás (хождение туда-сюда) stb.

g) Az igekötőül használt határozószókat külön írjuk, ha a határozószói szerepüket hangsúlyozzuk: *abba tette*, amiben korábban volt (туда же положил, где раньше было/он колотил ее на место) – *abbahagyta* (он бросил), *ide jött*, nem Andrejhez (он сюда пришел (сюда), а не к Андрею) – *idejött* hozzám (он подошел/пришел сюда ко мне) stb.

h) A személyes névmási szerepű, az igekötővel azonos **határozószókat** is különírjuk mind az igétől, mind az igenévtől: mindig csak *rá* (= őrá) *gondolok* (я все время думаю только о ней) – jólesik *rágondolnom* (мне нравится думать о ней), *hozzá* (= őhozzá) *ment vendégségbe*, nem hozzám (он пошел пришел в гости к нему, а не ко мне) – *hozzájárok*, hogy megtudják a titkomat (я согласен, чтобы мой секрет узнали), mindig *rád* (= terád) *emlékezem* (я все время помню о тебе) stb. (H. Tóth 2004).

A magyar igekötők természetéről az imént közöltek, illetőleg a más forrásokból tanultakat az alábbi elmélyítő gyakorlatokkal szemléltethetjük.*

1. Szerkesszünk igekötős igéket! Írjunk egy-egy mondatot az igekötős igékkel!	
Образуйте приставочные глаголы. Составьте с ними по одному предложению.	Construct verbs with prefixes. Make your own sentence with each of them.

- a) el, fel, meg, össze;
b) birkózik, facsarodik, lát, roppan, ül, vonul

2. Mi a különbség ezek között az igék között? Alkossunk egy-egy mondatot velük!	
Укажите разницу в значениях данных глаголов. Составьте с ними по одному предложению.	What is the difference between the following verbs? Make one sentence with each of them.

ad, átad, bead, elad, idead, felad, kiad, lead, megad, összead, ráad, visszaad

3. Alkossunk igekötős igéket, majd soroljuk be őket a megfelelő csoportba!	
Образуйте приставочные глаголы, распределите их по соответствующим группам.	Construct verbs with prefixes. Group them in a proper way.

- a) lát + el, ki, meg;
b) megy + fel, ki, össze;
c) mos + át, be, szét

Az igekötő		
megjelöli a cselekvés irányát	befejezetté teszi a cselekvést	megváltoztatja az ige alapjelentését

4. Szerkesszünk igekötős igéket, majd fejezzük be a meghatározásokat!	
Образуйте приставочные глаголы, найдите соответствующие толкования данным глаголам.	Construct verbs with prefixes. Find the corresponding meaning for each of them.

- a) számol;
b) be, el, fel, ki, meg, rá, vissza

- a) Megszüntet valamit: _____
b) Tájékoztat az elmúlt negyedévi munkáról: _____
c) Eldönti, ki lesz a hunyó: _____
d) Megnézi, mennyi aprópénze van: _____
e) Indítja az űrhajót: _____
f) A bíró a bokszolóra: _____
g) A bűnöző az ellenfelével: _____

5. Csoportosítsuk ezeket az igekötős igéket aszerint, hogy mit jelölnek meg!	
Распределите на две группы данные приставочные глаголы в зависимости от их значения.	Group the following verbs according to their meaning.

megtanul, felnagyít, meghal, elhasad, kiszül, bebújik, felcsattan, eltörik, odakap, megvarr, beszöktet, elsőz, kiás, elfárad, leugrik, megmozdul, felvarr, elárul, hátra-néz, visszajön

Az ige megjelöl(i)			
a cselekvés irányát	a cselekvés kezdetét	a cselekvés befejezettségét	egyéb cselekvést

6. Nemcsak szavak, kifejezések lehetnek divatosak, hanem például a magyar nyelvben gyakran egy-egy igekötő is azzá lesz. Gondoljuk végig, hogy mit jelentenek ezekben a mondatokban az igekötős igék! Javítsuk ki a hibásan használt igekötőket a megfelelőire!	
Подумайте, что означают приставочные глаголы в данных предложениях. Исправьте предложения, в которых приставка употреблена неверно.	Please note that in Hungarian language some verb prefixes become popular the same way as words and phrases do. Read the following sentences and think of the meaning of the verbs with prefixes. Correct the sentences with misused prefixes.

- A tanár kihangsúlyozta a problémát.
- A zsűri leellenőrizte a fogalmazást.
- Imre is bepótolta a leckét.
- Oleg és Marina leutánoznak mindenkit, aki jól táncol.
- Alekszej bebiztosítja a helyét, amikor megveszi a vonatjegyét.
- A rendőr lerendezi a gépkocsivezetők vitáját.
- Mi is átbeszéltük a leckét.
- A hallgatók kitérgyalták az esetet.
- Azt újságolta Ászja, hogy kiolvasta a könyvet.
- A figyelmes gépkocsivezető betartja a szabályokat.
- Alekszandra leállította a kocsiját.
- Igaz az, hogy lebeszéltétek telefonon?
- Lebüntették Ferencet, mert leelőzte a mentőt.
- Mit gondol: Jelena megérdemelte vagy kiérdemelte a díjat?
- Az ismert színész leszerződött a színházhoz, miután lerendezte a tartozását, ezzel bebiztosította az állását.

7. Adottak az igekötős igék és a jelentéseik. Végezzük el a csoportosításukat!	
Даны приставочные глаголы и их значения. Заполните таблицу.	Study the following verbs with prefixes and their meaning. Complete the table.

Az igekötős igék és jelentéseik						
belemerül	belevág	eltér	fellép	felszáll	felvág	kimerít

kimereget, felemelkedik, elmélyed, szerepel, beül a járműbe, különbözik, felmetsz, elmerül, elkanyarodik, kifáraszt, késsel belehasít, felhág valamire, beképzelt, lesüllyed, közbeszól

8. Egészítsük ki ezeknek a szókapcsolatoknak az igéit igekötőkkel! Foglaljuk mondatba a kiegészített szó szerkezeteket!

Дополните глаголы приставкой. Составьте предложения с образованными словосочетаниями.	Complete the following phrases with appropriate prefixes. Make sentences with the completed phrases.
---	--

- | | | |
|-------------------------|------------------------|-----------------------------|
| a) ___törte a zárat; | f) ___mossa a ruhát; | j) ___veti a kabátját; |
| b) ___törte a tányéért; | g) ___mossa a padlót; | k) ___veti a hálót; |
| c) ___törte az ablakot; | h) ___veti a krumplit; | l) ___számol a pénzzel; |
| d) ___törte a lovat; | l) ___veti a földet; | m) ___számol az ellenséggel |
| e) ___mossa a kezét; | | |

* Forrás: dr. H. Tóth István 2005. *Hol áll az igekötő?* (Száznál is több gyakorlat a magyar igekötős igék megismeréséhez magyar, orosz és angol nyelven). ООО „TTS” Moszkva.

Irodalom

- Balogh Judit 2000. Az igekötő. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bokor József 1991. Az igekötő. In: A. Jászó Anna (főszerk.): *A magyar nyelv könyve*. Trezor Kiadó, Budapest.
- D. Máta Mária 1991. Az igekötők. In: Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana. I. (A korai ómagyar kor és előzményei)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- D. Máta Mária 1992. Az igekötők. In: Benkő Loránd (főszerk.): *A magyar nyelv történeti nyelvtana. II/1. (A kései ómagyar kor. Morfematika)*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- H. Tóth István 1997. *Magyar nyelv (a „Nyelvi, irodalmi és kommunikációs nevelés” programban tanulóknak)*. Alkotószerkesztő: Zsolnai József. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- H. Tóth István 2004. *Leltározó. (Feladatgyűjtemény leíró magyar nyelvtanból, magyar szövegtanból, magyar stilisztikából és a magyar nyelv helyesírásából)*. ООО «TTS», Moszkva.
- H. Tóth István 2004–05. *Magyar–orosz igekötők (Szó- és kifejezőképességet gyarapító, a stílusbatást is érzékeltető szótár orosz nyelvűeknek)*. A Magyar Ösztöndíj Bizottság Intéző Bizottságának 2004. július 9-én kelt határozata értelmében doktori részképzésre elnyert tudományos ösztöndíj keretében készülő kézirat, Moszkva.
- Keszler Borbála 2000. A mai magyar nyelv szófaji rendszere. In: Keszler Borbála (szerk.): *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Máté József 2001. *Igéző (Igekötős igék gyakorlókönyve)*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.

- Szili Katalin 1985. Az igekötő és az igekötős ige mibenlétéről. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 7. Budapest.
- Szúcs Tibor 1999. *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában (a magyar mint idegen nyelv és kultúra közvetítésében)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Török Ilona-Kreinin, Lea 1999. *Magyar-észti igekötős szótár*. Bibliotheca Studiorum Hungaricorum in Estonia, Tartu.

Beatrice Töttössy*

EGY ÚJ FOGALOM: 'OLASZ-EURÓPAIMAGYAR' IRODALMI SZAKÉRTELEM

Lehetséges és szükséges: az utolsó húsz év fejleményeként, az irodalom társadalmi, politikai, gazdasági és főként kulturális funkciójának gyökeres átalakulása alapján.

A változások különösen energikus, a „régik” résztvevők szempontjából majdnem agresszív, az „újak” szemszögéből kétségkívül érdekes és izgalmas dinamikájú jellegét három olyan olaszországi helyzetképpel világítom meg, melyekben mára valószínűleg nemcsak olaszországi viszonylatban, de talán az általában értett európai kulturális környezetben is összehasonlításra alkalmas, három alapszituációra ismerhetünk rá. A három szituáció három különböző képzési perspektívának felel meg, melyekben a mai, európai, reform-egyetemi viszonyaink között a koordináció, a kooperáció, a szintézis lehetőségeit érdemes látni és keresni.

Az **első helyzetkép** a nyolcvanas évek közepére vezet vissza, amikor a Firenzei Tudományegyetem Magyar Nyelv- és Irodalom Katedráját Hubay Miklós vezette. Az olasz színházi élet mindennapjaiban is otthonos író, a Magyar Írószövetség elnöke, a magyar exil-irodalom nagy alakjainak útítársa, az „univerzális” magyar irodalom olaszországi és európai nagykövete. Hubay Miklóst egyetemi tevékenységében is egyértelműen vezet(het)te az irodalom végső soron állampolitikailag (s az állami szubvenciók formájában is megjelenő) elismert, s ezért (többlet)értéket teremteni képes „magas kultúra” képviselőtének princípiuma. A szintetikus megfogalmazás veszélyeit felvállalva Hubay Miklós személyében az „irodalompolitikai elkötelezettségű író-tanár” egyéniségét tisztelhetjük. Az irodalom autonómia- (korabeli szóhasználat) „szabadság”-igénye és a politika többé vagy kevésbé erőszakosan normatív szerepének korra jellemző állandó feszültsége egy magas-értelmiségi kultúrhős „auráját” teremtette meg személyisége és tevékenysége körül. Akadémiai profiljának jellegzetes mozzanata volt mind az a tény, hogy – az 1947-től könyv-

* Beatrice Töttössy, a Firenzei Tudományegyetem Finnugor Tudományos-Didaktikai Szektorának vezető professzora, tottossy@unifi.it

táros-tanárként működő, katedraalapító Pálinkás László 1974-ben bekövetkezett halála okozta úrben – az egyetem, illetve a Magyar Katedrát befogadó Germán, Szláv és Finnugor Nyelvek és Irodalmak Intézete Tolnay Károlynak, a firenzei Buonarroti Múzeum vezetőjének kívánságára hívta meg Hubay Miklóst az író-tanár szerepére. Míg ő, az 1988-ban lezáruló tevékenységének egyik utolsó irodalmi programjaként *Európa* címmel olasz Illyés-kötet jelentetett meg, illetve a magyar irodalom olasz fordítását támogató, Illyés-díjat hozott létre. A magyar irodalom műfordítása, az (olasz és a magyar) irodalmak közötti kapcsolatépítés, az irodalomközi, közös európai, világirodalmi aspirációjú kánonképző munka – Hubay Miklós korszellemtől táplált kulturális „aurájának” fényében és annak energiájával – a nagy hagyományú (irodalmi) kézművesség, személyes tudásnak és személyes (irodalmi) kapcsolatnak a személyesség keretei között alakuló, (irodalmi) élményközösségében „teremtő”, tisztán és egyértelműen kreatív munka formájában jelent (jelenhetett) meg az (olasz) egyetemi diákok számára: egy „erős” kánonra és „zárt” olvasatra, a magyar (és olasz–magyar kapcsolódású) irodalmi életvilág és -környezet értékörző, biztonságot sugalló, személyesben gyökerező s azt értő, értelmező és közvetítő, határokon átnyúló, lényegi (irodalmi-kulturális) közösségségre épülő, tradicionális értelmű Bildung formájában. Hubay Miklós implicit javaslatára 1988-ban egy platonai, kivetített idea szuggeszciójának erejével hív fel a – számára és kora számára – evidenciaként létező olasz–magyar kulturális-irodalmi közösség celebrálásában, kultikus gondozásában megnyilvánuló, értelmiségi életvitel választására és választhatóságára.

A **második helyzetkép** a kilencvenes évek legelejének Torinójába vezet el, Gianpiero Cavaglià (1949–1992) hungarológiai műhelyébe, ahonnan, a műhelyt jellemző tényként, többek között, az olasz–magyar kereskedelmi szaknyelv egyik mai, budapesti oktatója és tankönyvírója, az emellett lapszerkesztést, irodalmi- és humán-szakszöveg-fordítást, s a kísérletező művészet különböző formáit is gyakorló Livia Cases került ki. Valamint az egyetemi oktatásban a fiatalon elhunyt professzor helyét betöltő, író-újságíró-műfordító Bruno Ventavoli, aki nemcsak magyar klasszikusokat, Molnár Ferenc, Rejtő Jenő, Kosztolányi, Szerb Antal, Ottlik, Szabó Magda műveinek olasz verzióját gondozta, de egy többszerzős, új, magyar irodalomtörténeti vállalkozás ötletét is kidolgozta és a mű szerkesztését felvállalta¹.

Nem véletlenül. Gianpiero Cavaglià hungarológiai Bildung-modelljét explicit javaslat formájában is átörökötté tanítványai és kollégái számára² egy professzionális létforma realizitikus képében. Mondhatnánk, a modern kor grand tour-hagyományának adott az 1989-es fordulat éve körüli időkben új, gyakorlati-kulturális értelmet: az irodalmi és kritikai szövegek átfogó, általános jelentésű, műves, szak-

¹ 2002–2004. *Storia della letteratura ungherese* (A magyar irodalom története). Vol. I–II. Szerk. B. Ventavoli. Lindau, Torino.

² L. Cavaglià, G. 1996. *L'Ungheria e l'Europa* (Magyarország és Európa). Szerk. K. Roggero, P. Sárközy, G. Vattimo. Bulzoni, Roma.

szerű „fordításának”, egy permanens „kultúrközi utazás”-nak szentelt életformájában, talán pontosabban megformáltságában. Gianpiero Cavaglia javaslatát egy lényegében irodalomközpontú, funkcionális hungarológiafogalom három, önkritikus értelemben felvállalt eleméből kiindulva alakította ki. Az első elem a magyar irodalom története: a „gyors előregedés” univerzális jegye mellett tipikusan magyar jegyei Cavaglia szerint egyrészt az általa közvetített magyar irodalmi összkép pontatlansága, másrészt a lefordított „nagy művek” kis száma, illetve nem megfelelő fokú reprezentáló ereje. A második elemet a kritikai elmélet és gyakorlat alkotja: Cavaglia nemcsak a folklórt, zenét, népköltészetet, művészeteket, folyóiratok modernizáló potenciálját egyszerre hasznosító, interdiszciplináris nézőpontot, valamint az egy adott időszakra (például az osztrák–magyar korra, annak „birodalmi irodalmára”) alkalmazott többcentrumú, többnyelvű, areális perspektívát ajánlja. Túl e két általánosság bármely relatíve zárt irodalmi rendszer kritikai elemzésében frissítő hatású mozzanaton, egy helyzetspecifikus kritikai praxisra is javaslatot ad: a magyar irodalom más, „nagy” európai nyelveken létező fordításainak olvasásával a nemzeti megformálású, „pontatlan” irodalomtörténeti összkép pontosítását elvégezhetőnek tartja, valamint „ellentétes művelődési környezetben és ízlésvilágban gyökerező” irodalomtörténeti argumentációk egyidejű tanulmányozásával, „összképbe-olvasásával” az olasz–magyar, európai–magyar „irodalmi különbözőség”-et, a diverzitás irodalmi reprezentációját értékeli átláthatónak és feldolgozhatónak. Cavaglia mindössze néhány oldalban magyarázott hungarológiafogalmában (irodalom)történeti kultúrkritika és kortárs (irodalmi) Bildung érdekes egysége van jelen: az individuális pszichének vagy a kollektív tradíciónak a társadalmi közvetlenségen át-, illetve azon túlra nyúló két olyan szférájában (az irodalomtörténeti kultúrkritika és a kortársirodalmi Bildung), ahol az „elkötelezettség” (még vagy már) nem képez közvetlenségében megragadható, össztársadalmi valóságértéket, miközben viszont az irodalmi érték hibátlanul működik új, konkrét, addig nem érzékelt, (irodalmi) valóságok, művek közvetlen megismerését tápláló energiacentrumaként. Innen eredhet az irodalomközpontú, funkcionális hungarológiafogalom harmadik, önkritikus értelemben felvállalt eleme: irodalmi Bildung- és műfordítás szoros összekapcsolása, gyakorlati értelmű azonosságának feltételezése. Tanulni és tanítani, informálódni és informálni, műfordítani és teremteni: az ’olasz–európaimagyar’ irodalom szakember irodalmi szöveget, közeget, cirkulációt „termel”.

A harmadik helyzetkép elé: egy (irodalmi-kulturális) emlékkép Sartre-től 1950-ből³.

A francia baloldali egzisztencializmus háború utáni, rekonstrukciós kori, társadalmi valóságérzékelésében a tömegek, a modern társadalmak égi konstellációjában megjelenő, mindenre felforgató hatást gyakorló, „hatalmas bolygók” voltak, melyek – távolról, a fizikai érintkezés nélkül is – átalakították a művészeti tevékenység-

³ Sartre, J-P. 1950. La coscienza dell'artista (A művész öntudata). In: *Che cos'è la letteratura* (Mi az irodalom?). Il Saggiatore, Milano 1960.

get megvonva tőle sajátos jellegét és megrontva a művész lelkiismeretét, illetve tudatállapotát. Sartre elgondolása szerint kettős okból történt ez: míg egyfelől a tömegek maguk is „harcolnak az emberért”, de vakon („folytonosan kockáztatva, hogy elvesztik identitásukat és elfelejtkeznek arról, mik is ők valójában, miközben pedig hagyják, hogy egy mítoszgyártó hangja elcsábítsa őket”), másfelől a művész nem rendelkezik olyan nyelvvel, amelyen megértethetné magát a tömegekkel. A művész tehát beszél ugyan a tömegek szabadságáról – hiszen szabadságból csupán egyetlenegy létezik –, de ezt egy idegen nyelven teszi. A korabeli politikai ideológia öltönye alatt Sartre egzisztenciálfilozófiai konklúziója meglehetősen pontossággal kommunikálja számunkra minden „kultúraközi útbán”, minden – átfogó és konkrét – értelemben vett „műfordításban” rejtőző apóriát: a kommunisták – írja – bűnösök, mert tévednek igazságuk megszerzésének módjában, ugyanakkor bűnössé teszik a nem kommunistákat, mert igazuk van tévedésük módjában. Rendkívül érdekesnek és időszerűnek tűnik az a tény, hogy Sartre az apória szovjet, vagyis a kultúra politikájának közlekedőedény-jellegű mechanizmusra alapozott megoldását – a művészi teremtés színvonalának csökkentését és a tömegek kulturális színvonalának emelését – egyértelműen elutasítja mint értelmetlent, illetve mint olyan megoldást, mely a művészetet és közönségét egyaránt az „abszolút közepszerűség” redukált állapotába kényszeríti bele.

Még mindig a harmadik helyzetkép elé: két (előzetes és nagyon igaz) helyzetjelentés 2002-ből, melyeknek implicit tartalma az európai magyar irodalmi szakember eshetőségeiről, a hungarológiai képzés feladatairól szól.

Két nagy magyar(nyelvű és országú) író idézek. Esterházy Péter egy vidám kijelentése így hangzik: „természetesen fogalmam sincs arról, hogy én olaszul mit jelentek”. Nádas Péter borongós kedélyű megnyilatkozása pedig a következő: nincs mondanivalója a magyar irodalomról (a Scrittore ungheresi allo specchio [Magyar írók tükörben] című, olaszországi, kétnyelvű antológiában reméltem, hogy ötven író társával kedve lehet részt venni a választottnak vagy kényszerűnek megélt „magyar irodalmi egzisztencia” általa képviselt arculatának megrajzolásában. Nem volt). A két író a nagyon tömör, nagyon erős bogozatú, nagyon hatékony szellemiség jelenlététől dús jelképpoggyászat ajándékozta itt a „mindig bűnös” kultúrközi utazónak. Akinek Sartre jön segítségére: nem „megfejtetni” kell, még kevésbé „megoldani” kell az apóriát, hanem megtanulni vele együtt élni (utazni).

A harmadik helyzetkép a mai jelenkor európai irodalmi-kulturális képe, nemcsak az (irodalom-) történelem állandó prizmajátékát mutatja felénk, hanem, s egyre teljesebben, a globális jelent tükrozi. A többszörös képjáték – s tendenciálisan minden mai életformánkra kiterjedően – reális és virtuális közös játékterében jelenik meg. Innen a bevezető sorokban említett „agresszió gyanúja” ugyanúgy, mint az új dinamika jóleső érzése.

Az irodalmi szakértelem társadalmi sorsának és funkciójának szempontjából ez azt jelenti, hogy a kultúrközi utazás, a „műfordítás”, gyakorlati lehetőség lett minden

európai polgár számára. Közelebből nézve: a kilencvenes években felszámolódtak a hidegháborús évtizedekre jellemző, geopolitikai jellegű intézményes irodalmi kapcsolódások. Ezzel a folyamattal párhuzamosan, a hungarológiai tanulmányok az olasz, illetve „rég-európai” egyetemeken – valószínűleg az újraszervezés első lépéseként – a finnugor történeti nyelvészeti nézőpontot privilegizáló akadémiai összefüggésbe kerültek (vissza) az észti és az uráli-finnugor kultúrák irányába való tágitás lehetőségével, de mára az általános társadalmi diskurzusban is szokásértékűvé lett regionális perspektíva egyidejű, gyakorlati hozadékával: a geokulturális térképen egyszerre s viszonylag pontos helyet kapott egy „közép-európai magyar”, illetve egy „skandináv-balti finn és észti” regionális egység. (Érdekes, de nem itt tárgyalandó kérdés a két regionális egységnek az egyetemi magyar tanulmányok szempontjából választott/választható kezelése.) A kilencvenes évekkel kezdődő időszak az európai integráció gazdasági logikájának érvényesülési időszaka is: ez a logika, s a vele járó gazdaságpolitika a „magas” irodalom esetében ugyanúgy, mint a „kommersz” irodalom esetében, a közvetlen, a bármiféle „rokonsági” vagy „képviselési” formától független, pusztán individuális művészeti jelenségek, áruk, piaci körforgását (műfordítását, terjesztését, befogadását, „utazását/utaztatását”) támogatja. Magas és kommersz irodalom gazdasági helyzetének összetetalálkozása újdonság, amely látható módon arra ösztönözhet, hogy az irodalmi kultúra politikai minőségéről is elgondoljunk, annak legtágabb és leggazdagabb értelmében.

Ilyen tágra és gazdagon értelmezett (irodalom)politikai reflexiót táplál az internet virtuális valósága és a benne rejtőző irodalmiság, valamint az ezzel összefüggésbe hozható, potenciális irodalmi szakértelem. A euroamerikai szociológia, antropológia és pszichológia tudományai mellé elérkezett az irodalomtudomány is ahhoz a ponthoz, ahol a „magányos tömeg” és a „konzumtársadalom” végső soron paternalisztikus és elitisztikus jellegű fogalmait saját teoretikus horizontjában is az irodalmi demokrácia kategóriájával megkísérli behelyettesíteni: az (irodalmi) dilettantizmus és, az egyik oldalról, az alkotó (irodalmi) kreativitás, a másik oldalról pedig az (irodalmi) szakszerűség pontos elkülönítésére nagy elméleti fegyvellemmel törekedve. Itt most a szakszerűség minősége és milyensége a kérdésünk, ’olasz-európai magyar’ változatában, s az olasz-európai magyar irodalmi dilettantizmussal párbeszédben. Még pontosabban: a kérdés az, hogyan, milyen fokon kívánjuk a tradicionális egyetemi képzést összekötni az irodalmi szakszerűség új formáira való felkészítéssel, e szakszerűség auctoritásának formáit milyen módon műveljük ki egyetemi fokon. Nyilvánvaló, hogy az irodalmi demokrácia egyetemi mindennapjainak standard műveleteitől indul az egyetemi nevelődési folyamat: abból a helyzettől, ahol a hálót a dilettáns kultúrabefogadók egyre nagyobb számban úgy használják, mintha az egy végtelenül nagy „szakkönyvtár” lenne, ahol a tradicionális katalógusok keresőrendszerének megismerésére felszólítást a „to google” parancsszava vette át, relativizálva – de nem megszüntetve, pusztán kooperációra kényszerítve – az online katalógusok hagyományközeli használati törvényeit; vagy ahol a dilettáns kultúrateremtők ezrei a hálót úgy használják, mintha az egy hatalmas szerkesztőségi iroda lenne, ahol a „bloggerek”, a hálóban zajló társadalmi élet

kommentátorai az európai (globális?) kultúra „nyitott könyvét” írják és szerkesztik, ellenőrizhető, evidens módon megoldva a szellemi tulajdon jogi- és csoportpszichológiai problémáját, amit sem a huszadik század eleji bécsi Freud-kör tagjai, sem a nyolcvanas évek budapesti, s Vásárhelyi Miklós tiszteletére készült Napló írói nem tudtak megoldani. Az irodalmiság mai életkörülményei, technológiai feltételei között az egy adott (a mi esetünkben olasz, illetve magyar) nemzeti irodalmi közeg maga is folyamatosan nyitott, határnélküli: „mondani róla valamit” semmilyen szinten nem egyértelmű feladat. A címben jelzett 'olasz-európaimagyar' erre a feladatra javasol provizórikus és pragmatikus megoldást. Az olaszul beszélő egyetemi művelődés kereti között nyilvánvalóan súlypontot kap a magyar irodalmiság „könyvének” olasz nyelvi-irodalmi térben való felnyitása, nyitvatartása, folyamatos továbbírása és szerkesztése: ennek az örökké nyitvatartó, szerkesztői irodának és a hozzátartozó összes, s ma egyszerre virtuális és reális irodalmi infrastruktúrának a szakszerű művelését kell, hogy elsajátítsa a hungarológus diák Olaszországban (hogy e diák olasz nemzeti nyelvű-e vagy pusztán olaszországi, az egy újabb, s egyre fontosabb kérdéskörre utal vissza, amelyet azonban itt nem tárgyalhatunk). Ami az 'olasz-európaimagyar' irodalmiság „ézőkeny/érző” nyitott könyvének⁴ formáját illeti, a hozzá kapcsolódó szakszerűségnek evidens eleme az univerzális értéké tágult fordítás. S vele az irodalmi szakértelem és szakszerűség tudományos, didaktikai, kulturális horizontú mindennapi akadémiai praxisában folyamatosan, konkrétan, s egyben a háló dilettáns, nagyrészt diák-irodalmi „aktivistáival” dialógusban megválaszolható kérdések: **mit, hol, kinek, milyen belső és külső munkafeltételek között és milyen kritikai perspektívában szükséges, lehet, értelmes „fordítani”?**

⁴ Tóttössy, B (szerk). *Scrittori ungheresi allo specchio* (Magyar írók tükörben), kétnyelvű antológia 2003. Carocci, Roma. 2003, 48. „Érzékeny és ,érző' könyvesemény” kategóriáját használom (olaszul 49: „sensibile o ,senziente”).

Hajnal Ward Judit-Molnár Miklós*

KULTÚRÁK TALÁLKOZÁSA AZ INTERNETEN

Kísérleti amerikai-magyar program a fulbright alapítvány támogatásával

A távoktatás és a virtuális környezet tanulási formái egyre nagyobb teret kapnak itthon és külföldön. Kutatások és kísérleti kurzusok sora igyekszik megtalálni az adott tanulócsoportnak és tananyagnak megfelelő formát. A **virtuális tanulási környezettel** számos tanulmány foglalkozik, különösen az új technológiák alkalmazása területén (Gillespie 1998, Weller 2002, Cookson 2000, Porter 2004, Restauri 2004), néhány kutatás azt vizsgálja, hogyan hatnak ezen új technológiák az **oktatói szerepre** virtuális környezetben (Gillespie 1998, Littleton, Phil & Whitelock 2004) és a **tananyagfejlesztésre** (Honebein 1996, Borthick, Jones, & Wakai 2003, Porter 2004). A **diákok részvételi aktivitásával** kapcsolatban az a vélemény, hogy ebben a környezetben könnyebben felismerik saját tanulási igényeiket és lehetőségeiket (Bloxham & Armitage 2003), de felelősségteljesebbnek kell lenniük a tanulásban, és vállalkozó szelleműnek a részvételben mind az általános kommunikáció, mind pedig a tapasztalatok megosztása terén (Gillespie 1998). A siker titka a diákok motivációs szintjének és részvételi aktivitásának fenntartása az online tevékenységekben (Aragon, Johnson, & Shaik 2002).

A több nyelvet és kultúrát érintő online együttműködésnek eddig kevés figyelmet szenteltek, és a magyarságtudományi tárgyak virtuális környezetben történő oktatásáról is kevés szó esett. A következőkben az interneten keresztül végzett amerikai-magyar kísérleti oktatás eredményeit mutatjuk be, amelynek egyedi vonása, hogy az online együttműködést két kontinens között valósította meg sikeresen. Kétéves programunk figyelembe vette a hatékony online együttműködés és a **csoportmunka** területén szerzett tapasztalatokat (Borthick, Jones & Wakai 2003, Bloxham & Armitage 2003, Joiner 2004), a kurzusok menetközbeni és utólagos elemzésének és módosításának (Benigno & Trentin 2000), valamint a csoportmunka értékelésének (Nicolay 2002) eredményeit. A virtuális környezetben oktató

* Dr. Hajnal Ward Judit, Rutgers Egyetem, USA, jbajnal@rci.rutgers.edu; Molnár Miklós, ELTE, Hungarolingua, bunling@cbello.hu

kollégák és tananyagkészítők mellett tapasztalatainkat szélesebb körben is használhatják, mint például a virtuális környezetben oktatott tananyagfejlesztésben.

A program résztvevői

A Rutgers Egyetem az USA keleti partján található New Jersey állami egyeteme, egyike a néhány amerikai egyetemnek, ahol magyar nyelvi és magyarságtudományi oktatás folyik több mint negyven éve. A tizenöt éves Magyar Intézetben a Magyar Köztársaság Oktatási Minisztériuma és a magyarországi Fulbright Bizottság anyagi segítségével folyik a magyarságtudományi tárgyak oktatása. A Magyar Intézet tantárgyai a magyar mellékszak mellett a Közép-Európa főszak tantervéhez is kapcsolódnak. Nyilvános tudományos és ismeretterjesztő előadásait a környék magyarsága is látogatja. Sok Rutgers-diák magyar származású, ám változó szintű magyar nyelvtudással és magyarságtudományi ismeretekkel kezdi tanulmányait az egyetemen (bővebben a Rutgers magyar programjáról: Hajnal Ward 2005). Mivel az intézet célkitűzései között szerepel az is, hogy magyar felsőoktatási intézményekkel közvetlen kapcsolatokat tartson fenn, az **amerikai–magyar kulturális összehasonlító program** beleillett az intézet szerepkörébe. A választás nem véletlenül esett az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanárképző Főiskolai Karának Angol Intézetére és az angol nyelvtanár szakos diákokra. A projekt fő anyagi támogatója a Fulbright Alapítvány, amely az 1999/2000-es tanév Rutgers egyetemre delegált Fulbright-vendégoktatójának, Molnár Miklósnak adományozta a Fulbright Alumni Initiatives Award ösztöndíját. A leírás szerint az ösztöndíj célja a meglévő intézményi kapcsolatok ápolása, kiegészítő tananyagok készítése és az eltérő kultúrájú nemzetek közötti megértés elősegítése volt. Molnár Miklós két kurzust tanított a Rutgersen, ahol abban az időben Hajnal Ward Judit volt a magyar lektor. Több diák mindkettőjük óráit látogatta, akik később a projekt aktív és állandó résztvevőivé váltak. A második félévben a Fulbright-projekt előzményeként a debreceni Kölcsey Ferenc Tanítóképző Főiskola angol szakos diákjai részvételével folyt egy kísérleti program, első sorban a filmkultúra terén.

Az amerikai-magyar program

A program hivatalos neve **Linking Cultures: A Hungarian American Cultural Awareness Project** (Kultúrák összekapcsolása: magyar-amerikai nemzeti tudat projekt), céljai között – a Fulbright Alapítvány szélesebb célkitűzéseivel összhangban – a partnerintézmények közötti kapcsolatok fenntartása, amerikanisztikai és hungarológiai tananyagfejlesztés, valamint a magyar és amerikai diákok egymás kultúrájának kölcsönös megismertetése és megbecsülése szerepelt.

A program a következő négy szakaszra osztható (Molnár 2004):

1. szervezési szakasz és a résztvevők toborzása,
2. a tananyag megtervezése és elkészítése,
3. a program online oktatási szakasza,
4. a program lezárása, értékelés.

A kísérleti program legelső részében körvonalaztuk a főbb irányvonalakat és elvárásokat. Az első nehézségek már itt jelentkeztek. Hogyan lehet eltérő érdeklődésű, különféle tanulási módszerekhez szokott és változatos kommunikációs kultúrával rendelkező diákok számára tananyagot készíteni? Számítottunk arra is, hogy a magyar diákok tudása és érdeklődése az USA iránt valószínűleg nagyobb, mint ami az amerikai diákoktól várható egy kis ország esetében. Milyen oktatási formákban gondolkodhatnak a program vezetői, amelyek felkeltik és fenntartják a résztvevők érdeklődését? A magyar kultúrának mely témáin keresztül lehet az amerikai diákokat megközelíteni?

Mindezeket figyelembe véve, szerencsés választásnak bizonyult a Rutgers Magyar Intézete, ahol a hungarológia oktatása hagyományokkal és bázissal rendelkezik. Az egyik legnagyobb eredmény ebben a szakaszban az a döntés volt, amely révén mindkét országban kreditpontos kurzus részévé sikerült tenni a programot. A formális követelmények támasztása mellett a másik fontos motiváló erő a másik országban tartott **tudományos diákkonferenciára** történő felkészülés lett.

A második, tervezési szakaszban a figyelem középpontjában az együttműködés és a **kommunikáció szervezett formáinak** kialakítása állt. A magyarországi és az amerikai **programigazgatók és a webmester** hármasa alkotta a fő döntéshozó testületet, később a két **fórummoderátor** véleményére is támaszkodva. Minden információ időben felkerült a program weboldalára, amely ezáltal a program fő információs és kommunikációs központja lett. A diákok felé irányuló kommunikációt emellett a **diák csoportvezetők** munkája is segítette. Ebben a szakaszban került sor a legtöbb tanulási forma megtervezésére és kivitelezésére is, amelyeket aztán a harmadik szakaszban teszteltünk és véglegesítettünk. Az online kurzusnak helyet kerestünk a megfelelő hivatalos egyetemi kurzusok tantervében, ezek a kurzusok rendszeresen tartottak tantermi foglalkozásokat, tehát a programot úgynevezett „blended”, vagyis egyes formában bocsátottuk útjára.

A program tanulási szakasza első perctől fogva állandó és folyamatos figyelmet igényelt a teljes vezetés részéről. A **weboldal folyamatos frissítése**, a fórumra írt vélemények figyelemmel kísérése, a feladatok koordinálása, a határidők betartatása, stb. (mindez a hatórás időeltolódással és a két ország eltérő tanévstruktúrájával bonyolítva) meglehetősen időigényesnek bizonyult a precíz szervezés ellenére is. Az egyes félévekben a két országból 35-40 diák vett részt a programban, az összlétszám 105 (54 amerikai és 51 magyar diák). A nagyjából állandó létszám cserélődő résztvevőket takar, a diákok körülbelül egyharmada minden félévben részt vett a munkában 2000. február és 2003. május között, míg a többiek egy vagy két félévre kapcsolódtak be az amerikanisztikai tanulmányok (ELTE), illetve hungarológiai tanulmányok (Rutgers) keretében. A Fulbright Alapítvány támogatásával létrehozott és fenntartott weboldal jelentette a virtuális oktatóhelyet, ahol a diákok kihasználhatták az online tanulási környezet adta lehetőségeket a programvezetés által biztosított számos tevékenységi és kommunikációs forma segítségével.

Egy tájékoztató oldal ismertette a **tanulási célkitűzéseket**, és magyarázta el teljes részletességgel az egyes tevékenységi formákat, például együttműködés a teljes csapattal, csoport- és egyéni munka formájában. Részletes tanterv és tanmenet, va-

lamint heti bontásban listázott tevékenységek biztosították, hogy az időeltolás ellenére minden tevékenység összehangoltan történjen, és a feladatok határidőre elkészüljenek. A körültekintő és részletes tervet minden résztvevő következetesen betartotta, ami nagyban hozzájárult a program sikeréhez.

A diák csoportvezetők irányításával minden félévben **4-6 vegyes amerikai-magyar csoport** (team) dolgozott együtt, hogy egy adott témán belül a két ország közti különbségeket feltérképezzék, illetve a különbségek és hasonlóságok gyökereire magyarázatot találjanak, például: az amerikai és magyar életvitel és életstílus, munka- és szabadidős tevékenységek, a család értékrendje, az iskolarendszer, a média szerepe, kisebbségek helyzete, nemzeti értékek, populáris kultúra stb. A program hivatalos nyelve az angol volt, de bármelyik nyelven használhattak forrászövegeket a diákok, sőt, alkalomadtán a forrásnyelvek összevetése a téma szempontjából a feladat fontos eleme volt.

Egy érdekes és újszerű tanulási formát is alkalmaztunk, a két országból származó **filmek elemzése és megvitatása** szerves részét képezte a tananyagnak. A filmeket eredeti nyelvükön, a másik nyelven feliratozva, azonos időpontban vetítettük a két egyetemen. Minden filmhez külön útmutató (viewing guide) készült az Internet Film Adatbázis (Internet Movie Database) segítségével. A filmek között volt: Coyote Ugly (Sakáltanya), Valami Amerika (Just Like Amerika), American Beauty (Az amerikai szépség), Chocolat (Csokoládé), és az Édes Emma, Drága Böbe (Sweet Emma, Dear Böbe).

Az információcsere és véleménynyilvánítás helyét egy **online vitafórum** (Discussion Forum) töltötte be. A diákok mindkét országból rendszeresen írtak a fórumra, az írásos közszereplés a tananyagban szerepelt. Az egyes témák kéthetente váltották egymást. A vitát a fórum moderátora nyitotta meg a téma ismertetésével, ez lehetett az éppen vetített film vagy valamelyik vitatéma, majd két héten át figyelte a vita folyását, és kiegészítő és helyreigazító megjegyzéseivel, illetve alkalmanként vitát provokáló kérdésfeltevésével segített. A kéthetes periódus végén a moderátor összefoglalta megfigyeléseit, és felvezette a következő témát. A vitákban különösen figyelemreméltó a személyes élményeket és változatos hangvételt sem nélkülöző, sokféle nézőpont megjelenése, ami nagyban hozzájárult a másik kultúra alaposabb megismeréséhez és megengedőbb értékeléséhez.

A programvezetés által összeállított háttérinformációk gyűjteménye **hiperlinkek** formájában szolgált kiindulópontként a diákok további kutatásaihoz és az adott vitatéma alaposabb megismeréséhez, például amerikai és magyar történelmi, politikai, kulturális témákban. Az adott közegre jellemző kifejezéseket egy szójegyzék magyarázta. A diákok gyakran vállalták a kezdeményező szerepét, és állítottak össze oldalakat saját országuk és kultúrájuk egy-egy jelentős vagy érdekes vonásáról egyéni vagy csoportmunka formájában, amelyek aztán a kurzus szerves részévé váltak a következő félévekben, mint például Kertész Imre Nobel-díja alkalmából vagy a hálaadás és Mikulás ünnepekről.

Az **interaktív feladatlapok** összeállítása a témáért felelős csoport feladata volt. A feladatok gondolkodásra és további kutatómunkára ösztönöztek amellet, hogy a versenyszellemet is erősítették. A csoportok feladata közé tartozott még egy önálló

kutatáson alapuló **szemináriumi dolgozat** megírása az adott témáról, amelyben a mindkét országból részt vevő diákok számára lehetőség nyílt a téma összehasonlító elemzésére. Az egyéni és csoportos dolgozatokat a weboldalon bárki olvashatta, és a dolgozat írói részt vettek a program fő díjáért folytatott versenyben, ami a másik országban rendezett diákkonferencián való részvételt jelentette, teljes költségtérítéssel, ugyancsak a Fulbright Alapítványnak köszönhetően.

Az egyéni dolgozatok leggyakrabban önkéntes alapon készültek a versenyben való részvétel céljából. A Rutgers-diákok ezeket magyar vagy angol nyelven írták. A magyar betűkészlet telepítéséhez és használatához szükséges külön utasításokat kaptak, a dolgozatok nyomtatott változatát pedig az Amerikai Magyar Alapítvány archívumában helyeztük el további kutatások céljából.

Nemzetközi diákkonferenciák

A két év alatt mindkét országban rendeztünk egy-egy diákkonferenciát a tanév végén, ahol a jelenlevők bemutathatták az együttműködés eredményét és élőben is véleményt cserélhettek egymással. A kiválasztott vendégdiákok képviselték a másik kultúrát és tudósították az otthon maradottakat az eseményekről.

Az **első konferenciát** a Rutgers Egyetemen rendeztük az első félév végén. Egy háromnapos rendezvénysorozat adott méltó keretet az eseményeknek, amelyek sorát Gerald Pirog, a Szláv és Kelet-Európai Irodalmak és Nyelvek tanszékvezetője nyitotta meg. A plenáris előadók között szerepelt Sárközy Péter egyetemi tanár, a New York-i magyar konzul, aki az Európai Unióhoz való csatlakozásról tájékoztatót, és Márton András, a New York-i Magyar Kulturális Intézet igazgatója, aki az amerikai és magyar színházi életet hasonlította össze. Kovács Ilona, Fulbright-vendégprofesszor, az Országos Széchenyi Könyvtár Hungarika Dokumentációs Osztályának vezetője is megosztotta velünk gondolatait. A kísérleti online programot a magyarországi programigazgató, Molnár Miklós ismertette és értékelte, az amerikai programigazgató szervezésében pedig a csoportok munkájának eredményeit posztereken és bekötött dolgozatok formájában állítottuk ki. Más tablók a program történetét és alakulását, valamint a Rutgers Egyetem magyarságtudományi programját mutatták be a három nap során a két helyszínen, a Rutgers Egyetem Magyar Intézetében és az Amerikai Magyar Alapítvány Magyar Örökség Házában. A több mint húsz diák előadása között nagy sikere volt a két magyar vendég, Tóth Judit és Hohol Anikó az amerikai csoporttársakkal együtt tartott közös előadásának. Kulturális és sporteseményekkel szimbolizáltuk a magyar kultúra jelenlétét. Az egyik legnagyobb sikerű program a futballmérkőzés volt, a programban részt vevő amerikai és magyar származású amerikai diákok között. Emellett egy beszélgetés formájában a helyi magyar szervezetek képviselőivel is találkoztunk. A záró rendezvényen több mint száz vendég vett részt, a diákok elhozták hozzátartozóikat és barátikaikat is.

A **második konferencia** helyszíne Budapest volt, fő témája pedig az amerikai és magyar nemzeti tudat különbözősége volt. A konferenciát N.Tóth Zsuzsa tanszékvezető nyitotta meg, majd Medgyes Péter, az OM helyettes államtitkára, a felsőoktatási intézmények nemzetközi együttműködésének jelentőségéről tartott előadást,

Damon Anderson, a budapesti amerikai nagykövetség angol nyelvi referense a magyar–amerikai kulturális kapcsolatokról tájékoztatott, Therese Buchmeier, az Institute of International Education vezetője pedig az amerikai felsőoktatási tanulási lehetőségekről beszélt. A meghívott előadók sorát Frank Tibor professzor zárta a magyarországi Amerika-kép történelmi változásáról tartott előadásával, és végül Molnár Miklós elemezte a kétéves projekt jelentőségét a két intézmény életében.

A rangos résztvevők megnyitó előadásait a diákok bemutatói és kerekasztalviták követték, amelyek sok olyan magyar diákot is vonzottak, akik egyébként nem vettek részt a programban. Három Rutgers-diák, Hamza András, Mészáros Ábel és Nate Tassinari tartott előadást a két kultúra közti különbségekről egy-egy adott szempontból. A konferencián kiállítottunk amerikai témájú könyveket is, valamint bővített formában a Rutgers Egyetemen is kiállított online program történetét és alakulását bemutató tablókat.

Értékelés

Minden tényezőt figyelembe véve, a program sikeresen zárult a két év változatos és izgalmas, sem nélkülöző hétköznapijainak után.

A sokoldalú projekt egyik célja az volt, hogy az amerikai és magyar egyetemisták számára egy virtuális tanulói környezetet alakítson ki, ahol a diákok **első kézből szerezhetnek** ismereteket egymás kultúrájáról, a kultúra szót a legszélesebb értelemben alkalmazva, miközben saját kultúrájukról is alaposabban elgondolkozhatnak.

A projekt másik fontos területe az **online tananyagfejlesztés** és kurzusmenedzselés, amely ez esetben a tananyagkészítők, oktatók és diákok nemzetközi együttműködésére épült. Ami a szervezeti felépítést illeti (Molnár 2004), hosszabb távon is működőképesnek bizonyult, hogy a magyarországi és amerikai programigazgatók munkáját a webmester, a fórum moderátor és a diák csoportvezetők segítették. A program vezetői igyekeztek a háttérből koordinálni a munkát a közvetlen 'kézivezélés' helyett. A diákok hamar magukénak érezték a programot, és számos javaslatot tettek menet közben a hatékonyabb munka és a weboldal legoptimálisabb formájának érdekében.

A virtuális környezet egyik leghatékonyabb tanulási formájának, a kiscsoportos együttműködésnek valójában egyik ország oktatási rendszerében sincs nagy hagyománya, és az első szakaszban ez nagy nehézséget okozott. Az első félév kevésbé sikeres próbálkozásai után a vezetés által biztosított magasabb szintű koordináció, új diákok csatlakozása és a régi résztvevők rutinja jelentősen hozzájárult a csoportmunka színvonalának emeléséhez. A változások elsősorban a csoportok együttműködési formáját érintették, beleértve a csoportlétszám csökkentését, és az előző félév diákjai közül egy-egy csoportvezető kijelölését minden csoportban. A két egyetem közti versenyszellem ugyancsak motiválóan hatott, ám a legnagyobb aktivitást a fő cél, a másik országban rendezendő konferencián történő részvétel eredményezte. Összességében a statisztikai adatok igen magas és javuló részvételi arányt mutatnak, a teljes időtartam alatt a kezdő oldalt 5509 alkalommal látogatták (az első félévben: 1052, a második félévben: 1923, harmadik félévben: 2534).

Az **egyéni tanulási formák** és egyéni teljesítmények számos eredménnyel gazdagították mind az online, mind a személyes találkozási lehetőségeket. Az egyes diákok érdeklődési körének megfelelően kiváló dolgozatok és előadások születtek, a híres embereket és ünnepeket ismertető leírások pedig élvezetesekek és ötletesek. Némelyik előadás és dolgozat igen magas tudományos szinten állt, így például a két művészettörténeti (Rippl-Rónai és Moholy-Nagy) előadás a Rutgersen amerikai diákoktól vagy a Budapest és New York utcáin található graffitiket és az amerikai és magyar kulturális értékeket összehasonlító magyar dolgozatok.

Az interaktív tanulási formák közül mindenki kedvelte az online feladatlapokat, amelyeket eleinte a programvezetők, majd a csoportok készítettek. A legjobb megfőtők ajándékot kaptak, ami természetesen jelképes és lehetőleg vicces volt.

A programzáró felmérések alapján a tanulási módok közül a legnagyobb sikere a **vita fórumnak** volt, amit a 621 bejegyzés tanúsít. A moderátor tevékenysége ellenére, vagy talán épp ebből eredendően, a fórumon sokszor heves vitákban csaptak össze a más kultúrához tartozó és homlokegyenest eltérő értékrendszert képviselő vélemények. A saját sztereotip véleménnyel való szembesülés mellett a másik nagy tanulság a témában való személyes érintettség volt minden résztvevő számára. Az írásbeli kommunikáció ezen formája külön nyereség a bátortalanabbak számára, a fórumon a vita nem szemtől szembe folyt, mindenkinek volt ideje bőven arra, hogy alaposan átgondolja és nyelvilag megfelelő formába öntse mondanivalóját. A diákok sokat tanulhattak egymás meglehetősen eltérő vitastílusából is. A 147 sűrűn gépelt oldal felbecsülhetetlen értékű empirikus adatokat tartalmaz az amerikai és magyar diákok véleményéről, vitakultúrájáról, az anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők nyelvhasználatáról, többek között. A két moderátor egyénisége és oktatói tapasztalata nagy szerepet játszott a fórum sikerében. A fórumot először Sylvia Csűrös Clark, a New York állambeli Szent János Katolikus egyetem oktatója, a Rutgers magyar programjának hallgatója moderálta, majd szerepét Sinka Erika vette át sikeresen.

A program **virtuális színtere**, a weboldal jelentősen hozzájárult a sikeres együttműködéshez. A folyamatos frissítés, az arculat és a tartalom jelentős módosítása a kezdeti nehézségek után elősegítette a diákok tájékozódását, egyéni és csoportos munkáját. Az első félév után sikerült egy olyan logikus formát kialakítani, amelyet mindkét ország diákjai szívesen és gond nélkül használhattak, és aminek változtatásához a diákok ötleteit is figyelembe vettük. A weboldal kialakításában és fenntartásában óriási szerep jutott a webmesternek, Fényes Csabának, aki maga is tapasztalt nyelvtanár, és kiválóan ért az online oktatáshoz, valamint a kulturális különbségekhez. Sajnos, az anyagi források csak a program idejére tették lehetővé a szerver használatát, viszont a weboldalt teljes egészében archiváltuk további értékelések céljából.

A két konferencia, amellet, hogy jelentős motivációs tényezőként hatott, lehetőséget adott a személyes találkozásra, véleménycserére és a közvetlen tapasztalatszerzésre a másik kultúráról. Mind a két alkalommal azt figyelhettük meg, hogy a jól megalapozott virtuális kapcsolat a valóságban szinte azonnal működőképes. A konferencia szervezéséhez segítséget nyújtottak az egyetemek a helyszín biztosí-

tásával és az esemény népszerűsítésével, de a fő szervezőmunka ebben is a programvezetőkre és néhány segítőkész diákra korlátozódott. A magyar és amerikai programigazgatók mindkét konferencián tartottak tájékoztató előadást, emellett eredményeinket több konferencián és kiadványban is az érdeklődők rendelkezésére bocsátottuk (pl. Clark & Hajnal Ward 2003, Clark & Hajnal Ward 2004, Molnár 2004, Ward & Clark 2005, Ward 2005).

Zárszóként a programvezetők azt állapították meg, figyelembevéve a diákok és moderátorok véleményét is, hogy a nemzetközi együttműködésen alapuló virtuális program remekül kiegészíti a tantermi órákat, emellett felkészít a nemzetközi szinten való munkavállalásra is azzal, hogy a kulturális különbségekre összpontosít. Azt azonban fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy online nemzetközi és egyetemközi együttműködés nehezen megvalósítható a megfelelő anyagi források nélkül.

Irodalom

- Aragon, S. R., Scott, D.J., Shaik, N. 2002. The influence of learning style preferences on student success in online versus face-to-face environments. *The American Journal of Distant Education*, 16: 227–244.
- Benigno, V., Trentin, G. 2000. The evaluation of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16: 259–270.
- Borthick, A. F., Jones, D. R., Wakai, S. 2003. Designing learning experiences within learners' zones of proximal development (ZPDs): Enabling collaborative learning on-site and online. *Journal of Information Systems*, 17: 107–135.
- Clark, S. C., Ward, J.H. 2003. *Culture Contacts: An experimental online American–Hungarian project*. Előadás az American Hungarian Educators' Association konferenciáján, Columbia Egyetem, 2003. április 24–25, New York.
- Clark, S. C., Ward, J.H. 2004. Culture Contacts without borders: An experimental online American-Hungarian projekt. In: *Proceedings of the XLIIIth Annual Conference of the Hungarian Scientific, Literary, and Artistic Association*. Ed. Somogyi, L. F. 275–277.
- Cookson, P. 2000. Implications of Internet technologies for higher education: North American perspectives. *Open Learning* 15: 71–80.
- Gillespie, F. 1998. Instructional design for the new technologies. *New Directions for Teaching and Learning* 76: 39–52.
- Hajnal Ward Judit 2005. Hungarológia a XXI. században: Rutgers Egyetem, USA. *THL2* 1: 84–93.
- Honebein, P. 1996. Seven goals for the design of Constructivist learning environments. In: B. Wilson: *Constructivist learning environments.*, New Jersey, Educational Technology Publications. 17–24.
- Internet Film Adatbázis*. (Internet Movie Database. <http://www.imdb.com/>)
- Joiner, R. 2004. *CyberPsychology & Behavior* 7(2): 197–201.
- Littleton, K. Phil, D., Whitelock, D. 2004. *CyberPsychology & Behavior* 7: 173–182.
- Molnár Miklós 2004. New Approaches to American Studies: Interactive Ways of Developing Cultural Contacts. In: *Voices*. ELTE, Budapest. 49–59.
- Nicolay, J. A. 2002. Group assesment in the on-line learning environment. *New Directions in Teaching and Learning*, 91: 43–52.
- Porter, L. R. 2004. *Developing an online curriculum: technologies and techniques*. Publication info: Hersey, PA; London: Information Science Pub.

- Restauri, S. L. 2004. Creating an effective online distance education program using targeted support factors. *TechTrends: Linking Research & Practice to Improve Learning* 48: 32–40.
- Ward, J. H. 2005 September. *Culture Contacts: An online American-Hungarian language learning project*. The 2nd International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research. Readingmatrix web site, September 16–18, 2005. <http://www.readingmatrix.com/>
- Ward, J. H., Clark, S. 2005. Culture Contacts: An experimental American-Hungarian project in the online language-learning environment. *Proceedings of the 2nd International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*. September 16–18, 2005. 79–86.
- Weller, M. 2002. *Delivering learning on the net: the why what & how of online education*. Routledge Palmer, London.

Farkas Mária*

A MAGYAR CIVILIZÁCIÓ OKTATÁSA A STRASBOURGI MARC BLOCH EGYETEMEN

„Két nemzet diplomáciai viszonya mindig laza:
egy forgószeél szétfújhatja őket.
Csak akkor nem bír vele a politikai szeszélyek ciklonja,
ha a kultúra lassan szótt szálainak tömegével van biztosítva.”¹

1. A Magyar Tanszék

A strasbourgi Marc Bloch Egyetemen 1960 óta folyik magyaroktatás. Az itt dolgozó vendégoktató az államközi szerződés értelmében négy-öt évet tölt ezen az oktatóhelyen. A franciaországi vidéki oktatóhelyek közül a magyar nyelv és civilizáció oktatása egyedül itt, Strasbourgban kapott önálló tanszéket. Az egyszemélyes Département d'Études Hongroises (Magyar Tanulmányok Tanszéke) tanszékvezetője és oktatója a mindenkor vendégoktató, aki a franciaországi egyetemi hierarchiában a *maître de langue* státuszban van, míg más francia egyetemeken magyar nyelvet oktatók a lektori minőségben végzik munkájukat. A tanszék saját helyiséggel rendelkezik, amely egyúttal az intézeti könyvtár is. A könyvtár közel 3 ezres könyvvállományát elsősorban a Balassi Bálint Intézettől, valamint jogelődjektől kapott könyvek képezik, de a Strasbourgban és a környéken élő magyarok is gazdagítják a könyvtár készletét adományaikkal.

2. Az oktatás

A Marc Bloch Egyetemen a 2005/06-os tanévvel vette kezdetét a bolognai rendszerű LMD (Licence-Master-Doctorat), amelyben a magyar képzés rendszere nem változott. A képzés hároméves, az első évfolyamon heti 3 óra nyelv és 2 óra francia nyelvű civilizációs óra szerepel. A második évfolyam hallgatói heti 3 óra nyelvi képzést kapnak, az utolsó, harmadik évfolyam tananyagában pedig heti 2 óra nyelvtanítás és egy civilizációs óra kap helyet. Minden nyelvi félévet írásbeli és szóbeli vizsga zár le, a civilizációs esetében a félév végén írásban, a tanév végén szóban és írásban adnak számot tudásukról a diákok. Azok a hallgatók, akik mind a három év kötelezettségének eleget tettek, tanulmányaik végén egy speciális egyetemi diplomát kapnak: Diplôme d'Université d'Études Hongroises.

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

¹ Hankiss János 1936. *A kultúrdiplomácia alapvetése*. Magyar Külügyi Társaság, Budapest. 4.

Elsősorban bölcsész hallgatók, és nagyrészt nyelvszakosok képzéséről van szó, bár lehetőség van az úgynevezett áthallgatásra, így a természettudományi és jogi képzésben résztvevők is látogathatják az órákat. Résztét képezi továbbá a magyar nyelv a *Langue et interculturalité* szaknak, amely keretében a hallgatók három nyelvet tanulnak, valamint mindhárom nyelv kultúrájával is megismerkednek.

Elmondható, hogy a hallgatói érdeklődés a magyar nyelv és kultúra iránt – a hasonló helyzetű nyelveket véve figyelembe, mint pl. a norvég, dán, török, román stb. – kimagasló. A magyar civilizációs órákon a hallgatói létszám 20 és 30 fő között mozog. Az egyetemen a civilizáció tantárgy az adott nyelvhez kötött, tehát azok választhatják, akik nyelvi képzésben is részt vesznek. Korábban nem ez volt a helyzet, így fordult elő, hogy a rendszerváltást követő egy-két évben 100 felett volt a magyar civilizációs előadások iránt érdeklődők létszáma. Ezt a kitüntetett érdeklődést azonban hamarosan közöny követte. A 90-es évek végén, a 2000-es évek elején 4-5 hallgató látogatta ezt a studiumot, így a jelenlegi létszám ismét kiugró az egyetemi statisztikában.

3. A tananyag

Az európai kulturális közeg számára a magyar kultúra sokáig szinte teljes ismeretlenségben élt, most sem sokkal jobb a helyzet. Az első órán egy kisebb kérdőívet kapnak a hallgatók, amelyből kiderül, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek országunkról és kultúránkról. Az az általános tapasztalat, hogy még mindig nagyon keveset tudnak rólunk a franciák. A tananyag összállítása tehát nem egyszerű feladat, szinte a teljes ismeretlenségből kell elindulni, és a két szemeszter kevés arra, hogy a magyar kultúrát minden oldaláról bemutassuk, ezért nagyon fontos a jó válogatás.

3. 1. Az első félév

A kurzus országismerettel kezdődik. Ezeket az órákat színesítik a Magyarországot bemutató videókazetták, látványos fényképanyaggal rendelkező könyvek. Ezt követően megnézzük, hol helyezkedik el a magyar nyelv a nyelvcsaládok rendszerében.

3.1.1. A magyar történelem oktatása

Miután megismerkedtek a hallgatók az országgal, kezdetét veszi az első szemeszter végéig tartó nagy témakör, a magyar történelem. Nyomon követjük a magyar történelem fontosabb eseményeit a honfoglalástól napjainkig. Kiemelten kezeljük azokat az eseményeket, amelyeknek francia vonatkozása van, így a benécések jelenlétét Magyarországon, a franciaországi Rákóczi-kultuszt, a felvilágosodás eszméit, az 1848/49-es szabadságharc történéseit, a trianoni szerződést stb.

A 2005/06-os tanév első félévében a Socrates/Erasmus program 2.2 akció közép-távú oktatói mobilitási pályázata keretében Dr. Nagy Mikós, a Szegedi Egyetem Tanárképző Karának docense tartott előadásokat és szemináriumokat két hónapon keresztül a 19–20. századi magyar történelem fontosabb eseményeiről.

E két évszázad történetének sorsfordulóit négy témakörben kerültek feldolgozásra:

- Az 1848/49-es forradalom és szabadságharc
- Az 1918-as polgári demokratikus forradalom és a magyarországi antant megszállás
- Az 1956-os forradalom és szabadságharc
- Magyarország és az európai integráció.

A feldolgozás során érintett témákat elhelyeztük Magyarország történetének kronológiájában, majd részleteiben látták a hallgatók az 1848/49-es forradalom és szabadságharc nemzetközi politikai összefüggéseit, a forradalom főbb eseményeit, eredményeit. Ezt követően az 1918-as polgári demokratikus forradalom és a magyarországi antant megszállás körülményeit vizsgálta az előadó Franciaország közép-kelet-európai politikai törekvéseinek összefüggéseiben, kiemelve a trianoni békeszerződés következményeit. Nagy érdeklődés követte az 1956-os forradalom és szabadságharc főbb eseményeit, annak nemzetközi politikai környezetének és hatásainak megvilágítását. Az utolsó témakör aktualitása miatt tűnt érdekesnek a hallgatóság számára, mivel megismerhették Magyarország és az európai közösség közötti kapcsolatok történetét, a csatlakozási tárgyalások főbb szakaszait, az uniós csatlakozás sajátosságait.

A témakörök feldolgozása során nagy hangsúlyt kapott az a nemzetközi politikai korhátér, amelyekkel a francia hallgatók korábbi történelmi tanulmányaik során már találkozhattak. Az érintett területek tárgyalása előadások, illetve kiscsoportos foglalkozások keretében történt, kordokumentumok, térképek, fényképek, irodalmi szövegek és dokumentumfilm-részletek felhasználásával. Ezek az előadások nyitottak voltak – a magyar civilizációs kurzusra beiratkozottak kötelező részvétele mellett – az egyetem hallgatói és oktatói számára, akik olyan történelmi, civilizációs ismereteket szerezhetnek, amelyek hozzájárultak Magyarország új- és legújabbkori történetének jobb megismeréséhez és ezen keresztül a közép-kelet-európai térség sajátos problémáinak megértéséhez.

3.2. A második félév

3.2.1. A magyar irodalom oktatása

A második félév tananyagát a magyar irodalom képezi. Az irodalmi válogatásban arra törekszünk, hogy meggrajzoljuk a magyar irodalom arculatát a 15. századtól napjainkig úgy, hogy irodalmunk történetéből a legjellegzetesebb alkotások kerüljenek a hallgatók kezébe. Nyomon követjük irodalmunk jelentősebb korszakait, íróit és költőit a középkoron, a reneszánszon, a humanizmuson, a felvilágosodáson és a reformkoron keresztül a századforduló és napjaink irodalmáig.

Ezeken az órákon arra törekszünk, hogy az irodalomról szóló mozaikkockák a maguk dimenziójában szinte az egész magyar irodalmat a hallgatók elé vetítsék. Az az általános tendencia, hogy megismerünk egy-egy író, költő, majd művészetének

megértéséhez egy-egy jellemzőnek tartott vers, novella vagy regényrészlet fordítását nézzük meg. Nem kerüli el figyelmünket a nemzeti nyelv fontosságának felismerése és elterjesztésének mozgalma, a nemzeti nyelvű magyar irodalom megindulása, a 16. és 17. századi reformáció és ellenreformáció nagy szellemi áramlatainak kora. Megismerjük a magyar humanizmus egyik legkiemelkedőbb alakját, Janus Pannoniust, az első magyar, bár még latin nyelven író költőt, aki világhírnévre tett szert; majd Balassi Bálintot, aki az akkori Európában a maga nemében egyedülálló költői egyéniség volt. Említés esik Szenczi Molnár Albertről, aki a protesztánsok szellemi kincsét magyarra ültette, ezzel a magyarság szellemi színvonalát a nyugathoz emelte, és megtette az első lépéseket, hogy a magyar nyelvet az írói világ többi nyelvével egyenrangúvá tegye. Beszélünk a magyar felvilágosodásról, arról az irodalmi mozgalomról, amelyet a Bécsben élő magyar testőrök indítottak el, élükön Bessenyei Györggyel. Megismerjük a nyelvújító Kazinczy Ferencet, aki a kor irodalmának legjelesebb munkáit fordította, hogy nyugati műveltségű magyar kultúrát teremtsen. Ebből az időszakból Csokonai Vitéz Mihály és Fazekas Mihály munkássága is helyet kap. A romantika irodalmából Kisfaludy Sándort, Vörösmarty Mihályt és Berzsenyi Dánielt fedezik fel a hallgatók, majd részletesebben foglalkozunk Kölcsey Ferencel és a *Himnusszal*. A franciák számára a magyar irodalomból sokáig Petőfi Sándor költészete volt a legismertebb és leginkább fordított, így természetesen a tananyagban is méltó hely illeti, de ott van mellette kortársa, Arany János is. Említés esik Madách Imre *Az ember tragédiája* című munkájáról, hiszen ezt a művet már az 1800-as évek végén francia nyelvű fordításban olvashatta a francia olvasóközönség – hasonlóan Jókai Mórhoz, akinek regényeit már a 19. század második felében franciára fordították. A századvég magyar novella- és regényirodalmába is betekintést kap a hallgató, elsősorban Mikszáth Kálmán munkásságán keresztül, de Justh Zsigmond, Ambrus Zoltán, Gárdonyi Géza, Krúdy Gyula, Cholnoky Viktor, Petelei István, Lovik Károly neve is ismertté válik. Nem kerüli el figyelmünket, hogy mindazok az írók, költők, akik valamilyen módon kapcsolatban voltak Franciaországgal, képviselve legyenek a tananyagban. Így találkozhatunk Szomory Dezsővel is, aki hosszú időt töltött Párizsban, ahol megismerkedett Alphonse Daudet-val, az ifjabb Dumas-val és Lemaître-rel. Kiemelt figyelmet kapnak a *Nyugat* írói és költői, hiszen ez az irodalmi mozgalom igyekezett a magyar irodalmat a művelt nyugat irodalmának színvonalára emelni és modern európai szellemet vinni irodalmunkba. A *Nyugat* nemzedéke volt továbbá az, amelyik a francia irodalomból a legtöbbet fordított és a legtöbb francia élménnyel rendelkezett. Az idő hiánya miatt többnyire csak a *Nyugat* első nemzedéke, a következő írók és költők szerepelnek a tananyagban: Ady Endre, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső, Móricz Zsigmond, Kaffka Margit, Krúdy Gyula, Laczkó Géza, Móricz Zsigmond, Tóth Árpád, Tersánszky Józsi Jenő. Közülük Ady Endre költészeténél időzünk el hosszabban, és megnézzük, hogy a költő milyen erős intenzitással élte át és fejezte ki azt a törekvést, amit a keletről jött magyarság a nyugat szellemének meghódításáért vívott, személyében és költészetében hogyan testesült meg az az évszázadok óta folyó harc, amely kelet és nyugat összeegyeztetése érdekében folyt. Megtudhatja továbbá a hallgató, hogy Ady Endre a magyar irodalomban milyen új korszakot hozott,

valamint azt is, hogy egy szerelem kapcsán Párizs döntő élmény lett számára. Ady verseiből elsősorban olyan témájúakat válogatunk, amelyek francia vonatkozásúak, így dolgozzuk fel például franciául a *Párisba tegnap beszökött az Ősz* című költeményt. József Attila költészete kap még jelentős helyet ebben a válogatásban, különösen így volt ez 2005-ben, születésének 100. évfordulóján. Ebből az alkalomból a Strasbourgi Magyar Kultúregyesülettel közösen zenei-lírai estet szerveztünk »Költőnk és kora« címmel, amelyen fellépett a Kaláka együttes és Lakfi János költő.

A magyar civilizáció tantárgy vizsgafeltétele, hogy egy magyar irodalmi művet elolvassanak a hallgatók (természetesen anyanyelvükön, fordításban) és abból beszámoljanak. Ők maguk választanak. A 2003/04-es tanévben többen választották Kertész Imre *Sorstalanság* című munkáját, de népszerűek voltak a Déry Tibor- és a Kosztolányi-regények, valamint Molnár Ferenc *Pál utcai fiúk* című könyve. A 2004/2005-ös tanévben viszont látványosan a Márai Sándor-regények kerültek előtérbe. A hallgatók kétharmada választotta ezt a magyar író, közülük is legtöbben *A gyertyák csonkig égnek* című könyvet olvasták el. Voltak akik Szabó Magda egy-egy regényét választották. Nem kétséges, hogy *Az ajtó* című munkájáért kapott *Femina* díj irányította az írónőre a figyelmet.

A hallgatók a csoport előtt adnak számot olvasmányaikról azzal a nem titkolt szándékkal, hogy minél több magyar regényt ismerjenek meg a francia diákok és kapjanak kedvet olvasásukhoz.

3.2.2. Néprajz és zene

A magyar irodalom bemutatása 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, valamint a magyar népdalok. Lehetőség van arra is, hogy a Magyar Tanszék diákjai a Zenetörténeti Tanszék programjába is bekapcsolódjanak, ahol Grabócz Márta, magyar származású professzor minden évben tart néhány, a magyar zenét érintő előadást. Így ismerkedtek meg hallgatóim a múlt tanévben Liszt Ferenc zenéjével.

4. Tanórán kívüli tevékenység

A magyar civilizációs órákon túl is törekszem arra, hogy a magyar kultúrát a tanszéki rendezvények keretében is minél több oldalról bemutassam. A 2004/05-ös tanévben Magyar Filmklub szerepelt programunkban, amely egyben a civilizációs órák kiegészítését is szolgálta. A műsorra tűzött filmek a következők voltak:

Radványi Géza: *Valahol Európában*,
Gothár Péter: *Megáll az idő*,
Gothár Péter: *Melodráma*,
Nimród Antal: *Kontroll*,
Szabó István: *A napfény íze*.

A vetítéseken nemcsak hallgatók vettek részt, hanem az egyetem oktatói, dolgozói, valamint a strasbourgi magyar diaszpóra. A diákság körében legnagyobb tetszést a *Valabol Európában* és a *Kontroll* című filmek aratták, míg *A napfény íze* az egyetemi dolgozókat, a két Gothár Péter-film pedig a strasbourgi magyarokat vonzotta leginkább.

Kiküldetésem óta minden évben megrendezésre kerül egy tudományos konferencia, amelyhez egyrészt az egyetem vezetősége, másrészt a Veszprémi Egyetem Francia Nyelv és Irodalom Tanszéke nyújt segítséget. Ennek az egynapos programnak a célja, hogy a hallgatók, oktatók, kutatók belelássanak tudományos és szellemi életünkbe, képet kapjanak Magyarországról és a magyar kultúráról. Az elmúlt évben a konferencia az *Aspect de la culture hongroise* címet viselte és programja a következő volt:

La revue Nyugat et l'essai hongrois au début du XXe siècle

András DÉSFALVI-TÓTH (Université de Veszprém),

La Nouvelle Revue de Hongrie au service de la diplomatie culturelle de l'entre-deux-guerres

Mária FARKAS (Université Marc Bloch),

Attila JOZSEF, poète de l'ordre cosmique impossible

Peter POR (Centre Nationale de la Recherche Scientifique),

Le mauvais sort dans la culture traditionnelle hongroise

Maria VIVOD (Université Marc Bloch),

Comparaison des terminologies pédagogiques franco-hongroises.

Emese SZLADEK (Université de Veszprém),

Les sources de la terminologie communautaire de la langue hongroise

Natalia COWDEROY (Université de Veszprém),

Deutsch-Ungarische Universitätsbeziehungen

Alojzia MIHALOVICS-LENGYEL (Université de Veszprém).

5. Összegzés

A strasbourgi egyetemen folyó magyar civilizáció oktatásának és a tanszéki rendezvényeknek célja, hogy Magyarországról és a magyarságról gazdag és – amennyire lehet – teljes képet alakítsunk ki, egy különlegesen értékes magyar kultúrát mutassunk be, kiemeljünk minden olyan jelenséget, amely európai értelemben is értéket hordoz, valamint az, hogy felhívjuk a figyelmet arra, hogy a magyar kultúra Európa figyelmére feltétlenül érdemes.

Kolozsi Kiss Eszter*

A MAGYAR NYELV ÉS KULTÚRA JAPÁN BARÁTJA: IMAOKA DZSÚICSI RÓ

1. Ki volt Imaoka Dzsúicsiró?

Imaoka Dzsúicsiró 1888-ban született Nogimurában. Miután szülővárosában megtanult németül és franciául, német szakos diplomát szerzett a Tokiói Idegen Nyelvi Egyetemen. A Tokiói Császári Egyetem könyvtárosaként 1914-ben találkozott az akkor éppen Japánban tartózkodó Barátosi Balogh Benedekkel, s a magyar néprajzkutatót közel egy évig segítette némettudásával. 1922-ben Amerikába utazott, majd európai körútja során Magyarországra is ellátogatott. Eredetileg csupán három hetet szándékozott hazánkban tölteni, végül azonban kilenc évig, 1922-től egészen 1931-ig maradt. Magyarországi tartózkodása idején több mint 500 előadást tartott, és körülbelül ugyanennyi cikke jelent meg, többek között a Pesti Hírlap, a Pesti Napló, a Nemzeti Újság és a Magyar Jövő hasábjain. Gazdasági téren is igen jelentős tevékenységet folytatott. 1929-ben például részt vett a bécsi nemzetközi vásár japán kiállításának megszervezésében, de ő készítette elő az 1925–26-os Budapesti Nemzetközi Vásár japán kiállítását is. Közvetítő szerepet töltött be a bécsi Japán Nagykövetség, a Japán Kereskedelmi Kamara és a Magyar Kereskedelmi Kamara között. (1939-ben létesült önálló követség mindkét országban, addig japán követség csak Bécsben volt, Tokióban pedig a spanyol követség foglalkozott a magyar ügyekkel.) Az igazi hírnevet azonban az 1929-ben megjelent *Új Nippon (Új Japán, Athenaeum)* című könyve hozta meg számára. A következő évben, 1930-ban munkássága elismerésül Horthy Miklós magyar állami kitüntetésben részesítette. Érdeemes szót ejteni tanári munkásságáról is: tartott japán órákat a Szabad Egyetem és a Turáni Társaság szervezésében is, ez utóbbinak 1929-től vezetője tagja is volt. Japánba való hazatérését követően 1932-től tanácsadóként dolgozott a japán külügyminisztériumban, egészen a háború végéig. Eközben könyvet írt a magyar történelemről, magyar verseket fordított japánra, kötetbe foglalta össze a magyar kultúra eredményeit, magyar nyelvkönyvet és szótárt jelentetett meg. Egyik fő műve Madách Imre: *Az ember tragédiája* című művének japán fordí-

* Kolozsi Kiss Eszter, magyar-japán szakos egyetemi hallgató, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, hoshi_1998@yahoo.com

tása (1965), de említésre méltók a Petőfi-versek, valamint a *János vitéz* műfordítása is. Japán nyelvű műveiben sokat foglalkozott a Turáni mozgalommal, a Japánban is megalakult Turáni Társaságban pedig maga is tevékenykedett. Japánul megjelent művei: *Mi a turáni mozgalom?* (1935), *Európa új vulkánjai* (1938), *Magyar népköltészet* (1941), *Magyar történelem* (1943), *A turáni népek elterjedése* (1942), *Magyarok az európai civilizációban* (1942), *A pánszlávizmus és pángermanizmus magyar szemmel* (1944), *A magyar irodalom története* (1944), *A magyar forradalom* (1958). Ez utóbbi művében részletesen ismerteti a forradalom hátterét, s beszámol a Magyarokat Megsegítő Japán Társaság ügyvivőjeként végzett tevékenységről. A küldöttség tagjaként több mint egy hónapot töltött Bécsben, ahol magyar menekültek megsegítésére gyűjtött adományokat, látogatást tett több menekülttáborban, interjúkat készített menekültekkel, hazatérése után pedig előadásokat tartott, cikkeket írt és filmet készített a forradalomról. Később elsősorban a japán-magyar kézisztár szerkesztésével volt elfoglalva, a kézirat kiadását azonban számos körülmény nehezítette, s végül 1973-ban a Japán–Magyar Kulturális Egyesület jóvoltából, magánkiadásban jelent meg. A szerző még ugyanabban az évben, 1973-ban elhunyt. Halála után egy évvel, 1974-ben a magyar–japán szótárért megkapta a Felkelő Nap Érdemrend 4. fokozatát.

2. Négy hét alatt magyarul

A *Négy hét alatt magyarul* (*Hangarigo jonsúkan*) egy, akkor legnépszerűbb nyelvkönyvsorozat részeként 1969-ben jelent meg, a legismertebb japán nyelvkönyvkiadó, a Daigaku Sorin gondozásában. Ugyanennél a kiadónál jelent meg 1943-ban a szerző magyar–japán és japán–magyar kissztára is. Imaoka Dzsúicsiró a tankönyv bevezetőjében azt írja, hogy először 1941-ben került nyomtatásra a kézirat, amely szerencsésen átvészelte a háború borzalmait, és 1952-ben újból megjelenhetett. Igaz, hogy ez a kiadás már egy javított, minden szempontból új kiadásnak mondható, hiszen a háború után Magyarország kommunista ország lett, a japán nyelvben pedig írásjegy reformot hajtottak végre. Ez az első, japánok számára készült magyar tankönyv fél évszázadon át alapl műnek számított a magyar nyelv oktatásában.

Mivel a sorozat címe *Négy hét alatt*, ezért a kötet szigorúan 28 napra felosztva, a sorozat többi tagjával azonos terjedelemben, azonos oldalszámban készült. Imaoka a bevezetőben rövid ismertetést ad a könyv szerkezetéről, melyben leírja, hogy az első 10 napot a nyelvel való ismerkedésre, alapozásra szánja, és csak a 11. naptól kezd meg a nyelvtan tanítását. A nyelvtani és szituációs gyakorlatokat a 24. naptól kezdve ajánlja. A könyv végén nyelvtani táblázat, a rendhagyó igék összefoglalása, és egy szószedet található.

A könyv a magyarságról a bevezetőben ad igazán részletes leírást, később inkább csak a leckék végén található idézetek és hosszabb-rövidebb leírások foglalkoznak a témával. Elsősorban a nyelvtanra fektet nagy hangsúlyt, s bizony ez sokszor az érdekesség rovására megy. A bevezetőt egy meglehetősen hosszú – 38 oldalas – előszó követi. Ez főként a magyarság eredetével, a magyar nyelvrokonság kérdésével, nyelvemlékeinkkel foglalkozik, de kitér pl. a rovásírásra és jövevényszavaink be-

mutatására is. Az előszó elején Imaoka beszámol az „ugor-török háborúról”, amely a nyelvtörténészek között hosszú ideje zajlik, s megemlíti néhány e témával foglalkozó tudóst (Hunfalvy Pál, Budenz József, Szinnyi József, Kún Géza). Külön fejezetekben szó esik még a finnugor és az indoeurópai nyelvek kapcsolatáról, a finnugor nyelvekről általában, az altáji nyelvek és a magyar nyelv kapcsolatáról, a magyar nyelvben található jövevényszavakról, magyar nyelvtudósokról, nyelvemlékeinkről, a nyelv változásáról, a magyar–japán nyelvrokonságról és a rovásírásról. Kitartó kutatómunka eredménye ez a részletes és pontos tanulmány, mely minden nyelvtanulónak, aki a magyar nyelvvel ismerkedik, tanulságul szolgálhat. A fejezet végén egy Széchenyi idézettel találkozunk: „Nyelvében él a magyarság”.

Bár az 1941-es kiadás később átdolgozásra került, a későbbi kiadások szókincse és példamondatai – minden valószínűség szerint – megegyeznek az első változattal.

Kezdjük mindjárt az első leckével, ahol a kérdő mondat tanításánál olyan példamondatokkal találkozhatunk, mint pl.

Ki ez a gazda?

Hol van az atya?

Nincs itt a zsidó?

A tagadó mondatoknál pedig:

Ő nem zsidó.

A takács nincs itt.

A pecsenye már elfogyott.

Hatvan év alatt sokat változott a világ, s nem csak a magyar példamondatok tűnhetnek mára már elavultnak, de japán fordításuk sem állná meg a helyét mai nyelvtankönyvekben. A háború első évében befejezett műben végig érezhető a két világháború közötti szellemiség, ezért talán nem is csodálkozhatunk azon, hogy a fent említett példamondatok között ma már egy nyelvtankönyvben is elképzelhetetlen kifejezésekkel találkozunk. Itt elsősorban nem a mára már kikopott (vagy soha nem is létező) *földművesnő*, *nagynéne* szavakra és a *Vacsorált már? A legényeknek vannak rokonaik. Micsoda posztó? Mit csinál kend itt?* mondatokra gondolok. Igaz, hogy a könyv végén a Templom témakörben szerepel a *római katolikus*, *protestáns*, *metodista* felekezetek között a *zsidó* is, a fent említett példamondat japán fordítása azonban nem adja vissza pontosan a magyar jelentést. Mivel a japánban nincs határozott névelő, a *Nincs itt a zsidó?* mondat fordítása magyarul: 'Itt zsidó nincs?' vagy 'Itt nincs zsidó?'. Valószínű, hogy a japán Imaoka nem volt tisztában a mondat súlyával, mint ahogy még a mai japánok sem értik a „zsidóság helyét az európai kultúrában, és nyilván történelmi okok miatt a „zsidókérdésről” szinte semmit sem tudnak. A *cigány* kifejezéssel is találkozunk, például ebben a példamondatban: *A cigány hegedülve járt a falun keresztül.*

A két világháború közötti időszak szellemisége természetesen nem csak a fent említett probléma kapcsán érzékelhető. Nagyon sok Istennel kapcsolatos szóval, közmondással találkozhatunk. Ilyen például az *Amikor a szűkség a legnagyobb, Isten segítsége a legközelebb van*. Vagy: *Aki Istenben bíz, nem csalatkozik*. A határozott és határozatlan névelő kapcsán is említést tesz arról, hogy *Isten*

neve előtt használhatunk határozott névelőt, de el is hagyhatjuk azt. Az *Aldja meg (önt) az Isten! Isten önnel!* pedig a kor megszokott köszönési formái közé tartoztak.

Már a bevezetőben találkozunk a magyarság eredetével foglalkozó leírással, a magyarok Ázsiához való kötődése azonban többször megjelenik a könyvben. Erre példa a második hét végén található Fehér Ferenc vers:

„Kelet
A föld mely a nagy ősoket szülte,
Keleten kél a Nap,
Ott keresd a fényt!”

A könyv végén egy nyelvtani összefoglalót találunk igeragozási táblázattal, de táblázatban találjuk meg a legfontosabb történelmi eseményeket és évszámokat is. A négy hétre szóló nyelvkönyvet a mindennapi élethez kapcsolódó kifejezések gyűjteménye zárja. Sok hasznos mondat található itt az időjárásról, a magyar étellekről, a sportról, a magyar népművészetről és még sok más témáról. Imaoka nagyon alapos munkát végzett, felkészültségéről minden egyes oldalon meggyőződhetünk. A könyv rendkívül sok hasznos információt, a mindennapi élethez elengedhetetlen szavakat és kifejezéseket tartalmaz.

A két nép közötti hasonlóságot fejezik ki az olyan példamondatok, amelyek a becsület, tisztesség, udvariasság, szorgalom, vendégszeretet, természet-szeretet témakörébe tartoznak. Ilyen például az *Őn szavát tartotta; Azon három szép virágot szeretem; Nem fiúnak, hanem leánynak írok, még pedig jónak és szorgalmasnak; Az erdőt minden ember szereti; Akármikor jön, mindig szívesen látjuk; Én is kívánom, hogy szorgalmasan tanulj; Mondd meg mindig az igazat!* Természetesen az evés-ivás, anyagi jólét, bőség-szükség témakörből vett példamondatot is találunk. Pl. *Következik a második fogás; Látjuk, hogy Pál szegény; Hozzon egy pohár sört!; Senki sem eszik bablevest?; Ugye iszik egy pohár bort?; Ez az ember csak eszik, iszik és semmit sem tesz; A koldus kéregetve áll az ajtó előtt; János, rakjon szemet a tűzre!* Kosztolányi Dezső 1931-ben interjút készített Imaokával, s a cikk a Pesti Hírlapban látott napvilágot. Kosztolányi kérdésére, hogy mit szeret Budapesten, a következőt felelte Imaoka: „A Margitszigetet. Ott minden japán otthon érzi magát. Nekünk a városokban nem a háztömbök tetszenek, hanem a természet. A mi Szentháromságunk: a Víz, a Sziget, a Hegy”.

Minden fejezet végén találunk egy-egy közmondást vagy versrészletet. Ezek a szövegek a magyar kultúrába is bevezetést nyújtanak, hiszen a népdalokon kívül Arany, Jókai, Petőfi, Kisfaludy írásaival, a könyv legvégén pedig csokorba gyűjtve közmondásokkal találkozunk. A szerző Petőfi iránti rajongása abban nyilvánul meg, hogy tőle idéz a legtöbbet. A közmondások mellett ott vannak a pontos, szó szerinti fordítások, zárójelben pedig a japánul használatos megfelelőjük szerepel. Az eredeti szöveg mellett Imaoka fordításában olvashatjuk a *Himnuszt* és a *Szózatot*.

3. Egy s más az egyes napokról

Ha részletesen vizsgáljuk a fejezeteket, rögtön szembetűnik, hogy mindegyik egy napnak felel meg. A tartalom összefoglalását a fejezet elején táblázatban találjuk. Most pedig lássuk néhány lecke részletesebben is.

Első hét

Első nap:

Az első lecke öt témakört foglal magában:

- (1) a magyar ábécé,
- (2) a magánhangzók kapcsolódásának törvényei,
- (3) egyszerű szavak,
- (4) a személyes névmások,
- (5) egyszerű kifejezések.

(1) A magyar betűk mellett megtaláljuk a japán ún. katakana írásjegyrendszerrel történő átíratukat és kiejtési módjukat katanával és nemzetközi kiejtési kóddal kiegészítve. Példaként az adott betűvel kezdődő szavakat találunk. Pl. *arany, álom, bab, cél, dal, dzsida* stb. A táblázat végén Imaoka megjegyzi, hogy más, pl. az angol és német nyelvtől eltérően a magyar hangokat úgy ejtjük, ahogy írjuk, a hangsúly pedig mindig a szó elején van. A hangok részletes magyarázatához angol, német, francia és olasz szavakat hoz föl példának. A japán nyelvben nem létező *á* hangra például az angol *father*, a *gy* hangra pedig a *duke* szavakat, míg a külföldiek számára ugyancsak nehézséget okozó *ty* hangot a német *tj* hanggal, illetve az angol *tube* szóval szemlélteti. A hosszú mássalhangzókra is kitér az *akkor* és az *ellen* szavakat példaként felhozva.

(2) A német szakot végzett Imaoka a nyelvtani jelenségeket általában németül is megnevezi, pl. az illeszkedést Vokalharmonie-nek fordítja. Ugyanakkor megemlíti, hogy ez a jelenség nem csak a magyar nyelvben létezik, megtalálható a finn, mongol, török, és más urál-altáji nyelvekben is. Ez az egyik különleges ismertetőjegye az urál-altáji nyelvcsaládnak, az akkori kutatások pedig azt bizonyították, hogy a koreai és japán nyelvben is létezett, csak kikopott az idők során. Imaoka a magánhangzókat három csoportra osztja: magas, mély és közepesre, az utóbbiba besorolt *i, í, e, é* hangzókat zárójelben a magas hangzók között is közli. A ragokat is csoportokra osztja, az *-ért* és *-ig* ragokról például azt írja, hogy mivel a közepes magánhangzók csoportjába tartoznak, nem befolyásolják a szavakban előforduló magánhangzókat. Az egyik példaként felhozott szóban azonban tévedés fordul elő: *baza-ért* (a 'szülőföldért' jelentésben).

(3) Az egyszerű szavakra az *én* és *ő*, *egy meg egy az kettő, két ember* kifejezéseket találjuk. E kapcsán magyarázza az *és* – *meg* kötőszavak közötti különbséget. A létige sok esetben való elhagyására is itt hívja fel a figyelmet, kiemelve, hogy ez a jelenség a japán nyelvben is ugyanígy megvan. Az *ön* személyes névmás magyarázata már a következő témakört vetíti elő.

(4) A személyes névmások felsorolását két kiegészítés követi: az *ön* röviden, az *ők* hosszan ejtendő, valamint hogy az *ő* többes száma *ők*, tehát a *-k* többesjel fejezi

ki a többes számot, melyet az alábbi szavakkal példáz: *atya-atyák, ház-bázak, kert-keretek*.

(5) Az egyszerű kifejezések között huszonöt mondatot találunk. A *Köszönöm, igen jól vagyok* mondat kapcsán kitér az *igen* szó jelentésére, a *Hol van az atya?* után pedig a névelő kérdésére. Itt találkozunk először a tagadó mondatlall, de megjelenik a múlt idő is, a *Pecsenye már elfogyott* mondatlall kapcsolatban Imaoka a múlt időt, és a már időhatározó-szót is magyarázza. Némelyik mondat meglehetősen furcsán hangzik, a bevezetőben már említettekén kívül egyet emelnék ki: *Házam nincs itt, ott van*.

Második hét

Negyedik nap:

- (1) főnevek képzése,
- (2) a mutató -és kérdő névmás,
- (3) a helyhatározórag és a birtokos ragozás, közmondás.

(1) Példamondatokat *igen*, nyelvtani magyarázatot nem találunk a főnévképzésre: *Nincs már hely; Mikor van otthon?; Itt van egy ember; A Hol van az újság?* kapcsán azonban a -ság, -ség képző pl.: *királyság, emberiség* napirendre kerül. A *valami, valamiért, valamit, atyáért, házért, Jó reggelt!* típusú példamondatok és a melléknevek főnév előtti használata (pl.: *Hol van az új óra?*) zárja a fejezetet.

(2) A mutató névmásról szóló nyelvtani magyarázatban Imaoka azt írja, hogy míg az *ez az úr, az a föld...* típusú mondatokban előforduló *ez a, ez az* (japánul a *kore=ez, szore=az* szerkezetből *kono=ez a, szono=az a* lesz) szerkezetet meg kell különböztetnünk az *ez, az* mutató névmástól. Angol példát is hoz: *this is*, ahol a magyar *a, az* helyett létige áll. Az *Ez a bor* és az *Ez bor* típusú mondatok közötti különbség, valamint a mutató névmások ragozott alakjai is itt kerülnek szóba. Pl. *ezen ember, azon mező, Ez a papiros még tiszta; Drága ez a kalap?*, majd a kérdő névmások következnek: *ki?, mi?, mikor?, hol?, hogy?* és példamondatok: *Hol van az óra? Mikor van otthon?*

(3) A *-nál, -nél* helyhatározó rag külön fejezetet kap, mivel a japán nyelvben többféleképpen is kifejezhető, pl. *mellette, valami helyén, körülötte, közelében*, a magyarban pedig még ragozott alakokkal is számolni kell: *nálam, nálad* stb. A *tanító nálam volt* példamondat kapcsán pedig a létige múlt idejű alakja, illetve annak tagadása is előkerül: *nem voltam, nem voltál*. Innen pedig a következő lépés a birtokos névmás: *enyém, tiéd* stb. E kapcsán pedig a *kegy-kegyed* ragozott alakra is kitér. Apró betűs magyarázat kapcsolódik ehhez a témakörhöz a fejezet végén, míg a *Hol a házam?; Barátod ez az úr?* mondatok esetén a névelő nem hagyható el, a birtokos névmások esetében ez gyakori, pl. *könyved* és nem a *könyved*.

A fejezetet záró közmondás: *Aki Istenben bízik, nem csalatkozik*.

Harmadik hét

Első nap:

- (1) a névmás,
- (2) a birtokviszony kifejezése névmással,
- (3) a birtokjel többes száma,
- (4) a birtokos névmás többes száma,
- (5) a mutató névmás,
- (6) a vonatkozó névmás,
- (7) a határozatlan névmás.

(1) A harmadik hét első napján a névmások vannak napirenden, közülük először a személyes névmás és ragozott alakjai, pl. *titeket*, majd a kérdő névmás és ragozott alakjai, pl. *micsodának?*, a kölcsönös névmás és ragozott alakjai, pl. *egymásnak*, a visszaható névmás és ragozott alakjai, pl. *magunkat* következnek.

(2) A birtokviszonyról már volt szó az eddigiek során, most azonban a különböző igeidők, a többes szám stb. használatával alkotott többszörösen összetett mondatokat találunk. Pl. *Az esztergályosnak sárga zsebkendője van; A legényeknek nem voltak rokonaik; Pálnak szép melltűje lesz; A vargának báza volna, ha szorgalmasabb lett volna.* Az előző fejezetben tanult kérdő névmás is szerepel a példamondatokban: *Mim van nekem?*

(3) A birtokjel többes száma e fejezet témája: *Pál mellényei drágábbak, mint Istvánéi; Ezek a könyvek a fiúéi; A gyár tulajdonosaiéval.*

(4) A birtokos névmás többes száma részben csupán egy felsorolást találunk a többes számú alakokról: *a tieitek, az önökéi* stb.

(5) A mutató névmás és ragozott alakjai, (pl. *ugyanezeket*) és összekapcsolásuk a névszóval kap helyet ebben a fejezetben, pl. *ebben az erdőben, attól a háztól.*

(6) A vonatkozó névmás felsorolása után két példamondatot találunk: *A koldus, akinek anyám oly gyakran alamizsnát adott; A torony, amelynek lakása ércből van, a legmagasabb a vidéken.*

(7) A határozatlan és általános névmást és ragozott alakjaikat az alábbiak szerint csoportosítja a szerző: 1. főnéviek, pl. *valaki, minden*; 2. melléknéviek, pl. *valamelyik, bármiféle*; 3. számnéviek, pl. *akármennyi, valabány*. A fejezet végén példamondatok (pl. *Szeretjük és becsüljük valamennyit*).

Negyedik hét

Második nap:

- (1) az udvariasság kifejezése,
- (2) a határozók,
- (3) a kötőszó,
- (4) földrajzi nevek I.,
- (5) földrajzi nevek II.,

Petőfi Sándor: *Szabadság, szerelem.*

(1) Az udvariasság kifejezése a magyar nyelvben sokat változott a könyv megírása óta, maga a szerző is eszközölt javításokat az első kiadáshoz képest. *A kegyed, kegyetek, uraságod, uraságtok, máltóságod, nagyméltóságod, fön séged, felséged*

megszólításokat a második világháború után felváltotta a személynév használat. Érdekes azonban, hogy a korabeli tankönyvekkel ellentétben az *elutárs* szó használatáról nem esik szó a könyvben. Az *úr*, *asszony*, *kisasszony*, *nagyságos asszony*, *kend*, *kendtek* megszólítások, a *Méltóztassék kissé várakozni!*; *Isten hozta!*; *Isten önnel!* kifejezéseket olvasva az az érzésünk, mintha a könyv nem is a kommunista uralom alatt jelent volna meg. Ennek okát természetesen abban kereshetjük, hogy miután Imaoka 1932-ben elhagyta Magyarországot, soha többé nem térhetett vissza. Csupán annyit jegyez meg, hogy az *Isten* szó használata a jelenleg érvényben lévő rendszerben kerülendő és kisbetűvel írandó. Itt ír arról is, hogy a többi európai nyelvel ellentétben, ugyanakkor azonban a japánhoz hasonlóan a vezetőknév a keresztnév előtt áll.

(2) A határozókkal kapcsolatban csak egy nagyon rövid magyarázatot olvashatunk: a melléknévhez *-on*, *-an*, *-en*, *-n*, *-ul*, *-ül*, *-l* képzőt teszünk a melléknév után: *gazdagon*, *fáradtan*, *németül*, *kellemetlenül*. Ezen kívül az *-ó*, *-ő*-re végződő határozók *-an*, *-en* toldalékot kapnak: *állandóan*, *gazdagabban*, *jobban*.

(3) A kötőszó használatáról mindössze csak annyit találunk, hogy két csoportba oszthatjuk őket: 1. azonos szintűek, pl. *és*, *is*, *de*, *hanem*, *valamint*, *úgy*, *mégis* és 2. alárendeltek: *minthogy*, *midőn*, *mióta*, *mibelyt*, *bárcsak*, *noha*, *oh!*, *ej*, *ejnye*, *sajnos!*, *teringettét*, *teremtette!* stb.

(4) A földrajzi neveket a *-ba*, *-be*, *-ból*, *-ből*, *-on* helyhatározó ragokkal pl. *Németországban*, *Magyarországon* és a kontinensek felsorolásával tanítja a könyv. Az ország helyett a *bon* használatát is említi olyan szavakban mint pl. *bonfi*, *bazafi*, *bonleány*.

(5) A földrajzi neveket tanító II. fejezetben a *-ban*, *-ben*, *-ba*, *-be*, *-ból*, *-ből* toldalékot kapó földrajzi neveket sorolja fel a könyv, köztük az a) első világháború előtt sem Magyarországhoz tartozó területek (*Berlin*, *Drezda*); b) Magyarországhoz tartozó területek *-j*, *-l*, *-n* *-ny* és a *falura* végződő helynevek (*Tokaj*, *Sopron*, *Pozsony*); c) az első világháború előtt Magyarországhoz tartozó területek közül néhány (*Zágráb*, *Brassó* stb.). A a) Magyarországhoz tartozó területek és az első világháború előtt nem Magyarországhoz tartozó területek *-n*, *-on*, *-en*, *-ra*, *-re*, *-ról*, *-ről* végződést kapnak, pl. *Kassán*, *Selmecbányán*; a c) *vár* és *hely* végződésű helynevek *-ott*, *-t*, *-on*, *-en* toldalékot vonzanak pl. *Magyaróvárrott*. Beszámol továbbá arról, hogy a *folyó*, *tó*, *város* birtokos szerkezetben is előfordul, pl. a *Duna folyama*, *Budapest városa*. Ezután az országok felsorolása következik. Közülük több is más elnevezést kapott azóta, pl. *Szlavonország*, *Oláhország*, *Helvecia*.

A fejezet végén Petőfi: *Szabadság, szerelem* című verse szerepel japán fordítással.

Hetedik nap:

79 közmondást találunk itt, pl. *A nyomorúság megtanít imádkozni*; *Ne bízz kutyára hájat, kecskére káposztát!*. A *Himnusz* és a *Szózat* első versszaka, Kisfaludy Károly: *Szülőföldem szép batára*, Petőfi Sándor: *Füstbe ment terv* és *Emlékezet* című verse követi őket. A könyv végén található még egy 56 oldalas kiegészítő rész igeragozási táblázatokkal, a rendhagyó igék (pl. *cselekszik*, *gyülekezik*, *óv* stb.) felsorolásával és egy-egy ragozott alakjukkal; valamint Magyarország vázlatos történelmével. Ezt egy társalgási rész követi olyan témákkal, mint: köszöntések, időjá-

rás, posta, öltözet, cipész, divatárusnőnél, az utcán, a villamoson, hangverseny, templom, orvos, magyar népművészet. Néhány mondatot idéznék ebből: *Vegyen mértéket!; Ki vannak tisztítva cipőim?; Megengedi, hogy a kézitáskámat a pad alá tegyem?; Szeretnék autóbilt bérelni; árvalánybaj, karikás ostor.*

4. Zárszó

Imaoka Dzsúicsiró elkötelezettsége a magyar kultúra, szeretete, rajongása Magyarország és a magyar emberek iránt, a könyv olvasása során végig érzékelhető. Azt mondhatnánk, hogy nem is lehet ezt a munkát máshogy, csak ilyen odaadással végezni, hiszen a könyv írója életében sohasem részesült igazi elismerésben, tanulmányait, könyveit saját költségein jelentette meg. Egyénisége végigvonul munkáján. Az, hogy minket, magyarokat mennyire tisztelt és becsült, tettei bizonyítják. A magyar kultúra terjesztésében nyújtott felbecsülhetetlen értékű munkájáért köszönet illeti Imaoka Dzsúicsirót, ezt az utókor által méltatlanul elfeledett japán tudóst.

Irodalom

Imaoka Dzsúicsiró 1969. *Hangarígo jonsúkan*. Daigaku Sorin, Tokió.

Uemura Yuko 1999. *Egy fejezet a japán-magyar szellemi kapcsolatok történetéből*. Századok I. 82–92.

Kosztolányi Dezső 1999. *Lenni vagy nem lenni*. Kairosz Katolikus Szerkesztők, Kiadók, Kiadványszerkesztők Egyesülete, Szentendre.

Aldea Mária*

A NYUGATI SZÓRVÁNYPOLYAR HALLGATÓK POLYAR NYELVI KÉPZÉSÉNEK SAJÁTOSÁGAI

1. A program rövid története 2000 szeptemberétől 2004 márciusáig¹

Az első olyan csoport, amely nyugati szórványból jött a Magyar Nyelvi Intézetbe 2000 szeptemberében kezdte meg tanulmányait magyar állami ösztöndíjjal. A jelentkezők pályázatait a Külföldi Magyar Cserkészszövetség által irányított Teleki Pál Alapítvány irodája bírálta el.

A képzés célja: a nyugati szórványban élő magyar származású fiatalok magyar nyelvtudásának és magyarságismeretének fejlesztése. Az eredeti képzési tervet a tapasztalatokat felhasználva többször módosítottuk, míg mára kialakult az a tantárgyszerkezet, amely véleményünk szerint megfelel a hallgatók igényeinek, a küldő szervezetek elvárásainak, s a mi meggyőződésünknek is. Így heti 12 órában magyar nyelvet, heti 1, 2 vagy 3 órában pedig hungarológiai tárgyakat tanítunk (Magyarország története, magyar irodalom, magyar néphagyományok, földrajz, művészettörténet, magyarok kisebbségben, a magyar társadalom ma).

Kezdetben két csoportot alakítottunk, az egyik az alacsonyabb, a másik a magasabb nyelvi szintű lett. Ezután alakult egy keresztféléves csoport is a dél-amerikai diákokból. Én kezdetől fogva az alacsonyabb nyelvi szintű csoporttal foglalkoztam, a módszertani sajátosságokról írott gondolataim is csak erre a csoportra vonatkoznak.

Az első két tanév a kísérletezés ideje volt. Hogy a magam példájából induljak ki, 9 tanév magyar gimnáziumi, 18 év magyar mint idegen nyelv tanítási gyakorlat, közben 1 év határon túli magyar hallgatók tanítása és 1 év csángó hallgatók tanítása után azt kellett belátnom, hogy a magyar származású, de túlnyomórészt már nem Magyarországon született, magyar nyelvi alapokkal rendelkező másod-harmadgenerációs hallgatók képzésében eddig alkalmazott pedagógiai és tanítási módszereimet csak részben használhatom fel. A tanítás kezdetén minden időnket és energiánkat a napi felkészülés kötötte le, csak később tudatosodott bennünk, hogy

* Aldea Mária, nyelvtanár, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, maria.aldea@bbi.hu

¹ A program közben újabb változásokon ment keresztül, jelenleg heti 26 órában tanulnak, 14 magyarórájuk van és 12 hungarológiai jellegű szakórájuk. (A szerk.)

elméletileg is tovább kell képeznünk magunkat, hogy a kétnyelvűség kérdéseivel elmélyülten foglalkozva, a már meglévő nagyon bő szakirodalmat felhasználva válasz kapjunk kérdéseinkre, s megfejtessük kudarcaink okát. Amíg a magyar mint idegen nyelv tanításában már igazán rutinosnak mondhattuk magunkat, az az út, amelyet 2000 szeptembere óta megtettünk –, a nyilvánvaló örömök és sikerek mellett – tele volt kitérővel, akadállyal, s néha a kátyúkat sem sikerült kikerülnünk.

2. A hallgatók összetétele, előképzettsége, motivációja

Ami az összetételt illeti, a kép igen tarka. A küldő országok szerint áttekintve a legtöbben az Amerikai Egyesült Államokból, Kanadából, Ausztráliából, Dél-Amerikából, Argentínából, Venezuelából, Braziliából jönnek, de fogadunk diákokat Norvégiából, Svédországból, Francia- és Németországból, Izraelből is. Az első évfolyamban többségben voltak a cserkészek, mára ez az arány megfordult. Az, hogy a fiatal járt-e cserkészközösségbe, a nyelvi szint és a tudatosság szempontjából is nagyon fontos. (E közösségek azonosságtudatuk megőrzésében játszott szerepére most nem térek ki.) A cserkészek a táborokban és a hétvégi foglalkozásokon csak magyarul beszélhetnek, számos népdalt tanulnak, a magyar történelem és irodalom legfontosabb alakjait megismerik, és megemlékeznek a nemzeti ünnepeinkről. Mindez alakította, gazdagította szókincsüket, főleg szóbeli kifejezőképességüket. Az argentinai Zrínyi Körben nyelvtant, helyesírást is tanítanak. Azok a hallgatók azonban, akik sem cserkészközösségbe, sem más magyar kulturális közösségben nem jártak, gyakran egyetlen mondókát vagy népdalt nem ismernek, egyetlen magyar verset sem olvastak, a magyar történelemről semmiféle ismeretük nem volt, mielőtt a képzésben részt vettek volna.

A legnagyobb különbség azonban az egyetemi előkészítő és a hungarológiai csoportok, valamint a részképzős csoportok összetétele között az, hogy a mi hallgatóink érdeklődési köre más, előképzettségük foka nagyon különböző, s főleg más területeken vannak nyelvi nehézségeik, mint a külföldieknek. Kevés köztük az igazán bölcsész érdeklődésű, még kevesebb az előadásokhoz szokott hallgató, vagy ha már jártak is egyetemre, azok módszerei túlságosan eltérnek a mi oktatási rendszerünkétől. Ez a nehézség főként a hungarológiai tárgyak oktatásában mutatkozik meg.

Motivációjuk, hasonlóan érdeklődési körükhöz, különböző. Abban megegyeznek, hogy szeretnének jobban, ha lehet, nagyon jól beszélni és írni magyarul. A cserkészetből kinőtt fiatalok között számosan készülnek arra, hogy a kisebbeket ők fogják majd nevelni, néhányan magyarországi egyetemi tanulmányokat terveznek. A magyar nyelv varázsa nagyon erősen hat rájuk, az év végére nem egy esetben drámai lelki változásokat indít el bennük, azokban is felébreszti a magyarságtudatot, akik igazából ezt már a családból nem hozzák magukkal.

3. A program célja: nyelvvizsga és/vagy nyelvtudás?

A képzési tervben meghatározott cél: magyar nyelvből a középfokú vagy felsőfokú államilag elismert nyelvvizsga. Akár az Origo, akár az ECL nyelvvizsga követelményeit nézzük, meg kell jegyeznünk az alábbi sajátosságokat.

A magyar mint idegen nyelv vizsgák nem magyar anyanyelvűek számára készültek. Az Origo rendszerben középfokon és felsőfokon is, az ECL esetében C szinten könnyen teljesítik a vizsgakövetelményeket, mert jó kiejtésük, gyors beszédük elbűvöli a vizsgáztatót, beszédértésük jó, a fogalmazásban pedig nem veszítenek túl sok pontot a rossz helyesírás és a nyelvhelyességi hibák miatt. Az ECL D szintje viszont olyan magas szintű, hogy csak kivételes esetben teljesítik, hiszen itt a szaknyelvnek, a hivatalos stílusnak, az emelkedett nyelvváltozatnak fontos szerep jut. Mi, akik vizsgára küldjük őket, jól látjuk, hogy ezek a nyelvvizsgák csak részben mérlik azokat a készségeket, amelyeket mi fontosnak tartottunk kialakítani, nevezetesen a hibátlan helyesírást, a gazdag és színes stílust, az igényes nyelvhasználatot.

Mivel hallgatóink általában iskolás korukig otthon a családban magyarul beszéltek, megvan az alapszókincsük, de iskolába kerülve ez nem fejlődött tovább, hiszen ott már a befogadó ország nyelvén tanultak. Nem vagy alig írtak magyarul. Azok, akik a cserkész táborokban rendszeresen részt vettek, némileg ébren tarthaták magyar nyelvtudásukat, néhányan kiváló magyartudással rendelkeznek, de vannak olyanok is, akik otthon is többnyire áttértek a környezet nyelvére, vagy csak magyarországi 2-3 hetes nyaralásaik során a nagymamánál, rokonoknál beszéltek magyarul. Így van ez elsősorban ott, ahol csak egyik szülő magyar. Passzív nyelvismeretük jó, de önállóan, aktívan nem mindig tudják magukat kifejezni. Ez félrevezeti őket is, mert majd mindent értenek, ezért nem érznek elég sürgető késztetést arra, hogy tanuljanak.

A magyar nyelvet nagyon szeretik, természetesen fejlődni szeretnének. Sokszor láttam úgy, hogy nem tesznek eleget ezért a célért. Házi feladataikat általában megcsinálják, de a helyesírási hibákat újra és újra elkövetik, az újonnan elsajátított szókincs nem épül be aktív nyelvtudásukba, hiszen nem használják. (Vagy angolul beszélnek, vagy megelégszenek a konyhanyelv nyújtotta színvonallal.) Itt érkezünk el a legfontosabb sajátossághoz, a tanári munka legnagyobb nehézségéhez: hogyan érhető el, hogy a nemcsak kétnyelvűségben, hanem diglossziában is élő hallgatóink a Ferguson által „közönséges”-nek nevezett nyelvváltozatról képesek legyenek eljutni az „emelkedett” nyelvig, tehát addig a nyelvváltozatig, amelyet az ember hall, olvas vagy használ levelezésben, parlamenti beszédben, egyetemi előadáson, rádióban, sajtóban, irodalomban? A program valódi célja véleményem szerint inkább ez lehetne, mint a külföldiek számára összeállított nyelvvizsga-bizonyítvány.

Mi észre sem vesszük, hogy diglossziában élünk, hiszen 6 éves korunk óta tanuljuk az iskolában a különböző tantárgyak szaknyelvét, hallgatunk és olvasunk politikai szövegeket, olvasunk irodalmat.

A diglosszia olyan viszonylag állandósult nyelvi helyzet, amelyben az elsődleges nyelvjárással mellett van egy azoktól erősen eltérő, nagymértékben szabályozott (grammatikailag gyakran bonyolultabb), föléhelyezett változat is, amely irodalmi,

s amelyet nagyrészt iskolai oktatásban sajátítanak el, és többnyire írásban és hivatalos beszédalkalmakkor használnak a nyelvközösség tagjai, de amely a mindennapi társalgásban nem használatos a közösség egyetlen szektorában sem” (Ferguson 1975: 310).

Hallgatóink kétnyelvűségének nyilvánvalóan szoros kapcsolata van a diglossziával, hiszen az általuk használt **két nyelvnek egyszersmind jól elkülöníthető szerepei vannak** az egyes szituációkban. Talán a nyelvi szerepeknek ez a megmeredése az egyik fontos oka annak, hogy a meglévő nyelvi szintjüket minden közös igyekezetünk ellenére olyan keservesen nehéz megemelni.

4. A nyelv fejlesztése során megmutatkozó sajátosságok és nehézségek az egyes részterületek szerint

Szeretnék néhány sort idézni Némethy Kesserű Judit 1997-ben az észak-amerikai Magyar Iskolák Tanári Konferenciáján tartott előadásából: „Mint nevelők, fel kell mérjük, hogy diákjaink többnyire másod- és harmadgenerációs gyerekek, akiknek valamilyen fokú nyelvalapja van. Gyerekeink nem egészen magyar anyanyelvűek, de nem is egészen külföldiek. Ráadásul nem is kisebbségben élő magyarok. A mi, külföldön született gyerekeink két nyelvet hoznak alapul: egyrészt a befogadó ország nyelvét, amelyet természetesen folyékonyan beszélnek. Másrészt a magyar nyelvet, amelyet többé-kevésbé beszélnek, az anyanyelvi szinttől egészen a nagyon hiányos beszédképességig. Ez természetes folyamat, hiszen szókincsük, kifejezőképességük a befogadó ország nyelvén fejlődik. (...) Ennek megfelelően, diákjainknak már második nyelvként kell tanítsuk a magyar nyelvet, második (de nem idegen) nyelv tanításának irányelvei és módszertana szerint. Nem csupán szókincsüket kell bővítsük, hanem magyar nyelvtani, kiejtési és mondattani sajátosságokra is fel kell hívjuk a figyelmüket, elsősorban úgy, hogy összevetjük új alapnyelvük (angol, spanyol, francia stb.) nyelvtanával, kiejtésével és mondattanával”.

Mint tudjuk, a mi módszereink kiindulópontja más. Nemcsak hagyományaink miatt nem alapozzuk tanítási módszereinket a két nyelv összevetésére, hanem azért is, mert egy csoportban gyakran többféle alapnyelvű diák tanul. Egyébként itt, magyar környezetben, legalábbis az órákon igen ritka a kódváltás, ellentétben azzal, amiről Némethy Kesserű Judit az előadásában beszámol, a hallgatók nyilvánvalóan tekintettel vannak elvárásaimra, s arra is, hogy én nem vagyok mindkét nyelvben jártas. A kódváltás valószínűleg számukra egyfajta tolvajnyelv is, játék is, a bennfentesség érzése, hiszen az ő közegükben mindenki érti mindkét nyelvet.

A magyar mint idegen nyelv tanárainak talán az lehet érdekes, hogy mennyiben lehet, illetve nem lehet ugyanazokat a módszereket használni magyar származású kétnyelvű hallgatók képzésében. Vegyük sorra az egyes részterületek tanításának néhány sajátosságát a teljesség igénye nélkül s kissé leegyszerűsítve:

	Magyar mint idegen nyelv	Magyar mint második nyelv
Szóbeli kommunikáció	<p>Fokozatos fejlődés a tanult anyaggal együtt, az új szókinccs fokozatosan épül be;</p> <p>Az új nyelvtani ismeretek a begyakorlással elevezen részt vesznek a kommunikációban;</p> <p>Lasssan fejlődő beszédértés;</p> <p>Akcentus;</p> <p>A tanult kommunikációs formákat képes alkalmazni</p> <p>Bizonytalanság árnyalt nyelvi viselkedést illetően</p> <p>A csoport nagyjából azonos nyelvi szinten áll</p>	<p>Szlang és köznyelv keveredése, tükörfordítások, igénytelenség;</p> <p>Az új nyelvtani ismeretek a gyakorlás ellenére is alig vesznek részt a kommunikációban;</p> <p>Anyanyelvi szintű beszédértés;</p> <p>Anyanyelvi kiejtés (ritkán hehezet);</p> <p>Kommunikációs nehézségek: a magázás kerülése, ragaszkodás a tegezéshez, gátlásosság a megszólításokkal szemben ;</p> <p>Bizonytalanság árnyalt nyelvi viselkedést illetően;</p> <p>A csoport nyelvi szintje rendkívül egyenetlen</p>
Írásbeli kommunikáció	<p>Kevés helyesírási gond, mert az új nyelvtant és szókinccset a hangalakkal együtt, tudatos elemzés során sajátítja el;</p> <p>A szaknyelv és a hivatalos nyelv befogadása nagyobb zökkenők nélkül</p>	<p>Súlyos helyesírási gondok, mert a beszéd elsajátítása nem az írástanulással párhuzamosan történik;</p> <p>A bevésődött hibák makacsul tartják magukat: pl. múlt idő, <i>-val, -vel</i>, igekötők egybe- és különírása, központozás hiánya stb.;</p> <p>A szaknyelv és a hivatalos nyelv formáit nem fogadja be, nem alkalmazza a megfelelő helyen</p>

Most szeretnék bemutatni néhány olyan próbálkozást, amelytől azt remélem, hogy segítségével eredményesebbé tehető a tanítás.

A probléma jellege	Megoldási javaslat
<p>Szlang és köznyelv keveredése, tükörfordítások, igénytelenség;</p> <p>Az új nyelvtani ismeretek a gyakorlás ellenére is alig vesznek részt a kommunikációban;</p> <p>Kommunikációs nehézségek: a magázás kerülése, ragaszkodás a tegezéshez, gátlásosság a megszólításokkal szemben</p>	<p>Adott szöveg megformálása több stílusrétegben, a tükörfordítások tudatosítása;</p> <p>Olyan párbeszédeket, gyakorlatokat készítek elő, amelyekhez előre megadom a felhasználandó paneleket, ezzel rákényszerítve a hallgatót, hogy magasabb nyelvi szinten nyilatkozzon meg;</p> <p>A magázás következetes használata, mindennapi beszédhelyzetek</p>

A probléma jellege	Megoldási javaslat
Súlyos helyesírási gondok, mert a beszéd elsajátítása nem az írástanulással párhuzamosan történt;	A helyesírást nyelvtani elemzéssel együtt tudatosítom, következetesen javítom;
Egy fogalmazáson belül húszféle nyelvtani és helyesírási hiba;	Egyéni javítási feladatok, a közös hibák megbeszélése;
A bevéődött hibák makacsul tartják magukat: pl. múlt idő, <i>-val, -vel</i> , igekötők egybe- és különírása, központozás hiánya stb.;	Minden gyakorlat során külön kitérünk a helyesírási jelenségekre is;
A szaknyelv és a hivatalos nyelv formáit nem fogadja be, nem alkalmazza a megfelelő helyen	Célfeladatok részletes utasításokkal, következetesség, (ismétlődő kudarccal)

Természetesen igen sok, a külföldiek tanításában bevált módszer, trükk, tananyag, játék jól használható ebben a munkában is. Csak mivel a csoport nyelvi szintje igen egyenetlen, érdeklődésük is, műveltségi szintjük is nagyon különböző, a módszereket sokkal rugalmasabban kell változtatni, sokszor egy csoporton belül is, mint azt korábban a külföldiek tanításánál megszoktuk.

Tanulságos volt számomra, hogy a 4 év alatt a legnagyobb fejlődést az a néhány (svéd és norvég volt illetőségű) hallgató mutatta, akik majdnem idegen nyelvként tanulták itt a magyart, mert otthon egyáltalán nem beszéltek velük magyarul, csak a magyarországi nyaralások alkalmával gyakorolták a nyelvet, viszont nagyon szorgalmas, tudatos, igényes és intelligens diákok voltak.

Még mindig keresem az igazi választ arra, hogy vajon mekkora szerepet játszik a szorgalom hiánya, milyen szerepük van lélektani okoknak, mennyiben szociolingvisztikai jelenség az, hogy szórványmagyar közösségekből érkező, erős magyar identitással rendelkező hallgatók viszonylag nehezen küzdik föl magukat a magukkal hozott szintről egy pár létrafokkal feljebb.

Akárhogy is, lelkesítő és szép munka ez is, akárcsak a magyar nyelv és kultúra átadása külföldieknek. Minden tiszteletem a szülőké és nagyszülőké, akik megtanították gyermekeiket a magyar nyelvre, s azoké is, akik a szórványban áldozatosan dolgoznak azért, hogy a magyar nyelv fennmaradjon. Ha tudnák, mekkora elismeréssel és hálával beszélnek róluk Magyarországra küldött gyerekeik, bizonyára igyekeznének hatni azokra a szülőkre is, akik már nem tartják olyan fontosnak, hogy gyerekükben tovább éljen a magyar nyelv, s vele a magyar kultúra is.

Irodalom

- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 Ferguson, Charles A. (1975) Diglosszia. In: Pap Mária-Szépe György (szerk.) *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest 291–317.

Kovács Tímea*

„BERAGADTAM KÉT NEMZETISÉG KÖZÖTT”

Az igeekötők sajátos használata angol-magyar kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában

1. Bevezetés

Az angol többségi nyelvi környezetben élő angol–magyar kétnyelvű beszélők nyelvhasználatát a gyöngült magyar anyanyelvi kompetencia és az erős angol kontaktus kettős hatása teszi sajátossá. Többségi angol nyelvi környezetben a magyar nyelv funkcionális háttérbe szorulásával párhuzamosan a magyar nyelvi struktúra nem épül ki teljességében, minthogy a magyar nyelvhasználat leginkább az informális nyelvhasználati színterekre korlátozódik. Az angol–magyar kétnyelvű beszélők a magyar nyelvben kialakuló nyelvi hiátusokat általában angol nyelvi szerkezetek kölcsönzésével pótolják. A két nyelv strukturális eltéréséből adódóan az angol nyelvből átvett kölcsönzések negatív transzferek, amelyek az átvevő magyar nyelvben a magyarországi magyar nyelvhasználattól eltérő szerkezeteket eredményeznek.

2. A kutatás célja

A jelen tanulmány egy nagyobb kutatás része. A kutatás idogenikus kvalitatív elemzés, amelynek célja annak felmérése, hogy az angol többségi környezetben élő angol–magyar kétnyelvű beszélőkre jellemző – az angol kontaktus és a gyöngült magyar nyelvi kompetencia együttes hatása által indukált – negatív nyelvi interferencia jelenségek egyéves magyarországi tartózkodás és nyelvtanulás hatására hogyan változnak. A kutatás egyediségét az adja, hogy az angol–magyar kétnyelvű beszélők nyelvhasználatának statikus leírásán kívül azt vizsgálja, hogy van-e kimutatható fejlődés egy kétnyelvű közösség tagjainak magyar nyelvhasználatában, vagyis számszerűen kimutatható-e adatközlőim nyelvhasználatában a magyarországi magyartól eltérő nyelvi struktúrák számának csökkenése fonológiai, morfológiai, lexikai és szintaktikai szinteken. A fejlődést egyéves magyar környezetben való tartózkodás és folyamatos magyar nyelvi hatás mellett vizsgálom.

A mostani tanulmány az igeekötők használataiban, morfológiai és szintaktikai nyelvi szinteken vizsgálja a nyelvi fejlődést.

* Kovács Tímea, középiskolai tanár, PhD hallgató, kovacsimea@freemail.hu

3. A kutatás módszerei

Adatközlőim (7) a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet komplex magyar nyelvi / hungarológiai képzésén részt vevő ösztöndíjas diákjai.¹ A hét adatközlő a 2004–2005-os tanév évfolyamának összes angol–magyar kétnyelvű beszélője. Mindegyikkkel két szociolingvisztikai interjút készítettem (14 felvétel). Egyet a tanfolyam elején, október– novemberben, majd még egyet a tanfolyam végén, május–júniusban. Az interjúkat magnóra rögzítettem, majd részletesen lejegyeztem (az adatgyűjtés jelenleg is tart). Mindegyik interjú 45 perces (10, 5 órányi felvétel). A nyelvi adatok elemezhetősége és összehasonlíthatósága érdekében azonban csak az első 20 percet dolgoztam fel, és vizsgáltam. Az adatközlők viszonylag alacsony számát a változatos és megszámozott nyelvi adat sok szempontú, komplex elemzése ellensúlyozza.

4. Az adatközlők szociolingvisztikai jellemzői

A kutatás alanyai közül (7) egy diák született magyar nyelvterületen (Királyhelmece, Szlovákia), hárman Kanadában, hárman az Egyesült Államokban. Hárman Kanadában, négyen az Egyesült Államokban élnek. Három adatközlő másodgenerációs, szüleik felnőttkorban, ép anyanyelvi beszélőként költöztek angol nyelvterületre. Négy adatközlő már harmadgenerációs, egyikük édesapja magyar származása ellenére már nem beszél magyarul, egy adatközlőm édesapja pedig nem magyar származású.

Adatközlőim másod- és harmadgenerációs kétnyelvű beszélők, akik erősen motiváltak a magyar nyelv megőrzése és átörökítése tekintetében. Egrészt magyar környezetben nőttek fel: magyar templomba jártak, heti egyszer magyar iskolába, cserkészetbe, regós tanfolyamra. Jelenleg is aktív cserkészek. Egy adatközlőm kivétel ez alól, ő semmilyen magyar közösséghez nem tartozik, esetében a magyar nyelv használata csak a családra korlátozódik.

Minden adatközlőm a magyar nyelvet használta először a családban. Az angol anyanyelvi környezet ellenére többen csak később sajátították el az angol nyelvet. Többen közülük óvodáskorban még magyar akcentussal beszéltek angolul. Az egyik adatközlő, aki hétéves korában költözött Kanadába, csak az iskolában tanult meg angolul. Rendszeres, intézményes magyar nyelvoktatásban azonban egyiküknek sem volt része. Noha a cserkészetben és a magyar iskolában a többségük tanult magyarul, a heti egyszeri alkalom nem tekinthető rendszeres nyelvoktatásnak. Alapvetően szóban, hallás után sajátították el a magyar nyelvet szüleiktől, akik már maguk sem rendelkeztek ép anyanyelvi kompetenciával.

Az általam vizsgált közösségben a magyar nyelv funkcionális és strukturális gyöngülése egyaránt tetten érhető. Noha mindegyik beszélő a magyar nyelvet tanulta meg először, az intézményes szocializációt (egy adatközlő kivételével, aki egy

¹ Ezúton szeretném megköszönni Nádor Orsolyának, Nagy Kingának és Vincze Adriennek a kutatáshoz nyújtott segítségét.

évig járt magyar iskolába) már angol nyelvterületen kezdték, és számukra azóta is az angol a domináns nyelv. A magyar nyelv a család, a cserkészzet, a magyar tempom és a szűk magyar mikroközösség nyelve. Adatközlőim szociolingvisztikai jellemzőit az alábbi táblázatban foglaltam össze:

1. táblázat: Az adatközlők szociolingvisztikai jellemzői

Az adatközlő kódja	Születési hely és idő	Szülők	Család nyelve	Aktív magyar nyelvhasználati szintér a családon kívül
Á	Toronto, Kanada, 1983 (New York államban él)	Elsőgenerációs magyarok (felnőttkorban költöztek Amerikába)	Magyar (szülőkkel), angol (testvérével)	Nincs
K	Cleveland, USA, 1985	Másodgenerációs magyarok (beszélnek magyarul)	Magyar (szülőkkel), angol (testvérekkel)	Cserkészzet
M	Santa Monica, USA, 1983	Apa: ír származású amerikai (nem beszél magyarul) Anya: másodgenerációs magyar (Argentínában született, beszél magyarul)	Magyar (édesanyával), angol (édesapával, testvérekkel)	Cserkészzet
R	Királyhelmec, Szlovákia, 1984. Hamiltonban él (7 éves korában költöztek Kanadába)	Elsőgenerációs magyarok (felnőttkorban települtek Kanadába)	Magyar (szülőkkel), angol (testvérével)	Cserkészzet
I	Montreál, Kanada, 1983	Apa: elsőgenerációs magyar Anya: másodgenerációs, Svájcban született, (beszél magyarul)	Magyar (szülőkkel), angol (nővérével)	Cserkészzet
Ma	Cleveland, USA, 1982	Apa: másodgenerációs magyar (nem beszél magyarul) Anya: másodgenerációs magyar (beszél magyarul)	Magyar (édesanyával), angol (édesapával, testvérekkel)	Cserkészzet
S	Hamilton, Kanada, 1984 (Most Ontarióban él, Kanada)	Apa: Magyarországon született, 2 éves korában vándoroltak ki Anya: Kanadában született, másodgenerációs magyar (beszél magyarul)	Magyar (felmenő generációkkal), angol (barátokkal)	Cserkészzet, alkalmi magyar munkahelyek

5. Az igekötők használata

Mielőtt részletesen tárgyalom adatközlőim sajátos igekötő-használatát, röviden ki-
tértek a magyar igekötők szerepére. A magyar nyelvben az igekötőknek igemódosí-
tó szerepük van (Kiefer–Ladányi 2000: 461). Egyrészt jelentésmódosító szerepet
töltenek be: jelölhetnek helyet és irányt (*kimegy*), módosíthatják (*elsőz*) az ige
eredeti jelentését. A magyar igekötők jelentésmódosító és jelentésspecializáló
funkcióját leginkább az angol prepozíciós szerkezetek prepozicionális, a vonzatos
szerkezetek esetében pedig a posztpozicionális partikulákhoz lehet hasonlítani
(Bartha–Sydorenko 2000: 35).

A magyar igekötők másik fontos szerepe az igei akcióminőség, például az akció
folyamatosság-befejezettség aspektusának érzékeltetése: *levizsgázott, elment* stb.
Az igei aspektust az angol nyelv komplex igei alakokkal (Greenbaum–Quirk 1990:
51), a *have* funkcióigével (Kovács 1994: 182) fejezi ki: *has taken an exam, has
gone* stb. A magyar igekötők által jelölt egyéb akcióminőséget, mint például kez-
det, mozzanatosság, eredményesség, tartósság, gyakoriság, ismétlődés stb. az an-
gol főnévi igeneves szerkezetek és időhatározók segítségével jeleníti meg.

Adatközlőim igekötős használatában az alábbi tendenciákat figyeltem meg:

- a befejezettséget kifejező és a cselekvés kezdetét jelölő igekötők hiánya,
- az igekötők felcserélése,
- az angol vonzatos szerkezetek tükörfordítása,
- főnévi igeneves szerkezetekben nem válik el az igekötő az ige-től,
- fókuszált ige esetén nem válik el az igekötő az ige-től,
- redundáns igekötők.

5.1. Az igekötő hiánya

Az angol nyelvben a cselekvés befejezettségét komplex igei alak jelöli, a cselekvés
kezdetét pedig igeneves szerkezetek (*start to, begin to*). Adatközlőim megnyilatko-
zásaiiban a magyarországi magyar használatól eltérő igekötős szerkezetek többsé-
gét a befejezettségre utaló és a cselekvés kezdetét jelölő igekötő hiánya teszi ki.

A befejezettséget kifejező igekötő hiányzik:

„és szerintem ebben a múlt négy évben megint kezdettem próbálni
magyarul beszélni” Á1 (48)² (MM 'elmúlt', MM 'el kezdtem próbál-
ni')³;

„Hát, igen, ebben a múlt pár napban” Á2 (21) (MM 'elmúlt');

² Az első interjú során szerzett adatokat 1-sel, a másodikat 2-sel jelöltem. Az adatok vissza-
kereshetőségének érdekében a magnó számlálójának az állását is rögzítettem.

³ Az idézett megnyilatkozások nem csak az igekötő használata szempontjából tekintetők
agrammatikusnak. A cikk korlátozott terjedelme miatt azonban csak az igekötők használata
szempontjából elemzem ezeket.

- „so minden cuccomat fölpackolták, és valahova vitték” K1 (42) (MM 'elvitték');
- „a brazilokkal, akik most tanulnak magyarul, azok mindnyájan angolul beszélnek, és angolul szólítanak K2 (165) (MM 'szólítanak meg');
- „Igen. Tegnap este (.) mentünk mozizni” K2 (64) (MM 'elmentünk');
- „és megnézem a szótárban, hogy miről is volt kérdőjel, mit kérdőjeleztem” K2 (195) (MM 'kérdőjeleztem meg');
- „És majdnem minden év másod évben mentünk Karácsonyra” M1 (50) (MM 'elmentünk', raghasználat is);
- „Nem lehet mondani, hogy mi lesz holnap” M1 (22) (MM 'megmondani');
- „csak nem akarok művészetet tanulni, mer mer nem lehet élni belőle” M1 (141) (MM 'megélni');
- „és néha kérdezem, hogy amikor dolgozatot írok ... szóval mindig kérdezem, hogy hogy is kell ezt írni” M1 (192) (MM 'megkérdezem');
- „Szóval, mondja, hogy olvassunk mint öt verset vagy öt íróat hogy mondd” M1 (228) (MM 'olvassunk el');
- „De szóval én csak, amit mondtak, hogy olvassunk” M1 (243) (MM 'olvassunk el');
- „Hát, hogy tanuljuk a magyar nyelvet jobban” R1 (132) (MM 'megtanuljuk');
- „de nem tudom hogy kell javítani” I1 (110) (MM 'kijavítani');
- „de nem igazán tudok, hogy kell tudom, hogy kell javítani magamat” I2 (53) (MM 'kijavítani');
- „szóval ember mondhatja, mész, ott lesz Szőke Sándor” I1 (65) (MM 'elmész', 'odamész');
- „és elolvastam annyira csak hogy mondhatom, hogy elolvashattam” I2 (75) (MM 'elmondhassam');
- „Olvastam, kimásoltam.” I2 (92) (MM 'elolvastam');
- „Érdemes volt látogatni” I2 (224) (MM 'ellátogatni');
- „Itt voltak, látogattak, pár nappal ezelőtt” R2 (60) (MM 'meglátogattak');
- „Írtam, hogy hol van ez a három hely” I2 (235) (MM 'leírtam');
- „szóval már a szüleimnek a baráti köre csökkent nagyon” S1 (23) (MM 'lecsökkent');
- „annyira templomhoz odavoltak, hogy (.) családot hanyagolták” S1 (169) (MM 'hanyagolták el').

5.1.2 Cselekvés kezdetét jelölő igekötő hiánya:

- „és szerintem ebben a múlt négy évben megint kezdettem próbálni magyarul beszélni” Á1 (48) (MM 'elmúlt', 'el kezdtem próbálni');
- „a magyarom fog kezdeni romolni” I2 (137) (MM 'el fog kezdeni');

- „szóval van mikor csak írok, de nagyon kicsit, de volt, hogy kezdettem írni” Á2 (220) (MM 'el kezdtem írni');
- „igazán mikor én kezdtem beszélni akkor” K1 (136) (MM 'el kezdtem beszélni');
- „A (.) nagyszüleim akkor így er, 45-be indultak (31) és erm és Németországban” M1 (32) (MM 'indultak el');
- „huszonkettő leszek, amikor kezdem az egyetemem” I2 (150) (MM 'elkezdem');
- „ott meg nehéz volt kezdeni (.) életet.” R1 (13) (MM 'elkezdeni');
- „Ö, most már, hogy a diákok kezdenek indulni” Ma2 (112) (MM 'elindulni');

Az igekötők használatában kimutatható változás érdekében adatközlők nyelvi adatait számszerűsítettem. Mindkét (első és második) interjú esetén ugyanolyan hosszúságú (első 20 perc, a felvétel állása: 250) felvételben összegyűjtöttem az összes igekötős megnyilatkozást. Mivel nem volt más mennyiségi változóm, így a teljes igekötős megnyilatkozások számát vettem egésznek, majd az általam vizsgált sajátos igekötős megnyilatkozások számát tekintettem az egész részének. Előfordulásuk arányát úgy számoltam ki, hogy az egésznek tekintett összes igekötős megnyilatkozásban kiszámoltam százalékos arányukat. Az így kapott két százalék alapján hasonlítottam össze a két interjúban előforduló magyarországi magyar (MM) használatától eltérő sajátos igekötős szerkezetek előfordulási arányát.

Jelen esetben a vizsgált nyelvi jelenség (hiányos igekötők) magas adatszámát érdemes megvizsgálni azok egyéni megoszlását, a két interjúban kimutatható százalékos megoszlásukon kívül.

2. táblázat: Hiányos igekötős megnyilatkozások százalékos megoszlása egyénekre lebontva

	1. interjúban grammatikus igekötős megnyilatkozások	1. interjúban MM-től eltérő igekötős megnyilatkozások	1. interjúban hiányos igekötős megnyilatkozások	Hiányos igekötős megnyilatkozások aránya az összes igekötős megnyilatkozás arányában (%)	2. interjúban MM-től eltérő igekötős megnyilatkozások	2. interjúban grammatikus igekötős megnyilatkozások	2. interjúban hiányos igekötős megnyilatkozások	Hiányos igekötős megnyilatkozások aránya az összes igekötős megnyilatkozás arányában (%)
Á	18	4	2	2/21 = 9,5	40	12	2	2/52 = 3,8
K	33	10	2	2/43 = 4,6	44	8	3	3/52 = 5,7
M	21	12	7	7/33 = 21,2	8	5	Na	0
R	36	7	2	2/43 = 4,6	34	4	1	1/38 = 2,6
I	23	4	2	2/27 = 7,48	37	8	7	7/45 = 15,5
Ma	28	Na	na	0	20	1	1	1/21 = 4,7
S	40	3	2	2/43 = 4,6	43	na	Na	0

A két interjúban előforduló hiányos megnyilatkozások százalékos aránya a két interjú összehasonlítva az alábbi módon alakult (a negatív előjel a csökkenő, a pozitív a növekvő tendenciát jelzi):

3. táblázat: Hiányos igeekötők százalékos előfordulásának alakulása:

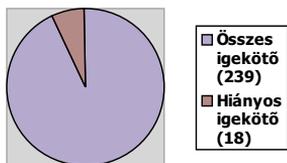
M	- 22,2 %
Á	- 4,7 %
S	- 4,6 %
R	- 2 %
K	- 1,1 %
Ma	+ 4,7%
I	+ 8 %

Mint a fenti táblázatból kiderül két adatközlő esetében figyelhető meg növekedés a hiányos igeekötős megnyilatkozások arányában (Ma + 4,5% és I +6,6%), a többiek esetében pedig csökkenő a tendencia.

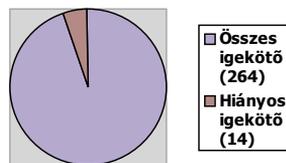
Ha az összes hiányos igeekötős megnyilatkozást vizsgáljuk az összes igeekötős megnyilatkozás arányában akkor az alábbi eredményt kapjuk:

4. táblázat: Hiányos megnyilatkozások százalékos megoszlása a két interjúban

1. interjú:



2. interjú:



A fenti kördiagramban jól látható, hogy adatközlőim összes igeekötős megnyilatkozását tekintve a második interjúban ($14/264 = 5,3\%$) némi csökkenés (-2,2%) tapasztalható a hiányos igeekötők használatában az első az első interjúhoz képest ($18/239 = 7,5\%$).

5.2 Az igeekötők felcserélése

Adatközlőim igeekötő használatában megjelenő másik jellegzetes tendencia az igeekötők felcserélése:

„és ha nagy társasággal vagyok, akkor kicsit csendben fölszólalok” Á1 (154) (MM 'megszólalok');

„Szóval. Szóval nem volt annyira sok órá, hogy be lehetett látni” Á2 (162) (érthetetlen);

„először a családi történetemről akartam írni, de nem ment úgy, ahogy akartam, so teljesen otthagytam” K2 (221) (MM 'abbahagytam', a teljesen mértékhatározó használata redundáns);

„azt a jegyzetet átfordítottam magyar jegyzetekbe” K2 (237) (MM 'lefordítottam');

„És az elején angolul gondolkoztam, és átfordítottam” M2 (18) (MM 'lefordítottam');

„Az idősebb testvérem két évvel ezelőtt eljött” M1 (185) (MM 'jött ide', igekötő nem megfelelő helye is);

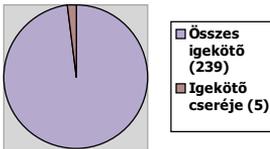
„Ő a középsőbe volt és már föltették a haladó csoportba fél év után” M1 (189) (MM 'áttették');

„Van egy nagyobb csoport, amely együtt tartott” I2 (29) (MM 'összetartott').

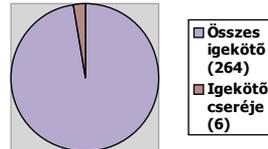
Jelen esetben vizsgált nyelvi jelenség alacsony adatszámát tekintve nem vizsgálom azok egyéni megoszlását, csak a két interjúban kimutatható százalékos megoszlásokat.

5. táblázat: Igekötők cseréjének százalékos megoszlása a két interjúban

1. interjú:



2. interjú:



Összességében elmondható, hogy a második interjúban ($6/264 = 2,2\%$) minimális növekedés (+0,2%) figyelhető meg az igekötők cseréjében az első interjúhoz ($5/239 = 2\%$) képest.

5.3 Az angol vonzatos szerkezetek tükörfordítása

A magyar igekötők az igező jelentését módosíthatják. Az igekötők ezen funkcióját az angolban leginkább a vonzatos szerkezetek és a prepozíciós igei szerkezetek használata tölti be. Az angol kontaktus hatása, hogy adatközlőim a magyar igekötő-ige szerkezeteket az angol vonzatos szerkezetek tükörfordításával, lexikai calque-ekkel helyettesítik.

„úgy mégis úgy kimegyünk valahova ebédelni” K1 (105) (An *go out*, MM 'elme gyünk');

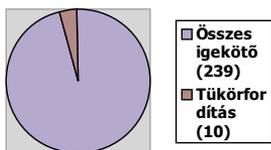
„vagy a színházba megyünk vagy ki nem tudom *va/ami k/*klubba estére” K1 (78) (An *go out*, MM 'elme gyünk szórakozni');

- „Jövő péntek estén fölvezetek.” K2 (38) (*An drive up*, MM 'elvezetek');
- „De öt évvel ezelőtt ő volt a főnök, de lelépett” M1 (166) (*An step down*, MM 'lemondott');
- „de szóval, sosem megyek ki velük” M2 (77) (*An go out* MM 'szórakozni');
- „Jóba vagyunk, de nem úgy, hogy kimegyünk, szórakozunk együtt” M2 (79) (*An go out* MM 'szórakozni');
- „hanem együtt járunk ki mozira” R1 (101) (*An go out*, MM 'járunk');
- „meg kimentünk barátokkal kocsmába” R1 (237) (*An go out*, MM 'elmentünk');
- „Elmegyünk diszkóba vagy kimegyünk valahova bulizni” R2 (140) (*An go out*, MM 'elmegyünk');
- „Amikor elmentem fölszedni a vízumot” I1 (138) (*An pick up*).

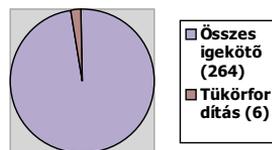
Megvizsgálva az első és második interjúban a tükörfordításként létrehozott, a magyarországi magyar használatától eltérő igekötős szerkezetek arányát az összes igekötős megnyilatkozás arányában, a következő eredményre jutunk.

6. táblázat: A tükörfordításos szerkezetek százalékos megoszlása a két interjúban

1. interjú:



2. interjú:



Összességében elmondható, hogy a második interjúban ($6/264 = 2,2\%$) némi csökkenés ($-1,9\%$) figyelhető meg az igekötők cseréjében az első interjúhoz ($10/239 = 4,1\%$) képest.

5.4 Az igekötő nem megfelelő helye

Az igekötő helyét mondattani szabályok, a szórend határozza meg, ezért röviden ki-térek az igekötő helyét befolyásoló magyar szórendi szabályokra. Semleges mondatban az igekötő mindig az ige előtt áll, nyomatékos mondat esetén azonban hátra kerül. Az igekötő szórendje tehát lehet egyenes (az igekötő elől áll), fordított (az igekötő hátul áll) és megszakításos egyes igeformák esetében, ha az igekötő és az ige közé más szó ékelődik. (A. Jászó 2004: 246–247). Adatközlőim beszédében az igekötő mondatbeli elhelyezésében az alábbi szabályszerűségeket véltem felfedezni.

5.4.1 A főnévi igeneves szerkezetekben az igekötő nem válik el az igétől

Bizonyos igetövek esetén, mint a *fog*, *akar*, *próbál*, *szertet*, *szokott*, *kell*, *szabad* az igekötő és igető az ún. megszakításos szórendet követi a magyarországi magyar nyelvhasználatban (Farkas–Sadock 1990:324). Mivel a fentiekben említett igetöveket az angolban főnévi igenév követi (*going to*, *want to*, *try to*, *like to*, *used to*, *have to*, *allowed to*), a kontaktushatás következménye, hogy a megszakításos szórend helyett egyenes szórendet alkalmaznak az adatközlők:

„hogy Amerikába is kell er megtalálni a magyar emberek, hogy jól érzem magam” (100) Á1 (MM 'meg kell találni');

„mert idejött és látta, hogy nagyon fontos nekem, a családom, ő is akarja megtanulni. (240) Á2 (MM 'meg akarja találni');

„és szóval az irodalmat és a néprajzot és a földrajzot és azt mindet kellett megtanulni” Á2 (53) (MM 'meg kellett tanulni');

„Vagy nagyon nagyon szimplán mondjuk, amit akarunk elmondani, hogy ő is értse”. K1 (122) (MM 'el akarunk mondani');

„Tudják elénekelni, hogy ez a szép vagy valami” K1 (203) (MM 'el tudják énekelni');

„mindig az történik, mer más másról el kezd beszélni” M1 (234) (MM 'kezd el beszélni');

„Ha bemutatkozni kell a másíknak, ha nekem bemutatni kell tégedet” M2 (228) (MM 'be kell mutatkozni').

5.4.2 Fókuszált igető esetén sem válik el az igekötő az igétől

„éppen most elváltak a szüleim” K1 (33) (MM 'éppen most váltak el a szüleim');

„So, Karácsonykor hazamegyek és meglátok, hogy hova is beköltözök.” K1 (43-44) (MM 'hova is költözöm be');

„hogy *kit* fölhív és elhív hova megyünk” K1 (112) (MM 'hogy *kit* hív föl', 'hív el');

„ot megismerted minden magyar barátodat” K1 (220) (MM 'ott ismered meg');

„hát későn beadtam, az volt az első” Ki2 (244) (MM 'adtam be');

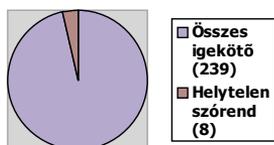
„Az volt az első regény, amit elolvastam magyarul” R2 (110) (MM 'olvastam el');

„De nem mindenki teljesen beleéli magát” S1 (157) (MM 'éli teljesen bele').

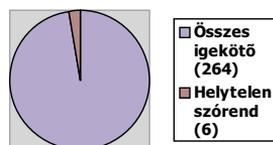
Mivel a fenti két eset az igekötők mondatbeli pozíciójával függ össze, ezért ezeket nem külön, hanem egy egységként tárgyalom. Az adatok összesítése során az alábbi eredményre jutottam:

7. táblázat: Az igekötős szerkezetek helytelen szórendjének százalékos megoszlása a két interjúban

1. interjú:



2. interjú:



Összességében elmondható, hogy a második interjúban ($6/264 = 2,2\%$) némi csökkenés ($-1,1\%$) figyelhető meg az igekötős szerkezetek helytelen szórendi használatában az első interjúhoz ($8/239 = 3,3\%$) képest.

5.5 Redundáns igekötő

Egyes magyar igetövek önmagukban vagy egyes határozószóval együtt, pl. már befejezett aspektust fejeznek ki, így az igekötők használata redundáns:

- „visszamentem haza, tanultam egy órát, aludtam” Á1 (222) (MM 'hazamentem');
- „Nem tudom, jártam be a CEU-ra” Á2 (175) (MM 'jártam');
- „A lakosok mindig meglepődnek, mikor ezt megmondom” Á2 (145) (MM 'mondom');
- „és furcsán rám néznek, hogy most mit akartam elmondani” R1 (223) (MM 'mondani');
- „és nem kell beállnunk a sorba vagy befizetni” R1 (245) (MM 'fizetni').

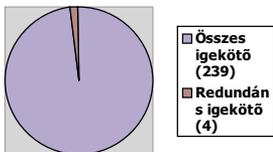
Egyes magyar igetövek igekötős használata teljesen megváltoztatja az eredeti igető jelentését:

- „Ami furcsa, mert mindkettőt már megismertem mielőtt idejöttem” K2 (94) (MM 'ismertem');
- „mert itt most idejöttem egy évig tanulni, sokat megtanultam” R2 (125) (MM 'tanultam');
- „Az hogy az is egy körülbőlül egy jó ötven kilométerre elvan tőlünk” I1 (118) (MM 'van').

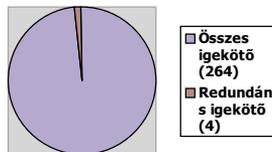
Megvizsgálva az első és második interjúban az redundáns igekötők arányát az összes igekötős megnyilatkozás arányában, a következő eredményre jutunk.

8. táblázat: A redundáns igekötők százalékos megoszlása a két interjúban

1. interjú:



2. interjú:

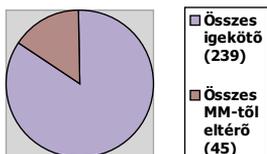


A fenti kördiagramban jól látható, hogy adatközlőim összes igekötős megnyilatkozását tekintve a második interjúban ($4/264 = 1,5\%$) némi csökkenés ($-0,1\%$) tapasztalható a redundáns igekötők használatában az első az első interjúhoz képest ($4/239 = 1,6\%$).

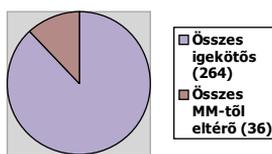
Érdeemes megvizsgálunk az összes magyarországi magyar használattól eltérő igekötős megnyilatkozás százalékos arányát a két interjúban.

9. táblázat: A magyarországi magyar használattól eltérő igekötős szerkezetek százalékos megoszlása a két interjúban

1. interjú:



2. interjú:

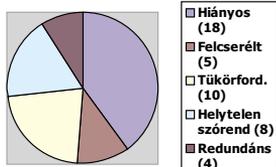


Látható, hogy ha az összes magyarországi magyar használattól igekötők százalékos megoszlását vizsgáljuk a két interjúban, akkor azt látjuk, hogy a második interjúban ($36/264 = 13\%$) csökkent (-5%) azok előfordulási aránya az első interjúhoz képest ($45/239 = 18\%$).

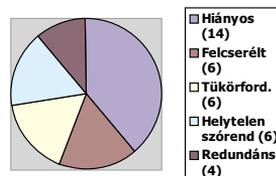
Ha megvizsgáljuk az egyes típusú igekötős szerkezetek előfordulási arányát az összes magyarországi magyar használattól eltérő arányában, akkor a következő eredményt kapjuk. Ebben az esetben az összes MM-től eltérő igekötős szerkezet lesz az egész, és az egészhez képest vizsgálom az egyes típusok százalékos megoszlási arányát.

10. táblázat: A magyarországi magyar használattól eltérő igekötős szerkezetek típusainak százalékos megoszlása a két interjúban

1. interjú:



2. interjú:



Ha megvizsgáljuk az egyes típusok megoszlását az összes magyarországi magyartól eltérő megnyilatkozások arányában, akkor azt látjuk, hogy a legnagyobb arányt mind az első ($18/45 = 40\%$), mind a második interjúban ($14/36 = 38\%$) a hiányos igekötős megnyilatkozások teszik ki.

6. Összegzés

Egyik vizsgált nyelvi esetben sem tapasztalható jelentős változás. A hiányos igekötők használatában tapasztalhatjuk a legnagyobb fejlődést, a második felmérés idejére 2, 2%-kal csökkent a magyarországi magyar használattól eltérő szerkezetek száma. Ezt követi a tükörfordításos szerkezetek aránya, itt 1,9%-os csökkenést tapasztalhatunk, a helytelen szórend (1,1%) és a redundáns igekötő használat (0,1%) is csak jelentéktelen csökkenést mutat. Az igekötők cseréjét illetően, pedig negatív változást észlelhetünk, a második interjú idejére 0,2%-kal nőtt a felcserélt igekötők aránya.

A magyarországi magyartól eltérő igekötős szerkezetek száma átlagosan 5%-os csökkenést mutat a második interjúban az elsőhöz képest. Az egyes típusú igekötős szerkezetek megoszlása tekintetében pedig azt tapasztaljuk, hogy a magyarországi magyartól eltérő igekötők legnagyobb részét a hiányos igekötős szerkezetek teszik ki mind az első, mind a második időszakban. Ez feltehetően azzal magyarázható, hogy a magyarban a cselekvés kezdetét és befejezettségét kifejező igekötőknek nem csak jelentés-, hanem aspektusmódosító használata is van. Az általam vizsgált két nyelvű kisközösségben is megfigyelhető, hogy az igekötők aspektusmódosító funkciója redukálódik a leginkább párhuzamosan az igekötők komplex használatának egyszerűsödésével. Ezt az egyszerűsödési folyamatot az egyéves magyarországi környezet és a folyamatos magyar nyelvi input csak némileg tudta módosítani.

Irodalom

- A. Jászó Anna (szerk.) 2004. *A magyar nyelv könyve*. Trezor, Budapest.
 Donka F. Farkas–Jerrold M. Saddock 1990. Preverb climbing in Hungarian. In: *Language* 65: 318–338.

- Bartha, Csilla and Sydorenko, Olga 2000. Changing verb usage patterns in first- and second-generation Hungarian-American discourse: The case of preverbs. In: Anna Fenyvesi and Klára Sándor (eds): *Language Contact and the Verbal Complex of Dutch and Hungarian. Working Papers from the 1st Bilingual Language Theme Meeting of the Study Centre on Language Contact*, November 11–13, 1999. Szeged, Hungary. 31–48.
- Greenbaum, Sidney and Quirk, Randolph 1990. *A Student's Grammar of the English Language*. Longman, London.
- Kiefer Ferenc–Ladányi Mária: Az igekötők. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai kiadó, Budapest. 453–518.
- É. Kiss Katalin 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Osiris, Budapest.
- Kovács János–Lázár A. Péter–Marion Merrick 1994. *A–Z angol nyelvtan*. Corvina, Budapest.

Nádor Orsolya*

A MAGYARSÁGTUDAT ALAKÍTÁSA A BALASSI BÁLINT MAGYAR KULTURÁLIS INTÉZET SZÓRVÁNYGONDOZÓ PROGRAMJÁBAN¹

1. Az identitás tudatossága

Egy cselekvésre képes külföldi magyarság fennmaradása (tehát) nemzeti érdek. Ehhez viszont az szükséges, hogy a kiöregedő nemzedéket fiatalok pótolják. Olyan fiatalok, akikben él a magyarságukhoz való kötődés, mégbozza nem homályos nosztalgián, hanem konkrét ismereteken alapuló és ezért szilárd, maradandó kötődés” (Dömötör Gábor írása a Külföldi Magyar Cserkészszövetségről²).

Egyetértek ezzel a célkitűzéssel, és mi is azon munkálkodunk a diaszpórából érkezett diákjaink képzése során, hogy a nyelvi és kulturális összetevőkből építkező identitás tudatos elemeit kiegészítsük történelmi, néprajzi, irodalmi, művészettörténeti, szociológiai és politológiai ismeretekkel is.

Szinte minden, a diaszpórák magyarságával foglalkozó konferencián előkerül az utóbbi években felgyorsulni látszó folyamat taglalása, nevezetesen a magyar identitás tartalmi átalakulása, a nyelvi helyett a kulturális magyarságtudat előtérbe kerülése, amely ma már visszafordíthatatlan. Sokan érvelnek amellett, hogy az élettér nyelvén és nem a gyökerek ismeretlen nyelvéhez igazodva kell megismertetni az érdeklődőkkel a magyar kultúra, a magyar lélek formáit. Véleményem szerint a hovatartozás nem lehet teljes anélkül, hogy a nyelv és a gondolkodás együttes közösségformáló erejétől eltekintve megelégednénk csak az egyikkel. Fordításban olvasni a magyar irodalmat nem ugyanaz, mint ráismerni benne a nagyszülők már elfeledett szavaira, nyelvi fordulataira. Aki nem tud magyarul, nem értheti meg a hatvanas-hetvenes évek sírva-vigadó, összekacsintó politikai humorát sem. Mi, a Balassi Intézet tanárai kísérletet teszünk arra, hogy a képletesen „nyugat-európai” és tengeren túli magyar diaszpóra ifjai számára szervezett nyelvi és magyarságisme-

* Nádor Orsolya, CSc, a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet Magyar Nyelvi Tagozatának vezetője, orsolya.nador@bbi.hu

¹ Elhangzott az Amerikai Magyar Tanárok Konferenciáján Budapesten 2005. június 4-én.

² *NyélK* 2004/2: 53.

reti programunkkal némiképpen lassítsuk a természetes asszimiláció folyamatát, és hozzájáruljunk a tudatos, korszerű, tudományos hitelességű ismeretekre támaszkodó magyar identitás formálásához.

2. A csoportokról és a programokról

Az intézetbe szeptemberben 20 és január végén – a déli féltekéről – 10 ösztöndíjas diák érkezik az egyéves nyelvi és magyarságismereti programra. Néhányan kiválóan beszélnek magyarul, csak az olvasás és az írás okoz gondot nekik; azonban egyre többen vannak, akik alig néhány szót ismernek nagyszüleik, dédszüleik anyanyelvéből. A két csoport tagjainak közös vonása, hogy a magyar néphagyományok, a történelem, az irodalom, a társadalom átalakulásának folyamata iránt igen erősen érdeklődnek. A programunk ezért két arányos részből áll, heti 14 nyelvórából, amit a 2004/2005-ös tanévtől 1 óra helyesírás egészít ki, valamint összesen 13 óra magyarságismereti tantárgyból (történelem, irodalom, néprajz, művészettörténet, földrajz és társadalomismeret), amit magyar nyelven tanulnak a diákok. A magyarul nem tudó csoportok az első félévben heti 28 órában csak nyelvet tanulnak, nekik egy célszerűen válogatott ismeretanyagot próbálunk átadni. A tananyagot nagyon erősen meg kell szűrniük, mivel egy, heti 2 órás tantárgy esetében összesen évi 46–50 órával számolhatunk. Sajnos nem alapozhatunk a diákok előképzettségére, mert igen sokféle közezből érkeznek. Az egységes szint elérésében azonban sokat segítenek a tanórán kívüli múzeumlátogatások, kirándulások, valamint esetenként egy-egy olyan szervezettel történő kapcsolatfelvétel, amely a határon túl kisebbségben és diaszpórában élő magyarokért felel. Itt elsősorban a Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társaságára – közismert nevén az Anyanyelvi Konferenciára gondolok, ahová minden évben elviszem a diákokat egy kis beszélgetésre.

3. A szaktárgyi órák szerepe a magyar identitástudat formálásában

A szaktárgyi órák célja – ugyanúgy, ahogy az egész képzésé – a komplex magyar nyelvi és kulturális ismeretek átadása.

Nyelvi szempontból fontos, hogy ezek az órák a kisebbségi anyanyelvre jellemző korlátozott kompetenciát kitérítik a szaknyelvi szövegértéssel, s ezzel a teljesség felé közelítik. (A kisebbségi anyanyelvre – függetlenül attól, hogy őshonos vagy bevándorló, összefüggő tömbökben vagy diaszpórában létezik – jellemző, hogy bizonyos helyzetekben nem használható, így a nyelvhasználók nyelvi tudatából hiányoznak olyan elemek, mint például egyes szakmák nyelve, a hivatalos nyelvi réteg, az iskolában megszerezhető, graduált természet- és társadalomtudomány szaknyelve.) Diákjaink a Budapesten töltött egy év alatt megtanulnak ismeretterjesztő és tudományos szakszöveget olvasni, s elsajátítják a szövegalapú alapismereteket is. A tanultak birtokában otthon tovább folytathatják az ismeretszerzést, sőt – az internetnek köszönhetően – akár percek alatt elolvashatják a magyarországi híreket, az egyes órákon megismert portálok segítségével elmélyíthetik történelmi, művésze-

ti, társadalmi ismereteiket. A lehetőségekhez és a diákok egyéni érdeklődéséhez mérten a szaktárgyi órák biztosítják mindazt a korszerű ismeretanyagot, amelyet a nálunk tanult fiatal magabiztosan átadhat otthona magyar közösségének.

4. A szaktárgyi órák felépítésének rendező elvei

A szaktárgyakat tanító tanáraink és a gyakorlott nyelvtanárok évek óta tanítják a magyar kultúra elemeit külföldi diákoknak, így képesek arra, hogy az eltérő nyelvi szinteknek megfelelően súlyozott tananyagot tervezzenek. Ez egyes tantárgyak esetében (történelem, néprajz, földrajz) ütközik a kronologikus rendezési elvekkel. Ilyen esetekben a tanárok a csoport nyelvi szintjéhez igazítva adják elő az egyes témákat. Nagyon fontos a szaknyelvi magyarázat is, hiszen nem csupán a szakismereti háttér hiányosságaival kell megküzdeniük, hanem a magyarországi emberek számára természetes szókinccs hiányával is.

Szem előtt kell tartanunk azt a tényt is, hogy a diákok előképzettsége eltérő, vannak érettségizett diákok, egyetemi hallgatók és egyetemet végzettek is. Közös vonásuk, hogy egyikük sem bölcsész és mindahányan igen nehezen olvasnak, valamint az olvasott szöveg értésével, feldolgozásával is gondjaik vannak. Nem lehet tehát a tanár legjobb szándéka ellenére sem túlságosan sok házi olvasmánnyal terhelni őket, mert ha nem tudnak teljesíteni, inkább nem jönnek órára... Hasznos segítség viszont a számukra az a jó néhány tankönyv és segédkönyv, amelyet az intézet fiatal tanárai készítettek az elmúlt években a magyar történelem, a néprajz, a földrajz, a mai magyar társadalom, valamint a magyar irodalom tanulmányozására.

Többször felmerült már, hogy a rendelkezésünkre álló egy tanév elegendő-e például a teljes magyar történelem áttekintésére vagy a magyar irodalom vonulatainak megismertetésére. Nyilvánvalóan nem elég, de mégis főként ezt a formát választják a tanáraink a csomópontok kiragadása helyett. Véleményük szerint a diák a későbbiekben maga is el tudja dönteni, hogy az egyes megtanult eseményekben elmélyed-e, de látnia kell a teljes folyamatot. A tudatformálásnak ugyanis fontos összetevője az, hogy az ismeretanyag ne morzsalékos legyen, hanem egy folyamatba illeszkedjék be.

5. A mai magyar társadalom óra szerepe az identitás formálásában³

A történelmi, irodalmi, földrajzi, néprajzi ismeretek mellett arra is szükség van, hogy a nálunk tanuló fiatalok el tudják helyezni magukat a mai magyar társadalomban, és kialakíthassanak róla egy olyan saját tapasztalatokon nyugvó, hiteles ismeretekre támaszkodó képet, amelyet továbbadhatnak otthoni magyar közösségüknek.

³ Erről bővebben Masát Ádám írása tájékoztat, amelyet szintén ebben a számban közlünk (a szerk.).

A tematika kialakításakor arra törekszem, hogy az évközben más órákon megszerzett ismereteket a mai korra alkalmazva azonnal felhasználhassák, és a tanultak birtokában vitatkozzanak, véleményt alkossanak a mai magyar valóságról. Ennek érdekében az órákon jellemző taktika, hogy az egyes témákat különféle politikai nézetek ütköztetésével tárgyaljuk. Fontos pedagógiai alapelvem az, hogy nekem csak a tényeket és az azokkal kapcsolatos különféle véleményeket kell ismertetnem, a diákok saját maguk alakítják ki a véleményüket. Nem akarom megmondani, hogy mit gondoljanak, igaz, nem is hagynák... A viták során nem csupán a magyarországi, hanem az otthoni tapasztalataik alapján is párhuzamokat vonnak az itteni és az ottani események között – ezekből viszont én tanulok sokat.

A többi szaktárggyal ellentétben itt a csomópontok kiragadása, sőt sokszor az aktuális politikai, gazdasági, szociális, oktatási kérések megvitatása a jellemző. Az is megtörténik, hogy a tanév elején elképzelt tematika csak keret, a tartalom a napi történések fényében formálódik. Szükségesek azonban olyan speciális háttérismertetek, amelyek nélkül a rendszerváltás utáni magyar valóság nem értelmezhető. Például a Kádár-rendszer belső és külső, akkori és utólagos megítélésére gondolok: mit jelentett a kisember számára a megkérdőjelezhetetlenül biztos munkahely, a család biztonsága, a lassú vagyongyarapodás, a politikától való hatalmas távolságtartás, aminek nem mond ellent a párttagok nagy száma, majd a rendszerváltás után az addigi értékek megváltozása. Ami az emigráció számára különösen fontos érték, így a kisebbségi magyarság megmaradása, '56 emléke, a demokrácia, a szabad véleménynyilvánítás – évtizedekig csak a magyar társadalom egy nagyon szűk rétegét érintette meg. A mostani történések megértéséhez, helyes értelmezéséhez azt is látniuk kell a nálunk tanuló diákoknak, hogy miért érdektelenek az emberek a sorsukat érintő szavazásokon, s hogy a napi propaganda látszólag meghatározó befolyása eltölpül a több évtized alatt átformált társadalmi tudat védekező-gátló hatása mellett.

6. Összefoglalásul

A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet fontos feladatának tartja, hogy a világszerte szétszóródott magyarság önazonosságának megőrzését segítse egyéves nyelvi-kulturális programjával. Tudjuk, hogy nagy áldozat a fiataloktól – és a szüleiktől is – az, hogy egy teljes évre ki kell szakadniuk a megszokott környezetükből. Mégis: nagyon jó érzés látni, hogyan bontakozik ki diákjaink magabiztos, alapos háttér tudásra támaszkodó magyarságtudata. Azon leszünk, hogy amíg igény van a munkánkra, mindig megeremtsük azt a formát, amely a leghatékonyabban segíti a magyarság tudatos vállalását, s így közvetve lassítja a hosszú távon feltartóztathatatlanná beolvadás folyamatát.

Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit (szerk.): A nyelvtanuló (Sikerek, módszerek, stratégiák). OKKER Kiadó, 2004. 198 p.

A nyelvtanítás – nyelvtanulás folyamatának számos összetevője van, ezek közül a legfontosabb maga a nyelvtanuló. A nyelvtanár csak akkor tud jól tananyagot választani és akkor tudja megfelelő módon közvetíteni, átadni az anyagot, ha alkalmazkodik a nyelvtanulóhoz. Mindez úgy lehetséges, ha jól ismeri a diákját. Ehhez nyújthat kapaszkodót az OKKER Kiadó gondozásában 2004-ben megjelent Kontráné Hegybíró Edit és Kormos Judit szerkesztette *A nyelvtanuló* című tanulmánykötet. A nyelvtanítás módszertanával foglalkozó művek után ezekben a tanulmányokban végre a nyelvtanuló a főszereplő.

A kötetet bemutató bevezetőt Kontráné Hegybíró Edit írása követi. A témához kapcsolódó szakirodalmat összefoglalva sorra veszi azokat a legfontosabb tényezőket, melyekből a tanulók különbözősége eredhet: kor, nyelvérzék, motiváció, egyéni személyiségjegyek, nyelvi szorongás, tanulási stílusok, tanulási stratégiák. A nyelvtanulók számára is hasznos olvasmány lehet, mert némi önvizsgálattal saját „típusuk” előnyeit, hátrányait számba véve választhatják meg vagy módosíthatják tanulási technikájukat, eszközeiket.

A második fejezetben Kormos Judit mutatja be az esettanulmányt mint műfajt. A szerző lényegre törően leírja az esettanulmány jellegzetességeit és a mögötte rejlő tudományfilozófiát. Nem feledkezik meg a gyakorlatiasabb kérdésekről sem, kitér arra is, hogy miről, milyen eszközökkel készíthető esettanulmány, illetve hogyan biztosítható a kutatás megbízhatósága és érvényessége. Különösen ajánlható ez a tanulmány jövőendő nyelvtanároknak, valamint módszertani szakembereknek.

A kötet törzsrészét nyolc esettanulmány adja. Az elsőben Sillár Barbara egy sikeres nyelvtanuló tanulási stratégiáival ismerteti meg az olvasót. Albert Ágnes írásából arra láthatunk példát, hogy mi állhat a sikertelenség hátterében. Edwards Melinda egy amerikai fiatalember magyartanulásának sikertörténetét dolgozta fel. Sok más tanulás mellett tanulmányát így fejezte be: „A továbbiakban mindenképpen hasznos lenne különböző anyanyelvű és célnyelvű résztvevőkkel készíteni esettanulmányokat, hogy ezáltal behatóbban megismerjük tanulási stratégiájukat és nyelvelsajátításuk hátterét”. A következő tanulmányban Kontráné Hegybíró Edit gimnazisták nyelvtanulási stratégiáit vizsgálja, majd Kormos Judit és Lukóczy Orsolya az angolul tanuló

magyar gimnazisták demotiváltságát tárja fel. Elgondolkodtató Piniel Katalinnak, az idegen nyelvi szorongással foglalkozó kutatása, illetve annak tanulságai. A két utolsó esettanulmány témája egy-egy speciális probléma: Ormos Eszter a diszlexiás, Kárpáti Dorottya pedig a siket tanuló nyelvtanulási nehézségeit mutatja be.

Valamennyi tanulmány készítője először bevezetésképpen röviden leírja az adott témához kapcsolódó nyelvpedagógiai kutatásokat, illetve ezek eredményeit. Ezt követően bemutatják az általuk alkalmazott vizsgálati módszer(ek)e)t. (A leggyakoribbak az interjú és a kérdőív.) Az „eset”, a vizsgálat részletes leírását a tanulságok levonása követi. Fontos azonban hangsúlyozni, hogy a szerzők célja nem az általánosítás. Az olvasónak magának kell eldöntenie, hogy mit tud hasznosítani a különböző esetek megismerése során. Minden tanulmány bőséges hivatkozási listával zárul, így az adott téma iránt részletesebben érdeklődőknek kész bibliográfia áll a rendelkezésére. Azok pedig, akik inkább a gyakorlati kipróbálást részesítik előnyben és saját csoportjaikban is hasznosítani szeretnék az esettanulmányok során használt vizsgálati eszközöket, a kérdőíveket, interjúkérdéseket megtalálhatják az egyes tanulmányok függelékeként.

A nyelvtanár szakos hallgatóknak szánt, fontosabb fogalmakat magyarázó záró fejezet előtt a szerkesztők ötlettára hasznos tanácsokat ad a nyelvtanároknak és a nyelvtanulóknak egyaránt, bizonyítva ezzel azt is, hogy a kötet nemcsak a nyelvtanulókról, hanem nekik is szól.

Maruszkai Judit

Puskász és Puskás

Gondolatok a kultúra közvetíthetőségéről

Milyen a magyar...? 50 hungarikum

Milyen a magyar...? 50 hungarikum. Főszerkesztő: Bori István. Szerkesztette: Kiss Noémi, Pongrácz Péter és Vaderna Gábor. A szócikkeket írta: Bakody Csilla, Berkes Katalin, Bori István, Csontos Nóra, Kiss Noémi, Mann Jolán, Masát Ádám, Nádor Orsolya, Parragh Szabolcs, Pongrácz Péter, Szentesi Adrienn és Vaderna Gábor. L'Harmattan Kiadó, Budapest, 2005. 146 oldal, 2000 Ft.

Amikor kiderül, hogy magyar vagyok, a külföldiek rendszerint egy szóval válaszolnak: Puskász. Olykor azt is hozzáteszik: Real Madrid. Hát bizony én szeretem a labdarúgást, s jól esik, hogy az emberek szerte a világon emlékeznek a legendás magyar futballistákra. De vajon ugyanarra emlékezünk? Ők a Real Madridot emlegetik, Puskás mellett Di Stefanót, én pedig szívesebben emlékszem az Aranycsapatra, a Kispestre, Puskás mellett Bozsikra. Ezt már jóval kevesebben ismerik. Ilyenkor mesélni kezdek erről: londoni 6:3, megvertük az angolokat idegenben (nekik persze otthon), sőt, utána Budapesten még jobban megvertük őket, s nem hallgatom el, hogy a világbajnokság döntőjét elveszítettük. A végén pedig kiderül, hogy én valami Puskást emlegetek, de ők csak Puskászról hallottak.

Egyfelől a külföldi gondol valamit rólunk – ki többet, ki kevesebbet, van, aki mást és van, aki másképp –, másfelől vannak dolgok, amit valamiért mindenképpen szeretnék elmesélni magunkról, vannak olyan dolgok, amelyekkel szívesen jellemzem a hazámat. Egy dolog, hogy milyennek látnak, s egy másik, hogy milyennek akarunk látszani.

Amikor a *Milyen a magyar...? 50 hungarikum* című kis kötetet szerkesztettük, a legnagyobb dilemmát ez okozta. Nem szabad kihagyni azokat a dolgokat, melyekről ismertek vagyunk külföldön, ugyanakkor bizonyos dolgokra fel szeretttük volna hívni a figyelmet. Ha a nemzetkarakterológiai hagyomány pusztai, lovas nemzetként emlékszik ránk, nem hagyhattuk ki a magyar ló elemzését, továbbá ha már annyian játszanak a Rubik Kockával szerte a világon, fel kellett hívnunk a figyelmet arra, hogy a kocka feltalálója egy magyar ember. Olyan könyvet szeretttünk volna tehát készíteni, amely e kettős elvárásnak megfelel, amely egyszerre lehet imázsalkotó és imázsépítő; melyben az ismertetés, a leírás több pusztai adatközlésnél. Mindemmellett egy olyan könyvet szeretttünk volna létrehozni, mely nem csupán a magyar kultúra közhelytára, hanem egy szórakoztató, bárki – magyarok és nem magyarok – számára egyaránt fogyasztható kötet.

Egy ilyen műbe rengeteg mindent bele lehet zsúfolni, s az ötletekben mi is bővelkedtünk. Végül ötven témát választottunk ki a több száz lehetséges közül, s ezt az ötvenet igyekeztünk röviden, olvasmányosan bemutatni. *Milyen a magyar...?* – ezt a kérdést tettük fel ötvenféleképpen a magyar élet ötven különböző arcát megvilágítva. Az egyes szócikkek hossza nem haladja meg a három-négy oldalt, s a változatos témák miatt eltérő karakterűek. A magyar konyha bemutatása szükségképpen kíván más hangütést és megformáltságot, mint a magyar sorsé, az irodalomé vagy a történelemé. A 19. századi politikusokat bemutató szócikk közös indulásuk ellenére a létrejövő különbségeket hangsúlyozza Széchenyi István, Kossuth Lajos és Deák Ferenc között, míg a 20. századi politikusokról szóló éppen a hasonlóságokat mutatja fel három igen különböző világnézetű és karakterű államférfi: Ferenc József, Horthy Miklós és Kádár János között. A kortárs írókat bemutató szócikk egy figurán, Esterházy Péteren keresztül vázolja a kortárs irodalom közvetíthetőségének dilemmáit, a költőkről szóló rövid írás inkább több költői életpályából rajzolja ki a tipikus magyar költő alakját. Filozófusból egyet ismerhetünk meg (Lukács Györgyöt), tudósból rögtön négyet (Szilárd Leót, Wigner Jenőt, Neumann Jánost és Teller Edét).

Hogyan lehet itt rendet teremteni? Hogyan fér meg egymás mellett a magyar üzletember és a királyné?

A kötet szerkezetét igyekeztünk úgy kialakítani, hogy a hasonló tematikájú cikkek egymás mellé kerüljenek. Így a kötet első felében a magyar élet általános jellemzőit vizsgáljuk meg (*lélek, nő, férfi, üzletember, betegség, sors*), majd a természeti és épített örökség következik (*táj, ló, haszonállat, világörökség, főváros*), ezt követik a kulturális örökség különböző formáit elemző cikkek (*jelkép, ünnep, népszokás, néptánc, népviselet, népzene, nyelv, irodalom, kortárs író, költő, festő, festmény, komolyzene, könnyűzene, operett, zeneszerző, muzsikusz, színbáz, filmrendező, filmszínész, fényképész*), majd a tudományos élet képviselői következ-

nek (*feltaláló, filozófus, tudós, utazó és felfedező*). Majd jön a történelem (*mondavilág, király, királyné, szent, 19. századi politikus, 20. századi politikus*), s végül a mindennapi élet apró örömeivel zárjuk a sort (*porcelán, előétel és desszert, étel, fűszer, ital, szórakozás, sport, sportoló*). Természetesen a szerkesztők által kínált sorrendet az olvasónak nem kötelessége elfogadni, s tetszőleges sorrendben is olvashatja a különböző írásokat. A *Milyen a magyar...?* egy miniciklopédia, tehát lexikonszerűen is olvasható. Az olvasó segítségére Boskovitz Oszkár, grafikus minden egyes cikkhez kis ikonokat készített. Ezek minden oldalon feltűnnek a felső sarokban, valamint a tartalomjegyzékben is megjelennek.

A könyv egységét biztosítja a szerzők szemléletmódjának rokonsága. A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet Hungarológiai Tagozatának munkatársai már évek óta tudatosan készültek e kötet létrehozására. Az elmúlt egy-két évben a tizenkét szerző mindegyike tartott (és legtöbbjük még jelenleg is tart) kurzusokat a magyar kultúráról külföldi diákoknak. A földrajz, az irodalom, a történelem vagy a néprajz tanítása során mindnyájan tapasztaltuk, hogy mi az, amire a Budapesten tanuló külföldi diákok rácsodálkoznak, mi az, amit még csak nem is álmodtak, s mi az, amit el sem hisznek, annyira abszurdnak tűnik a számukra. Az évek alatt felhalmozódott tapasztalat is segíthetett abban, hogy a különböző témákhoz olyan megközelítési módokat találjunk, melyek egy nem magyar számára is hozzáférhetővé teszik sokoldalú kultúránkat. Mindemellett arra is törekedtünk, hogy ne fedjünk el, ne hallgassunk el semmit. Nem a nemzeti múltat sirató, búskomor magyarság képét kívántuk megrajzolni, nem gondoljuk, hogy a magyar – Adyval – „veréshez szokott fajta”, ugyanakkor nem akartuk elhallgatni sem a magyar kultúrpeszimizmust, sem a történelmi traumákat; nem állt szándékunkban megszépíteni életünket, nem idealizáló reklámszlogeneket gyártottunk. A magyar kultúrát kisebb-nagyobb hibáival együtt és kisebb-nagyobb erényeinek birtokában jelenítettük meg. Továbbá mindvégig tudatában voltunk annak, hogy kulturális örökségünk történetileg alakult ki, s jelenleg is folyamatosan változik. A komolyzenéről szóló cikk nyilván lassabban fogja elveszíteni aktualitását, mint a szórakozásról vagy a könnyűzenéről szóló, a magyar nyelvet bemutató cikk egyhamar nem veszíti érvényét, s reméljük, hogy a magyar film jövője előbb-utóbb előzményekké teszi a jelen kötetben olvasható összefoglalót. Tehát a feltett kérdésben (*Milyen a magyar?*) nem az általánosítás szándéka vezettet minket, a kötet cikkei nem *sub speciae aeternitatis* születettek. El kívántuk kerülni a ködös általánosítást, s csupán egy pillanatfelvételt készítettünk kultúránk jelenlegi helyzetéről.

E pillanatfelvétel természetesen a mi nézőpontunkat tükrözi. A kultúra fogalmát tágan értettük, kulturális örökségünk részének tekintettünk olyan jelenségeket és tárgyakat is, melyek nem feltétlenül állnak a kulturális hierarchia – ha egyáltalán van ilyen – magaslati pontjain. E kötetben Bartók Béla és a paprikás krumpli egyaránt fontos: mindkettő életünk része. Éppen úgy, ahogyan Puszkász és Puszkás is nagyon hasonlítanak egymásra.

Vaderna Gábor

Sárközy Mátyás: *Mit is jelent?* Osiris Kiadó, Budapest, 2005. 706 p.

„Vágd a krumplit csavaralátétekre!” A példa szélsőséges ugyan, de igazi: egy gondosan megfogalmazott recept szövegéből származik, s gyöngyszeme a magyarul tanuló külföldi helytelen szótárhasználatának. Minél többet tud a diák, minél igényesebben akar írni, annál többször nyúl a szótárhoz, s annál többször foghat mellé, hiszen a kétnyelvű szótárat is csak az használja biztonsággal, aki már jól tudja a nyelvet. És akinek csak kicsi szótára van, s le szeretne egy szöveget fordítani... És aki csak közvetítő nyelv segítségével vehet igénybe szótárt... Megannyi probléma, melyek megoldása közös: az egynyelvű szótár, esetünkben valamely értelmező szótár (szinonimaszótár, szlengszótár stb.) használata.

A középhaladó-haladó diákokat magyarra tanító tanár számára örök probléma az egynyelvű szótár használatának fokozatos bevezetése, mivel nincs igazán a más anyanyelvűek számára is használható értelmező szótárunk. Pontosabban nem hozzáférhető, hiszen az Akadémiai Kiadó 1992-ben megjelent, s e célnak legjobban megfelelő Képes diákszótárát azóta sem adták ki újra. A Magyar értelmező kéziszótár elsősorban a magyarok számára készült: átlagos középszintű nyelvtudással nehezen áttekinthető, könnyű elveszni az utalások sűrűjében, s a pontosságra törekvő meghatározások megértéséhez gyakran újabb 4-5 szót kell kikeresni. Ennyi tortúra hamar elriasztja a szótárhasználatól a vállalkozó szellemű diákat.

Az Osiris Kiadónál 2005-ben furcsa könyv jelent meg. Már a címe – *Mit is jelent?* Sárközy Mátyás szótára – is jelzi, hogy nem szokványos szótárral van dolgunk. Mondhatnánk, a szerző „irodalmi munkásságának” része. Sárközy Mátyás 1937-ben Budapesten született, apja Sárközy György, aki Szerb Antallal együtt halt meg a munkaszolgálatban, anyja Sárközy (Molnár) Márta, „a Válasz nagyszövevénye”, anyai nagyapja Molnár Ferenc drámaíró. Sárközy Mátyás rengeteg szállal kötődött hát a 20. század irodalmához, s így középiskolai tanulmányainak befejezése után természetesnek látszott, hogy ő is megpróbálkozzon az írással: a Hétfői Hírlap munkatársa lett. 1956 őszén kiment Angliába, az angol rádió magyar szekciójánál dolgozott, s a londoni magyar emigráció egyik meghatározó alakja lett. 1963-ban jelent meg első kötete. A rendszerváltozás óta Magyarországon is publikál. Legnagyobb sikerét a tavaly megjelent *Levelek Zugligetből* című könyvével aratta, melyben zseniális édesanyjával folytatott levelezését adja közre.

Szótára saját megfogalmazása szerint a Brewer mintájára készült „kissé eklektikus háziszótár”, „amely nemcsak a szavak jelentését és etimológiáját tartalmazza, hanem fogalmakat is megmagyaráz” (dr. Ebenezer Cobham Brewer anglikán tiszteletes 1870-ben állította össze szótárát, melynek legújabb, nyelvészek által frissített kiadása „ott van sok ezer művelt brit könyvespolcán”).

Sárközy nem nyelvész, nem hivatásos szótáríró. Könyve nem felel meg a szótárszerkesztés szigorú szabályainak (azt sem tudjuk pontosan, hogy a könyv hány szócikket tartalmaz – talán 6–8000 címszó lehet benne), de mindezt ne is kérjük rajta számon. Hiányosságai épp a használatát könnyítik meg, hiszen még a kevésbé gyakorlott magyar olvasó is elretten néha a rövidítések és nyelvtani fogalmak sokaságától, nemcsak a nyelvet elsajátító diák. Meghatározásai pontatlanabbak, de lény-

gesen egyszerűbbek és érthetőbbek az értelmező szótárban megszokottnál. Vegyük például az *acél* szót. A Magyar értelmező kéziszótár definíciója szerint 'kis széntartalmú (képlékeny) vasötövet', míg Sárközi meghatározásában 'edzett vas'.

Sárközi szótára tulajdonképpen egy értelmező, szleng- és kultúrtörténeti szótár keveréke. Hogy a fenti példánál maradjunk, nézzük meg, mit találunk még az acél címszó alatt: „Hazánk a vas és az acél országa lesz – hangoztatták a nehézipar erőltetett fejlesztésére utaló kommunista szónokok az 50-es években. »Vas Zoltánunk és Aczél Tamásunk már van« jegyezte meg valaki ennek hallatán egy pesti kávéházban”. A könyv tele van az ötvenes évek közéletéhez kapcsolódó érdekességekkel, melyek elsősorban az újabb generációk számára lehetnek fontosak, amikor megpróbálják értelmezni számos műalkotás lassan feledésbe merülő utalásait.

A szócikkek a szóösszetételek és származékok teljes körű felsorolása helyett szólásokat, irodalmi idézeteket, szállóigéket, kultúrtörténeti és történelmi magyarázatokat tartalmaznak, egy múlófélben lévő klasszikus humán alpműveltség elemeit. A gyász címszó alatt megtalálhatjuk a *gyászmagyarok* rövid történetét, a *bét* címszóba többek között a hét vezérnek, a *világ bét csodájának*, és a *bét szabad művészetnek* a felsorolása is belefért, de magyarázatot kapunk a *bétmérföldes csizmára*, a *bét országgra szóló lakodalomra* és a *bétszilvafás nemes* kifejezésre is. Megtudhatjuk, hogy Heltai Jenő találta ki a *mozi* szót, de szócikk az *sz* betűnél a *szarajevói merénylet* és a *szatmári béke* is.

Az emigrációban élő írónak bármennyire is munkaeszköze a nyelv, mégis óhatatlanul napról-napra leépül. Mivel nem tudja folyamatosan követni a szavak „értéktőzsdéjét”, a mai kifejezések, a szleng és az idegen szavak használatának értékelésében mintha egy kicsit bizonytalan, néha árnyalatnyit ódivatú lenne. Voltaképpen önmaga megerősítésére, saját nyelvi biztonságának a megszilárdítására írta a szótárát, s a mi szempontunkat figyelembe véve, diákjaink „felépülő” nyelvvel talán éppen ezért néha könnyebben találkozik össze.

Maruszkai Judit

Cseresnyési László: Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2004. 387 p.

Újra a Tinta, nem véletlenül. Ezúttal egy Japánban élő és dolgozó nyelvész, Cseresnyési László szociolingvisztikai kézikönyvét ajánlom figyelembe. Kezdjük a végén! Egyedülálló segítség a kötet végén található majdnem harmincoldalas szociolingvisztikai fogalomtár, amelyben megtaláljuk a könyvben használt mintegy 300 alapvető szociolingvisztikai fogalmat és ekvivalenseiket angol, német, francia, orosz, japán és kínai nyelven (csak néhány példa: bazilektus, bemerítés, szociolektus, kreolizálódás, küszöbhipotézis, jelnyelv). Ez a miniszótár egyúttal a könyv egyik legnagyobb erényét is előlegezi: a szerző, tájékozott nyelvészhez illően, óriási példaanyaggal dolgozik, és az „óriási” itt nemcsak a példák, hanem a vizsgált, megidézett nyelvek igen nagy mennyiségét is kifejezi. Csak néhány nyelvet hadd említsek: réz-szigeti aleut, okcitán, Schwyzertüütsch, tok pisin, volapük.

Imponálóan nagy (talán kissé nyomasztóan is hat) a bibliográfia, két-három oldal híján eléri a száz oldalt. Bármilyen irányban szeretnénk is tovább vizsgálni, megtaláljuk a lehetséges utakat. A szerző egyik célja a témakörben tájékozódni-tanulni kívánó egyetemisták orientálása volt. Feltétlenül meg kell említeni, hogy a hagyományos bibliográfia mellett nagy mennyiségben megtaláljuk a nyelvészeti tájékozódás során felhasználható weboldalak címét is, ilyen például a www.multilingual-matters.com vagy a www.degruyter.com és a www.blackwellpublishers.co.uk/journals/josl, a szociolingvisztika online folyóiratai.

A tartalomjegyzékot követve képet kaphatunk arról, mely kérdésekkel foglalkozik a mű. Bevezetésként természetesen alapfogalmakat tisztáz, elveket és paradigmákat vizsgál, a nyelvtudomány absztrakt voltát tárgyalja és bemutatja a szociolingvisztika kialakulását. Ezután esik szó a különféle kódokról és stratégiákról, a kommunikatív kompetenciáról, a nyelvi udvariasságról. Vizsgálja természetesen a nyelven belül létező különböző nyelvváltozatokat, a nyelv változásait életkor szerint, a férfi és női nyelvet, a szlenget és argót (3. fejezet), majd a kötet végén a különféle jelnyelveket és mesterséges nyelveket. Itt, a 8. fejezetben felmerül természetesen a nyelvészeket évszázadok óta foglalkoztató kérdés: van-e realitása egy világnyelvnek? Számomra ebben a részben a siketek jelnyelvének kutatásáról, a jelnyelv elsajátításáról és jogi státusáról szóló rész volt a legizgalmasabb.

Bevallom, új volt számomra, hogy 1988-ban az Európa Parlament a siketeket kisebbségként, a jelnyelveket pedig a siketek anyanyelveként ismerte el mintegy 20 ország, amelyek közé, sajnos, Magyarország nem csatlakozott jelentős előnyöktől megfosztva így a Magyarországon élő mintegy 60 000 siketet és kétszer ennyi súlyosan nagyothallót.

A könyv egyik legizgalmasabb része számomra a nyelvi udvariasságról szóló fejezet, különös tekintettel a japán tiszteleti nyelv alapos bemutatására, melynek a szerző (aki, mint fentebb említettem, 16 éve Japánban él és dolgozik) igen alapos ismerője. És itt ragadom meg az alkalmat annak a bemutatására, milyen praktikumot találhatunk a könyvben.

Nyelvtanárként természetesen érdekel a nyelvtudomány egyik legdivatosabb ágának, a szociolingvisztikának kimerítő és alapos összefoglalása, alapfogalmainak bemutatása: a könyv egyes részei rendszerbe foglalták az általam eddig hallott-olvasott ismereteket, terminusokat. De bevallom, jócskán voltak számomra új ismeretek is a könyvben.

Mindezek mellett azonban úgy éreztem, rendkívül hasznos a sok, különféle nyelvről és társadalmi vonatkozásairól szerzett ismeret, hiszen minden ilyen jelleghű tudás segíthet abban, hogy megtaláljam a megfelelő módot egy-egy új jelenség megtanításához eltérő helyről érkezett hallgatók oktatása során. Hiszen iskolai tanulmányaink alatt belekapunk az Európában beszélt nyelvek közül többre is, szerencsés esetben egy kis latin alapozással, de kevesen vannak olyanok, akik hivatkozni tudnak például az Ázsiában beszélt nyelvek valamelyikére.

Szórakoztató volt végigolvasni és megpróbálni kibogarászni a Bábel tornya történetének eszperantó változatát (nem árulok el nagy titkot azzal, hogy meg lehet érteni!), és meglepő végignézni az eszperantó nyelvvizsgát letett személyek számának

alakulását 1995–2002 között Magyarországon. Ki gondolta volna, hogy 2002-ben 5877 ember tett középfokú, 1000 alapfokú és 210 felsőfokú eszperantó nyelvvizsgát? Aki kíváncsi erre, annak is melegen ajánlom Cseresnyési László könyvét.

Maruszkai Judit

A perifériáról a centrum - Világirodalmi áramlás a 20. század középső évtizedeitől című tanulmánykötet-sorozat bemutatása

A perifériáról a centrum – Világirodalmi áramlás a 20. század középső évtizedeitől című tanulmánykötet-sorozatnak eddig két kötete látott napvilágot 2003-ban és egy évre rá, 2004-ben. A kiadó a PTE után a második kötet esetében már a Pannónia Könyvek megjelentető Pro Pannonia Kiadói Alapítvány. A sorozat részei egységes külsőt mutatnak: a borítón látható kép visszatérő elem, a fed- és hátlap az első kötet esetében fehér, a másodikon pedig barackszínű. A gyakori használatra is alkalmasá teszik a könyveket méretük és erős kötési technikájuk. A kötetek belső logikájának szerves alkotóelemét adja a szerzők által választott logók használata. A bevezetőkből minden résztvevő bemutatkozik és röviden elmondja az általa választott szimbólum jelentését, amelyek aztán támpontot nyújtanak az olvasónak a tanulmányok egymásra hivatkozásainak követésében.

A sorozat alapötlete V. Gilbert Edit nevéhez kötődik, aki a sorozatszerkesztői feladatok mellett mindkét kiadványban publikál. A 20. század második felének, tehát a szigorúan vett kortárs világirodalomnak a vizsgálata adja a központi gondolatot. A vállalkozás Kelet-Európában jön létre, Magyarországon, Európa perifériáján. Ebből a periférikus helyzetből kutatják a szerzők az egyes országok irodalmi centrumait, illetve az adott ország és kultúrkör kanonizált művein kívül eső irodalmi törekvéseket. Ebben a megvilágításban minden periféria és minden centrum, csak a szemszög más. A vizsgálódás Európából indul, az egyfelől meghatározó irodalmi centrumból, másfelől pedig a világ töredékét magába foglaló kontinensről, ami tekinthető a világ és az irodalom perifériájának. Jól érzékelhető, hogy nehéz meghatározni, mi is áll valójában a központban és mi foglal el marginális helyet. Pontosan ez a problematika vezette V. Gilbert Editet, amikor elindította irodalmi kísérletét. Leírható-e, körbejárható-e a világirodalom sokszínű palettája? Az eddig megjelent két kötet erre ad választ.

A szerzők és a bemutatott művek sokrétűsége önmagáért beszél. A kontinensek mindegyike megjelenik egy-egy tanulmányban a szerzők általi egyedi megvilágításba helyezve. A szerzők a világ különböző pontjain élnek, azonban egy dolog összeköti őket: a magyar nyelvhez és identitáshoz való kapcsolódásuk. Valamennyien akár magyar nyelven publikálnak, akár nem, kötődnek a magyarsághoz, legyenek határon túli magyar közösségekben élők vagy Magyarország által külföldre delegált nyelvi lektorok. Az eddigi kötetekben a magyar nyelv ismerete összekötő kapocs. A magyarság önismeretéhez járulnak hozzá a világirodalom tükrében megjelenő, világirodalmi tárgyú, és gyakran emellett, ezzel együtt magyar vonatkozású, magyar szemmel megírt tanulmányok. Rendkívül fontos, hogy a szerzők az általuk be-

mutatott irodalmi közegben élnek, azt mélységeiben ismerik minden pozitívumukkal és negatívumukkal együtt. Az alkotók sajátos periférikus helyzete az adott irodalmi közegben erősíti a szakmai kánonon kívül eső irodalmi művek megismertetését.

Az első kötetben a szerkesztő a tanulmányírókat arra kéri, hogy mutassák be az általuk választott irodalmi szegmenst néhány szerző és műveik alapján rájuk bízva a válogatás szempontjait. Szerkesztői előszavában határozottan bátorítja őket: rugaszkodjanak el az irodalom kánontól, amit a prezentálás teljességének nyomasztó súlya alól való felszabadítással ér el. A második kötetben a szerkesztő játékra hívja a szerzőket az első rész gondolati folyamai alapján. Induljon egy dialógus, egy játékos párbeszéd! Reflektáljanak egymásra írásaikban, erősítsék vagy akár cáfolják meg egymás álláspontját a saját maguk által választott tematika alapján. Ezeket a reflektálásokat megjelölendő a lapszéleken megjelenik a hivatkozott szerző logója. Így lehetőséget kap az olvasó, hogy horizontálisan és vertikálisan is kereshesse bizonyos alkotók és művek megjelenését a szövegegészben.

Érdekes gondolati ritmust ad az egyes szerzők egymás közti kommunikációja. Így több irányvonal figyelhető meg. Az érintett műfajokat tekintve a legnagyobb hangsúlyt az epika kapja. Ez vajon – vetődik fel a kérdés – tendenciát jelent a kortárs világirodalomban, vagy a periféria tendenciáját mutatja? Erősen kirajzolódik egy másik erővonal, mégpedig a női szerzők felé fordulásé. Újabb kérdéssel kerülünk szembe: tényleg ennyire marginális helyzetben vannak a női írók? Illetve, ha ennyire a centrumba kerültek a tanulmányokban, akkor lehet, hogy éppen most történik a kanonizációjuk, mégha a periférián is. Már ez a két példa is jól illusztrálja azt az izgalmas irodalmi törekvést, amelyre a kötet szerkesztője és valamennyi szerzője vállalkozik.

A kötet felsőoktatási segédanyagként jelent meg. Emellett és ezzel szemben nem rejtett az az alkotói intenció, hogy közérthetően, az irodalmi szakirodalomban kevésbé jártas olvasók is megismekedhessenek a kortárs világirodalmi vonulatokkal.

Összefoglalva: *A perifériáról a centrum – Világirodalmi áramlás a 20. század középső évtizedeitől* című sorozat kötetei a kortárs irodalmi törekvések közül nemcsak a periférián elhelyezkedő szerzőket és az ő műveiket helyezik a centrumba, hanem az olvasat szükségszerű részlegessége is jelenti e játékban a „perifériát”. Vállalva ennek minden felelősségét a szerzőtársak a kötet belső kontextusába helyezik választásaikat így adva a teljesség egy szeletét az általuk bemutatott irodalmi résznek.

Schmidt Ildikó