

MAGYAR NYELVŐR

141. ÉVF.

*

2017. JÚLIUS–SZEPTEMBER

*

3. SZÁM

A határon túliak államnyelvoktatásáról

Az államnyelv oktatása a határon túli magyar régiókban Nyelvpedagógiai elemzés

Az anyanyelv-pedagógia általában és a magyar specifikusan, kivált kisebbségi helyzetű népcsoportok esetében, aligha volt annyira gazdag kérdésekben és megoldásokban, mint a közép-európai rendszerváltások és az ezredforduló után. A kérdéskör fókuszba kerülésének két lényegi oka van: egyrészt a nyelvi jogok általános kidolgozása és kiterjesztése, másrészt a nyelvtudomány és vele együtt a nyelvpedagógia, az anyanyelv-pedagógia nagymértékű átalakulása.

Az etnikai és nyelvi kisebbségek anyanyelvhez való joga a második világháborút követő viszonylagos nyugalom évtizedeiben vált nyílt kérdéssé, megoldandó problémává a világ számos pontján. Európában is, annak nyugati felében, a vasfüggönyön túl. Attól innen csak a diszkrimináció, a rejtett vagy nyílt kommunista keretű nacionalista elnyomás különböző változatait tapasztalhatták a kisebbségek. 1990 után, az elemi szabadságjogok visszanyerésével azonban a feszültségek, a sérelmek és a megoldatlan problémák felszínre kerülhettek, és valóban nyílttá is váltak.

A kisebbségek számára az államnyelv, hivatalos nyelv megfelelő szintű elsajátítása a társadalmi integráció egyik fontos feltétele. Nemzetközi egyezmények (így a Keretegyezmény a nemzeti kisebbségek védelméről, A regionális vagy kisebbségi nyelvek európai chartája, a hágai Ajánlások a nemzeti kisebbségek oktatási jogairól) és nyelvi emberi jogi szakirodalom szerint az állam hivatalos nyelvének elsajátítása, a megfelelő szintű és típusú kétnyelvűség elérése fontos nyelvi emberi jog. Emellett az Európai Unió a személyes, személyhez, individuumhoz fűződő emberi jogok rendszerét építette ki és érvényesíti, a közösségi jogok területén visszafogottabb. A kisebbségi közösségi nyelvi jogok elismertetése az elmúlt évtized politikai küzdelmeinek terepe az EU intézményrendszerén belül is, immár nem teljesen sikertelenül, bár egyelőre szerény kimenettel.

A nyelvtudomány és a nyelvpedagógia nem rendelkezik politikai hatalommal. Tudományos kutatásaik azonban a nyelvpolitikai helyzettel szoros összefüggésben folynak, és szakmai eredményeiket a politikai döntéshozók számára nyíltan ajánlják nehézségek, felmerülő kérdések megoldására.

A nyilvánvaló nyelvpolitikai, jogi kérdéseken, sőt a kulturális, társadalmi és gazdasági problémákon túl súlyos kérdések merülnek fel a nyelvpedagógia

szűkebb szakmai területén, éppen a közelmúltban megélénkült tudományos kutatás nyomán. Ezekből a kérdésekből a jelen tanulmányokban csak néhány döntő jelentőségű problémát tárgyalunk, azokat is a határon túli magyar kisebbségek szempontjából:

- Milyen speciális anyanyelv-pedagógiai rendszer alkalmazandó a magyar kisebbségek tanításában?
- Mi az optimális arány a kisebbségi anyanyelvi és a többségi államnyelvi nyelvpedagógia és tanítási nyelv között?
- Hogyan lehet az egyes külső régiók egyedi körülményeihez igazítani a nyelvpedagógiát?
- Az anyaország miképp tudja szakmai keretekben a leghatékonyabban segíteni a határon túli magyar anyanyelv-pedagógiát?
- Melyek az államnyelv mint második nyelv kétnyelvű körülmények közötti elsajátításának és iskolai oktatásának a legjobb módszerei?
- Milyen nyelvtudományi háttér állítható a leghatékonyabb nyelvpedagógia mögé?

A vizsgálat konkrétabb, az összehasonlításnak alapot adó tényezői a következők:

- milyen óraszámban;
- milyen tantervek, tankönyvek alapján oktatják ezt a tantárgyat a magyar tannyelvű iskolákban;
- van-e különbség az adott nyelvet nem anyanyelvként tanuló kisebbségek és a tárgyat anyanyelvként tanuló többségiek számára kidolgozott tantervek, tankönyvek terén;
- milyen kimeneti követelményeket fogalmaznak meg a kisebbségiekkel szemben az egyes iskolai szakaszok végére (azaz milyen nyelvtudásszintet kell elérniük a gyerekeknek az alapiskola vagy a középiskola végére).

A fenti kérdések legfőbb motivációja az az egyszerű, de következményeiben súlyos tény, hogy lényegében minden szomszédos utódállam központi irányítású tanügyi rendszere a többségi, államnyelvet beszélő tanulók anyanyelv-pedagógiáját alkalmazza a kisebbségi, az államnyelvet nem vagy nem jól beszélő diákok oktatására. Ez a pedagógiai szempontból abszurd helyzet csakis gyenge kimenetet eredményezhet: a tanulók nem tanulják meg az államnyelvet megfelelő szinten, ez személyes előmenetelüket és életminőségüket károsan alakítja, az adott államban pedig nagyszámú olyan polgár nő fel, akik nem tudnak magas színvonalú szakképzést szerezni, így nem járulnak hozzá az adott társadalom gazdaságának és kultúrájának fejlesztéséhez kellő mértékben.

A helyzetet nehezíti, hogy a magyar nyelvtudománynak és nyelvpedagógiának még igen sok a teendője a korszerű, kisebbségek számára kidolgozott curriculummal, tankönyvekkel, módszertani útmutatókkal kapcsolatban és részben az ezek mögé helyezett nyelvtudományi kutatások tekintetében is. Néhány műhelyben komoly erőfeszítések történtek az elmúlt két évtizedben a jelzett hiányosságok felszámolására (ezek összefoglalására l. Bartha Csilla – Nádor Orsolya – Péntek János szerk. *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép.*

Budapest, Tinta Könyvkiadó, 2011). Mindamellett a szakmai eredményeket gyarapítani kell annak érdekében, hogy a döntéshozók, a tanárok és a diákok számára egyaránt nyilvánvaló legyen a mindenkori legjobb megoldás.

Több magyar egyetemi és más kutatói műhely (például a Termini kutatóhá-
lózat) is foglalkozik rendszeresen, tudományos igénnyel és gyakorlati célokkal a határon túli magyar kisebbségek nyelvpedagógiai helyzetével. A nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Magyar Nyelv- és Irodalmi Intézetének kiemelt oktatási és kutatási programja a tanárképzés és a nyelvpedagógia elmélete, módszertana. Doktori iskolája is erre a területre szakosodott.

A hosszabb ideje zajló nyitrai, tágabban Kárpát-medencei elméleti és módszertani munka egyik szakaszában olyan összehasonlító vizsgálatra kerül(t) sor, amelyet korábban nem végzett el senki. Ennek keretében két Magyarországgal szomszédos ország (Szlovákia és Ukrajna) gyakorlatán át készítették el a szerzők a szlovák, illetve ukrán mint államnyelv oktatásának összehasonlító leírását. A kutatás azonos szempontok szerint, konkrét kérdésekre kereste és keresi a választ, és az eredményeket összehasonlítható formában foglalja össze, a továbblépés konkrét tényezőit megalapozva. A kutatás felhasználja és alkalmazza az élenjáró nemzetközi nyelvpedagógia, anyanyelv-pedagógia és nyelvtudomány eredményeit (elsősorban a funkcionális nyelvpedagógia keretét), különös tekintettel a kisebbségi oktatás területén alkalmazható eredményekre, amelyek módszertani és elméleti szempontból egésszítik ki a kutatást.

A kutatás során a két ország államnyelv-oktatásának elemzése mellett a cél olyan európai jó gyakorlatok felkutatása és a lehetőségek szerint helyszíni megtekintése is, ahol az adott ország hivatalos nyelvét magas színvonalon, korszerű szemléletben és módszerekkel oktatják a kisebbségek számára. E célból a kutatás résztvevői (a jelen tanulmányok szerzői) Finnországban tanulmányozták a kisebbségi svédok finn nyelvoktatását, párban a többségi finnek svédtanításával. A tanulmányút során a kutatók egyrészt tanórákat látogattak, és tanárokkal konzultáltak Vaasa városában (itt a legmagasabb a svéd kisebbség aránya Finnországban), a Vasa övningsskola F-6 és Vasa övningsskola F 7-9 iskolában (egy intézmény két korosztályi szinttel). Másrészt részletes konzultációkat folytattak a University of Vaasa munkatársainak Michaela Pörn vezetésével folyó munkálatairól, amelyek a finn mint második nyelv vagy másik nyelv képzését elméleti és gyakorlati szempontból új, gyakorlati, funkcionális alapokra helyezik.

A Magyar Nyelvőr jelen tematikus egységében Vančo Ildikó az államnyelv-oktatás szlovákiai, a Beregszászi Anikó – Csernicskó István szerzőpáros az ukránai helyzetről ad áttekintést. Kozmács István a finnországi második/másik nyelv oktatásának jellemzőit mutatja be, Tolcsvai Nagy Gábor pedig a funkcionális nyelvpedagógia elméleti és módszertani keretét foglalja össze.

Az államnyelv oktatása a Magyarországgal szomszédos országokban (Szlovákia, Ukrajna): összehasonlító elemzés című kutatást az MTA Domus 4815/15/2015/HTMT pályázat támogatta.

Tolcsvai Nagy Gábor

A szlovák nyelv tanítása szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolákban Általános helyzetkép

1. Bevezetés

A mai közép-kelet-európai kisebbségi nyelv- és oktatáspolitikák nem adnak hiteles választ arra a közkeletű mítoszként terjedő vélekedésre, amely szerint a többségi nyelvű iskolaválasztás a társadalmi mobilitás előfeltétele. A mítosz elterjedtségének egyik következményeként azonban a nem nemzetiségi iskolát választó nemzetiségi gyermekek aránya Szlovákiában mintegy 20% (www.nemzetpolitika.gov.hu; www.uips.sk).

A kisebbségi közösségek számára súlyos következmény, hogy abban az esetben, ha az egyén által tökéletesen elsajátított második nyelv a kisebbségi identitást háttérbe szorító módon lesz az egyén domináns nyelve, a saját kisebbségtől való elidegenedés, gyökértelessé válás esélye megnő. Szlovákiai példák azt bizonyítják, hogy a nyelvcseré sokszor egy generáción belül megtörténik (Sándor 2000). A hatalommal bíró többség nyelvének a kisebbség általi anyanyelvi szintű elsajátítása szubtraktív kétnyelvűség kialakulását eredményezi, miközben a többségi nyelvet anyanyelvként beszélő közösség egynyelvű. Ily módon a hatalomnak alárendelt kisebbségi nyelv tovább veszít presztízséből, és ezért is élük meg sok esetben a kisebbségi közösség tagjai a kétnyelvűséget veszélyforrásként, a nyelvcseré felé vezető útként.

Amikor a nacionalista ideológia a nemzetállam keretén belül lehetőséget teremt a nyelvválasztás fölötti hatalom megszerzésére azoknak a kisebbségeknek az esetében, ahol a nyelv a legfőbb identitásjelző tényező, lehetőség nyílik az identitástudat átformálására is, és így a nyelvi és az etnikai asszimilációra is (Puskás 2000). Mindezek miatt az elmúlt 20 évben a szlovákiai magyar tanítási nyelvű iskolák oktatásában az államnyelv elsajátításának milyensége, szintje folyamatosan hangsúlyos problémaként jelenik meg.

2. A szlovák nyelv mint idegen nyelv oktatása Szlovákiában

A szlovák mint idegen nyelv oktatásának jelenleg öt területét különíthetjük el Szlovákiában:

- a szlovák nyelv oktatása nem szlovákiai egyetemeken egyetemi hallgatók számára,
- a szlovák nyelv oktatása szlovákiai egyetemeken és egyéb intézményekben külföldi érdeklődők (legtöbb esetben felnőttek) számára,
- a szlovák nyelv oktatása kisebbségben (pl. Magyarországon, Romániában) élő szlovákok számára,
- a szlovák nyelv oktatása a szlovákiai magyar kisebbség számára,

- az elmúlt évtizedben új területként megjelent a szlovák nyelv oktatása menekültek gyermekei számára.

Az öt területből az első kettő több azonosságot mutat módszereiben és követelményrendszerében egyaránt, egyrészt abból a szempontból, hogy az idegen nyelvek oktatásának módszereiből indul ki, másrészt a célcsoportot főleg felnőttek alkotják, akik a nyelvet – anyanyelvi tudatosságuk magasabb szintje miatt – másképp sajátítják el, mint a gyermekek. A negyedik és ötödik terület a célcsoport szempontjából mutat azonosságot, amennyiben gyermekekről van szó, módszereiben azonban eltérést mutat. A menekültek gyermekei a szlovák nyelvet intenzív nyelvtanfolyamok segítségével, számukra kidolgozott tananyag révén sajátíthatják el. A magyar kisebbség számára a szlovák nyelv tanítása az oktatás szerves részeként történik (erről részletesen l. alább), a szlovák nyelv és szlovák irodalom óra keretén belül.

2.1. A szlovák nyelv oktatását befolyásoló tényezők

2.1.1. *A kulturális minisztérium nacionalizmus által (is) befolyásolt purista nyelvszemlélete*

A minisztérium hatáskörébe a kultúrával összefüggő területek tartoznak, mint például a művészet, az államnyelvtörvény és annak betartása, az államnyelv védelme, a média, az audiovizuális média, a szerzői jog, a kulturális örökség stb. A szlovák államnyelvi törvényt az elmúlt másfél évtizedben sokan elemezték,¹ e tanulmány keretein túlmutatna a törvény hatásainak a vizsgálata. A nyelvtörvény szelleméhez kapcsolódó bejelentések kezelése, a szlovákiai szlovák nyelvhasználat vizsgálata szintén a kulturális minisztérium hatáskörébe tartozik. A minisztériumnak az államnyelv használatáról szóló jelentései (a 2016-os jelentés a harmadik²) megvizsgálják a szlovák nyelv használatát az államigazgatás, a helyi közigazgatás, a média és az iskolaügy területén. A jelentések szellemisége mereven purista. Mindegyik jelentés kiindulópontja, hogy egyetlen nyelvváltozat, a kodifikált szlovák nyelv használata a megengedhető a vizsgált területeken. Minden eltérés a kodifikált nyelvváltozattól felróható és orvosolandó. Az iskolaügyet érintő megállapítások szerint (Harmadik jelentés 2016: 14) az oktatásügy minden területén, beleértve a felsőoktatást is javítani kell a szlovák nyelvről való gondoskodást.³ A dokumentum külön kitér a magyar tanítási nyelvű oktatási intézményekben folyó szlovák nyelvoktatásra (óvodában, általános iskolában, középiskolában egyaránt). A továbbiakban az óvodai szlovák nyelvoktatás értékelésének néhány

¹ A témához lásd a teljesség igénye nélkül: Berényi 1994; Cúth 2011; Gyuricsek 2013; Kollár–Priklerová (szerk.) 1999; Lanstyák 1999; Misad 2009; Šutaj–Šapos 2000; Szabó Mihály 1998; Szabó Mihály 1999, 2000/2002, 2006; Vass 2013; Vogl 2009.

² Harmadik jelentés a Szlovák Köztársaság államnyelve használatának állapotáról 2016 (Tretia správa o stave používania štátneho jazyka na území Slovenskej republiky file:///E:/3.Sprava_o_SJ-2016_aj_s_prilohami%20(1).pdf). Az első 2012-ben, a második 2014-ben készült el.

³ Ukazuje sa, že starostlivosť o slovenský jazyk vo všetkých typoch škôl a školských zariadení vrátane vysokého školstva bude potrebné zlepšiť.

részletét mutatom be. A szlovák állami tanfelügyelőség óvodai ellenőrzései jelentései alapján pozitívként kiemeli, hogy az óvodákban a nevelés kétnyelvűen folyik, és annak ellenére, hogy „a kétnyelvű kommunikációt a gyermekek általában értették, a feltett kérdésekre túlnyomó részben egy szóval válaszoltak. Szókincsük államnyelven jelentősen szűkebb körű volt, mint anyanyelven [...] A kisebb gyermekek anyanyelvükön kommunikáltak [sic!], vagy nem válaszoltak helyesen, mert nem ismerték a szavak adekvát megfelelőjét”⁴ (2016: 14).

A jelentés kétarcúságát mutatja, hogy a felsorolt kifogások ellenére a jelentés szerint az oktatás színvonala átlagos, illetve megfelelő mind a három vizsgált oktatási szinten, javasolja azonban az oktatás koncepciójának átértékelését és a tankönyvek átdolgozását. A jelentés külön hangsúlyozza, hogy az oktatásügyi minisztérium figyelembe véve az előző jelentés ajánlásait bevezette a megújított állami oktatási programokat 2015 szeptemberétől. Az ajánlások között szerepel a pedagógusok és a tanulók nyelvkultúrájának növelése. Az intézkedésekre tett javaslatok a jó szándékú olvasó számára akár pozitív jelentéssel bírhatnak. A problémát a nemzeti alapú látásmód kizárólagossága jelenti. Hivatalossá, sőt rendeleterejűvé⁵ teszi azt a Szlovákiában általános elvárást, hogy a nemzetiségek anyanyelvi szinten tudjanak szlovákul, a jelentés írói előtt semmilyen más cél nincs, mint a kodifikált szlovák nyelv „tökéletes” elsajátítása, ami népi kétnyelvűség esetében glottodidaktikai szempontból értelmezhetetlen és a nyelvcserét célzó törekvés. A dokumentumban a kisebbségi anyanyelv értéke semmilyen formában nem jelenik meg, mint ahogyan a működő kétnyelvűség kialakítása sem cél.

2.2. A szlovák nyelv oktatása irányzatainak egymástól való elszigetelődése

A szlovák nyelv idegen nyelvként való oktatására való felkészítés Szlovákiában a pozsonyi Comenius Egyetem Studia Academia Slovaca elnevezésű központjában folyik 1965-től. Fő feladata a szlovák nyelv oktatása nem szlovák anyanyelvűek számára, a szlovák mint idegen nyelv kutatása, az ilyen tárgyú kutatások koordinálása, tankönyvek és módszertani segédanyagok kidolgozása, a külföldi egyetemeken dolgozó szlovák nyelvi lektorok felkészítése. A szlováknak mint idegen nyelvnek az oktatása önálló szakként sem BA-, sem MA-szakon nem végezhető, de a központ évente szervez kétszemeszteres (önköltséges) szakirányú továbbképzést az érdeklődők számára. A szlovák nyelv idegen nyelvként való oktatására vonatkozó publikációkat megvizsgálva (Pekarovičová, J. [ed.] 2002; Pekarovičová, J. 2004;

⁴ Dvojazyčnej komunikácii deti zvyčajne rozumeli, na kladené jednoduché otázky prevažne odpovedali jednoslovné. ... Ich slovná zásoba bola výrazne obmedzenejšia v štátnom jazyku ako v materinskom jazyku. Mladšie komunikovali v materinskom (maďarskom, rómskom) jazyku, prípadne neodpovedali správne, pretože nepoznali adekvátne ekvivalenty slov.

⁵ Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 238 z 21. mája 2014 k Správe o stave používania štátneho jazyka na území Slovenskej republiky 'A Szlovák Köztársaság 238. sz. határozata a Szlovák Köztársaság államnyelve használatának állapotáról szóló jelentéshez' file:///E:/UZNESENIE_238_2014_pouzivanie_statneho_jazyka.pdf.

Uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 86 z 2. marca 2016 k Tretej správe o stave používania štátneho jazyka na území Slovenskej republiky 'A Szlovák Köztársaság 238. sz. határozata a Szlovák Köztársaság államnyelve használatának állapotáról szóló harmadik jelentéshez' file:///E:/1_uznesenie_k_sprave_2016%20(1).pdf.

Pekarovičová, J.–Žigová, L.–Mošaťová, M. 2007; Žigová L.–Vojtech. M. [ed.] 2011; Sedláková 2013) megállapítható, hogy a szlovákiai kisebbségek számára való oktatás lehetőségként sem jelenik meg. Oly mértékben különül el a két oktatási irányzat, hogy azokban a publikációkban, amelyek a kisebbségek szlovák nyelv tanítására vonatkoznak, nem találhatók hivatkozások a szlovák nyelvet idegen nyelvként taglaló publikációkra és fordítva. Paradox módon egyik irányzat sem vesz tudomást a másikról, és nem használja fel az adott területen elért eredményeket. Hogy ennek nem kellene törvényszerűen így lennie, bizonyítja a tény, hogy a magyarországi Slovenčinár című módszertani folyóirat 2004-es számában Jana Pekarovičová-tól (2004), aki a szlovák mint idegen nyelv oktatás elismert szakértője, terjedelmes tanulmányt olvashatunk a szlovák nyelv tanításáról, amelyben kitér az idegen nyelvi oktatás szociolingvisztikai, pszicholingvisztikai és etnokulturális aspektusaira is.

További problémaként jelenik meg a szlovák nyelv oktatásában megnyilvánuló nyelvművelő szemlélet, amely abból indul ki, hogy egy – kiejtésében, nyelvtanában, stílusában – tökéletes szlovák nyelvet kell megtanítani és a tanulóknak elsajátítani. A nyelvtudomány egyéb ágaiban (szociolingvisztika, kognitív nyelvészet) elért eredmények sem jelennek meg a szlovák nyelv oktatásának a megújításában. A 2014–2016-ban a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen a szlovák nyelv oktatásának megújítására⁶ lefolytatott projekten belül a projekt résztvevőiként kísérletet tettünk párbeszéd kialakítására e téren (ehhez l. Kozmács 2015; Tolcsvai Nagy 2015), amely azonban sajnos nem hozott jelentős eredményt. Az általunk megjelentetett kötet (Vančo–Kozmács [szerk.] 2015) három tanulmánya (Vaňko 2015; Glovňa 2015; Gadušová 2015) közelíti meg a szlovák nyelv tanítását idegen nyelvi szempontból, mind a három tanulmányból hiányzik azonban a célcsoport – esetünkben a szlovákiai magyarok – ismerete, és így a bennük megfogalmazott javaslatok is igen korlátozott mértékben használhatók, és nem jelentették azt az áttörést, amelyre a szlovák nyelv tanítása metodikájának szüksége lenne.

Itt kell megemlítenünk azt a tényt is, hogy a pedagógusképzésben – a komáromi Selye Egyetem pedagógusképzésén és a nyitrai alsó tagozatos pedagógusképzésén kívül – nem készítik fel a pedagógusokat célzottan a magyar iskolákban folyó szlovák nyelv oktatására. A szlovák nyelv és irodalom szakos tanárok képzését folytató szlovák egyetemeken a képzésben nem szerepel ilyen jellegű tantárgy.

2.3. A szlovákiai magyar tanulók nyelvtudásának szintje

A szövegértés szintjét Szlovákiában nemzetközi szinten a PIRLS- (Progress in International Reading Literacy Study) és a PISA- (Programme for International Student Assessment) teszt méri. A PIRLS- az alsó tagozatos negyedik osztályos tanulók, a PISA-felmérés 9. évfolyamba járók szövegértését vizsgálja. A PIRLS

⁶ A projekt címe: A nemzetiségi tannyelvű/nemzeti kisebbségi tannyelvű iskolákban oktatott szlovák nyelv és irodalom tantárgy minőségi javítása idegennyelv-oktatási módszerekkel (különös tekintettel a magyar tannyelvű iskolákra): A nyitrai modell.

szövegértési kompetenciamérés eddigi eredményei (2001, 2006, 2011⁷) alapján elmondható, hogy „sem a szlovák iskolák sem a magyar iskolák tanulói körében nincs statisztikailag szignifikáns különbség a különböző fajta feladatsorok teljesítésének eredményességében” (Morvai 2014: 166), az OECD-átlagot nem éri el.

Roszsabb eredményeket mutat a szövegértés a PISA-felmérés alapján, ahol a kapott pontszámok jóval az OECD-átlag alatt (496 pont) vannak, a szlovák és a magyar iskolákban egyaránt és romló tendenciát mutat (részletesen, a magyarországi eredményekkel is összehasonlítva I. Kázmér 2017).

A PISA-felmérésben elért szövegértési szint alakulása 2003-tól:

Év	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Szlovákia	–	469	466	477	463	453

Nemzeti szinten a tanulók szövegértési szintjét az ötödik és a kilencedik évfolyamban mérik, az úgynevezett Monitor-teszteléssel,⁸ amely az összes iskolára kiterjedő felmérés. A szlovák tanítási nyelvű iskolákban az ötödikes tanulók szlovák nyelv és irodalom átlagos teszteredménye 2017-ben 63,1% volt, a magyar iskolákban magyar nyelvből és irodalomból a tanulók átlagos teljesítménye 55,1% volt. A kilencedik évfolyamban a szlovák nyelv és irodalom eredményeinek átlaga 61,2% (szlovák tanítási nyelvű iskola), míg magyar nyelv és irodalomból az átlagos teljesítmény 66,0% volt. A magyar iskolákban mért szlovák nyelv és szlovák irodalom teszt átlageredménye 66,1%-ot ért el.⁹ Az adatok alapján elmondható, hogy a magyar iskolába járó diákok százalékosan jobb eredményt értek el szlovák nyelvből, mint a szlovák iskolába járó diákok, még abban az esetben is, ha a különbség nem szignifikáns, és ha a diákok eltérő tartalmú tesztet írtak szlovák nyelvből az eltérő tanítási nyelvű iskolákban. Hacsak nem az összes magyar tanítási nyelvű iskolát érintő jobbító szándékú összeesküvésről van szó,¹⁰ az eredmények alapján egyértelműen kijelenthető, hogy nem állja meg a helyét az a feltételezés, hogy a magyar iskolába járó diákok szlovák nyelvtudásának szintje rossz lenne. Az viszont ténykérdés, hogy nyelvtudásuk nem anyanyelvi szintű, hiszen nem az az anyanyelvük.

A matematikából és a nyelvekből 90% fölött teljesítő diákokat felvételi vizsga nélkül veszik fel középiskolai tanulmányaikra. A magyar nyelvű oktatás eredményességét mutatja az a tény is, hogy az így felvett diákok aránya 4,5% volt, ami nagyon hasonló arány a szlovák iskolát végzettek 5%-ához. Ki kell emelni azt a tény is, hogy a szlovák iskolába járó diákoknak csupán két, míg a magyar iskolába járó diákoknak három tantárgyból kell együttesen elérniük a 90%-os eredményt.

⁷ A 2016-ban végzett mérés eredményei még nem nyilvánosak.

⁸ A tesztelés matematikából (szlovák és magyar tanítási nyelvű iskolákban egyaránt), szlovák nyelv és irodalomból (szlovák iskolákban), magyar nyelvből és irodalomból és szlovák nyelv és szlovák irodalomból (magyar iskolákban) végzik. A magyar iskolába járó ötödikeseket szlovák nyelvből és szlovák irodalomból nem tesztelik. A tesztek szövegértési és nyelvtani, valamint irodalomelméleti tudást számon kérő feladatokat tartalmaznak.

⁹ Forrás: http://www.nucem.sk/documents/46/testovanie_5_2016/tlacova_sprava/TS_T5_2016_FINAL.pdf; http://www.nucem.sk/documents/26/testovanie_9_2017/vysledky_t9_2017/Tlacova_sprava_Testovanie_9-2017.pdf.

¹⁰ Az esetleges pedagógusi „segítség” kiküszöbölése céljából a teszt írásakor másik iskolából érkező tanárok is jelen vannak.

A továbbiakban az oktatási rendszer általános és rövid áttekintése után a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyi programjainak elemzésére térek át.

3. A szlovákiai magyar oktatási rendszer szerkezete

A Szlovák Köztársaság Alkotmányának 42. cikkelye kimondja a művelődéshez való jogot, illetve a tankötelezettséget, amelynek időtartamát törvény szabályozza. Minden állampolgárnak joga van ingyen tanulni az általános és középiskolákban, valamint a felsőfokú tanintézetekben (www.zbierka.sk/sk/predpisy/460-1992-zb.p-2044.pdf). A Szlovák Köztársaság törvényben szabályozza az általános iskolák és a középiskolák rendszerét (Közoktatási törvény file:///C:/Users/User01/Downloads/201308051506190.245_2008-kozoktatasi_torveny_hu.pdf)¹¹ és a felsőfokú tanintézmények rendszerét (Felsőoktatási törvény 2001). Az 1984. évi 29. számú közoktatási törvény értelmében a kisebbségi tanügyi intézményekben az óvodai nevelés, alap- és középfokú oktatás a kisebbségek nyelvén is folyik. Az 5/1999-es törvény értelmében a magyar tannyelvű általános iskolák és középiskolák tanulói újra kényelvű bizonyítványt kapnak, illetve ezekben az iskolákban az iskolai dokumentációt két nyelven, magyarul és szlovákul vezetik.

A szlovák törvények szerint az oktatás 16 éves korig kötelező. Az általános iskola kilenc évfolyamos, majd a képzés középfokú oktatási intézményekben zajlik. Ezek lehetnek gimnáziumok, illetve szakiskolák, amelyekben a szakképzés mellett a felsőoktatási tanulmányokra is felkészíthetnek. A gimnáziumok elsősorban felsőoktatásban való részvételre készítik fel a diákokat. Mind alap-, mind középszinten található állami, magán- és egyházi iskolák is. Sikeres érettségi és felvételi vizsgák után a diákok BA és MA fokozatot szerezhhetnek a felsőoktatásban. Az MA fokozat megszerzése után az egyetemeken doktori programok végezhetőek.

Annak ellenére, hogy sem számukat, sem helyzetüket tekintve nem felelnek meg az igényeknek a magyar középiskolák, főleg a szakközépiskolák, a magyar általános iskolák elegendő helyet adnak a magyar nyelvterületen élő magyar gyermekek számára. Míg a szlovák nyelvet és szlovák irodalmat tantárgyként tanítják a magyar iskolákban, addig a magyar nyelvet semmilyen szlovák tanítási nyelvű intézményekben nem tanítják. A középfokú szakiskolák szakmai tantárgyait részben vagy teljesen szlovák nyelven oktatják.

A szlovákiai magyarság iskolai végzettségét mutató adatok kedvezőtlenebb képet mutatnak, mint a többségé. A 2011-es népszámlálás alapján a szlovák lakosság 20,1%-a, míg a magyarok 30,5%-a rendelkezett csak alapfokú végzettséggel. A szlovákok 19,7%-a, a magyarok 23,2%-a végzett szakképző iskolai oktatásban. Középszintű érettségivel a szlovákok 25,6%-a, a magyarok 22,1%-a rendelkezett. Míg a szlovákok 7,9%-a, addig a magyaroknak csak 4,5%-a végzett a felső-

¹¹ A jogszabályt legutóbb 2014-ben módosították. A változtatás megszabja, hogy 2015. szeptember 1-jétől az egyes iskolatípusokban mennyi lehet a tanulók minimális létszáma. A kiselsősöknél legalább tizenegy, az alsó tagozat további osztályaiban pedig eggyel több tanuló az alsó határ. Ennél kisebb létszám azokban a falvakban lehetséges, amelyekből a további általános iskola több mint hat kilométernyire van. Ez a rendelkezés érvényes a nemzetiségi intézményekre is.

oktatásban, ami kedvezőtlen hatással van a magyar kisebbség oktatási rendszerére és természetesen gazdasági helyzetére is.

3.1. Az oktatás törvényi szabályozása

3.1.1. Oktatási programok

A szlovákiai magyar oktatásügy nem alkot külön szervezeti egységet, a szlovákiai közoktatás része. Szlovákiában 2008-ban a közoktatást érintő oktatási reformot vezettek be, amelyet az elfogadott iskolaügyi törvény szabályoz (245/2008 Z.z. Zákon z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní [školský zákon] a o zmene a doplnení niektorých zákonov) (http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf).

A törvényben megfogalmazottak szerint az oktatás célja többek között az írott és beszélt nyelvi kommunikációs készségek, az információs-kommunikációs technológiákban való jártasság, az államnyelven, anyanyelven és idegen nyelven való kommunikációs készségek, matematikai, természettudományi és az életen át tartó tanulás, valamint a szociális és állampolgári, ezen kívül vállalkozói és kulturális kompetenciák megszerzése.

A törvény meghatározza a közoktatás oktatási szintjeit, amelyek az ISCED 97¹² keret- és fogalomrendszere szerint a következők:

ISCED-szint	Az oktatási rendszer szintje	A szlovákiai oktatásban ennek megfelelő szint
ISCED 0	Az alapfokú képzés előtti, nulladik szint Minden, az alapfokú oktatást megelőző intézményi nevelési szint	Óvodai intézményekben folyó nevelés ¹³
ISCED 1	Alapfokú képzés	Alsó tagozat (1–4. évfolyam)
ISCED 2	Alsó középfokú képzés – az alsó fokú képzés folytatása	Az általános iskola második szintje és az 5 és 8 éves gimnáziumok, valamint zenei szakközépiskolák alsó évfolyamai (az oktatás 9. évfolyamának megfelelő évfolyamig)
ISCED 2A	Az általános iskola második szintje	
ISCED 2B	Az általánosan kötelező képzés befejezése, nem befejezett szakképzésben	
ISCED 2C	Szakképzésben való részvétel	

¹² The International Standard Classification of Education <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/iscsed97-en.pdf>. A 2008-as közoktatási reform bevezette a szlovákiai oktatásban is az UNESCO által elfogadott egységes nemzetközi oktatási osztályozási rendszert, az ISCED 97 keret- és fogalomrendszere szerinti szabályozást.

¹³ Az óvodai nevelés a gyermek iskolaköteles kora előtti utolsó évében kötelező.

ISCED-szint	Az oktatási rendszer szintje	A szlovákiai oktatásban ennek megfelelő szint
ISCED 3	Felső középfokú képzés, amely az alsó középfokú képzés befejezése után következik, a felsőfokú képzés előtti szint	A felső középfokú képzésbe a négyéves gimnáziumok és az öt- és nyolcéves gimnáziumok felső évfolyamai tartoznak (általános képzés), szakközépiskolák (a zenei szakközépiskolák felső tagozatai is) és érettségi nélküli szakképzést nyújtó iskolák
ISCED 3A	Felső középfokú, érettségivel végződő (általános) képzés (gimnázium)	
ISCED 3B	Középfokú, szakérettségivel végződő képzés	
ISCED 3C	Középfokú szakképzés	

A törvény szabályozza az oktatás nyelvét, amely a közoktatási intézményekben az államnyelv (12. § 2. bekezdés), a nemzetiségi és etnikai csoportokhoz tartozó gyermekek és tanulók számára pedig az államnyelv elsajátítására biztosított jogon kívül joguk van saját nyelvükön való oktatásra is (12. § 3. bekezdés). A nemzetiségi iskolákban a törvény rendelkezik az államnyelv (12. § 3. bekezdés) kötelező tantárgyi mivoltáról is, a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy annak elsajátításához szükséges mértékben része az oktatásnak.¹⁴ A nem halló gyermekek számára a törvény biztosítja a jelnyelven való oktatáshoz való jogot.¹⁵ A törvény megkülönbözteti a nemzetiség nyelvén és a nemzetiség nyelvét oktató közoktatási intézményeket. A nemzetiség nyelvén oktató intézményekben az oktatás minden tárgyra vonatkozóan az adott nemzetiség nyelvén történik. A nemzetiségi nyelvet is oktató intézményekben bizonyos tárgyakat a nemzetiség nyelvén is lehet oktatni. A javasolt tárgyak a képzőművészeti nevelés, a zenei nevelés és a testnevelés. A többi tantárgy oktatása az államnyelven folyik.

Az iskolaügyi törvény kimondja, hogy az általános és középiskolákban a nevelés és oktatás az úgynevezett nevelési-oktatási programok alapján történik. Az oktatási program¹⁶ olyan kötelező dokumentum, amely meghatározza az oktatás általános céljait, a megszerzendő kulcskompetenciák körét. Az oktatás tartalmi keretét az állami nevelési és oktatási programok¹⁷ (*štátny vzdelávaci program*) és a helyi oktatási programok (*školský vzdelávaci program*) határozzák

¹⁴ (3) Súčasťou výchovy a vzdelávania v základných školách a stredných školách s iným vyučovacím jazykom, ako je štátny jazyk, je aj povinný vyučovací predmet slovenský jazyk a literatúra v rozsahu vyučovania potrebného na jeho osvojenie.

¹⁵ (4) Nepočujúcim deťom a žiakom sa zaručuje aj právo na výchovu a vzdelávanie v posunkovej reči nepočujúcich.

¹⁶ A törvény a továbbiakban a „vzdelávaci program” (oktatási program) kifejezést használja.

¹⁷ A szlovákiai magyar nyelvű oktatási terminológia kialakítása több évtizedre visszatekintő folyamat. A már használatos fogalmak egy része erős szlovák nyelvi hatást mutat, ugyanakkor a magyar pedagógusok részéről megvan az igény a magyarországi terminológiához való alkalmazkodásra is. A magyarországi szakkifejezések átvétele azonban az oktatási rendszer eltérő volta miatt nem minden esetben lehetséges. Tanulmányomban Szabómihály Gizella (Katedra 2013, 2014) által javasolt szakkifejezéseket használok. Mivel ezek a kifejezések sok esetben még nem váltak széles körben elterjedté, és bízva abban, hogy e tanulmány eljut a szlovákiai ma-

meg. Az állami nevelési és oktatási programokat a Szlovák Köztársaság Iskolaiügyi, Tudomány, Kutatás és Sportminisztériuma¹⁸ (a továbbiakban: oktatásügyi minisztérium) teszi közzé, az oktatási programokat az Állami Pedagógiai Intézet (Štátny pedagogický ústav) munkatársai dolgozzák ki, és az intézmény honlapján jelenik meg.

A már említett reform kapcsán bevezették a 2011-től érvényes kompetencia-alapú oktatási modellt és curriculumtípusú képzési programot, amelynek bizonyos elemei a szlovák oktatásügyi dokumentumban már megtalálhatók voltak 2008 előtt is, de 2009-ben és 2010-ben dolgozták ki a mai tartalmát.

3.2. A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy órakerete az egyes oktatási szinteken

A magyar tanítási nyelvű iskolákban a pedagógusszakma felzúdulásának és a magyar politikum sikeres érdekképviselésének köszönhetően 2016 szeptember 1-től új – az addig érvényesnél a szakmai szempontokat jobban érvényesítő – órakeretszám lépett érvénybe. Ez az órakeretszám egyrészt kellő teret biztosít a szlovák nyelv elsajátításának, ugyanakkor az anyanyelvi órák száma lehetővé teszi az írás és az olvasás kellő szintű elsajátítását is.¹⁹ Az alsó tagozaton érvényes órakeret a következő:

Műveltségi terület	Tantárgy	Alsó tagozat				
		Évfolyam				
		1	2	3	4	Σ
Nyelv és kommunikáció	Szlovák nyelv és szlovák irodalom	5	6	5	5	21
	Nemzetiségi nyelv és irodalom	8	6	5	5	24
	Angol nyelv			2	2	4

gyar pedagógusokhoz, a könnyebb és pontos azonosítás végett egyes kifejezések mellett zárójelben megadom szlovák megfelelőjüket is.

¹⁸ A minisztérium szlovák megnevezése: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

¹⁹ Az addig érvényes órakeret egyforma óraszámot biztosított a szlovák és magyar nyelv számára is, az első évfolyamban 5-5, másodikban 6-6, a harmadik és negyedik évfolyamban 5-5 órát.

A felső tagozat órakerete a nyelv és kommunikáció műveltségi területen:

Műveltségi terület	Tantárgy	Felső tagozat Évfolyam					
		5	6	7	8	9	Σ
Nyelv és kommunikáció	Szlovák nyelv és szlovák irodalom	5	5	4	5	5	24
	Nemzetiségi nyelv és irodalom	5	5	5	4	5	24
	Angol nyelv	3	3	3	3	3	15

A szlovák órán javasolt az osztályok csoportra osztása, egy csoportban maximum 17 tanuló lehet.

3.3. Az állami tantárgyi oktatási programok rövid elemzése

A programok elnevezései közötti kiigazodást megnehezíti a dokumentumok hasonló megnevezése.

Az egyes szintek oktatási programjaiban határozzák meg az egyes műveltségi területeket és tantárgyközi elemeket is, valamint azt a teljesítményi követelményrendszert, amelynek teljesítése alapján a diákok az oktatás következő szintjére léphetnek, vagy amely alapján végzettségüket elismerik. Az állami oktatási programok csak szlovák nyelvűek, magyar nyelvű változatuk nem létezik.²⁰ Az adott tantárgyak oktatását az egyes műveltségterületeken belül kidolgozott oktatási programok határozzák meg. Ez a dokumentum tulajdonképpen a tantárgyi tantervi követelményrendszer (*vzdelávaci štandard*²¹), maga a dokumentumtípus a már említett iskolaügyi törvényben az állami oktatási program részeként van meghatározva. A továbbiakban a tantárgyakra vonatkozó dokumentumtípusra az állami tantárgyi program kifejezést használom.

Az állami tantárgyi oktatási program meghatározza a tantárgy célját. Tartalmazza a standard tananyagtartalmat (*obsahový štandard*) és a standard elsajátítandó készségeket (*vykonový štandard*). A tananyagtartalom meghatározza az elsajátítandó ismeretek mennyiségét, az elsajátítandó készségek pedig a kimeneti teljesítményt, azaz az elsajátítandó ismeretek, készségek szintjét határozza meg.

A kerettantervek (*rámcový učebný plán*) az állami oktatási programok részei, tartalmazzák a művelődési területeket, azok keretében a kötelező és választható tantárgyakat, és meghatározzák a programok minimális óraszámát az adott oktatási programon belül, de tananyag-követelmény nem tartalmazznak.

²⁰ A magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatási programja is szlovák nyelvű.

²¹ Az iskolai szakzsargonban a pedagógusok sok esetben a *vzdelávaci štandard* direkt kölcsönzöt használják.

3.3.1. *Az óvodai állami oktatási program (Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie) Szlovákiában*

Az óvodai állami oktatási programnak nincs külön a nemzetiségi óvodák számára vagy a magyar nyelvre kidolgozott része. Maga a program tartalmazza a bevezetést, meghatározza a nevelés és oktatás céljait, az oktatás szintjét, a képzési szintet elvégzett gyermek kompetenciaprofilját, a művelődési területeket. A dokumentum nem rendelkezik a nemzetiségi oktatásról, csupán bizonyos pontjaiban utal rá. A művelődési célok között megfogalmazódik, hogy az óvodai nevelésnek segítenie kell a szülők iránti, az állam kulturális, nemzeti hagyományai, az államnyelv, az anyanyelv és a saját kultúra iránti tisztelet megerősítését. A program külön pont alatt tárgyalja az oktatás nyelvét (*Vyučovací jazyk*) (SVP ISCED 0 2008: 26). A szövegben kiemelve, az első mondatban leszögezi, hogy az óvodákban az oktatás nyelve a Szlovák Köztársaság államnyelve. Ugyanakkor kimondja, hogy a nemzetiségek és etnikai csoportok azon jogán kívül, hogy az államnyelvet elsajátítsák, joguk van a nevelésre és oktatásra saját nyelvükön is – az anyanyelvi oktatásnak többletjogként való megjelenését jól dokumentálja ez a megfogalmazás. A nemzetiségi nyelven működő óvodákban a nevelési tevékenység része az államnyelven – szlovák nyelven²² (a szövegben kiemelve) való kommunikáció is. Az Emberek műveltségterületen belül elsajátítandó készségként jelenik meg az államnyelv „bizonyos” szintű elsajátítása is (hogy milyen szintű, közelebről nincs meghatározva), a következő készségekkel: értő hallgatás, kérdésekre, utasításokra nem verbálisan reagálni, szóban reagálni egyszerű kérdésekre, egyszerű mondat szerkezetek segítségével kommunikálni. A közös európai nyelvi referenciakeret által meghatározott nyelvtudási szintre a programban nincs utalás.²³

3.3.2. *A magyar tanítási nyelvű iskolák szlovák nyelv és szlovák irodalom állami tantárgyi programja az alsó tagozat számára (Štátny vzdelávací program slovenský jazyk a slovenská literatúra – primárne vzdelanie) (2015)*

Az alsó tagozatos állami oktatási program általános része tartalmazza a képzési szint általános jellemzését, céljait, a képzési szintet elvégzett tanuló kompetenciaprofilját, a műveltségterületeket,²⁴ a keressztantervi témákat, a kerettanterveket, az általános tantervi követelményeket, az oktatás szervezeti feltételeit, az alsó tagozatos képzés kötelező személyi ellátottságát, a speciális nevelési igényű tanulók és az egészségileg hátrányos helyzetű tanulók oktatásának az elveit, a tehetséges tanulók oktatására vonatkozó elveket és az iskolai program elkészítésére vonatkozó elveket.

²² „V materských školách alebo v triedach, v ktorých sa výchova a vzdelávanie uskutočňuje v jazyku príslušnej národnostnej menšiny, je súčasťou výchovno-vzdelávacej činnosti aj komunikácia vštátnom – slovenskom jazyku” (ISCED 0 2008: 26).

²³ Erre magyar nyelven lásd: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET\(2013\)495871\(SUM01\)_HU.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/495871/IPOL-CULT_ET(2013)495871(SUM01)_HU.pdf).

²⁴ A műveltségterületek nem egyeznek meg a tantárgyakkal, azoknál szélesebb tartalmat takarnak, egy-egy műveltségterület több tantárgyat foglal magába.

A tantárgy ismertetése a következőt tartalmazza: a szlovák nyelv tanításának a magyar tanítási nyelvű iskolákban specifikus és központi szerepe van, a magyar nyelv után a második elsajátítandó nyelv. Specifikus szerepét meghatározza, hogy a Szlovák Köztársaság államnyelve. A program – egyedülként a vizsgált programok között – leszögezi, hogy az oktatás kiindulópontjának azt a tényt kell tekintenünk, hogy a tanulók eltérő nyelvi és beszédbeli képességekkel lépnek iskolába, amely eltéréseknek különböző okai lehetnek. Ilyenek többek között, ha nem részesülnek óvodai nevelésben, a tanulók eltérő nyelvi és szociális helyzete, eltérő iskolaérettiségi szintje és eltérő anyanyelvi szintje. A szlovák nyelv oktatása ciklusokban történik. Az első ciklus az úgynevezett kezdő szakasz (*začiatočná etapa*) (ŠVP Slovj 2015: 2), és az oktatás első három évére terjed ki. Az első évfolyamban a beszélt nyelvi kommunikáción van a hangsúly írásbeliség nélkül, a második évfolyamtól a szóbeliségre való alapozás fokozatosan csökken a szlovák nyelvű írás és olvasás elsajátításának megkezdésével és térnyerésével, de ez nem jelenti a szóbeliség háttérbe szorulását. A standard kimeneti követelmények és a standard tartalmi követelmények a dokumentumban táblázatos formában jelennek meg, a kommunikációs témák az egyes évfolyamokban körkörösén bővülnek. A második ciklus a szlovák nyelvoktatás folytatásának szakasza (*pokračovacia etapa*), amely az általános iskola negyedik, ötödik és hatodik évfolyamára van tervezve. A tantárgyi program a követelményeket az alsó tagozatra tartalmazza. A dokumentum hangsúlyozza annak fontosságát, hogy a tanulók a szlovák nyelv elsajátítása iránt pozitív attitűdöt alakítsanak ki, valamint megállapítja, hogy a szlovák nyelv a kommunikáció eszköze, de végső soron a tanulók gondolatainak kifejezésére is szolgál, és mint ilyen hozzájárul a tanulók személyiségének a fejlesztéséhez. Módszerként a kommunikáción alapuló oktatást javasolja, a nyelvtani jelenségeket a szóbeli közlések segítségével javasolja elsajátítani. A 2015-től érvényes oktatási programban az előző programtól eltérően a kétnyelvűség kialakítása már nem jelenik meg célként. Ebben a dokumentum szerint a nyelvoktatás kontrasztív alapú módszerét kell alkalmazni. Az alsó tagozat végére kimeneti követelményként 550–600 lexikai egység aktív használata és 300–350 szó passzív ismerete jelenik meg. A követelményrendszer ideális célnak a negyedik év végére azt tekinti, hogy a tanulók rendelkezzenek az egyszerű, önálló, összefüggő szóbeli és írásbeli szöveg létrehozásának a képességével. Ha összehasonlítjuk az angol nyelv iránt támasztott követelményekkel, a Közös Európai Referencia Keret szerint ez a szint B1-nek felel meg (képes leírni élményeit, terveit, egyszerű történetet elmondani, képes a tanuló számára ismert egyszerű szöveg megfogalmazására <https://tracktest.eu/sk/jazykove-urovne-serr-cefr/>).

3.3.3. *A szlovákiai felső tagozatos képzésre vonatkozó állami oktatási program (ISCED 2). Szlovák nyelv és szlovák irodalom*

A felső tagozatos állami oktatási program szerkezete megegyezik az alsó tagozattal. Tartalmazza a képzési szint általános jellemzését, céljait, a képzési szintet elvégzett tanuló kompetenciaprofilját, a műveltségterületeket, keresszttantervi témákat, a kerettanterveket, az általános tantervi követelményeket, az oktatás szer-

vezeti feltételeit, a képzés kötelező személyi ellátottságának a meghatározását, a speciális nevelési igényű tanulók és az egészségileg hátrányos helyzetű tanulók oktatásának és a tehetséges tanulók oktatásának az elveit, valamint az iskolai oktatási program elkészítésére vonatkozó elveket. A képzési szintet elvégzett tanuló kompetenciaprofiljában a program közli az elérendő készségeket.

A program bevezetőjében leszögezi, hogy tudatosítani kell, hogy a magyar tanítási nyelvű iskolába járó diákok egy része a környezetétől sajátítja el a nyelvet, ugyanakkor nagyobb részük csak a szervezett oktatás keretén belül. A szlovák nyelv oktatásának alapstratégiája ezért a kommunikációalapú oktatás. Ez az alapelv feltételezi a nyelv tanításában a kognitív rész és az automatizációs folyamat megfelelő arányát. Az oktatásban tekintettel kell lenni a tanuló magával hozott anyanyelvi kódjára és ugyanakkor a kétnyelvű környezetben a tanulók által természetes módon elsajátított szlovák nyelvű kódra is. A program kidolgozója elméleti alapvetésként megállapítja, hogy a nyelv használata a kontextus követelményeinek megfelelően változik, ebből a szempontból a nyelv nem semleges eszköze a gondolkodásnak. Ezért a tanulók számára kiválasztott elsajátítandó témakörök hosszú távon befolyásolják a különböző helyzetek, célok, feladatok és szövegek megjelenési körét az oktatás és a számonkérés szempontjából (SISj ISCED2 2015: 6). A magyar tanítási nyelvű iskolák tanulói számára a szlovák nyelv elsajátításban ebből a szempontból a program három területet különböztet meg: a magánszféra, a közszféra és az oktatási szféra területét. A létrejövő beszédhelyzeteket minden területen több szempontból kell jellemezni, például az idő és a hely, az egyén, az esemény, a hely tárgyai, a tevékenység és az adott helyzetre vonatkozó szövegek szempontjából.

A program tartalmazza a tantárgy jellemzőit, céljait és feladatait, a kötelező tananyagtartalmakat és az elsajátítandó készségeket. A dokumentum szerzői, hasonlóan az alsó tagozatos tantárgyi programhoz, megállapítják, hogy a szlovák nyelv és irodalom tantárgy helye speciális a tantárgyak között, ezért társadalmi elvárás a szlovák nyelv ismerete, de a magyar nemzetiségű tanulóknak nem ez az anyanyelve és nem is az oktatás nyelve. Ezért a szlovák nyelvet idegen nyelvként kell tanítani. A tantárgy oktatásának kiindulópontja a kommunikáció-központúság, az életkor szintjének való megfelelés és a tananyag igényességének ehhez alkalmazkodó növelése, a kölcsönös tolerancia és demokrácia, a tanulók egyéni képességeinek, szociális és nyelvi háttérének teljes figyelembevételével (SjSI ISCED2 2015: 2). A szlovák nyelv oktatásának két szakasza van, az ötödik és hatodik (részben a hetedik) évfolyam középfaladó és haladó szintje, valamint a hetedik, nyolcadik és kilencedik évfolyam haladó és magasabb szintje. Míg az alsó tagozatos tantárgyi programban a negyedik, ötödik és hatodik osztály van egy szakaszként megjelölve, ebben a programban erre már nem történik utalás, és a tananyag sem tükrözi azt, hogy az alsó tagozattal egy egységet alkotna. A dokumentum felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatás során figyelembe kell venni azt a tényt, hogy az általános iskola negyedik osztályának elvégzése után a szlovák nyelv ismerete a tanulók nyelvi környezete, anyanyelvi kifejezőképességük szintje, nyelvi képességeik és személyiségjegyeik függvényében eltérő lehet (SjSI ISCED2 2015: 2).

A tantárgy alapvető célja a szlovák nyelvű kommunikáció, vagyis hogy a tanulók képesek legyenek gondolataikat, érzéseiket kifejezni szóban és írásban ezen

a nyelven, valamint részt tudjanak venni eltérő szociális kontextusban zajló kommunikációban (SjSI ISCED2 2015: 3). A program közli és definiálja azokat a kompetenciákat, amelyeket a tantárgy oktatásával fejleszteni kell. A kommunikatív kompetenciák között a szerzők a következőket sorolják fel: értő hallgatás (*počúvanie s porozumením*), szóbeli szövegalkotás (*ústny prejav*), olvasás (*čítanie*), írásbeli szövegalkotás (*písomný prejav*), alapvető nyelvi kompetenciák (*základné jazykové kompetencie*), alapvető irodalmi kompetenciák (*základné literárne kompetencie*) (SjSI ISCED2 2015: 4–7). A program az öt évfolyamra lebontva határozza meg a tanítandó tananyagot, táblázatos formában közölve, a teljesítményi standard mellé mindig hozzárendelve a konkrét tananyagtartalmakat. Minden évfolyam tartalma három alegységből áll: kommunikáció és fogalmazás, nyelvi kommunikáció, irodalmi kommunikáció. Az egyes évfolyamok tananyagai ciklikusan bővülnek, vagyis a legtöbb tananyagrészt kibővítve megjelenik minden évfolyamban. A nyelvtani tananyagrészek esetében a kontrasztivitás elve érvényesül, a szerzők a magyar és szlovák nyelv bizonyos jelenségeinek összehasonlítását javasolják a jobb megértés érdekében.

Összefoglalva megállapítható, hogy a szlovák nyelv tantárgyi programot az Európai Unióban megfogalmazott idegen nyelvek elsajátítására kidolgozott ajánlásokat is figyelembe véve dolgozták ki. Ez szóhasználatában (például a semleges konnotációjú nyelvi kód kifejezés használatával) és nyelvszemléletében egyaránt kifejezésre jut. Figyelembe veszi a tanulók eltérő szociális, anyanyelvi és szlovák nyelvi háttérét. Az adott nyelvi és társadalmi helyzetből indul ki, a standard tananyagtartalomban a standard elsajátítandó ismeretek és készségek részben egyaránt jól elhatároltak a beszélt nyelvi és az olvasáshoz kötődő követelmények és az írásbeli készségek, logikus rendszerben követik egymást. A cél a másodnyelv elsajátítása, a közölt elméleti háttér közérthető módon vázolja azt az elméleti keretet, amelyben a másodnyelv oktatása sikeres lehet. A program természetesen nem tartalmaz módszertani útmutatót, és ilyen módszertani útmutató tudomásom szerint a mai napig nem készült el, így a nyelvoktatás megvalósításának mikéntje a pedagógus egyéni feladata marad. A tantárgyi programban szerepel ugyan az a kitétel, hogy az egyes tanegységek tartalma differenciálódik a diákok nyelvi szintje és egyéni fejlődési tempója szerint, de a követelményrendszer nem tartalmaz minimális és optimális kimeneti szinteket. Az éves szókincsbővülést aktívan használt 150 lexikai egység és 50–100 passzív lexikai egység elsajátításában határozza meg. A tanórák számát tekintve ez nem teljesíthetetlen javaslat, ugyanakkor ez a szókincs valószínűleg nem teszi lehetővé a nagyszámú irodalmi szöveg megértését, a feldolgozását pedig nehézkessé teszi. A szlovák irodalomból választott szövegek, szövegrészek feldolgozása anyanyelvi beszélőnek is feladatot jelent, a szókincs nagy részének ismerete mellett (l. a PISA- és Monitor-eredményeket).

3.3.4. A szlovákiai középiskolai képzésre vonatkozó állami oktatási program. *Szlovák nyelv és szlovák irodalom (ISCED 3)*

A gimnáziumok számára kidolgozott állami oktatási program szerkezete megegyezik az eddig tárgyalt állami programok szerkezetével. A bevezető rész tar-

talmazza az állami és az iskolai tantárgy program alapelveit, amelyek szerint az oktatási program demokratikus elvekre épülő kétszintű, curriculumtípusú oktatási program. Célja a tanulók kulcskompetenciáinak fejlesztése, a középszintű oktatást megelőző oktatási szintek eredményeire épülve (SjSI 2015: 3). A program meghatározza azokat a lehetőségeket az oktatási intézmények számára, amelyek szerint az intézményi oktatási programok az adott intézmény igényei szerint alakíthatók. A kötelező órakereten felül az állami oktatási programban a kötelezően megjelenő választható tantárgyak, a tantárgyak a speciális oktatási-nevelési igényű tanulók számára, kísérleti oktatási programok és az iskola oktatási programjának megfelelő tantárgyak sorolhatók be az intézményi oktatási programba (SjSI 2015: 4). Az oktatási dokumentum az egyén képességeinek sokoldalú kibontakoztatására helyezi a hangsúlyt, mind a személyes, mind a szakmai életében. Az iskola feladata többek között az, hogy felkészítse a tanulókat az életen át tartó tanulásra, a demokratikus értékek elsajátítására, a saját kultúrához és mások kultúrájához való pozitív viszony kialakítására. Az állami oktatási program meghatározza a képzési szintet elvégzett tanulók kompetenciaprofilját.

A tantárgyi program megfogalmazza a szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgy funkcióját, hangsúlyozva a tantárgy specifikus helyzetét a tantárgyak között, mivel a szlovák nyelv olyan célnyelv, amely lehetővé teszi a magyar nemzetiségűeknek a szlovák nemzettel és a többi nemzetiséggel való nyelvi érintkezést. Emiatt társadalmi elvárás a szlovák nyelv elsajátítása. A dokumentum szerzői azonban azt is hangsúlyozzák, hogy a tantárgy az idegen nyelvi tantárgyak közé tartozik, a szlovák nyelv nem a diákok anyanyelve és nem is az oktatás nyelve, és ez a tény meghatározza az oktatásban alkalmazott módszereket és témákat.

A dokumentum a tantárgy négy összetevőjét nevezi meg, ezek a nyelvtani, stilisztikai, társalgásbeli és irodalmi összetevők. A nyelvi cél a nyelvi eszközök automatikus használata szóban és írásban, a nyelv tudatos használatával egyidejűleg, és mindehhez az idegen nyelv oktatásának módszereit kell felhasználni.

A szerzők ebben a tantárgyi programban is leszögezik, hogy a diákok a szlovák nyelvet irányított formában, az oktatási rendszerben sajátítják el, és hogy tágabb környezetük nem „idegen” nyelvű (vagyis nem szlovák, hanem magyar nyelvű). Emiatt a magyar többségű nyelvterületen élő diákok számára a szlovák nyelv elsajátítása több nehézséget okoz, mint azoknak a diákoknak, akik nagyvárosban vagy szlovák többségű nyelvterületen élnek.

A programban az elsajátítandó tananyagok és készségek évfolyamok szerint vannak felosztva, külön a nyelvi-nyelvtani és külön az irodalmi rész. A nyelvi részben meghatározzák a társalgási témákat, majd az egyes témákhoz tartozó elsajátítandó készségeket. A témák az idegennyelv-elsajátítás hagyományos témái, mint a család, sport, egészség, divat és öltözködés, kultúra és művészet stb.

A felső tagozatos tantárgyi programhoz képest visszalépést jelent, hogy nincs meghatározva az elérendő nyelvi szint a közös európai nyelvi referenciakeretben. A nyelv nyelvtani szerkezete ezen a szinten már nem a szövegeken keresztül épül fel a diákok számára, a leíró nyelvtan kategóriái külön tananyagként jelennek meg, mélységében és terjedelmében a magyar nyelv tantárgy tananyagához hasonlóan. A program az előző két oktatási szinttől eltérően nem évfolyamokra le-

bontva határozza meg a tanítandó tananyagot. A táblázatos forma a gimnáziumok tantárgyi programjában is megmarad, a teljesítményi standard mellé mindig hozzárendelve a konkrét tananyagtartalmakat. A követelményrendszer három alegységből áll: kommunikáció és fogalmazás (értő hallgatás, beszéd, olvasás, szóbeli és írásbeli kifejezőképesség), nyelvi kommunikáció, irodalom és irodalmi kommunikáció. A szókincs bővítés mértéke expliciten nincs megfogalmazva. A tantárgyi program bevezetőjében megjelenik ugyan, hogy a szlovák nyelvet idegen nyelvi módszerekkel kell elsajátítani, már az első évfolyamban adottnak veszi a szlovák nyelv magas szintű ismeretét az elsajátítandó tananyag terjedelmét és mennyiségét illetően egyaránt. Az elsajátítandó minimális és optimális nyelvismereti szint ebben a tantárgyi programban sincs meghatározva. A kommunikációs témák már nem koncentrikusan bővülnek az egyes évfolyamokban, az egyes témák önálló témakörökként jelennek meg.

A szlovák nyelv és szlovák irodalom tantárgyból az érettségi kötelező, az érettségi feladatok felméri a diákok szövegértését, nyelvtani és irodalmi ismereteit. Annak ellenére, hogy a tantárgyi követelményrendszer adottnak veszi a diákok magas szintű nyelvtudását, a 2017-es év érettségi eredményei azt mutatják, az idegen nyelvi módszerek alkalmazásának hangsúlyozása ellenére alacsony szintű sikerességet mutat. Az érettségi tantárgyak értékelése százalékban történik. A szlovák nyelv és szlovák irodalom átlagos százalékos eredménye 43,8% volt²⁵ (2016-ban 48,6% volt). A végzős gimnazisták átlagos eredménye sem nevezhető jónak, de a szakközépiskolák tanulóinak eredménye még ennél is gyöngébb szintet mutatott: 37,5%. Ami különösen figyelemfelkeltő, hogy az érettségizők mintegy egyharmada 33,1%-nál alacsonyabb eredményt ért el. Hogy a gyenge eredmények oka a nyelvtudás hiánya, mutatja az a tény, hogy magyar nyelvből és irodalomból az átlagos eredmény 57,6% volt, a végzős gimnazisták 71,9%-ot, a szakközépiskolák 48,6%-ot értek el. A magyar középiskolák magyar tantárgyi teljesítménye összevetve a szlovák középiskolák eredményeivel, nagyfokú hasonlóságot mutat. A szlovák tanítási nyelvű középiskolákban a szlovák nyelv és irodalom tárgy átlagos eredménye 56,7%, a gimnazisták százalékos eredménye 70,4%, a szakközépiskoláké 51,8% volt. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy magyar tanítási nyelvű iskolákban nem az oktatás minőségével van általában probléma. (Sajnos a többi tantárgy eredményei – matematikából, angol vagy német nyelvből – az oktatás nyelve szerinti felosztásban nem elérhetők.)

4. Összefoglalás

A szlovák nyelv oktatása az elmúlt negyed évszázadban (sőt az azt megelőző időszakban is) a szlovákiai magyar oktatásügy neuralgikus pontját jelenti. A fentiekben a probléma összetettségének felvázolására tettem kísérletet. A tantárgyi oktatási programok elemzése azt mutatja, hogy a régóta követelt és a probléma fő

²⁵ Forrás: http://www.nucem.sk/documents//25/maturita_2017/vysledky_spravy/Tlac_sprava_Maturita_2017_15052017.pdf.

megoldásának tartott kommunikációalapú nyelvoktatás deklarált része az oktatási programoknak. Ellentmondás figyelhető meg azonban az általános elvek és a tananyagtartalmak, valamint az elvárások között.

Mindezt jól példázza az alábbi interjúrészlet:²⁶

Lengyel Zsuzsa a perbetei magyar alapiskola szlovák tanára.

Forrás: <http://www.deltakn.sk/szlovakoktatas-magolas-helyett-beszelgetes/>

- **Hogyan lehetne hatékonyabb az oktatás?**

Nagyon örülnék, ha idegen nyelvként lehetne tanítani a szlovákot, ez azt jelentené, hogy a versikéket és mondókákat felváltanák például a családdal és bemutatkozással kapcsolatos párbeszéd, jóval kevesebb nyelvtant kellené tanítani, s az irodalom órák számát is radikálisan lecsökkenteném. A lényeg a szókincs építésén lenne, s a pozitív kapcsolat kiépítésén – a nyelvet először meg kell szerettetni a gyermekkel, ha sikert kívánunk elérni.

- **Milyen visszajelzéseket kap az órákon? Nyűgként élik meg a szlovák tanulást?**

A számonkérés gyakori, sokat kell tanulni, az ilyen tantárgyak pedig szinte soha nem közkedveltek. A gyerekek gyakran félnek megszólalni, s ha valaki már egyszer megpecsételi valami pikáns megjegyzéssel a nyelvtudásukat, akkor nem lesz elég önbizalma a diáknak ahhoz, hogy merjen beszélni. Sajnos, a szlovák nyelvet szigorúbb mércével mérik, mint bármilyen másik nyelvet.

A széles körű szakma – az idegennyelv-oktatással foglalkozó szakemberek, a nyelvtudomány különböző ágaival foglalkozó nyelvészek – együttműködése csupán korlátozott mértékben valósult meg. A tankönyvek szerkezete, tartalma sem felel meg a korszerű idegen nyelvi tankönyvek iránt támasztott követelményeknek. Hiányoznak a szlovákiai magyarok és a szlovákiai magyar diákok szlovák nyelvtudására irányuló nyelvészeti kutatások. A mai napig nem készült el többek között olyan hibakatalógus, amely feltárná, hogy a szlovák nyelv mely vonásainak elsajátítása okozza a legnagyobb nehézséget. Hiányoznak azok a módszertani kézikönyvek is, amelyek a magyar nyelvtől leginkább eltérő nyelvi jelenségek megtanításához adnának segítséget. Az Állami Pedagógiai Intézet munkatársai által végzett kutatások eredményei, sőt azok iránya, tárgya sem váltak nyilvánossá, így nem épülhettek be a témával foglalkozó szakirodalomba sem. Az oktatási programok folyamatosan hivatkoznak a gyermek korához alkalmazkodó nyelvoktatásra, de az adott korosztályok szintjének nyelvismerete nincs feltárva, korosztály-specifikusan lebontva (jelen esetben ez alatt nem az osztályokra kidolgozott tananyagot értem) sehol nem jelenik meg. Nem megfelelő a szlovák szakos pedagógusok módszertani felkészítése sem. A magyar iskolában szlovák nyelvet oktató pedagógusok

²⁶ A komáromi régió heti lapjában 2016-ban megjelent rövid interjú részlete.

szakmai (módszertani és nyelvi) ismereteinek, a felsőfokú intézményekben folyó szakmódszertan jellegének felmérése további kutatásokat igényel.

Külön problémát jelent a többségi társadalom általános elvárása a nyelvtudás és nyelvhasználat területén a kisebbségek felé. Az egy nyelvváltozatot kiemelő társadalom az általa helyesnek tartott kifejezési módhoz rendeli a megszólaló egyéniségének értékét. Ha a nem anyanyelvi beszélő az ország nemzetiségének tagja, a többség részéről az elvárás az anyanyelvi szintű nyelvtudás. Az elvárásrendszer tovább bonyolítja, hogy a magyar nemzetiség után legnagyobb számú ruszin nemzetiség a szlovákot magas szinten beszéli.²⁷ Ily módon az a munka, amelyet a magyar nemzetiség tagjai a szlovák nyelv elsajátításába fektetnek, nem értéként kezelődik, hanem a – közelebbről nem meghatározott tökéletességet számon kérve – leértékelődik. Mint minden oktatási rendszer, a szlovákiai is adott társadalmi, politikai keretek között létezik. A jelenlegi társadalmi-politikai keret, amelyben Szlovákia deklaráció szintjén többnemzetiségűként jelenik meg, a nemzetállam építését tűzte ki célul. Ebben a keretben az asszimilációban érdekelt nacionalizmus hol bújtatottan, hol nyíltan, folyamatosan jelen van, és így a magyar kisebbségen számonkérhető államnyelvtudás kiváló eszköz az asszimilációt elősegítő törekvések számára.

SZAKIRODALOM

- Berényi József 1994. *Nyelvországglás. A szlovákiai nyelvtörvény történelmi és társadalmi vonatkozásai*. Fórum Alapítvány, Pozsony.
- Cúth Csaba 2011. A kisebbségi nyelvhasználat jogi keretei és megvalósulásának körülményei a szlovákiai helyi önkormányzatokban 1999 és 2011 között. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* XII/2: 59–86.
- Gadušová, Zdenka 2015. Alternatív módszerek alkalmazásának lehetősége a szlovák nyelv oktatásában magyar tanítási nyelvű iskolákban. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta–Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nitra–Nyitra.
- Glovňa, Juraj 2015. A nyelvtan funkciója a szlovák mint idegennyelv-oktatásában. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta–Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nitra–Nyitra.
- Gyuricsek Piroska 2003. Analýza k implementácii Európskej charty regionálnych alebo menšinoých jazykov. In: Jarábik Balázs – Tokár Adrián (eds.): *Stav menšinovej legislatívy na Slovensku 2001/2002. State of Minority Legislation in Slovakia 2001/2002*. Bratislava, 47–74.
- Kázmér Klára 2017. The Comparison of PISA Survey Results of Slovakia and Hungary. In: Karlovitz János Tibor (ed.): *Differences in Pedagogical Theory and Practice*. International Research Institute, Komárno, Slovakia, 35–42.
- Kollár–Priklerová 1999 (eds). *O problematike používania jazykov národnostných menšín* [A nemzetiségek nyelvhasználatának problémájáról]. Kalligram, IVO, Nadácia Projekt etnických vzťahov, Bratislava.

²⁷ Ennek okai többek között a ruszin nyelv nagyfokú hasonlósága a szlovák nyelvhez, a ruszin iskolákban csak a ruszin nyelvi óra ruszin nyelvű, a nemzetiség alacsony létszáma, nyelvhasználati színtereinek szűk volta és a ruszin nyelvet beszélő anyaország hiánya. Mindezek a tényezők a ruszin nemzetiség esetében a nyelvcserre felé mutatnak.

- Kozmács István 2015. *Funkcionális alapú kisebbségi anyanyelvoktatás mint az államnyelv sikeres oktatásának feltétele*. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra–Nyitra, 129–36.
- Lanstyák István 1999. Az 1999. évi kisebbségi nyelvtörvény. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1/2: 75–83.
- Misad Katalin 2009. A kisebbségi nyelvek használatát szabályozó rendelkezések Szlovákiában, Finnországban és Dél-Tirolban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 4: 77–84.
- Morvai Tünde 2014. A TIMSS- és PIRLS-vizsgálatok eredményei szlovákiai magyar viszonylatban. *Kisebbségkutatás* 4: 158–74.
- Pekarovičová, J. (ed.) 2002. *Slovenčina ako cudzí jazyk – zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie v Bratislave*. STIMUL, Bratislava.
- Pekarovičová, J. 2004. *Slovenčina ako cudzí jazyk – predmet aplikovanej lingvistiky*. STIMUL, Bratislava.
- Pekarovičová, J. – Žigová, Ľ. – Mošaťová, M. 2007. *Vzdelávací program. Slovenčina ako cudzí jazyk. Jazykový kurz v kontaktnej a dištančnej forme*. SAS FF UK, Bratislava.
- Pekarovičová, Jana 2004. Metodika. In: *Slovenčinár 2004. Celoštátna slovenská samospráva*. http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/magyarorszag_i_nemzetisegek/szlovakok/slovencinar_2004/pages/001_obsah.htm. (Letöltés ideje: 2017. 07. 04.)
- Puskás Tünde 2000. Nyelv, identitás és nyelvpolitika Európában. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 1. Somorja. <http://forumszemle.eu/2000/06/02/puskas-tunde-nyelv-identitas-es-nyelvpolitika-europaban/>. (Letöltés ideje: 2017. 07. 04.)
- Sándor Anna 2000. *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőközöségben, Kolonban*. Kalligram, Pozsony.
- Sedláková, Mariana a kol. 2013. *Slovenčina pre cudzincov. Pracovné listy*. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Filozofická fakulta. Košice.
- Slovenčina ako cudzí jazyk. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. UK v Bratislave, Centrum ďalšieho vzdelávania útvar jazykovej a odbornej prípravy cudzincom a krajanov. Bratislava, 2015.
- Šutaj Stefan – Sáros Anka 2009. A nemzeti kisebbségek helyzete 2008-ban Szlovákiában. In: Lelkes Gábor – Tóth Károly (szerk.): *Nemzeti és etnikai kisebbségek Szlovákiában*. Somorja, 7–41.
- Szabómihály Gizella 1998. A nyelvhasználat törvényi szabályozása és a szlovákiai magyar nyelvváltozatok jellemzői (Cseh)Szlovákiában 1918–1998 között. In: Filep Tamás Gusztáv – Tóth László (szerk.): *A (cseh)szlovákiai magyar művelődés története 1998. I.* Budapest, 132–97.
- Szabómihály Gizella 1999. Törvény és gyakorlat: a szlovákiai kisebbségek nyelvi jogai az 1999. évi kisebbségi nyelvhasználati törvény tükrében. *Irodalmi Szemle* 43/9–10: 154–70.
- Szabómihály Gizella 2000/2002. Törvény és gyakorlat: a szlovákiai kisebbségek nyelvi jogai az 1999. évi kisebbségi nyelvhasználati törvény tükrében. In: Lanstyák István – Szabómihály Gizella (szerk.): *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában. Tanulmányok és dokumentumok*. Pozsony, 48–62.
- Szabómihály Gizella 2006. A szlovák nyelvpolitika és a kisebbségek anyanyelvhasználati lehetőségei és törekvései. *Romániai Magyar Jogtudományi Közöny* IV/2: 43–49.
- Szabómihály Gizella 2013. A közoktatással összefüggő néhány fogalom magyar megnevezéséről 1. *Katedra*, 2013 november.
- Szabómihály Gizella 2014. A közoktatással összefüggő néhány fogalom magyar megnevezéséről 2–3. *Katedra*, 2014 szeptember.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. *Az államnyelv mint L2 oktatása kisebbségi tanulók számára – funkcionális megközelítése*. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta–Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra–Nyitra, 117–28.
- Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta–Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra–Nyitra.

- Vaňko, Juraj 2015. A szlovák nyelv mint nem anyanyelv elsajátításának nyelvészeti és nem nyelvészeti aspektusai. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Univerzita Konštantina Filozofa v Nitre, Filozofická Fakulta–Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Bölcsészettudományi Kar. Nitra–Nyitra.
- Vass Ágnes 2013. A kisebbségi nyelv használata Szlovákiában. *Létünk* 2013/különszám, 72–91.
- Vogl Márk 2009. A Nyelvi Karta szlovákiai alkalmazásának problémái. *Regio* 1: 18–60.
- Žigová E.– Vojtech. M. (eds.) 2011. *Slovenčina (nielen) ako cudzí jazyk v súvislostiach – zborník*. Univerzita Komenského, SAS, Bratislava.

DOKUMENTUMOK

- Tretia správa o stave používania štátneho jazyka na území Slovenskej republiky file:///E:/3. Sprava_o_SJ-2016_aj_s_prilohami%20(1).pdf
- Slovenský jazyk a slovenská literatúra – primárne vzdelávanie. http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjsl_pv_2015.pdf
- Slovenský jazyk a slovenská literatúra – nižšie stredné vzdelávanie
http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjsl_nsv_05_12_2014.pdf
- Slovenský jazyk a slovenská literatúra – gymnázium so štvorročným vzdelávacím programom.
http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/slovensky_jazyk_a_slovenska_literatura_g_4_r.pdf

Vančo Ildikó

habilitált egyetemi docens
Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem
Közép-európai Tanulmányok Kara
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

SUMMARY

Vančo, Ildikó

**The teaching of the Slovak language in schools with Hungarian
as the language of instruction in Slovakia: General overview**

The present study examines the characteristics of the teaching of the Slovak language in schools with Hungarian as the language of instruction in Slovakia, analyzing the factors that affect the teaching process and discussing the legal framework of education in Slovakia. It also looks at the teaching of Slovak as a foreign language and outlines the context of teaching Slovak as a state language, comparing the two in detail. An analysis of the place of the Slovak language among the school subjects is also provided, together with an outline of the national school curriculum of the teaching of Slovak Language and Slovak Literature, as it is regulated by law in Slovakia, at the various educational levels.

Keywords: Hungarian minority in Slovakia, education, Slovak language, state language

Kidobott pénz vagy megtérülő befektetés? Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar iskoláiban

1. A tünet: nem tudunk ukránul

A második világháború után a Szovjetunióhoz csatolt Kárpátalján a magyar tan nyelvű iskolákban kötelezően oktatták az orosz nyelvet, egyáltalán nem tanították viszont az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársaság többségi közösségének nyelvét, az ukránt. Az 1991-ben függetlenné vált Ukrajnában minden iskolában kötelezővé vált az ukrán mint államnyelv oktatása, és már nem tanulnak orosz a magyar tannyelvű intézményekben. Az ukrán állam függetlensége negyedszázada alatt sem teremtette meg azonban az alapvető feltételeket ahhoz, hogy eredményesen el lehessen sajátítani az államnyelvet a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban, a kisebbségek sikeres integrációja szempontjából kiemelten fontos tantárgy oktatásának hatásfoka emiatt rendkívül alacsony (Csernicsekó 2012). Mivel Ukrajnában – az ukránhoz genetikailag és tipológiailag is közeli nyelvet beszélő oroszok mellett – gyakorlatilag csupán a román, moldáv és a magyar közösségnek van kiterjedt anyanyelvi iskolahálózata, az államnyelv oktatásának problémái szinte csak ezt a három kisebbséget érintik, a többi kisebbség (pl. a belaruszok, lengyelek, bolgárok, szlovákok) képviselői főként ukrán tannyelvű intézményekben tanulnak, és csak tantárgyként tanulják anyanyelvüket (Melnik–Csernicsekó 2010: 112–26; Third Periodic Report 2015).

Bár szórványos jelzések történtek, amelyek megpróbálták felhívni arra a figyelmet, hogy az ukrán nyelv oktatásának eredménytelensége súlyos társadalmi következményekkel járhat (Beregszászi–Csernicsekó–Orosz 2001: 100–15; Csernicsekó 1998a: 164–94, 1998b, 1998c; Melnik–Csernicsekó 2010: 131–43), mindez hosszú ideig nem különösebben foglalkoztatta sem a kijevi oktatási tárca illetékeseit, sem a kárpátaljai magyar szülőket. Ebben az is szerepet játszott, hogy a Szovjetunió fennállása alatt oroszul többé-kevésbé megtanult felnőtt generációk egész jól elboldogultak ukrán nyelvtudás nélkül a független Ukrajnában máig meghatározó szerepet betöltő orosz nyelvvel (Csernicsekó 2016), a bevásárlástól a hivatali ügyintézésig szinte mindenütt használhatták az orosz (Csernicsekó szerk. 2003: 68–104).

Az ukrán nyelvtudás iránti igény akkor vált égetővé, amikor – 2007. december 25-én kiadott 1171. számú rendeletével¹ – Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma előírta, hogy 2008-tól az ország valamennyi felsőoktatási intézményének minden szakjára csak a központilag létrehozott, az iskoláktól független tesztközpontokban letett vizsgák sikeres teljesítése után nyerhetnek felvételt a továbbtanulni szándékozók, és a vizsgák között az ukrán nyelv és irodalom minden

¹ http://f.osvita.org.ua/ukrtest/MON/Nak_1171_25-12-2007.pdf (2017. 4. 29.).

szakra kötelező. Az ukrán nyelv oktatásának kérdésköre ekkortól került a figyelem középpontjába Kijevben és Kárpátalján egyaránt.

Az akkori oktatási miniszter, Ivan Vakarczuk a nemzetiségek nyelvén oktató iskolákban folyó államnyelv-oktatás hatékonyságáról szóló beszédében így fogalmazott 2008. március 4-én: „Kiderült, hogy az ukrán nyelv oktatása helyett nem ritkán ezt csak imitálják, a bizonyítványokba pedig a legmagasabb osztályzatok kerülnek” (Cserniczkó 2013: 46).² A tárca által az ukrán nyelv oktatásának javítását célzó cselekvési program szerint a nemzetiségi tannyelvű iskolák végzőseinek államnyelvi tudásszintje alacsony, nem teszi versenyképpé őket a felsőoktatási intézményekbe való felvételi során, akadályozza az ukrán társadalomba történő sikeres integrációjukat (Program 2008). Kovács Miklós kárpátaljai magyar politikus, aki 1998 és 2002 között parlamenti képviselő volt Kijevben, és 1996-tól 2014-ig állt a régió legnagyobb magyar érdekvédelmi szervezete, a Kárpátaljai Magyar Kulturális Szövetség élén (ma Orbán Viktor miniszterelnök tanácsadója), 2012 júliusában a *Корреспондент* című ukrainai hetilapnak (2012. július 13., 27. szám), illetve online kiadásának adott nyilatkozatában kifejtette: a helyi magyarok ukrán nyelvtudásuk hiányosságai miatt még az ukrán maffiában sem tudnak előkelő pozíciókat kivívni.³

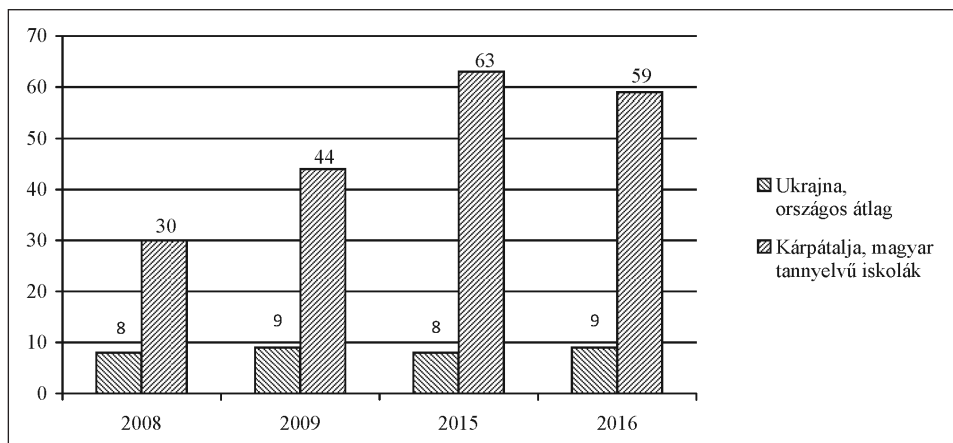
Ha megvizsgáljuk a független tesztközpontokban szervezett központi ukrán nyelv és irodalom vizsga eredményeit, akkor a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban érettségizők ukrán nyelvtudásának alacsony szintje igazolódni látszik. Amint az 1. ábrán látható, a központi ukrán nyelv és irodalom vizsgán országos átlagban a maturálók 8–9 százaléka nem éri el a továbbtanuláshoz szükséges ponthatárt; a magyar tannyelvű kárpátaljai iskolák végzősei között ez az arány ennek sokszorososa (Cserniczkó 2017).

A központi ukrán tesztvizsgák eredményeiből Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma – akárcsak 2008-ban, 2017-ben is – azt a következtetést vonta le, hogy a nemzeti kisebbségek nyelvein oktató iskolák egy része nem ad megfelelő szintű ukránnyelv-tudást a tanulóknak. „Ez a helyzet azt jelenti – mondta Lilija Hrinevics oktatási miniszter 2017. április 13-án –, hogy ezek a gyerekek az iskola befejezését követően nem rendelkeznek egyenlő eséllyel a felsőoktatáshoz való hozzáférés területén Ukrajnában [...], hiszen az ukrán nyelv független tesztvizsga sikeres teljesítése kötelező a felvételi során.”⁴

² www.osvita.org.ua/xfiles/news/db/34976.doc (2017. 6. 15.).

³ <http://korrespondent.net/ukraine/politics/1371567-korrespondent-sprosil-predstavitelej-nacmen-shinstv-hto-daet-im-zakon-o-yazykah> (2017. 4. 29.).

⁴ <http://mon.gov.ua/usi-novivni/novini/2017/04/13/liliya-grinevich-u-rozvitku-movnoyi-osviti-v-ukrayini-e-tri-osnovni-napryamki/> (2017. 4. 29.).



1. ábra. A független tesztközpontokban letett ukrán nyelv és irodalom vizsgán a továbbtanuláshoz elegendő minimális ponthatárt el nem ért vizsgázók százalékos aránya (országos átlag és a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák tanulóinak eredményei)

2. Tüneti kezelés: tanuljunk (majdnem) mindent ukránul

A két idézett ukrán oktatási miniszter, Ivan Vakarczuk (2007 és 2010 között töltötte be a posztot) és Lilija Hrinevics (2016. április 14-től vezeti a tárca) két dologban egészen biztosan egyetért: 1) a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban tanulók nem tudnak jól ukránul; 2) gyenge államnyelvi ismereteik nem biztosítanak számukra egyenlő esélyeket a felsőoktatási felvételi során.

Sok hasonlóság van abban is, ahogyan a két miniszter megtalálta a megoldást a helyzetre. Egyikük sem gondolkodott el azon, hogy talán az ukrán nyelv oktatásában és/vagy a mindenki számára ukrán vizsgát előíró felvételi rendszerben lehet probléma; ehelyett mindketten a magyar nyelven oktató iskolahálózat felszámolásában és a két nyelven (ukránul és magyarul) folyó két tannyelvű oktatás bevezetésében találták meg a kiutat.

A Vakarczuk vezette tárca 2008. május 26-i 461. számú rendelete hatályba helyezte a nemzetiségi iskolák számára az ukrán nyelv oktatásának javítása céljából kidolgozott ágazati programot (Program 2008). Eszerint a nemzetiségi nyelven oktató iskolák 5. osztályaiban Ukrajna történetét két nyelven kell oktatni: anyanyelven, illetve ukránul (a fakultatív órák terhére). A 6. osztályban már csak ukrán nyelven kell oktatni ezt a tárgyat. A 6. osztályban a földrajzot kell két nyelven oktatni, a 7.-ben a matematikát, majd a következő osztályban teljesen át kell állni ezen tantárgyak államnyelven történő oktatására (Cserniczkó 2013: 264). 2010-ben azonban a naranccsok forradalom után hatalomra jutott politikai tábor választási vereséget szenvedett, és Vakarczuknak már nem volt módja és ideje megvalósítani terveit.

2016. október 18-án és 19-én arról tudósítottak a hírügynökségek, hogy Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának tisztviselői és „társadalmi szervezetek aktivistái” megegyeztek „Az oktatásról” című törvénytervezet 7. cikkelyének mó-

dosításáról.⁵ Az Ukrajna Legfelsőbb Tanácsa által első olvasatban már el is fogadott 3491-д. számú tervezet⁶ 7. cikkelye az oktatás nyelvére vonatkozik. Az oktatási minisztérium és a közelebről meg nem nevezett társadalmi aktivisták szerint ezt a kérdést a következőképpen kell szabályoznia az új oktatási törvénynek: „A nemzeti kisebbségekhez és őshonos népekhez tartozó személyeknek joguk van az anyanyelvi oktatáshoz az ukrán nyelv mellett az iskola-előkészítő és általános középiskolai képzésben az állami és kommunális intézményekben, azokon a területeken, ahol a kisebbségek kompakt tömbben élnek” (Tóth–Csernicskó 2017: 85–8).

2017. szeptember 5-én a kijevi parlament megszavazta az új oktatási törvényt. Az oktatás nyelvét szabályozó 7. cikkely szerint „Az oktatási folyamat nyelve az oktatási intézményekben az államnyelv. [...] Az Ukrajna nemzeti kisebbségeihez tartozó személyeknek a kommunális oktatási intézményekben garantált a jog az államnyelv mellett az adott nemzeti kisebbség nyelvén folyó oktatáshoz az iskola előtti és az elemi iskolai szinteken. Ez a jog az államnyelv mellett az adott nemzeti kisebbség nyelvén oktató külön osztályok (csoportok) révén realizálódik, amelyek a törvényeknek megfelelően jönnek létre, és nem terjed ki az ukrán nyelven oktató osztályokra (csoportokra).”⁷

A jogszabály hatályba lépését követően tehát a kisebbségek nyelvén kizárólag az alsó tagozaton, az 1–4. osztályban folyhat oktatás. A törvény (a 2017. szeptember 15-i állapot szerint) még nem hatályos: hiányzik róla az államelnök szignója. Ám – bár Magyarország, Lengyelország, Szlovákia, Románia, Moldávia, Bulgária, Görögország és Oroszország, illetve az ukrainai magyar és román közösség is tiltakozott a 7. cikkely jogszerűítő rendelkezései ellen – a kijevi reakciók alapján valószínű, hogy Petro Porosenko aláírja a törvényt.

Mínderre azért van szükség Kijev szerint, mert a kisebbségi nyelven oktató intézményekben nem tanulnak meg ukránul a gyerekek. Ám Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma – bárki ül a miniszteri székben – meg sem próbálja felderíteni az ukránnyelv-oktatás eredménytelenségének az okait. A megoldás keresése helyett az oktatási tárca téves következtetésekre jut.

Hrinevics miniszter asszony egy 2015. december 15-én keltezett, №1/11-15930. iktatási számú levelében, amelyet az Európa Parlament három képviselőjének küldött, a következőket állította: „A nemzeti kisebbségek nyelvén oktató intézményekben a tantárgyakat, az ukrán nyelv és irodalom kivételével, jellemzően a kisebbség nyelvén oktatják. Ezért, legnagyobb sajnálatunkra, Ukrajna egyes régióiban olyan helyzet alakult ki, hogy némely nemzeti kisebbségek képviselői (köztük a magyarok) a teljes középfokú végzettség megszerzését követően nem beszélnek megfelelő mértékben az államnyelvet, nem tudják letenni a külső független tesztvizsgát, és nem versenyképesek Ukrajna más állampolgáraival a felsőoktatási intézmények államilag finanszírozott helyeiért folytatott versenyben, nem tudnak munkát találni a nemzeti kisebbség kompakt élőhelyén kívül, így kénytelenek emigrálni (gyakran a bevándorlási jogszabályok megsértésével) azokba az országokba, ahol a nemzeti kisebbség nyelve hivatalos nyelv (ezek főleg az Európai Unió államai).”

⁵ Lásd például: <http://www.unn.com.ua/uk/news/1610869-v-uryadi-zbirayutsya-zminiti-polozhennya-pro-movu-osviti> (2017. 4. 29.).

⁶ http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=58639 (2017. 4. 29.).

⁷ <http://www.karpatalja.ma/karpatalja/oktatasi/az-oktatasi-torveny-7-cikkelye/>.

Nagy eséllyel az ukrán oktatási miniszter is tudja, hogy bár fontos dolog, önmagában a nyelvtudás még nem garancia a boldogulásra. Ha így volna, minden ukrán anyanyelvű ember sikeres és boldog volna Ukrajnában, és – Ukrajna Külügyminisztériumának becslése szerint⁸ – nem kellene 12 és 20 millió közötti ukrán állampolgárnak (köztük nyilván sok millió ukrán anyanyelvűnek) külföldön keresnie a megélhetést.

Miközben Kijev az államnyelv oktatásának alacsony hatásfokára hivatkozva akarja megszüntetni a kisebbségek anyanyelvi oktatását, és a kétnyelvű oktatást erőlteti, az ukrán állam rettenetesen a kétnyelvűségtől (Csernicskó–Máté 2017). Ezt igazolja az is, hogy az ukrán parlament által 2017. június 9-én 5670-д. számmal regisztrált nyelvtörvény tervezete 1. cikkelyének 7. bekezdése szerint a hivatalos többnyelvűség bevezetésének kísérlete olyan cselekedet, „amely az ország nyelvi alapú megosztottságához vezet, etnikai konfliktusokat és gyűlöletet gerjeszt, és Ukrajna alkotmányos rendjének és területi integritásának megsértésére vagy az alkotmányos rend megdöntésére irányul”.⁹

Ha a többségi társadalom a kétnyelvűséget veszélyesnek tartja, kevéssé tűnik hitelesnek, hogy az oktatási tárca azzal magyarázza a kisebbségek számára a két tannyelvű oktatás bevezetésének szükségességét nyelvén folyó oktatásnak az alsó tagozatra való visszaszorítását, hogy az majd segít kialakítani a megfelelő szintű ukrán nyelvtudást, vagyis a kétnyelvűséget.

3. A kárpátaljai oktatás kontextusa

A magyar tannyelvű iskolákban folyó nyelvoktatás színvonala és hatékonysága nem független az országban, illetve a régióban folyó oktatás általános színvonalától. Sajnos általában jellemző, hogy Kárpátalja egész oktatási rendszere rosszul teljesíti a független tesztelésen. Az 1. táblázat adataiból kiderül, hogy Kárpátalja iskoláinak tanulói szignifikánsan rosszabb eredményeket értek el szinte minden tantárgyból a külső független tesztelésen 2012-ben, 2013-ban, 2014-ben és 2016-ban is, mint az országos átlag.

1. táblázat. *A felsőoktatási továbbtanuláshoz minimálisan szükséges pontszámot el nem érők százalékos aránya országos átlagban és Kárpátalján a 2012., 2013., 2014. és 2016. évi független tesztelés eredményei alapján tantárgyanként*
(A <http://testportal.gov.ua/reports/> honlapon közzétett éves beszámolók alapján)

Év	2012		2013		2014		2016	
Tantárgyak	Nem érte el a minimálisan szükséges pontszámot (%-ban)							
	Ukrajna	Kárpátalja	Ukrajna	Kárpátalja	Ukrajna	Kárpátalja	Ukrajna	Kárpátalja
ukrán nyelv és irodalom	9,2	16,1	9,1	14,3	9,0	13,8	9,1	27,3
angol nyelv	8,7	15,3	8,7	9,7	8,9	10,5	15,9	17,8
francia nyelv	10,1	36,4	3,4	12,5	6,1	13,2	12,8	27,0

⁸ <http://mfa.gov.ua/ua/about-ukraine/ukrainians-abroad> (2016. 11. 2.).

⁹ http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=61994 (2017. 6. 23.).

Év	2012		2013		2014		2016	
	Nem érte el a minimálisan szükséges pontszámot (%-ban)							
	Ukrajna	Kárpátalja	Ukrajna	Kárpátalja	Ukrajna	Kárpátalja	Ukrajna	Kárpátalja
német nyelv	7,5	16,1	7,9	15,0	8,2	8,4	18,1	26,6
orosz nyelv	9,6	15,0	9,0	14,3	9,1	19,0	6,5	6,7
Ukrajna története	9,2	11,8	8,2	10,4	3,6	4,6	13,4	29,2
matematika	9,0	14,6	7,4	9,7	6,7	7,9	14,7	19,9
egyetemes történelem	9,5	12,3	9,3	10,6	8,2	7,4	–	–
fizika	9,1	9,6	8,2	7,5	6,1	5,5	16,5	15,4
kémia	8,2	9,2	10,3	13,0	8,9	8,5	12,4	8,4
biológia	7,7	9,2	9,0	12,7	9,1	12,5	10,2	14,0
földrajz	8,7	13,3	9,7	13,2	9,9	13,7	5,1	7,4
világirodalom	–	–	8,5	8,4	8,7	9,6	–	–

Az 1. ábra és az 1. táblázat adatait összevetve láthatjuk, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák végzősei a kárpátaljai megyei átlagnál is jóval nagyobb arányban nem érték el a felsőoktatásban való továbbtanuláshoz szükséges minimális ponthatárt az ukrán nyelv és irodalom tesztvizsgán. A 2008-as tesztelés eredményeit elemezve azonban Orosz Ildikó arra a következtetésre jutott, hogy a legtöbb választható tantárgyból a magyar tannyelvű iskolákban érettségizettek elérik vagy némileg meghaladják a kárpátaljai ukrán tannyelvű iskolákban érettségizettek szintjét. Például matematikából, biológiából, fizikából jobb teljesítményt nyújtottak ukrán iskolákban érettségizett kortársaikhoz képest (Orosz et al. 2012: 150–64). Azaz a magyar tannyelvű iskolák tanulói nem minden tárgyból, hanem csak ukránból vannak lemaradva a megyei átlagtól, miközben Kárpátalja általában gyakorlatilag minden tárgyból rosszabb, mint az országos szint.¹⁰ Miközben a legtöbb tantárgyból Kárpátalja végzett az élen abban a tekintetben, hogy melyik ukrain megyében a legnagyobb a független tesztelésen rosszul teljesítők aránya, abban a rangsorban, amelyet a maximálisan megszerezhető 200 pontból legalább 180 pontot elértek hányada alapján szerkesztettek, a kárpátaljai érettségizőknek csak kivételesen sikerült az élmezőnybe kerülniük (Cserniczkó 2015a: 17–9). A minisztérium mégis csak a magyar iskolák ukrán nyelvből mutatott teljesítménye miatt aggódik. Például – bár empirikus kutatások igazolták, hogy a magyar tannyelvű iskolák tanulói jobban tudnak ukránul, mint angolul (Huszi–Fábián 2014; Máté 2017) – az angol nyelv mint tantárgy oktatásának alacsony színvonala nem készíti nyilatkozatokra az aktuális oktatási minisztert.

¹⁰ A táblázat kárpátaljai adatait megjelenítő oszlopaiban **vastag betűvel** emeltük ki, ha a kárpátaljai megyei átlag jobb, mint az országos. 2016-ban például fizikából és kémiából volt valamivel kisebb a minimum pontszámot el nem ért maturálók aránya, mint országos szinten.

4. Eltérő lehetőségek és esélyek, azonos követelmények

A kisebbségek előtt rendszerint három út áll: integráció, asszimiláció, szegregáció. A nemzeti kisebbségek oktatásának legfontosabb céljai közé tartozik a nemzeti és nyelvi identitás megőrzésének támogatása és a társadalmi integráció lehetőségének biztosítása (Vančo 2015). Az integrációnak szükséges eszköze a kétnyelvűség: a többségi nyelv ismerete biztosítja a teljes körű részvétel lehetőségét a társadalmi életben, az anyanyelv megőrzése pedig a saját identitás és kultúra megtartását biztosítja. Az asszimiláció folyamatában is szükséges a kétnyelvűség, ám itt csak átmeneti jelenségként. Addig van rá szükség, amíg a kisebbségi közösség fokozatosan átáll az új, többségi egynyelvűségre, általában átvéve az új kultúrát és identitást is (esetleg megtartva korábbi identitásának és kultúrájának néhány marginális elemét). A szegregációhoz nincs szükség kétnyelvűségre. A csak anyanyelvi egynyelvűség azonban nem teszi lehetővé sem a horizontális, sem a vertikális mobilitást, bezárja az egyént saját közösségébe. A fentebb idézett két oktatási miniszter és ukrán kutatók (pl. Kulyk 2013) szintén az integrációra és az ehhez feltétlenül szükséges ukrán nyelvtudásra hivatkozva javasolják a kétnyelvű oktatás bevezetését a Kárpátalján folyó magyar nyelvű oktatás helyett (Csernicskó–Huszi–Bárány 2015: 186–7).

Nem mindegy azonban, hogyan értelmezzük az integráció fogalmát. „[A] kisebbségi és többségi integráció fogalma eltérhet: míg például a többség az anyanyelvi oktatást szeparálódásnak nevezheti, és minden alkalmat megragadhat az anyanyelv visszaszorítására még az anyanyelvi iskolarendszeren belül is, addig a kisebbségi érdekérvényesítés amellet érvel, hogy az anyanyelvi oktatás alapvető jog, és a közösségként való társadalmi integrációt is elősegíti” – írja Papp Z. Attila (2012: 13). Az integráció nem csupán a lehetőségek azonosságát jelenti. Tove Skutnabb-Kangas és Jim Cummins (1988: 393) például amellet foglal állást, hogy a társadalmi igazságosság nem a lehetőségek azonosságában rejlik, hanem az eredmények azonosságában. A kötelező ukrán nyelv és irodalom vizsga adataiból azonban jól látszik: az ukrán és a magyar tannyelvű iskolák végzőseinek eredményei messze állnak egymástól. Felmerül a kérdés: miért?

A válasz egyik eleme az, hogy az ukrainai oktatáspolitikája sajátosan értelmezi az „azonos lehetőségek” fogalmát. Miközben a független tesztelésen az ukrán nyelv és irodalom vizsgán azonos követelményeket támasztanak minden vizsgázóval szemben, a fiatalok nem azonos esélyekkel és lehetőségekkel indulnak.

Az egyik nyilvánvaló eltérés, hogy az ukrán tannyelvű iskolákból érkező diákok anyanyelvükből és nemzeti irodalmukból vizsgáznak, a magyar nyelven oktató intézményekben tanulók viszont egy anyanyelvüktől eltérő nyelvből és egy másik nemzet irodalmából tesznek vizsgát. Bár az „Ukrán nyelv” mint tantárgy azonos néven – Українська мова – szerepel minden ukrainai oktatási intézmény tan- és órarendjében, könnyű belátni, hogy teljesen mást takar az ukrán, illetve a magyar tannyelvű iskolákban. Az egyik iskolában az ukrán egyezik a tannyelvvél és a gyerekek (többségének) anyanyelvével, a másikban az állam hivatalos nyelve, amely egyaránt különbözik a tanulók (többségének) anyanyelvétől és az oktatás nyelvétől. A különbséget Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma

is elismeri, hiszen hivatalos honlapjának tanúsága szerint más-más tanterveket és tankönyveket hagy jóvá az „Ukrán nyelv”, illetve „Ukrán irodalom” tantárgy oktatásához az ukrán, illetve a magyar tannyelvű iskolák számára.¹¹ Az ukrán nyelv és irodalom független tesztelés során azonban ugyanazt a tudást követeli meg minden érettségizőtől, függetlenül attól, hogy mi az anyanyelve, vagy hogy milyen tannyelvű iskolát végzett.

Ennél is nyilvánvalóbb az a diszkrimináció, ami az ukrán, illetve magyar tannyelvű iskolákban tanulók „Ukrán nyelv” tantárgyra fordított óraszámai terén tapasztalható. Többször is felhívtuk a figyelmet arra, hogy az ukrán tannyelvű iskolákban magasabb az erre a tárgyra fordított óraszám, mint a magyar nyelven oktató intézményekben (Cserniczkó 2012: 103–4, 2015b: 14–5, 2017: 227–8; Cserniczkó–Huszti–Bárány 2015: 195–7). Most nem általában vizsgáljuk a kérdést, hanem konkrétan azt mutatjuk be, hogy azok a fiatalok, akik 2017-ben vizsgáztak a független tesztelés keretében ukrán nyelv és irodalomból, iskolás éveik alatt összesen hány órában tanulták az „Ukrán nyelv” és az „Ukrán irodalom” tantárgyakat.

Ukrajnában a közoktatás 11 évfolyamos és háromfokozatú: az első fokozatra (1–4. osztály) épül a második (5–9. osztály), majd a harmadik (10–11. osztály). A kijevei oktatási tárca minden tanévre hivatalos levélben tudatja az iskolákkal az egyes tantárgyak oktatására rendeletben előírt heti óraszámokat. A tanév 35 oktatási hétből áll. Külön óraháló készül az ukrán tannyelvű, illetve a nemzeti kisebbségek nyelvén oktató iskolák számára. A 2. táblázatban azt foglaltuk össze, hogy milyenek voltak az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által előírt óraszámok az ukrán és a magyar tannyelvű iskolába járó azon tanulók számára, akik 2006. szeptember 1-jén kezdték az iskolát az 1. osztályban, és 2017-ben (a 11. osztály végén) tettek érettségit hagyományos közoktatási intézményekben.¹²

Ennek az évfolyamnak az óraszámait a 2006–2007. tanévtől a 2009–2010. tanévig (1., 2., 3. és 4. osztály) egy 2005-ben kiadott miniszteri rendelet határozta meg.¹³ A 2010–2011. tanévtől a 2013–2014. tanévig (5., 6., 7. és 8. osztály) egy 2009-ben kelt miniszteri rendelet alapján folyt az oktatás.¹⁴ A következő, 2014–2015. tanév (9. osztály) óraszámait egy 2014-es rendelet írta elő.¹⁵ Az utolsó két évfolyamra, vagyis a 2015–2016. és 2016–2017. tanévre (10–11. osztály) érvényes óraszámokat egy korábbi, még 2010-ben a középiskolai évfolyamokra vonatkozó rendelet szabályozta.¹⁶

¹¹ <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html> (2017. 4. 29.).

¹² Tehát nem gimnáziumban (amely Ukrajnában 7 évfolyamos: 5–11. osztály), nem liceumban (2 vagy 4 évfolyamos: 10–11. vagy 8–11. osztály), illetve nem olyan intézményben, ahol elmélyülten (azaz jóval magasabb óraszámokban) oktatnak idegen nyelveket.

¹³ Наказ Міністерства освіти і науки України № 682 від 29 листопада 2005 р. http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/MUS3654.html (2017. 4. 29.).

¹⁴ Наказ Міністерства освіти і науки України № 66 від 5 лютого 2009 р. <http://old.mon.gov.ua/about-ministry/normative/4308-> (2017. 4. 29.).

¹⁵ Наказ Міністерства освіти і науки України № 664 від 29 травня 2014 р. [http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/nmon-664-29052014-\(3\).pdf](http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/nmon-664-29052014-(3).pdf) (2017. 4. 29.).

¹⁶ Наказ Міністерства освіти і науки України № 834 від 27 серпня 2010 р. http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/8801/ (2017. 4. 29.).

2. táblázat. Az „Ukrán nyelv” (Українська мова) tantárgy heti és éves óraszámai az ukrán, illetve a magyar tannyelvű iskolákban (az 1. osztályt 2006-ban kezdő, a 11. osztályt 2017-ben végző évfolyam számára)

Tanév	Osztály	Heti óraszám		Összesített óraszám a tanév folyamán		Különbség
		ukrán tannyelvű iskola	magyar tannyelvű iskola	ukrán tannyelvű iskola	magyar tannyelvű iskola	
2006/2007.	1. osztály	8	3	280	105	175
2007/2008.	2. osztály	7	3	245	105	140
2008/2009.	3. osztály	7	4	245	140	105
2009/2010.	4. osztály	7	4	245	140	105
2010/2011.	5. osztály	3,5	3	122	105	17
2011/2012.	6. osztály	3	3	105	105	0
2012/2013.	7. osztály	3	2	105	70	35
2013/2014.	8. osztály	2	2	70	70	0
2014/2015.	9. osztály	2	2	70	70	0
2015/2016.	10. osztály	2	2	70	70	0
2016/2017.	11. osztály	2	2	70	70	0
Mindösszesen		46,5	30	1627	1050	577

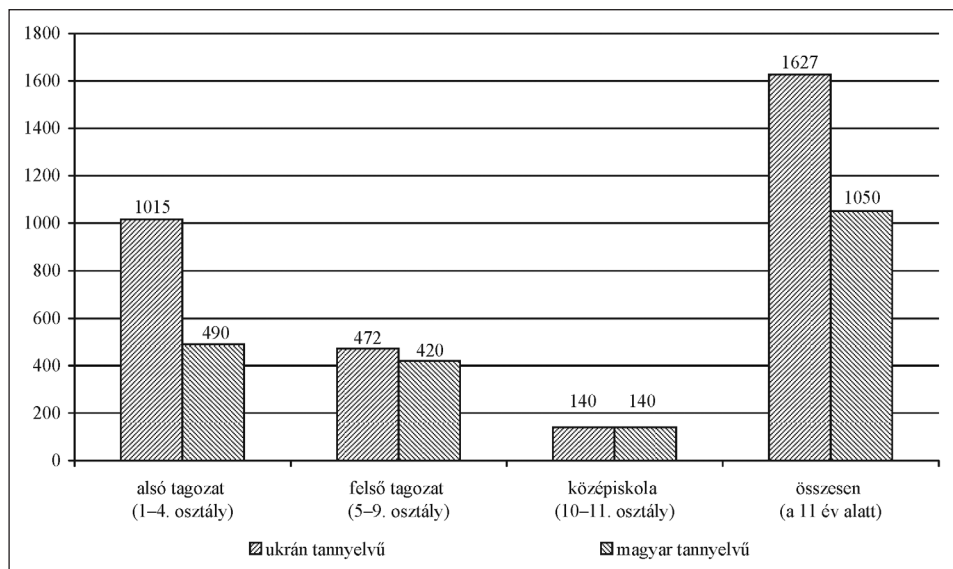
Amint a 2. táblázatból látható, az ukrán tannyelvű iskolába járók a 11 évfolyam alatt összesen 1627 órában tanulták az „Ukrán nyelv” tantárgyat, a magyar tannyelvű iskolákban viszont ugyanerre csupán 1050 óra, azaz 577 órával kevesebb jutott. A különbség jelentős: a magyar iskolás csupán kétharmadát töltötte az „ukrán nyelv” tantárgy tanulásával ahhoz képest, amit ugyanerre az ukrán iskolásnak biztosítottak. Az eltérés épp a nyelvtanulás kezdeti fázisában, az alsó tagozaton (1–4. osztály) volt a legnagyobb (2. ábra). A 11. évfolyam végén azonban mindenkinek – függetlenül attól, milyen nyelvű iskolába járt – ugyanazokat a feladatokat kell megoldani a független tesztelésen.¹⁷

Egészen biztosak lehetünk abban, hogy az ukrán és magyar tannyelvű iskolában végzett diákok ukrán nyelv és irodalom tesztvizsgán nyújtott teljesítménye közötti szignifikáns eltérés nem kis részben a fent említett tényezőkkel magyarázható: (1) az ukrán iskolában tanulók anyanyelvükön és anyanyelvükből vizsgáznak; (2) egy olyan tárgyból tesznek érettségi és egyben felvételi vizsgát, amely egyezik tanulmányaik nyelvével, (3) és amelyet sokkal magasabb óraszámban tanulhatnak, mint magyar tannyelvű intézménybe járó kortársaik.

Ha a fentiek mellett figyelembe vesszük azokat a további tényezőket, amelyek az ukrán nyelv hatékony és eredményes oktatásához hiányoznak a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolákban,¹⁸ nem lepődhetünk meg azon, hogy ilyen gyengék ezen intézmények tanulóinak eredményei a független tesztelésen.

¹⁷ Ukrán irodalomból nincs különbség az ukrán és magyar tannyelvű iskolák óraszámában között: a 11 év alatt mindkét iskolatípusban összesen 770 ukrán irodalomórát tanultak a 2017-ben érettségizőknek.

¹⁸ Nem megfelelő tantervek, rossz tankönyvek, hiányzó szaktanárok stb. Erről részletesen lásd Csernicskó 1998b, 2012.



2. ábra. Az „Ukrán nyelv” tantárgy összesített óraszámjai az ukrán, illetve magyar tannyelvű iskolákban (2017-ben érettségiző korosztály)

Mivel a kárpátaljai magyar közoktatás nem tudja az eredményes, ukrán nyelven folyó felsőfokú képzésre felkészíteni a tanulókat, a magyar szülők jelentős része ukrán tannyelvű iskolát választ gyermekének (Csernicskó 2013: 411–24). Sokan úgy próbálják orvosolni a problémát, hogy külföldön, elsősorban Magyarországon folytatják közép- és felsőfokú tanulmányaikat. Ezeknek az ukrán állampolgároknak a legnagyobb része azonban már nem tér vissza szülőföldjére. Akik pedig hazajönnek, azok előtt ismét ott tornyosul a probléma: az ukrán nyelv ismeretének a hiánya. Ha az ukrán államnak valóban az integráció elősegítése a célja, akkor sürgősen át kell alakítania a nyelvoktatást.

5. Valóban nem tudunk ukránul?

A magyar tannyelvű iskolák érettségizőinek a független tesztelés ukrán vizsgáján elért gyenge teljesítményéből az oktatási minisztérium és sokan mások is arra következtetnek, hogy a kárpátaljai magyarok nem tudnak ukránul. Ha azonban a független tesztelést szervező és lebonyolító intézmény hivatalos honlapján¹⁹ alaposan megvizsgáljuk az ukrán nyelv és irodalom kötelező tesztvizsga követelményeit és feladatsorait, akkor kiderül, hogy azokat úgy állították össze, hogy a vizsga valójában nem a nyelvtudást méri.

¹⁹ Український центр оцінювання якості освіти. <http://testportal.gov.ua/> (2017. 4. 29.). A 2017. évi ukrán nyelv és irodalom vizsga követelményei itt érhetők el: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/ukrainian_lan_lit-1.pdf (2017. 4. 29.).

Az ukrán nyelv és irodalom független tesztelés feladatsora három részből áll. Az első az ukrán nyelv. Ez feleletválasztós grammatikai feladatokat tartalmaz, ahol minden feladatnál négy válaszlehetőség közül kell bekarikázni a helyes választ. A második rész az ukrán irodalom. Itt hasonló típusú feladatok várnak az érettségizőkre. A harmadik részben egy megadott témáról kell egy legalább 100 szavas véleménykifejtő esszét (fogalmazást) írni.²⁰ A nyelvtani feladatok és az esszé pontszámai alapján számítják ki az érettségi vizsga pontszámait; a felsőoktatási felvételi eljárásba vitt pontok meghatározása során az ukrán irodalom feladataiból megszerzett pontokat is figyelembe veszik.

Az ilyen vizsga során nem derül ki, hogy a vizsgázó birtokában van-e a négy alapvető nyelvi készségnek (beszédértés, beszéd, olvasás, írás) ukrán nyelven, hiszen a nyelvi részben alapvetően grammatikai ismereteket kérnek számon a tanulókon. Ez azonban nem alkalmas arra, hogy felmérje a gyerekek ukrán nyelvtudását. Ennek ellenére – amint a fentebb idézett miniszteri nyilatkozatokból is látjuk – Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma a független tesztelés eredményeire alapozva állítja azt, hogy a kárpátaljai magyar tannyelvű iskolák végzősei nem beszélnek megfelelő szinten az államnyelvet, és erre hivatkozással akarja megszüntetni a magyar nyelvű oktatást, illetve bevezetni a kétnyelvű képzést.

Ha valakinek a kerékpár alkatrészeiből és működési elveiből kell vizsgát tenni, bemagolhatja, hogy milyen elemekből áll a bicikli, és milyen fizikai törvényszerűségek alapján működik, de nem biztos, hogy fog tudni biciklizni. Aki viszont magabiztosan képes közlekedni a kerékpárjával akár a városi forgalomban is, korántsem biztos, hogy fel tudja sorolni a jármű összes alkotóelemét, illetve talán fogalma sincs arról, milyen fizikai törvények alapján működik a szerkezet, amelyen közlekedik. Az ukrán nyelvből szervezett független tesztelés (központi érettségi és felvételi) jelenleg elsősorban azt méri fel, ismerik-e a gyerekek a kerékpár szerkezeti elemeit és működési elvét (az ukrán nyelv szerkezetét és grammatikai szabályait), nem pedig azt, hogy tudnak-e biciklizni (nem azt tehát, hogy értenek, beszélnek, olvasnak és írnak-e ukránul).

Nem szükséges hosszan bizonygatni, hogy az elvont mechanikai/grammatikai ismereteknek nem sok hasznát veszi a mindennapi életben az, aki szeretne átbiciklizni a szomszéd faluba, illetve beszélgetni szeretne ukrán anyanyelvű ismerőseivel. A minden nap kerékpározók millióinak fogalmuk sincs a bicikli működési elveiről, mégis vígan száguldoznak. Ukrán anyanyelvűek százazrei lennének képtelenek sikeresen levizsgázni az ukrán nyelvből szervezett független tesztelésen, de ettől még magabiztosan írnak, olvasnak, beszélnek ukránul. El kell végre döntenie a minisztériumnak, mit vár a magyar tannyelvű iskolák végzőseitől: hogy magas szinten ismerjék az ukrán nyelv grammatikai rendszerét, vagy azt, hogy legyenek képesek sikeresen kommunikálni ukránul szóban és írásban.

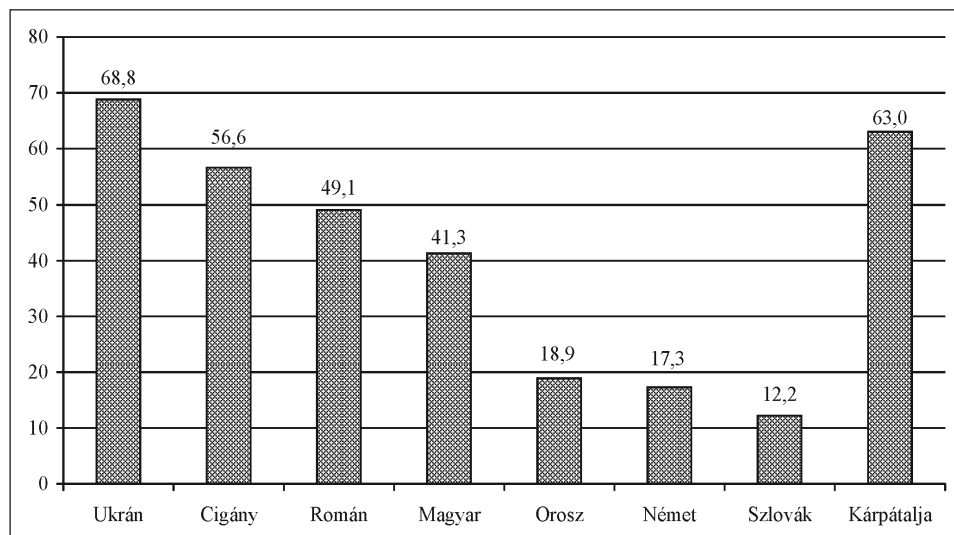
Meggyőződésünk szerint az elsődleges cél az, hogy a kárpátaljai magyar gyerekek – mint Ukrajna állampolgárai – elsajátíthassák az iskolában az ukrán nyelv-

²⁰ A 2016. évi feladatlap elérhető itt: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2016/12/urk_mova_test_16.pdf (2017. 4. 29.).

vet, ami azt jelenti, hogy legyenek képesek érteni, beszélni, olvasni és írni ukránul a mindennapi szükségleteiknek, igényeiknek megfelelően. Nem elvont elméleti, hanem hasznosítható funkcionális tudásra van szükségük (Tolcsvai Nagy 2015; Kozmács 2015). A nemzeti kisebbségekhez tartozók sikeres társadalmi integrációját ugyanis nem az segíti, ha jól ismerik az ukrán ige- és névszóragerendázás szabályait, és ügyesen tudnak többszörösen összetett mondatokat elemezni, hanem az, ha értik, amit ukránul mondanak vagy írnak nekik, valamint szóban és írásban is képesek kifejezni gondolataikat az államnyelven. Mindemellett persze az sem mellékes, hogy megtartsák saját nyelvüket és kultúrájukat, és lehetőség szerint el-sajátítsanak (legalább) egy nemzetközi idegen nyelvet is (Beregszászi 2002).

6. Adatok a kárpátaljai magyarok nyelvtudásáról

Ha nem a független tesztelés eredményeiből, hanem más adatok alapján próbálunk következtetni a kárpátaljai magyarok nyelvtudására, akkor először érdemes a hivatalos népszámlálás eredményeihez fordulni. A mindeddig első és egyetlen 2001-es ukrainai census során az ukrán állampolgárok anyanyelve mellett arra a nyelvre is rákérdeztek, amelyet a megkérdezett saját bevallása szerint „szabadon beszél” (Csernicskó–Molnár 2015). A kárpátaljai magyar nemzetiségűek 41,3%-a úgy nyilatkozott a népszámlálás során, hogy anyanyelve mellett egyetlen más nyelvet sem beszél szabadon. Összevetésképpen: a régióban élő ukránoknak 68,8%-a, az oroszoknak pedig a 18,9%-a válaszolta ugyanezt (3. ábra). A magyar nemzetiségűek 46,7%-a felelte azt a census során, hogy „szabadon beszél” ukránul, 30,5% pedig oroszul.



3. ábra. A csak anyanyelvükön beszélők százalékos aránya Kárpátalján nemzetiségenként a 2001-es népszámlálás adatai alapján

Legutóbb 2016 nyarán végeztünk olyan empirikus kutatást, amelynek során a kárpátaljai magyarok nyelvtudására is rákérdeztünk. Az 5 kutatóintézet együttműködésében lefolytatott *Tandem 2016* című kérdőíves szociológiai vizsgálatban összesen 1200 adatközlőt kérdeztünk meg 74 kutatóponton. A minta egyik része (800 adatközlő) ukrán nyelven, másik pedig (400 fő) magyarul töltötte ki a kérdőívet. A súlyozott minta ukrán része reprezentálja Kárpátalja ukrán, a 400 fős magyar minta pedig a régió magyar lakosságát nem, kor és településtípus szerint. A kérdőívben arra kértük az adatközlőket, hogy egy hatfokozatú skálán ítéljék meg saját nyelvtudásuk szintjét.²¹ Ahogyan a korábbi, hasonló vizsgálatok eredményeiből (Cserniczkó 2012: 9–34), az adatokból ezúttal is az derül ki, hogy a kárpátaljai magyarok nyelvtudása változatos (3. táblázat).

3. táblázat. Kárpátaljai magyarok nyelvtudása
a *Tandem 2016* című szociológiai vizsgálat adatai alapján (N=400)

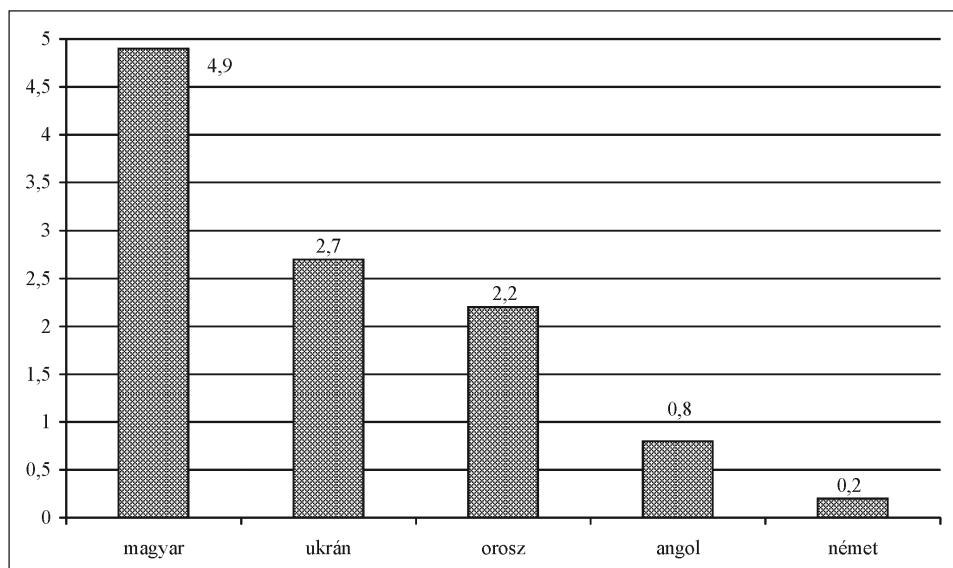
	magyar	ukrán	orosz	angol	német
5) anyanyelve	92,6	10,3	2,3	0	0
4) jól, helyesen beszél és ír	3,0	19,3	18,8	2,9	0
3) jól beszél, kisebb hibákkal	3,0	25,0	26,3	9,0	0,1
2) beszél, de kifejezési nehézségekkel	1,1	27,1	20,7	12,4	4,1
1) érti, de nem beszél	0,1	12,9	17,1	13,9	12,4
0) nem érti és nem is beszél	0,1	5,3	14,5	61,5	83,2

Ha a kérdőív nyelvtudásra vonatkozó kérdéskategóriáinak számbeli értéket tulajdonítunk, kiszámítható a kárpátaljai magyarok átlagos nyelvtudásszintje. A *nem érti és nem beszél* kategória 0 értéket kapott (hiszen azt fedi, hogy az adatközlő egyáltalán nem rendelkezik értékelhető nyelvtudással az adott nyelven), az *anyanyelve* kategória pedig a legmagasabb, 5-ös értéket kapta (az értékeket lásd a 3. táblázat első oszlopában). Az így kapott adatokból kiderül, hogy a kárpátaljai magyarok átlagos magyar nyelvi tudásszintje anyanyelvi. Ukránul átlagosan jól beszélnek kisebb hibákkal, oroszul beszélnek ugyan, de kifejezésbeli nehézségekkel. Angolul értenek ugyan, de nem beszélnek, németül pedig nem értenek, nem beszélnek (4. ábra).

Azt is megkérdeztük adatközlőinktől, hogy elégedettek-e jelenlegi nyelvtudásuk szintjével. A kárpátaljai magyarok reprezentatív mintájának abszolút többsége, 56,5%-a elégedett ukrán nyelvtudásának a fokával, 42,7% azonban szeretné fejleszteni az államnyelvi ismereteit (a nem válaszolók, bizonytalanok aránya 0,8%).

Bár a census és az idézett kutatás adatai egyaránt önbevallásra épülnek, a két, egymástól független adatsorból jól látszik, hogy árnyalásra szorul az az állítás, hogy a kárpátaljai magyarok nem tudnak (jól) ukránul. Az eredmények arra világítanak rá, hogy a kárpátaljai magyarok jelentős része úgy ítéli meg, hogy ukránnyelv-tudásának jelenlegi szintjével elboldogul szülőföldjén, vagyis a számára megfelelő mértékben integrálódott. Akinek a foglalkozása, szociális hálója megköveteli, jól megtanul

²¹ Írásunk szempontjából most csak a magyarok nyelvtudása érdekes, ezért az ukránok nyelvtudását nem elemezzük.



4. ábra. Kárpátaljai magyarok átlagos nyelvtudásszintje a Tandem 2016 című kutatás adatai alapján (N=400)

ukránul, ám akinek sem a megélhetése, sem a környezete nem függ az államnyelv ismeretétől, az nyilván alacsonyabb szintű nyelvtudással is jól boldogul. Ha Kijev nem elégedett ezzel, és anyanyelvi szintű nyelvtudást vár el a kárpátaljai magyaroktól, akkor az már korántsem az integrációról szól, hanem az asszimiláció elvárásáról.

7. Az „Ukrán nyelv” tantárgy oktatásának céljai a magyar tannyelvű iskolákban

Ha valaki intézményes körülmények között (például iskolában) elkezd tanulni egy olyan nyelvet, amely számára nem első nyelv (nem anyanyelv), hanem második nyelv (vagy államnyelv), akkor a cél nem lehet az, hogy – heti néhány órában folyó nyelvtanítás keretében – anyanyelvi szintű nyelvtudásra tegyen szert.

Azok nyelvtudásának szintjét, akik nem anyanyelvként beszélnek egy nyelvet, ma már egész Európában egységes szempontok szerint határozzák meg: a Közös Európai Referenciakeret alapján.²² Eszerint több nyelvi szintet különböztetnek meg. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma szintén erre alapozva határozza meg az idegen nyelv tantárgy esetében azt, hogy az egyes oktatási szintek végén (a 4., a 9. és a 11. osztályban) a tanulóknak milyen szintet kell

²² Angolul: Common European Framework of Reference for Languages, rövidítve CEFR; magyar rövidítése KER. Ukránul is elérhető: Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. <http://www.britishcouncil.org/uk/ukraine-exams-common-european-framework.htm> (2017. 4. 29.).

elérniük a nyelvtanulásban (Máté 2017: 249–50). Az ukrán mint államnyelv, második nyelv esetében azonban a minisztérium nem határozta meg azt, hogy a nem ukrán tannyelvű iskolákban a tanulónak a 4., a 9. és a 11. osztály végére milyen nyelvtudásszintet kell elérniük ukrán nyelvből. Ez azt feltételezi, hogy Kijev anyanyelvi (a KER szintjei alapján C2 vagy legalább C1) szintű nyelvtudást vár el a kárpátaljai magyar gyerekektől ukrán nyelvből. Ez azonban nyelvpedagógiai nonszensz (Poór 2015: 34).

Ukrajnában kidolgozták (és Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma jóváhagyta) az ukrán mint idegen nyelv vonatkozásában a KER követelményszintjeit.²³ A nemzeti kisebbségek nyelvén oktató iskolák számára kidolgozott állami szabványokban és a tantervekben azonban nem alkalmazzák ezt a szempontrendszert. Ehelyett – amint ezt a független tesztelés követelményei igazolják – Kijev anyanyelvi tudásszintet vár el minden ukrainai érettségizőtől, és továbbra is elméleti, grammatikai központú a tananyag ukrán nyelvből.

Teljesen érthetetlen például, mi szükség van arra, hogy 3. osztályban – amikor a magyar anyanyelvű gyermek még csak harmadik éve tanulja (heti 3 órában) az ukrán nyelvet – a magyar tannyelvű iskolák tanulói „A mondat fő és bővítő részei”, „A képzők helyesírása” vagy „A magán- és mássalhangzók váltakozása a szótövekben” témakörökkel ismerkedjenek. Már az alsó tagozat osztályaiban olyan grammatikai fogalmak elsajátítását követelik meg a magyar ajkú, az államnyelvvél jórészt csak az iskolai tanórákon találkozó gyermekektől, mint például a 4. osztályok számára 2004-ben kiadott ukránnyelv-tankönyv alábbi témakörei: „Prepozíció, elöljáró. Általános tudnivalók. A prepozíciók, az elöljárók és a prefixumok megkülönböztetése” (Kryhan és mtsai 2004: 144–5).

Ahelyett tehát, a magyar tannyelvű iskolákban ukrán nyelvet oktatnának, az ukrán nyelvről tanítanak elvont grammatikai ismereteket. A magyar nyelven oktató intézményekben a KER alapján kellene meghatározni, hogy a tanulónak az egyes iskolai szintek végére milyen nyelvtudásszintet kell elérniük ukrán nyelvből. Az iskolai nyelvoktatásnak valóban nyelvoktatássá kell válnia: a magyar gyerekeket meg kell tanítani ukránul. Az egyes iskolai szintek végén tett vizsgákon pedig a megszerzett nyelvtudás szintjét kell mérni, ám semmiképp sem a független tesztelés során jelenleg alkalmazott módszerekkel.

8. Összefoglalás

Az államnyelv megtanulásának joga fontos nyelvi emberi jog (Skutnabb-Kangas 1999: 58; Phillipson–Rannut–Skutnabb-Kangas 1994). Skutnabb-Kangas (1997: 27) azt írja: „az identitás, az egyenlő részvétel és a demokrácia elvei alapján a nyelvi kisebbségek számára a két- vagy többnyelvűség az elérendő oktatási cél; hogy ez egyben a nyelvi többséget is gazdagító, elérendő cél; és hogy az iskoláknak kötelességük lenne annak biztosítása, hogy minden kisebbségi gyermek két- vagy többnyelvűvé válhassék”.

²³ <http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/1410876247/> (2017. 4. 29.).

Az ukrán állam jelenleg nem biztosítja a feltételeket egy fontos nyelvi emberi jog gyakorlásához. Ha ugyanis kárpátaljai magyar gyerekek ezrei 11 éven át (az 1. osztálytól a 11. osztályig) tanulják az „Ukrán nyelv” tantárgyat, és mégsem tanulnak meg ukránul, akkor biztosak lehetünk abban, hogy ez az oktatás rosszul működik (Laihonen 2015), a tantárgy oktatására fordított hatalmas összeg pedig kidobott pénz. Ha másért – például elvont nyelvi emberi jogok okán vagy a kisebbségek integrációja érdekében – nem, legalább az elkótyavetyélt milliók miatt érdemes volna alaposan átgondolnia mindezt a kijevei oktatási tárca irányítóinak, és végre nem a magyarokat kellene folyton elmarasztalnia az államnyelv oktatásának eredménytelensége miatt, hanem a rosszul működő rendszert és az alapjául szolgáló elveket, beidegződéseket volna szükséges átalakítani (vö. Péntek 2009).

Persze mindennek csak akkor van értelme, ha a cél valóban a kisebbség integrálása és az, hogy a kárpátaljai magyarok megtanuljanak ukránul. Tudjuk ugyanis, hogy „[a] beolvasztó célú politikának nem érdeke, hogy az anyanyelvű iskolában tanuló diákok jól elsajátítsák a többségi nyelvet, ezért nem törekszenek a korszerű módszerek bevezetésére” (Lanstyák–Szabó Mihály 2002: 87). Ha az ukrán állam célja nem a kárpátaljai magyar közösség integrációjának támogatása, hanem a szegregáció vagy az asszimiláció, akkor Kijevből nézve a 25 éve alkalmazott oktatáspolitikai nem kidobott pénz, hanem befektetés.

SZAKIRODALOM

- Beregszászi Anikó 2002. A kárpátaljai magyarság nyelvhasználati sajátosságai a nyelvi tervezés szemszögéből. *Kisebbségkutatás* 2: 368–75.
- Beregszászi Anikó – Csernicskó István – Orosz Ildikó 2001. *Nyelv, oktatás, politika*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.
- Csernicskó István 1998a. *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Osiris Kiadó – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- Csernicskó István 1998b. Az ukrán nyelv Kárpátalján. *Regio* 1: 5–48.
- Csernicskó István 1998c. Az ukrán nyelv oktatása Kárpátalja magyar iskoláiban. In: Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella (szerk.): *Nyelvi érintkezések a Kárpát-medencében különös tekintettel a magyarpárú kétnyelvűsége*. Kalligram Könyvkiadó – A Magyar Köztársaság Kulturális Intézete, Pozsony, 44–59.
- Csernicskó István 2012. *Megtanulunk-e ukránul? A kárpátaljai magyarok és az ukrán nyelv*. PoliPrint, Ungvár.
- Csernicskó István 2013. *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Csernicskó István 2015a. A kárpátaljai magyar nyelvű oktatás színvonaláról. In: Márku Anita – Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép*. Autdor-Shark, Ungvár, 13–26.
- Csernicskó István 2015b. Az ukrán mint államnyelv oktatása Kárpátalján: helyzet, problémák és feladatok. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 11–22.
- Csernicskó István 2016. A kétnyelvű Ukrajna. In: Hires-László Kornélia (szerk.): *Nyelvhasználat, kétnyelvűség. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból II*. Autdor-Shark, Ungvár, 13–44.
- Csernicskó István 2017. Дискриминация учащихся школ Украины с венгерским языком обучения. In: Márku Anita – Tóth Enikő (szerk.): *Többynyelvűség, regionalitás, nyelvoktatás. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból III*. RIK-U, Ungvár, 223–33.

- Csernicskó István – Huszti Ilona – Bárány Erzsébet 2015. Kisebbségi kétnyelvűség és integráció: biztos, hogy a két(tan)nyelvű oktatás a megoldás? In: Kozmács István (szerk.): *Kétnyelvűségi szöveggyűjtemény*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra, 177–211.
- Csernicskó István – Máté Réka 2015. Bilingualism in Ukraine: Value or Challenge? *Sustainable Multilingualism* 10: 14–35.
- Csernicskó István – Molnár József 2015. Valós és/vagy konstruált valóság az ukrainai népszámlálásokban. *Regio* 3: 46–79.
- Csernicskó István (szerk.) 2003. *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba*. Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola, Beregszász.
- Huszti Ilona – Fábián Márta 2014. Az ukrán és angol nyelv tanításának összehasonlító elemzése beregszászi magyar iskolákban végzett kutatások alapján. In: Bárány Erzsébet – Csernicskó István (szerk.): *Українсько-угорські міжмовні контакти: минуле і сучасність. Матеріали міжнародної наукової конференції*. Видавництво В. Падяка, Ungvár, 109–19.
- Kozmács István 2015. Funkcionális alapú kisebbségi anyanyelvoktatás mint az államnyelv sikeres oktatásának feltétele. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 129–36.
- Kryhan, Sz. – Maidan, A. – Szerhijcsuk, J. 2004. *Українська мова. Підручник для 4 класу загальноосвітніх закладів з угорською мовою навчання*. Букрек, Чернівці.
- Kulyk, Volodymyr 2013. Combining identity and integration: comparative analysis of schools for two minority groups in Ukraine. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 43(5): 622–45.
- Laihonen, Petteri 2015. A nyelvoktatás elmélete es gyakorlata ma: betekintés a finn oktatásába és azon túl. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 43–56.
- Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella 2002. Nyelvpolitika a kisebbségek oktatásában. In: Lanstyák István – Szabó Mihály Gizella: *Magyar nyelvtervezés Szlovákiában*. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony, 76–83.
- Máté Réka 2017. Az idegennyelv-oktatás hatékonyságvizsgálata kárpátaljai magyar tannyelvű középiskolák 11. osztályos tanulóinak körében. In: Bodó Barna – Szoták Szilvia (szerk.): *Fiatal tudomány – tudományunk fiataljai a Kárpát-medencében*. Külgazdasági és Külügyminisztérium, Budapest, 242–55.
- Melnyk, Svitlana – Csernicskó István 2010. *Етнічне та мовне розмаїття України: аналітичний огляд ситуації*. ПоліПрінт, Ужгород.
- Orosz Ildikó – Csernicskó István – Ambrus Pál – Kristofóri Olga 2012. A magyar nyelvű/nyelvi oktatás stratégiai kérdései Kárpátalján, 2008. In: Orosz Ildikó (szerk.): *Két évtized távlatából*. PoliPrint, Ungvár, 67–242.
- Papp Z. Attila 2012. Kisebbségi magyarok oktatási részvételének értelmezési lehetőségei. *Educatio* 24/1: 3–23.
- Phillipson, Robert – Rannut, Mart – Skutnabb-Kangas, Tove 1994. Introduction. In: Tove Skutnabb-Kangas – Phillipson, Robert (eds.): *Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter, Berlin, 1–22.
- Péntek János 2009. Nyelvoktatássá válik a román nyelv tanítása, vagy megmarad eredménytelen „anyanyelv-pedagógiának”? In: Bálint Emese – Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Közélpép és helyzetkép a romániai magyar oktatásról*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy, 173–5.
- Poór Zoltán 2015. Kortárs tendenciák és szemléletek a gyermekek nyelvtanulásának természetessé tételére céljából. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 33–42.
- Program 2008. Галузева Програма поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки. Затверджена наказом міністра освіти і науки № 461 від 26.05.2008 р. http://osvita.ua/legislation/Ser_0sv/953/ (2017. 4. 29.).

- Skutnabb-Kangas, Tove 1997. *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Teleki László Alapítvány, Budapest.
- Skutnabb-Kangas, Tove 1999. Education of Minorities. In: Joshua A. Fishman (ed.): *Handbook of Language and Identity*. Oxford University Press, Oxford, 42–59.
- Skutnabb-Kangas, Tove – Cummins, Jim 1988. Concluding remarks: Language for empowerment. In: Tove Skutnabb-Kangas – Cummins, Jim (eds.): *Minority Education: From Shame to Struggle*. Multilingual Matters, Clevedon–Philadelphia, 390–4.
- Third Periodic Report 2015. *Third Periodic Report of Ukraine on Implementation of the European Charter for Regional or Minority Languages*. Kyiv. September 2015. <https://rm.coe.int/16806f0f08> (2017. 7. 31.).
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Az államnyelv mint L2 oktatása kisebbségi tanulók számára – funkcionális megközelítés. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás. Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 117–28.
- Tóth Mihály – Csernicskó István 2017. Нові засади мовного регулювання в Україні у дзеркалі конституційно-правового аналізу національного законодавства та міжнародних зобов'язань України. In: Márku Anita – Tóth Enikő (szerk.): *Többnyelvűség, regionalitás, nyelvoktatás. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból III*. RIK-U, Ungvár, 84–99.
- Vančo Ildikó 2015. A kétnyelvűsítés módjai és az identitás összefüggései. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás – nyelvtanítás Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, 137–50.

Beregszászi Anikó

főiskolai docens
II. Rákóczi Ferenc
Kárpátaljai Magyar Főiskola

Csernicskó István

habilitált egyetemi docens
II. Rákóczi Ferenc
Kárpátaljai Magyar Főiskola és Pannon Egyetem

SUMMARY

Beregszászi, Anikó and Csernicskó, István

Waste of money or profitable investment?

Teaching the Ukrainian language in Hungarian schools in Transcarpathia

The article deals with problematic issues of teaching the Ukrainian language as a state language (not a native language) in general educational institutions with Hungarian as the language of instruction in Transcarpathia from the point of view of integration, assimilation and segregation of the Hungarian national minority. During the 25 years of Ukraine's independence (since 1991), the state has not provided the necessary conditions for the study of the state language in schools for national minorities. Teachers, educational programs, textbooks, dictionaries, and teaching aids are not adequately prepared. Students who study in schools with instruction in minority languages do not properly master the state language. Strategic reforms are necessary to change the current situation. Improvements in the study of the Ukrainian language in general education institutions with instruction via the national minority languages should be addressed in the system of language education, where the language of instruction is the mother tongue of students, and the state language is taught at a high level by specialists trained for such work.

Keywords: L2 teaching, teaching the Ukrainian language, teaching the Ukrainian language as a state language for minorities, Hungarian national minority in Transcarpathia

A másik¹ hazai nyelv oktatása Finnországban

1. Bevezetés

A finn iskolarendszer és oktatás eredményessége már-már legendaszerű. Jelen írás arra vállalkozik, hogy bemutassa ennek az oktatási rendszernek törvényi háttérét, különös tekintettel a *másik* hazai nyelv oktatására. A finn oktatásban használt terminológia szerint a másik hazai nyelv a finn anyanyelvűek számára a svéd, a svéd anyanyelvűek számára a finn. Jelen ismertetés annak reményében készült, hogy a magyarországi nemzetiségek, illetve a határon túli magyarok anyanyelvi neveléséhez és az államnyelv oktatásához nyújt meggondolandó ismereteket. Annak ellenére tartom ezt az írás céljának, hogy tisztában vagyok az egyes országok társadalmi, történelmi és törvényi helyzeteinek különbségeivel és az oktatási rendszer reformálásának rendkívül nehéz és nehézkes voltával.

2. Törvényi háttér

Finnországban nyelvpolitikájából következően az oktatáspolitikai a többnyelvűséget támogatja. A többnyelvűséget támogató oktatáspolitikai alapjai az alkotmányból eredeztethetők.² Az általános elveket követve az oktatás nyelvéről az alapfokú oktatási törvény 4. §-a rendelkezik: az a község,³ amelynek területén mind finn, mind svéd nyelvű lakosok élnek, köteles az alapfokú oktatást⁴ és az iskolafelkészítő oktatást külön-külön megszervezni a két nyelvi csoport számára.⁵ Az oktatás nyelvéről a 10. § (1) rendelkezik, a következőképpen: az alapoktatás nyelve a finn

¹ A finn *toinen* jelentése lehet 'második', illetve 'másik'. A szerkezetben (suomi/ruotsi toisena kotimaisena kielenä) a *toinen* fordításaként a 'másik' jelentést választottam, mivel a finn nyelvpolitikából következően a nyelvek között nincs sorrend, azok egymás mellett létező entitások (egyik és másik, nem első és második).

² 17. cikkely: Az egyének a nyelvhez és a kultúrához való joga. Finnország nemzeti nyelvei a finn és a svéd. Törvény által biztosítani kell minden ember saját nyelvének használati jogát, legyen az a finn vagy a svéd, a bíróságokon és más hatóságok előtt, és azt a jogát, hogy hivatalos iratait saját a nyelvén kapja meg. A hatóságoknak egyenlő módon kell biztosítani az ország finnül és svédül beszélő populációinak kulturális és társadalmi szükségleteit. (Suomen kansalliskielet ovat suomi ja ruotsi. Jokaisen oikeus käyttää tuomioistuimessa ja muussa viranomaisessa asiassa omaa kieltään, joko suomea tai ruotsia, sekä saada toimituskirjansa tällä kielellä turvataan lailla. Julkisen vallan on huolehdittava maan suomen- ja ruotsinkielisen väestön sivistyksellisistä ja yhteiskunnallisista tarpeista samanlaisten perusteiden mukaan.)

³ A finn alkotmány szerinti közigazgatási egység; 2017-ben 311 kunta van az országban. Az alkotmány 121. §-a szerint: Finnország községekre tagolódik, amelyek irányítása a lakosok önkormányzatiságán alapul. A város olyan kunta, amely magát város névvel nevezi meg. (Jelenleg Finnországban nincsenek megyék – ezek korábban is a központi kormányzat egységeiként működtek, önállóságuk nem volt –, 2010 óta Finnország hét területi államigazgatási egységre oszlik.)

⁴ Finnországban 1–6. osztályos alsó, illetve 7–9. osztályos felső tagozaton folyik az alapfokú oktatást. Ezt követi a 3 osztályos (10–12.) középfokú képzés.

⁵ „Kunta, jossa on sekä suomen- että ruotsinkielisiä asukkaita, on velvollinen järjestämään perusopetuksen ja esiopetuksen erikseen kumpaakin kieliryhmää varten” (23.12.1999/1288, hatályos 2000. augusztus 1-től).

és a svéd lehet. Mód van arra, hogy az oktatás nyelve a számi (lapp), a roma vagy a jelnyelv legyen, továbbá lehetőség van arra, hogy az oktatás egy részét a fent megnevezett nyelvek mellett a tanuló a saját nyelvén kapja,⁶ amennyiben a csoportban négy azonos nyelvű diák van (Suni 2016: 243).

A számi (lappok) lakta területeken a számi (lapp) nyelven beszélni tudók számára az oktatást jelentős részben számi nyelven kell megszervezni. A hallás-sérültek számára szükség esetén az oktatás szervezhető jelnyelven. Amennyiben az oktatást szervezője és fenntartója a fenti nyelvek közül több olyan nyelven is lehetőséget ad az oktatásra, amelyen a tanuló képes tanulni, akkor a gyermek gondviselője dönthet a tannyelv megválasztásáról. A törvény lehetőséget biztosít arra is, hogy speciális csoportokban vagy egyes iskolákban az oktatást az (1) bekezdésben felsorolt nyelveken kívül más nyelven is szervezzék.

Az oktatási törvény 11. §-a sorolja fel az oktatás mindenki számára kötelező tartalmát. Ezek között a számunkra érdekesek az anyanyelv és irodalom, a másik hazai nyelv⁷ és az idegen nyelvek. Az anyanyelvoktatásról a 12. § rendelkezik: anyanyelvként alapértelmezettként a finn, svéd, illetve a számi (lapp) nyelvet oktatják. Ám – a szakasz (2) bekezdése szerint – anyanyelvként a tanuló gondviselőjének választása szerint oktatható a roma és a jelnyelv vagy más nyelv, amely a tanuló anyanyelve.

Az oktatást oktatási terv (opetussuunnitelma) szerint kell folytatni. Az iskola által elkészített tervet az oktatás szervezője és az oktatási intézmény fenntartója hagyja jóvá. Külön oktatási tervet kell készíteni a finn, svéd, számi (lapp), illetve más nyelven folyó oktatás számára (15. §).

Az oktatás nyelvi szabályozása a **finn nyelvtörvényen** alapul. A nyelvtörvény az alkotmánnyal egybehangzóan kimondja, hogy Finnország nemzeti nyelvei a finn és a svéd (1. §). A társadalmi élet bizonyos területeinek pontosabb és precízebb nyelvi szabályozását más törvények is tartalmazzák, pontosítják, mivel a nyelvtörvény célja alapvetően az, hogy mindenkinek garantálja az alkotmányban biztosított jogát⁸ a bíróságok és a hivatalos szervek előtti saját nyelvhasználatra.⁹ Az egyetemek nyelvét az egyetemi törvény,¹⁰ az egyházi nyelvhasználatról az Egyházi törvényben olvashatunk,¹¹ de a lutheránus és ortodox egyház nyelvhasználatát a rájuk vonatkozó külön-külön törvények¹² szabályozzák, és hasonlóképpen az iskolák, a kulturális élet, az egészségügy, a büntetőeljárás nyelvére vonatkozóan is külön szabályozás érvényes.

⁶ „osa opetuksesta voidaan antaa muulla kuin edellä mainitulla oppilaan omalla kielellä, jos se ei vaa- ranna oppilaan mahdollisuuksia seurata opetusta” (23.12.1999/1288, hatályos 2000. augusztus 1-től).

⁷ Amennyiben a tannyelv a finn, akkor a svédet értik rajta, amennyiben viszont a tannyelv a svéd, akkor a finn nyelvet jelenti.

⁸ Az alkotmány 17. §: A saját nyelv és kultúra joga.

⁹ A (2) bekezdés a következőket tartalmazza: A hivatalos szervek nyújthatnak jobb nyelvi szolgáltatást, mint amit ez a törvény előír.

¹⁰ <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1997/19970645>, letöltve 2017. május 6.

¹¹ Kyrkkolaki 26.11.1993/1054, 5. §. Az egyházköziség és a társult egyházköziségek nyelve. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931054>. (2017. 06. 12.)

¹² 26.11.1993/1054 Egyházi törvény (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931054>), illetve a 8.8. 1969/521 Törvény az ortodox egyházról (<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1969/19690521>).

A nyelvtörvény szabályozza többek között a községek, illetve a hatóságok nyelvi besorolásának kritériumait. Az 5. §-a szerint egy község („kunta”, l. fentebb) lehet egynyelvű vagy kétnyelvű. Az államtanács tízévente a hivatalos népszámlálási adatok szerint megállapítja, hogy az adott község melyik nyelvi kategóriába tartozik. Kétnyelvű az a község, amelynek mind finn, mind svéd nyelvű lakossága van, és a kisebbség az adott „kunta” lakosságának legkevesebb 8%-a vagy legalább 3000 fő. A kétnyelvű községet egynyelvűvé minősítik, amennyiben a kisebbség lélekszáma a 3000 fő vagy 6% alá csökken.¹³

A nyelvtörvény rendelkezik az állami szervek nyelvhasználatáról is. Egynyelvű az az állami hatóság, amelynek hatókörébe csak azonos egynyelvű községek tartoznak, míg kétnyelvű az a hatóság, amelyeknek hatókörébe különböző nyelvű, de legalább egy kétnyelvű község tartozik. A törvény részletesen szabályozza, hogy az egyes hivatalos ügýtípusokban milyen módon választják ki az eljárás nyelvét. Minden esetben joga van azonban az ügyben eljáróknak az ingyenes tolmácsszolgáltatásra, néhány speciális esetet leszámítva, amikor maguknak kell gondoskodni a tolmácsolásról (18. §). A törvény 23. szakasza szerint a hatóságoknak kell biztosítaniuk, hogy az egyének nyelvi jogai ne sérüljenek. Ennek érdekében a kétnyelvű hatóságok szolgálatában állóknak mind finn, mind svéd nyelven képeseknek kell lenniük az ügymenet szervezésére. Ez a szabályozás vonatkozik az olyan gazdasági vállalkozásokra is, amelyekben az államnak vagy kétnyelvű községnek döntési joga van (24. §).

A nyelvtörvény hasonló részletességgel rendelkezik a hatóságok munkanyelvéről, a levelezés, a meghívók, a jegyzőkönyvek, a határozatok nyelvéről, arról, hogy a törvényeket mindkét nemzeti nyelven közzé kell tenni. A törvény rendelkezik arról is, hogy miképpen kell a szabályozásnak megfelelő működést figyelemmel kísérni és fejleszteni.

A finnországi nyelvi helyzet napjainkban jelentős változáson megy keresztül. 2015-ben a svéd anyanyelvűek százalékos aránya már alacsonyabb volt Finnországban, mint az összes más, nem finn anyanyelvű egyéb nemzetiségűek aránya, és ez 2015-re elérte az össznépesség 6%-át.¹⁴ Ezt a változást tükrözi a finn mint második nyelv oktatásának változása is: a hangsúly áttevődött az egyéb nemzetiségűek finn nyelvoktatására.

3. Az oktatás céljai, tartalma és a fejlesztett készségek

A finn oktatási rendszerben az egyes oktatási szintekhez az oktatási kormányzat kiadja a tantervek alapjait összefoglaló terjedelmes anyagát,¹⁵ amelynek segítségével elkészítik a helyi tanterveket. A tantervek alapjait tartalmazó kiadvány nem

¹³ A 311 kunta közül 3 egynyelvű svéd, 30 kétnyelvű, amelyek közül 18-ban van svéd többség (2017).

¹⁴ SVT 2015a. A 10 000 főnél több beszélővel rendelkező nem őshonos nyelvek: orosz, észt, arab, somáli, angol, kurd, kínai, perzsa.

¹⁵ Az alapképzésre vonatkozó tantervi előírásokat például a Perusopetuksen opetusuunnitelman perusteet 2014 [PEP 2014] (Az alapoktatás tanterveinek alapjai) című kiadvány foglalja össze. A következőkben a nyelvoktatásra vonatkozó minden információ ebből az anyagból származik.

a tananyag részletes felosztását tartalmazó központi előírás, hanem olyan általános alapelveket és elvárásokat tartalmazó dokumentum, amely alapján az iskolák saját oktatási programjaikat és tanterveiket készítik, és megválasztják az oktatáshoz használatos tankönyveket. Az egyes tárgyak tárgyalása során három szempont szerint mutatják be a tantervi követelményeket: ismertetik 1. az oktatási és nevelési célt, 2. az adott célhoz kapcsolódó tartalmat, majd 3. az adott tananyaggal¹⁶ fejlesztendő kompetenciaterületeket. Az oktatás során fejlesztendő kompetenciák:

- K1 Gondolkodás és a tanulás tanulása
- K2 Kulturális készségek, interakció és kifejezés
- K3 Öngondoskodás és a mindennapi élethez szükséges készségek
- K4 Sokoldalú írás-olvasás tudás / Multiliteracy (Grünthal 2015)
- K5 Az információs és kommunikációs technológia know-how
- K6 A munkával és vállalkozói képességgel kapcsolatos készségek
- K7 Részvétel, hatásyakorlás és a fenntartható jövőépítés

A nyelvoktatás, a nyelvi képzés három fő területen zajlik: az anyanyelv, a másik hazai nyelv és az idegen nyelvek oktatása. Az anyanyelvi oktatás során (a finn, illetve svéd tannyelvű iskolákban) a finn, illetve svéd nyelv és irodalom tantárgyat oktatják. (Külön tárgyalandó az S[uomi]², azaz a finn, mint másik nyelv oktatása, amelynek keretében a nem finn vagy svéd anyanyelvű gyermekek nyelvoktatásáról van szó). A finn oktatási rendszerben annak alapján, hogy mikor kezdik el tanulni a diákok a nyelve(ke)t az anyanyelvük mellett, illetve hogy azt kötelező vagy szabadon választható nyelvként tanulják, az alábbi kategóriákba sorolják a tantárgyakat:

	Oktatás kezdete	Választhatóság		Összes óraszám
A-1	3. osztály	kötelező	1. hosszú nyelv	608
A-2	4. osztály	választható	2. hosszú nyelv	456
B-1	7. osztály	kötelező	közép-hosszú nyelv	228
B-2	8. osztály	választható	rövid nyelv	228

A tanulóknak legkevesebb egy hosszú (A-1 vagy A-2) és egy középhosszú (B-1) nyelvet kell tanulniuk. A tanult nyelvek közül az egyiknek kötelezően a másik hazai nyelvnek (ez a finn vagy a svéd), a másinak egy idegen nyelvnek vagy a száminak (lapp) kell lennie. Mindezek alapján a másik hazai nyelv hat formában (6 tantárgyként) jelenhet meg: 1. svéd/finn hosszú, azaz A nyelv; 2. svéd/finn középhosszú, azaz B nyelv; illetve 3. az anyanyelvi svéd vagy finn (a kétnyelvű gyermekek számára).¹⁷ Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a másik hazai nyelv tanulását legkésőbb a 7. osztályban, B-1 nyelvként meg kell kezdeni.

¹⁶ A tananyag tartalmának megadási módját lásd később.

¹⁷ PEP 2014: 125.

A helyi oktatási tervekben rögzítik, hogy az adott területen melyik nyelvet mikor lehet választani. Példaként álljon itt az egynyelvű közép-finnországi Kuopio városának tájékoztatása a szülők számára:

„Az A-1 nyelv a 3. osztályban kezdődő kötelező idegen nyelv. Ez az összes kuopioi általános iskolában az angol, kivéve az Aurinkorinnei és a Pohjantie iskolát, ahol német, és a Pirti iskolát, ahol francia is tanulható.

Az A-2 nyelv a 4. osztályban kezdődő szabadon választott idegen nyelv. Ez az A-1 nyelvként németet, illetve franciát tanulók számára az angol; a már angolul tanulók választhatnak a következők közül: német, francia, orosz vagy svéd. A-2 csoport létrehozásához legkevesebb 16 tanuló szükséges.

A B-2 nyelv a második hazai nyelv, azaz a svéd, amelyet mindenki a 7. osztályban kezd el tanulni. Kivételt képeznek a svédet már A-2 nyelvként tanulók, akik A-2 nyelvként folytatják tovább tanulmányaikat.

A B-2 nyelv a 8. osztályban kezdett szabadon választott idegen nyelv. Az iskolák maguk állapítják meg, milyen nyelveket kínálnak. Kuopióban jelenleg B-2 nyelvként tanulható a német, francia, orosz vagy spanyol nyelv. A B-2 csoportoknak nincs minimum létszámhatára, de a gyakorlatban általában 10-12 diák van egy-egy csoportban.”¹⁸

E szerint a rend szerint tanulhatnak nyelveket azok a diákok, akiknek anyanyelve finn vagy svéd. A más anyanyelvűek S(uomi)2 (a finn másik nyelvként) tantárgy keretében tanulnak finnül.

Az anyanyelv és irodalom tantárgy keretében 12 különböző tanmenet szerint lehet az oktatást folytatni: finn nyelv és irodalom, svéd nyelv és irodalom, számi (lapp) nyelv és irodalom, roma nyelv és irodalom, jelnyelv és irodalom, a tanuló anyanyelve, finn második nyelvként és irodalom, svéd második nyelvként és irodalom, finn számi nyelvűeknek, svéd számi nyelvűeknek, finn jelnyelvűeknek és svéd jelnyelvűeknek.

A svéd nyelvű általános iskolákban 2012-ben¹⁹ a tanult nyelvek választása a következő megoszlást mutatta: a diákok 86,2%-a a finnt A-1 nyelvként választotta, míg 11,5%-uk A-2 és további 2,3%-uk B-1 nyelvként tanulta a másik hazai nyelvet (KTV 2014: 219–23).

A gimnáziumokban az alapképzéshez hasonló a nyelvoktatás szerkezete:

	Választhatóság	Összes óraszám a 3 évfolyamban	Lehetőség + órára
A-1	kötelező	228	78
A-2	választható	228	
B-1	kötelező	190	78
B-2	választható	228	–
B-3	új nyelvként választható (B-2 helyett)	228	–

¹⁸ http://peda.net/veraja/kuopio/vieraat_kielet/faq, letöltve 2017. május 5.

¹⁹ http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf, letöltve 2017. május 8.

2012-ben összesen 6876 diák tanult svéd tannyelvű gimnáziumban, és a tanulóknak 86,1%-a volt svéd anyanyelvű. Arra van statisztikai adat, hogy a svéd tannyelvű gimnáziumokban 2015-ben érettségizetteknek 92%-a (1892 tanuló) A, míg 2,1%-a (158 diák) B nyelvként tanulta a finn nyelvet.²⁰

A finn tannyelvű gimnáziumokban a svéd tanulása más megoszlást mutat: a tanulóknak csupán 8%-a tanulta 2011-ben a svédet A nyelvként, a többiek B-ként tanulták (Toiminnalista ruotsia 33). A másik hazai nyelv oktatásának szervezeti keretei hosszú ideje nem változtak, viszont 2004 óta nem kell belőle érettségizni, illetve pontosabban: szabadon választható érettségi tárgy lett a második hazai nyelv, amely korábban kötelező érettségi tárgy volt.

A finn oktatása S2 néven azon bevándorló háttérű gyermekek számára történik, akiknek a finn nyelvtudása nem anyanyelvi szintű a nyelvhasználat minden területén.²¹ Ebben az oktatásban vesznek részt a külföldről hazaköltöző finnek gyermekei és a külföldről örökbefogadottak is. Az oktatás célja, hogy a gyermek finn nyelvtudását kiegyenlítetté tegye, és fejlessze a finn kultúrára vonatkozó ismereteit. Mindezt úgy, hogy a nyelvi kompetenciát a gyermek anyanyelvének oktatásával együtt fejleszti. Az S2 oktatása számtalan problémát vet fel, többek között azt, hogy miközben a finn oktatási rendszerben a cél a működő kétnyelvűség megteremtése és fenntartása, az S2 oktatásának eredménye nem egy esetben az lesz, hogy a diáknak a finn lesz a domináns nyelve (Merjo 2008: 128). Az S2 oktatása akkor ér véget, amikor a diák nyelvtudása eléri azt a szintet, amely alapján a gyermeket oktató pedagógusok közössége úgy dönt, hogy a tanuló a továbbiakban a (finn) anyanyelv és irodalom órákon vehet részt. Ennek az írásnak nem tárgya ezen oktatás és annak problémáinak bemutatása, de mint a finn nyelv oktatásának részterülete, szükségesnek tartottam legalább a rá való utalást.²²

4. A másik hazai nyelv és az idegen nyelv oktatásának viszonya

A tanterveket összehasonlítva azt tapasztaljuk, hogy a két tantárgy céljai és követelményei nagyon hasonlóak, a legtöbb esetben egybeesnek. A különbség abból a tényből adódik, hogy a finnül tanuló nem finn anyanyelvű diák finn állampolgár, és így szinte elkerülhetetlenül találkozott/találkozik a finn nyelvvel a mindennapokban, másrészt, hogy a finn nyelv – szemben bármelyik más nyelvvel – a finnországi és skandináv kultúra alkotója.

Nem tekintem át a teljes tantervi hálót,²³ csupán a 3–6. osztály tantervén mutatom be a finn, mint másik hazai nyelv és az idegen nyelvek oktatása tan-

²⁰ SVT 2015b.

²¹ Ez nem azonos a finn mint másik hazai nyelv elnevezésű tantárggyal, mivel az S2 esetében a finn (skandináv) kultúrát nem vagy kevésbé ismerő diákokról van szó.

²² Részletesen lásd: Suni 2016.

²³ Bővebben lásd: Laihonon 2015.

tervének a viszonyát. A 3–6. osztály vonatkozó tantervei öt fő célt tartalmaznak (zárójelben a területen fejlesztendő kompetenciák, l. fentebb):

1. a kulturális sokszínűség megértése és nyelvi tudatosságra nevelés (K1, K2, K4);
2. a nyelvtanulási készségek elsajátíttatása (K1, K5, K6, K7);
3. a nyelvtudás és az interakcióban való nyelvhasználat fejlesztése (K2, K4, K5, K7);
4. szövegértés fejlesztése (K4);
5. szövegalkotás fejlesztése (K3, K4, K5, K7).

A célok megfogalmazása a 2–5. pontok esetében gyakorlatilag szó szerint megegyezik a másik hazai nyelv és az idegen nyelv oktatásának tantervében. Eltérést az első cél esetében találunk. A finn mint másik hazai nyelv esetében a nyelvtanítás során a figyelem első sorban a kulturális sokszínűségekre koncentrált, és arra irányul, hogy a diák ismerje fel Finnország és Skandinávia nyelvi és kulturális gazdagságát, a finn és svéd másik hazai nyelvként betöltött szerepét, sokszínűségét. Arra kívánják motiválni a diákokat, hogy tartsák értéknek saját nyelvüket és kultúrájukat, miközben értéknek tekintik a világ nyelvi és kulturális sokszínűségét, és ennek következtében előítéletek nélkül közelítsenek más népek képviselőihez. Mindeközben célja az oktatásnak, hogy segítse a tanulóknak felismerni a nyelvekben a hasonló és különböző jelenségeket, és keltse fel a másik hazai nyelv iránti érdeklődést, és támogassa őket minél több finn nyelvű szöveg gyűjtésében és megismerésében.²⁴

Az idegen nyelvek esetében az első oktatási cél alapvetően a nyelvi tudatosság erősítésére koncentrált, és arra irányul, hogy a tanulók kellő bátorsággal és szándékkal törekedjenek idegen nyelvű nyelvi produktumokat létrehozni.

A célokhoz tartalmakat rendelnek. A 3–6. osztályban például a 3–5. célokhoz tartalomként a következőket rendelik: „Tanuljanak meg hallgatni, beszélni, olvasni és írni finn nyelven különféle témákról. Központi témák: én magam, a családom, barátaim, az iskola, hobby, a szabadidő eltöltése, továbbá a finn nyelvű közösségben zajló élet. Ezek mellett közösen további témákat is választanak. A témák megválasztásánál kiindulópont a diákok mindennapi élete, környezete, érdeklődési köre és azok időszerűsége, modernsége. Mindezt alapvetően finnországi és svédországi *én* és a *mi* nézőpontja határozza meg. Tanulják a nyelvhasználatot különféle beszédhelyzetekben, mint például köszönés, segítségkérés, véleménynyilvánítás. A szókészlet és a szerkezetek elsajátítása sokoldalú szövegek alkalmazásával történik, mint például rövid történetek, jelenetek, interjúk. Lehetőséget biztosítanak nagyobb kihívásokat jelentő beszédhelyzetekben való megnyilatkozásra is. Megtanítják a finn nyelvű anyag keresését és megtalálását a környezetükben, az interneten, a könyvtárban stb. Elsajátítják a finn nyelv fontosabb, svédétől eltérő fonetikáját és a hangok ejtését” (PEP 2014: 199).

A többi célhoz is hasonló módon adják meg az elsajátítandó ismeretek körét.

²⁴ Fontos emlékeztetni rá, hogy a finn anyanyelvű diákok számára a svéd mint másik hazai nyelv tantervi céljai ezzel pontosan egyeznek.

5. Tanárképzés és tanárok

A finn nyelvet nem anyanyelvként oktatók szakmai szervezete az S2opettajat²⁵ elnevezésű egyesület, amely 1994-ben alakult, és jelenleg ezernél több tagja van, de taglétszáma folyamatosan növekszik. Az egyesület önállóan működik, területi szervezetekkel rendelkezik, és ugyanakkor tagja az Anyanyelvtanárok Szövetségének.

A finn nyelvtanárok képzése Finnország öt egyetemén folyik: Helsinkiben, Jyväskyläben, Tamperében, Turkuban és Ouluban. (Turkuban a svéd nyelvű egyetemen, az Abo Akademién vehető fel finn mint másik hazai nyelvi kurzus – de a kurzust a Helsinki Egyetem képzéséből veszik át. A pedagógia szakismereteket és a gyakorlatot viszont már a Vaasai Egyetemen és Vaasában végzik a svéd nyelven tanuló diákok).

Az egyes egyetemek különböző formában képzik a finn mint másik nyelv tanárait. A szakmai egyesület honlapja szerint – összhangban az ezt szabályozó rendelettel²⁶ – az alapképzésben oktató S2 tanárnak anyanyelv és irodalom tanári végzettséggel kell rendelkeznie: ez olyan MA szintű végzettséget jelent, amely 60 kreditnyi tanulmányokat tartalmaz finn nyelvből, 60 kreditet finnországi irodalomból vagy általános irodalomtudományból és 60 kreditet pedagógiából. A gimnáziumokban és a felnőttoktatásban S2 tanárok számára további követelmény 120 kredit finn nyelvből és irodalomtudományból. Ezen utóbbi tanulmányok során végezhető finn mint másik nyelv képzés Tamperében 20–25 kredit (specializáció), Turkuban 100 kredit (specializáció) és Ouluban 60 kredit (mellék tárgy) terjedelemben. Ezeket a képzéseket el lehet végezni továbbképzésként is, amennyiben a jelentkező rendelkezik a finn nyelv és irodalom alapképzéssel.

6. Az oktatásban részt vevő diákok

Az iskolába lépő gyermekek nyelvileg igen különbözőek: lehetnek finn vagy svéd egynyelvűk, illetve valamilyen fokon kényelvűek. Érthető, hogy az oktatás szervezése igen nagy körültekintést igényel. Az oktatás eredményessége érdekében még abban az esetben is kis csoportokra bontva külön oktatják a teljes létszámú osztályokat, ha a gyerekek mindannyian egynyelvűek.

A kétnyelvű gyermekek minden esetben külön csoportban tanulnak az egynyelvűektől. Az egynyelvű gyermekek oktatása a másik hazai nyelv tantárgyi keretei között folyik. A kétnyelvűségnek is különböző fokozatai vannak, így a kétnyelvű családban vagy nyelvi környezetben élő gyermekek között is különbség van nyelvismeretük terén. Az erősen svéd domináns kétnyelvű gyermekek az egynyelvűekkel egyezően a másik idegen nyelv tantárgyi keretei között, külön csoportban tanulják a finn nyelvet. A szülők és a pedagógusok döntése alapján azonban nekik is lehetőségük van a balansz kétnyelvű gyermekekkel együtt az anyanyelvi

²⁵ <https://www.s2opettajat.fi/> – Teljes neve: Suomi toisena kielänä-opettajat 'Finn másik/második nyelvként-tanárai'.

²⁶ 14. 12. 1986./986 Asetus opetustoinen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 5. §. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>, letöltve: 2017. május 5.

másik idegen nyelv tantárgy tanulására, természetesen ekkor is külön csoportban. Az anyanyelvi másik idegen nyelv tantárgy keretében a tanulóknak lehetőségük van elmélyíteni nyelvi tudásukat, illetve módjuk van a finn (svéd) kultúra sajátos elemeinek a megismerésére. Az anyanyelvi másik hazai nyelvet is A-1, illetve A-2 nyelvként lehet tanulni a 3. (illetve a 4.) osztálytól.

A képzési szakaszok végén elvárt ismereteket a helyi tantervek által előírt ismeretekhez kell mérni, és az értékelést az adott típusú nyelvvoktatási forma (A, illetve B) állami értékelési kritériumainak megfelelően kell megtenni (ezt l. alább).

7. A nyelvvoktatás célja az alapképzésben

A tantervi alapokat tartalmazó anyag (PEP 2014: 1) a másik hazai nyelvvel kapcsolatosan leszögezi, hogy a nyelv mindig velünk van, minden tevékenységünk alapfeltétele, és a nyelvtudás alakulása élethosszig tartó folyamat. A többnyelvű kompetencia a családban, az iskolában és az élet minden más területén folyamatosan alakul ki, és az anyanyelv és más nyelvek, valamint azok nyelvjárásainak és regisztereinek ismeretét jelenti.

Az iskolai oktatás feladata a többnyelvű kompetencia megszerzésének támogatása úgy, hogy segíti a nyelvhasználat fejlődését eltérő beszédhelyzetekben, ezért az iskolában minden tanár egyben nyelvtanár is. Az iskolai oktatás abban segíti a diákot, hogy tudatos nyelvhasználó legyen, össze tudja vetni a nyelv eltérő használati színtereit és fejlődjön a sokoldalú írás-olvasás tudás (Multiliteracy).

Az iskolában a nyelvvoktatás során különös figyelmet fordítanak arra, hogy a diákok a különböző tantárgyakhoz használjanak a nyelvtudásuk színvonalának megfelelő más nyelvű szövegeket. Kiemelt fontosságú, hogy a tanulmányok során a diákokkal felismertessék, hogy a más nyelveket beszélők és más kultúrákban élők identitása – a sajátjukhoz hasonlóan – többszintű, ezért a kisebbségi és veszélyeztetett nyelvek kérdését is tárgyalják. Cél, hogy megerősítsék a diákokat abban, hogy képesek nyelveket tanulni, és hogy használják – bármilyen szintű – nyelvi ismeretüket bátran a szükséges helyzetekben. A nyelvvoktatás során feltételezik a többi tantárggyal való együttműködést is.

A nyelvvoktatás során a tervszerű tevékenységeket olyan módon végzik a különféle méretű és összetételű csoportokban, hogy lehetőséget biztosítanak a diákoknak más országokban élő beszélőkkel való kapcsolatteremtésre és kapcsolattartásra. Erőteljesen használják a számítástechnikai és egyéb kommunikációs eszközöket az autentikus beszédhelyzetek megteremtésére (PEP, 196–7). A tantervi alapokban nincs rögzítve, hogy milyen szintre kell eljutnia a tanulónak az alapképzés végére.

Az oktatási minisztérium honlapján található információ szerint, a gimnáziumot végzetteknek az A1 nyelvként tanult angolban a referenciakeret B2.1 szintjét kell elérniük minden részterületen (beszédértés, beszéd, szövegértés, írás), míg minden más A, illetve B nyelv esetében a B1.2 szint elérése az elvart.²⁷

²⁷ http://edu.fi/lukiokoulutus/toinen_kotimainen_ja_vieraat_kielet/kielten_opetussuunnitelmat (2017. március 17.). A referencia keret szövege magyarul: http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2017. március 17.).

Egy példa arra, miképpen adják meg a nyelvtudás elérendő szintjét a helyi tantervekben.²⁸ Az A nyelvként oktatott másik hazai nyelv tanulása során az alapképzésben a 6. osztály végére a svédül tanulóknak beszédben és szövegértésben az európai referenciakeret A1.3, szövegalkotásban az A1.2 szintjét kell elérnie a legjobb érdemjegy megszerzése érdekében,²⁹ míg a finnül tanulók számára az elérendő szint az A2.1, illetve az A1.3. A 9. osztály végén az elérendő szintek: mindhárom területen B1.2 a svéd, illetve B1.1. és A2.2.(szövegalkotás) a finn nyelv esetében.³⁰ Ezzel teljesen megegyező szintek elérését tűzi ki számos más intézmény is.

	„A” finn mint másik hazai nyelv			„A” svéd mint másik hazai nyelv		
	Beszéd	Szövegértés	Szövegalkotás	Beszéd	Szövegértés	Szövegalkotás
6.	A2.1		A1.3	A1.3		1.2
9.	B1.1	A2.2		B1.2		

Az oktatás eredményessége változó, de a (finn tannyelvű iskolákban) svéd nyelvet tanulókkal ellentétben a finnül tanuló svéd tannyelvű iskolai csoportok elérik az alapképzésben kitűzött oktatási célokat (Pohjala–Geber 2010, idézi Laihonen 2015). A statisztikai adatok alapján a legtöbb svédül beszélő finn A1.2 szinten sajátítja el a finn nyelvet az alapképzés, a 9. tanév végére (Laihonen 2015).

8. Kísérletek a finn, mint másik hazai nyelv oktatásának megújítására

Az Abo Akademié keretében a svéd iskolák számára folyó tanárképzés során Michaela Pörn és munkatársai kidolgozták és kísérleti jelleggel alkalmazzák a tandemmódszert az iskolai oktatásban (Pörn 2016). A módszer lényege, hogy a másik hazai nyelv elsajátításban azonos nyelvi szinten álló eltérő anyanyelvű osztályok egymást hosszú távon támogatva és segítve igyekeznek elsajátítani a másik anyanyelvét mint másik hazai nyelvet. A gyakorlatban tehát egy svédet tanuló finn tannyelvű osztály van élő kapcsolatban egy finnül tanuló svéd tannyelvű osztállyal. Az oktatás során a tanár valójában a tanulási folyamat menedzsere, a nyelv elsajátítása a tanulópárok közös munkája során zajlik.

A módszer szoros és alapos együttműködést kíván a tanároktól. Az oktatás egész folyamatát közösen tervezik meg, bevonva a munkába a módszer finnországi kidolgozóit, és gondosan előkészítik a szükséges IT-eszközöket. Az oktatás

²⁸ Az információk Uurainen község helyi tantervéből származnak. A község Közép-Finnországban, Jyväskylätól 36 kilométerre helyezkedik el, lakosainak száma 3717 (2017. 05. 31.), svéd nyelvű a lakosság 0,1%-a (2016).

²⁹ https://peda.net/uurainen/koulukeskus/opetussuunnitelma/uurainen2/luku14/14-4_oppiaineet/14-4-2_toinen-kotimainen/a-ruotsi.

³⁰ https://peda.net/uurainen/koulukeskus/opetussuunnitelma/uurainen2/luku15/15-4_oppiaineet/15-4-2_toinen-kotimainen/a-suomi.

https://peda.net/uurainen/koulukeskus/opetussuunnitelma/uurainen2/luku15/15-4_oppiaineet/15-4-2_toinen-kotimainen/a-ruotsi.

során a tanár támogatja és segíti a diákokat a nyelvelsajátításában, amely a szóbeliség során alapvetően a szókészletre koncentrál, és beavatja a tanulót a tanult nyelv metalingvisztikájába, míg a szövegközpontú oktatási részekben a szókészlet mellett a grammatika (morfológia és szintaxis) kérdései is előkerülnek. A tanulási folyamat során az anyanyelvi tanuló javít, oktat és magyaráz, miközben a fő figyelem a finn, illetve svéd nyelv alapproblémáira irányul.

A tanár szerepe a tandemoktatás során – röviden összefoglalva – hármas:

1. Elsősorban facilitátor, azaz folyamattervező és folyamatlevezető. Ez a szerep nem speciális, minden tanári munka része. A tandem módszer esetén annyiban mégis eltérő a hagyományos tanári munkától, hogy a folyamatok megtervezése és levezetése nem egy osztályközösség számára és egyetlen teremben történik, hanem kooperációban egy másik osztállyal és annak tanárával.
2. Szakértő és oktató. Ebben a szerepben nyelvtanárként segíti a tanulókat abban, hogy összevessék és megértsék a célnyelv és az oktatás nyelve közötti különbségeket, illetve hogy elsajátítsák a célnyelvi készségeket, tanulási módszereket és stratégiákat.
3. A harmadik szerep – menedzser, edző, tréner – speciálisan a tandemoktató szerepe. Ebben a szerepében támogatja és segíti a diákokat a kölcsönös, kétnyelvű kommunikációban. Ez igen lényeges és fontos, mivel a diákok elsősorban a feladat megoldására, befejezésére koncentrálnak, továbbá a feladattípusok is befolyásolják a párok munkáját. Ugyanazon feladat során a párok eltérően tevékenykedhetnek, a tanárnak fel kell ismernie a párok tagjainak együttműködési mintáit, és segíteni kell őket új együttműködési lehetőségek kialakításában. Azaz a tanár feladata a párok oktatása az együttműködő, tanulásorientált tevékenységre.³¹

A módszer eredményei biztatóak, a diákok motiváltan és eredményesen dolgoznak, a tantervi célok megvalósulása – a kulturális sokszínűségnek, a finn/svéd másik hazai nyelvként betöltött szerepének felismerése, saját nyelvük és kultúrájuk felértékelődése, világ nyelvi és kulturális sokszínűségének tudatosításával az előítéletmentes megközelítése más népek képviselőinek – különösen sikeres és eredményes.

9. Összefoglalás

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy a kisebbségek eredményes államnyelvoktatásának elengedhetetlen feltétele a támogató társadalmi közeg és törvényi háttér. Finnország esetében a történelmi múltból levont tanulságok eredményeképpen az idén 100 éves ország megalakulásának első pillanatától kezdve a többnyelvűség támogatójaként, a kisebbség nyelvét is államnyelvvé nyilvánítva megteremtette a két kulturális és nyelvi csoport közötti együttműködés konfliktusmentes

³¹ Michaela Pörn 2016. decemberi előadása alapján.

lehetőségét – ennek egyik eredményeként a svéd anyanyelvű finnek az oktatás során eredményesen sajátítják el a finn nyelvet. Ezt a tudásukat terjesztették ki és alkalmazzák a 21. század eleji népmozgások kulturális és nyelvi kihívásának kezelésére.

Fontos annak felismerése, hogy a finn oktatási rendszerben egyrészt központilag jól és pontosan megfogalmazzák az elsajátítandó ismereteket és kompetenciákat, majd annak megvalósítási módját a helyi tantervekben kidolgozva az iskolák pedagógusaira és az iskolák fenntartójára bízják. Ez teszi lehetővé, hogy az egyes oktatási intézmények a területük szociális, nyelvi és nemzetiségi összetételének legmegfelelőbb tartalmakat és formákat alkalmazzák az oktatásban.

A közép-európai régió keretei között más megoldások születtek. A kisebbségek másodnyelv (államnyelv) oktatásának sikertelensége mögött a többségi oktatás azon hiányossága is feltárul, amely szerint a többség számára nem egyértelmű és világos, hogy a kisebbség nyelve és kultúrája az adott közösség, állam számára ugyanolyan érték, mint a többségé. Az alapelv – amely szerint egy államban egy nyelv létezhet – megakadályozza, hogy a másik (harmadik) hazai nyelvet a nyelvoktatás bevett – hagyományosan az idegen nyelvek oktatásának nevezett – módszereivel oktassák (ennek problémáiról l. Vančo–Kozmács 2015, ebben különösen Vančo 2015 és Tolcsvai 2015). Ennek szomorú következményei egyértelműek Magyarországon, ahol mára már jelentős kisebbségi lakossággal rendelkező településeken is csak korlátozottan, sok esetben szimbolikusan van jelen a kisebbség nyelve (Borbély 2014: 81–123).³² A magyar kisebbségek lakta államok számára még adva a lehetőség, hogy oktatás és nyelvpolitikájuk alakításával a finnországihoz hasonló módon elérjék, hogy más nyelvű és kultúrájú állampolgáraik a többség számára természetes módon élhessék meg nemzeti, népi identitásukat.

SZAKIRODALOM

- Borbély Anna 2014. *Kétnyelvűség. Variabilitás és változás magyarországi közösségekben*. L'Harmattan, Budapest.
- Grünthal, Satu 2015. Az anyanyelv és irodalom tanítása a finn iskolákban. *Anyanyelv-pedagóga* 1. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=561>, letöltve: 2017. május 5.
- KTV 2014. *Koulutuksen tilastollinen vuosikirja 2014*. [Az oktatás statisztikai évkönyve] Toimittanut: Kumpulainen, Timo. Koulutuksen seuranraportit 2014: 10. Opetushallitus, Tampere. http://www.oph.fi/download/163331_koulutuksen_tilastollinen_vuosikirja_2014.pdf, letöltve 2017. május 5.
- Laihonen, Petteri 2015. Rheory and practice of language education today: Insights from teaching finnish and beyond. In: Ildikó Vančo – István Kozmács (eds.): *Language learning and teaching: state language teaching for minorities*. Constantin the Philosopher University in Nitra, 43–59.

³² Vö.: A nyelvi tájkép elmélete és gyakorlata konferencia (2013. május 23.) előadásai (<http://www.nytud.hu/nyelvitajkep/>). Beszámoló a konferencia előadásairól: <https://www.nyest.hu/hirek/szinek-es-feherfoltok-magyarorszag-nyelvi-tajkepen>.

- Mela, Merjo 2008. Suomi toisena kielenä ja äidinkielen opetus, [A finn nyelv másik nyelvként és az anyanyelv oktatása]*Viritittäjä* 1: 128–33. http://www.kotikielenseura.fi/virittaja/hakemistot/jutut/2008_128.pdf, letöltve 2017. május 5.
- PEP 2014. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. [Az alapfokú képzés tanterveinek alapjai 2015.] http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf, letöltve 2017. május 5.
- Pohjola, Kalevi – Erik Geber 2010. *Toinen kotimainen kieli*[Másik hazai nyelv]. Opetushallituksen muistio 20.1.2010.
- Pörn, Michaela 2016. Åsa Löf – Heli Koskinen – Michaela Pörn – Katri Hansell – Anna Korhonen – Charlotta Engberg: *Klasstandem. En resa över språkgränsen. Luokkatandem. Matka yli kielirajan* [Oszálytandem. Út a nyelvi határon át]. <http://web.abo.fi/e-mag/klasstandem/pdf.pdf>, letöltve 2017. május 5.
- Suni, Minna 2016. Fialat bevándorlók nyelvoktatása Finnországban: Betekintés a nyelvoktatás-politikába, a mindennapi gyakorlatokba és a kutatási eredményekbe. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXVIII: 241–59.
- Toiminnallista ruotsia – lähtiökohtia ruotsin opetuksen kehittämiseksi toisena kotimaisena kielenä.* [Működő svéd nyelv – Szempontok a svéd mint másik hazai nyelv oktatásának fejlesztéséhez] – Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä. 2012:9 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/75370>, letöltve 2017. május 5.
- SVT 2015a. *Suomen virallinen tilasto: Väestörakenne* [Finnország hivatalos statisztikája. A népesség szerkezete]. ISSN=1797-5379. Vuosikatsaus 2015, Liitekuvio 1. Ruotsinkielisten ja vieraskielisten osuus väestöstä 1900–2015 [Melléklet 1. A svédnyelvűek és idegen nyelvűek részesedése a népességben]. Helsinki: Tilastokeskus [letöltve: 2017. május 5.]. http://www.stat.fi/til/vaerak/2015/01/vaerak_2015_01_2016-09-23_kuv_001_fi.html.
- SVT 2015b. *Suomen virallinen tilasto: Ainevalinnat* [Finnország hivatalos statisztikája. Tantárgyválasztás]. ISSN=1799-103X. Lukiokoulutuksen Päättäneiden Ainevalinnat 2015, Liitetaulukko 1 ja 2 Lukion koko oppimäärän suorittaneiden kielivalinnat 2015, miehet/naiset [Gimnáziumi oktatás: a végzősök tantárgyválasztása. Melléklet 1 és 2. A gimnáziumi képzést befejezők nyelvválasztása 2015-ben.]. Helsinki: Tilastokeskus [letöltve: 2017. május 5.]. http://www.stat.fi/til/ava/2015/01/ava_2015_01_2015-12-16_tau_001_fi.html.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Az államnyelv mint L2 oktatása kisebbségi tanulók számára – funkcionális megközelítés. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás-nyelvtanítás: Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem, 117–28.
- Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) 2015. *Nyelvtanulás-nyelvtanítás: Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem.
- Vančo Ildikó 2015: A kétnyelvűsítés módjai és az identitás összefüggése. In: Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.): *Nyelvtanulás-nyelvtanítás: Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Nyitra, Konstantin Filozófus Egyetem, 137–53.

Kozmács István

habilitált egyetemi docens

Konstantin Filozófus Egyetem

Közép-európai Tanulmányok Kara

Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

SUMMARY

*Kozmács, István***Second language teaching in Finland**

The effectiveness of the Finnish school system and education is legendary. This paper aims to present the legal background of this educational system, with particular regard to the teaching of the second national language. According to the terminology used in Finnish education, the second national language is Finnish for Swedish native speakers, and Swedish for Finnish native speakers. This paper presents the aims of the teaching of the second national language, the content of the education, the skills to be developed and the forms of education. The paper also presents the relationship between the teaching of the second national language and that of foreign languages. It focuses on teacher training and introduces a new teaching methodology. It is pointed out that both the supportive social environment and the legal background are indispensable prerequisites of effective state language teaching for minorities. As a result of its history, Finland has created a conflict-free possibility of cooperation between the two cultural and linguistic groups.

Keywords: Finnish education, second national language, state language teaching for the minorities

Kisebbségek államnyelvoktatása: amit a nyelvtudomány tehet

1. Bevezetés

A Magyarországgal szomszédos államokban élő magyar nemzetiségű és magyar anyanyelvű közösségek iskoláztatásának, illetve kulturális, gazdasági és politikai jóllétének egyik meghatározó tényezője a többségi államnyelv megfelelő elsajátítása, a magyar anyanyelv megfelelő reflexív és gyakorlati megismerése és bővítése mellett, azzal párhuzamosan. A többségi államnyelv megtanulása és megtanítása az elmúlt évtizedekben nem volt sikeres, részben politikai okokból, jelentős mértékben azonban a korszerű pedagógiai és nyelvtudományi eredmények alkalmazásának a hiánya miatt. A többségi államnyelv iskolai tanítása az ezredfordulón is nagymértékben a többségi államnyelvet anyanyelvként beszélő diákok tanmenetével és módszertanával történik a kisebbségi, más anyanyelvűek számára, amely eljárás nyilvánvalóan csak kudarccal járhat, minden résztvevőt károsítva (l. például Kozmács–Vančo szerk. 2014; Vančo szerk. 2014; Vančo–Kozmács szerk. 2015).

A nyelvi kisebbségi tanulók államnyelvi oktatásának a diákok helyzetéből adódóan speciális nyelvpedagógiai elméletre és módszertanra van szükségük. Ennek az ezredfordulón a funkcionális nyelvészeti irányzat adhatja meg a legeredményesebb nyelvelméleti és leíró alapját. Ez a nyelvtudományi irányzat egyúttal pedagógiai módszertant is kínál a kisebbségi kétnyelvű diákok tanításához, a többségi államnyelv mint második nyelv elsajátításához.

A funkcionális nyelvtudomány a funkcionálás felől közelíti meg a nyelvet. A tanuló, főképp a gyermek a nyelv elsajátításával, megtanulásával együtt a világ jelenségeit is kategorizálja, fogalmakba rendezi. A jó nyelvpedagógia erre a megismerő, kategorizáló és konstruáló képességre épít, ezt a nyelvszemléletet érvényesíti. Hiszen a második nyelv megtanulásában a gyakorlat, a tényleges beszéd a fő cél, miképp az anyanyelv-pedagógiában a gyakorlati tudás kategoriális felismertetése és fogalmi feldolgozása.

Az alábbiakban először a nyelvi kisebbségek nyelvpedagógiai problémájának vázolása történik meg, azután tudomány és pedagógia viszonyáról lesz szó, ezt követi a nyelvtudományi irányzatoknak, részletesen a funkcionális nyelvtudománynak a bemutatása, majd a kétnyelvűség, kisebbségi helyzet és a nyelvpedagógia összefüggéseit a pedagógiai célhoz, a többségi államnyelv kisebbségi elsajátításához vezető módszertan részletezése olvasható.

2. A probléma

Az egyneműsítő, a nyelvi és kulturális különbségeket figyelmen kívül hagyó anyanyelv-pedagógia fokozatosan mutatta meg kudarcát az ezredforduló előtti és körüli

évtizedekben. Nem elsősorban azért, mert a nyelvtudomány és társtudományai a csökkenő hatásfokot ki tudják mutatni a nyelvtudomány újabb felhalmozott eredményei és adatai révén, és nem is a politikai és közösségi tapasztalatok és elvárások változó jellege miatt. Hanem elsősorban a kommunikációs rendszerek átalakulása okán, amely nem annyira a kulturális pluralitásban mutatkozik meg, hanem főképp a kommunikációs teljesítmény tagolódásában és a vele támasztott igények növekedésében (l. Luhmann 1998; Bruner 2004). Ez az egyetemes kulturális irányultság az autentikusan használt nyelvváltozatok és beszédhelyzetek ismeretét, az azokhoz való alkalmazkodást és a kommunikációs problémák kreatív, újító megoldásait kívánja meg, mindig konkrétan, adott szituációkban is (l. Dirven–Wolf–Polzenhagen 2007).

Egy közösség, például állam, társadalom, nemzet, társadalmi vagy kulturális csoport sikeres fennmaradása jelentős mértékben függ a nyelvi teljesítmény színvonalától. Az a közösség, amely kulturális intézményrendszerében támogatja a kifinomult, összetett és gyorsan reagáló kommunikációs rendszer működését, sikeresebb, mint az, amelyik ennek ellenkezőjét teszi.

Bár a PISA-felmérés a nyelvi, főképp az anyanyelvi teljesítménynek csak egy szűk szeletét vizsgálja, mégis a megismételt kutatások eredményei pontosan jelzik, hogy kiemelten fontos kérdésről van szó. Az anyanyelvi képességek gyakorlati alkalmazásának szintje jellemzően összefügg az adott közösség kulturális szintjével, gazdasági és életminőségével, jóllétével.

Innen nézve az az állam, amelynek részét jelentős nyelvi, etnikai, vallási kisebbségek alkotják, csak akkor lehet sikeres az ezredfordulón, ha e kisebbségek nyelvi kulturáltságát és kommunikációs teljesítményét elősegíti, a többség államnyelvi kommunikációs szintjére emeli, és azzal együtt fejleszti. A nyelvi hátrányos, leszakadó kisebbség nemcsak önmagában kerül nehéz helyzetbe, hanem a többséget is lefelé húzza.

A kisebbségi helyzetből eredő, különböző változatú kétnyelvűség kulturális és nyelvpedagógiai szempontból egyaránt probléma egy állam, egy társadalom számára. A megoldandó kérdés középpontjában az áll, hogy miképp lehet a kisebbségi csoport anyanyelvi, anyanyelv-pedagógiai oktatását összekapcsolni és összehangolni a többségi államnyelv egyidejű tanításával. Úgy, hogy a két nyelv reflexív és gyakorlati tanítása mindkét nyelven minőségi, korszerű kommunikációs képességeket adjon vagy erősítsen meg.

A posztszovjet térségben, amúgy jórészt az Osztrák–Magyar Monarchia utódállamaiban ez a kérdés 1990 után nemcsak az emberi jogokra épülő államrend következményeként került előtérbe (a korábbi elfojtás után), hanem éppen a digitalizálódó kommunikációs kultúra igen gyors kialakulása és elterjedése miatt.

3. Tudomány és pedagógia

Az anyanyelv-pedagógia általában, kétnyelvűség esetén speciálisan több tudományágra támaszkodva dolgozza ki saját elméleteit és módszertanait. Tágabban a nyelvpedagógia kettős kötődésű szakterület. Egyrészt pedagógia, tanítástudo-

mány, amely a tanítás elméleti és módszertani, gyakorlati kérdéseivel foglalkozik, mind általános, mind specifikus tantárgyi nézőpontból. Másrészt szaktudomány, egy-egy tudományterület (a nyelvtudomány, az irodalomtudomány, de akár a fizika, a matematika, a biológia, a történettudomány) művelése, kérdéseinek vizsgálata. E folyamatban szerepet játszik a tudomány metaszintű kerete éppúgy, mint a pedagógia (l. Bruner 2004; Hudson 1992; Achard–Niemeier eds. 2004).

A tudományos kutatás kérdező és visszakérdező, kijelentő és cáfoló, érvelő és vitatkozó. Viszonylagos igazságokat állít, a kérdésés látókörébe állítva a válaszok időbeli korlátait, a megismerés véges jellegét.

A közoktatás kijelentő, állító, normatív. Nem vitatkozó, hanem állandónak, „öröknek” értelmezett igazságokat közöl, a megismerés abszolút jellegét bennfoglalva.

A tudomány tud saját perspektíváltóságáról, arról, hogy egy jelenségkör vizsgálatát a kutató mindig valamilyen antropológiailag, kulturálisan meghatározott nézőpontból képes elvégezni. A közoktatás abszolutizálja a megismerő ember nézőpontját: itt a megismerő ember korlát nélkül, tehát teljes rálátással és egyúttal a tárgytól való teljes függetlenséggel képes megismerésének a tárgyát leírni. Legalábbis modell szerint.

A tudomány tagolt, hierarchikus absztrakciós szintekkel és fogalomrendszerekkel dolgozik, a meghatározások részletes kifejtésekkel, leírásokkal társulnak. A közoktatás mérsékelt hierarchizált fogalomrendszert mutat be, a meghatározások egyszerűek, központiak, kevés kifejtéssel és leírással.

A két emberi tevékenységterület fenti rövid jellemzése meglehetősen szembenállást mutat. Feloldható-e ez a szétkülönbözés, és ha igen, miképpen, milyen mértékben? Kivált fontos kérdés ez a nyelv és az anyanyelvi oktatás ügyében (l. Tolcsvai Nagy 2015). A következő szempontok megkerülhetetlenek:

- a nyelv az ember legsajátabb tudásának, tulajdonának egyike,
- a nyelv nem tárgyiasítható úgy a megismerésben, mint például a fizikai tárgyak,
- a nyelv történeti jelenség, időben változik,
- egy nyelv közösségi és egyéni változatokban működik,
- nyelv és kultúra szorosan összefügg,
- nyelv és megismerés szorosan összefügg (de nem azonosak).

A nyelvtudomány és az anyanyelvi oktatás viszonyában még további tényezők játszanak kiemelt szerepet, amelyeket röviden a következőképpen lehet megnevezni:

- az anyanyelvi tudás gyakorlati tudás, tehát a beszélő alkalmazni tudja e tudását, de elvont fogalmi rendszerben nem tud vagy csak részlegesen tud számot adni róla,
- az anyanyelvi tudás elsajátítása nem fejeződik be kisgyermekkorban az alapvető nyelvtan megtanulásával, hanem folytatódik a szocializáció során magasabb szerveződésű nyelvi egységek (például szövegtípusok) és a helyzethez illő nyelvi viselkedés változatainak a megtanulásával és alakításával,
- az anyanyelvi beszélő nyelvről való tudása tapasztalatai alapján alakul, történeti meghatározottságának megfelelően, a tapasztalatok pedig elvárásokként érvényesülnek a nyelvi interakciókban,

- a nyelvtani fogalmak elvontsági szintjét tudatosan feldolgozó, arról beszámolni tudó képesség csak 10–12 éves korban kezd valóban kialakulni és mentálisan funkcionálni.

Látni kell, hogy az anyanyelv-pedagógia célja, kulturális szerepe nem merül ki a grammatika „szabályainak” iskolai megtanítása. Az anyanyelv-pedagógia akkor eredményes, ha a nyelvet rendszerében és funkcióiban egyszerre képes bemutatni, a mindennapi gyakorlattal összefüggésben fölismerető és általánosító jelleggel, illetve a szocializáció folyamatát elősegíteni a különböző kommunikációs helyzetek nyelvi megoldásainak a tudatosításában és tanításában. Az anyanyelv-pedagógia a rendszerismeretbe bedolgozva a dinamikus kreativitás hasznos formáit is elemzi és tanítja.

Az anyanyelv-pedagógia kétnyelvűségi, kisebbségi speciális helyzetekben további feladatokkal szembesül. Nyilvánvaló, hogy nyelvi kisebbségek nyelvpedagógiáját nem lehet megoldani gépiesen a többségi vagy egynyelvű anyanyelv-pedagógia módszereivel, sem az anyanyelv-pedagógiában, sem a többségi államnyelv tanításában. Olyan eljárásokra van szükség, amelyek:

- a kisebbségi anyanyelv-pedagógiában az anyanyelvismeretből indulnak ki, azt erősítik, egyrészt a nemzeti (ha van: anyaországi) anyanyelvi kommunikációs hálózatokhoz és gyakorlathoz viszonyítva, másrészt a saját állami többségi nyelvhez kapcsolva, a kétnyelvűség adott keretében,
- a többségi államnyelv tanítását a kétnyelvűség helyzetéből vezetik le: az államnyelvet a kétnyelvűség helyzetéből (annak különböző változataiból) eredően részlegesen ismertnek tekintik a kisebbségi körében, az államnyelvet második nyelvként és nem anyanyelvként kezelik, és nem is idegen nyelvként.

A kérdéskör egyik észszerű és autentikus megközelítése a nyelvtudomány, a pedagógia és az anyanyelv-pedagógia viszonyának kidolgozása. Az alábbi részek ennek fontos kérdéseit vázolják.

4. Javaslat a tudományos kimenetre: a funkcionális nyelvészet

Az anyanyelv-pedagógia fent jelzett problémáinak kezeléséhez a nyelvtudomány ezredfordulós kínálatának elemzése szükséges. Az ezredfordulón három nagy nyelvtudományi irányzat különíthető el: a hagyományos, a formális és a funkcionális. Mindháromnak van hatása az anyanyelv-pedagógiára, a legjelentősebbel továbbra is az első, a hagyományos bír.

A hagyományos nyelveírás az újgrammatikus és a Saussure-féle strukturalista nyelvmélet szintézise. A hagyományos besoroló nyelvtan szerint a nyelvi tudás közösségi jellegű, a Saussure-féle langue-on (a nyelvi rendszere) alapul, az egyén mintegy ki van szolgáltatva a készen kapott rendszernek. Elmélete a nyelvi kategóriák adott, teljes rendszerének a felismerése és bemutatása. A kategóriák közötti viszony meghatározó típusa az alá- és mellérendeltség. E nyelvtan hatókö-

re a fonológia, a morfológia és a szintaxis, általánosítási elve a kategóriába való besoroláson nyugszik. Normafogalma a helyesség, szerkezete az építőköckaelven nyugszik, időbelisége a szinkronia és diakronia teljes szétválasztásán alapul, az adatolás a filológiai (klasszikus irodalmi és történeti) és saját adatok felhasználásával történik. A hagyományos nyelvtan kategóriákat nevez meg (elsősorban a régi latin grammatikák rendszerére alapozva, a Saussure által kidolgozott paradigmikus rendszerekben elhelyezve), ezeket röviden definiálja, főképp a kategóriák egymáshoz kapcsolódásának típusai szerint, az alárendelés és a mellérendelés viszonyaiban (ehhez l. Keszler szerk. 2000).

A formális nyelvelírás korai kidolgozása a Saussure-féle strukturalizmus következetes érvényesítése, amelyben csak az egymáshoz viszonyított formák, alakok képezik a rendszert. Ekkor a diszkrét egységek állományán belüli ellentétek és az ellentétek kombinációinak játéka határozza meg a struktúrát, a jelentéstől és a használattól teljes mértékben elkülönítve.

A formális nyelvészet legelterjedtebb megvalósulása a generatív grammatika. Kidolgozója, Noam Chomsky a mondatot tekinti a nyelvtan központi kategóriájának. Elválasztja egymástól a mondat szintaktikai és szemantikai struktúráját, és azt hirdeti, hogy a szintaktikai jólformáltság független a mondat jelentésétől, vagyis lehet szintaktikailag jól formált mondat a jelentésében értelmetlen szerkezet. A formális nyelvészet szerint a nyelvi tudás genetikailag kódolt, az elmébe a születéskor már „behuzalozott” univerzális grammatika, amely minden emberben azonos. Ennek a nyelvi tudásnak a központi eleme a nyelvi kompetencia, amely a szintaktikailag jól formált mondatok létrehozásának és felismerésének, valamint a szintaktikailag rosszul formált mondatok elutasításának a képessége (l. Chomsky 1965; É. Kiss–Kiefer–Siptár 1998).

Az elmúlt évszázadban a strukturalizmus és a generatív grammatika részben egymásra épülő irányzata mellett más nyelvtudományi irányzatok is megjelentek. Ezeket az irányzatokat együttesen funkcionális nyelvészetként lehet számon tartani. A nyelv funkcionálását is szem előtt tartó szemléletmód négy fő területen bizonyosan jelentkezett a nyelvelméletben és a nyelvelírásban (l. például Halliday 1994; Givón 1993, 2001):

- a nyelvi egységeknek és szerkezeteknek (például morféimáknak, szófajoknak, illetve morféma- és mondat szerkezeteknek) nem csupán az általánosított és idealizált, jelentés nélkül vett struktúrája lett a leírás tárgya, hanem funkcionális jellemzőik is: különböző mondattani vagy szövegtani környezetben milyen tartalmi, kommunikációs szerepeket képesek betölteni, ezzel együtt a jelentés fokozatosan a legfőbb funkcióként értelmeződik;
- az önmagában vett nyelvi szerkezetek (pl. szavak, szó szerkezetek, mondatok) jellegzetes nyelvi, szövegbeli, beszédhelyzetbeli és közösségi tényezői is a nyelvelírás szempontjaivá lettek, részben külön nyelvtudományi ágakban (pl. a szociolingvisztikában, a szövegtanban, a pragmatikában), majd ezek egységes elméleti és módszertani keretekben jelentkeztek;
- az irodalmi klasszikusoktól válogatott, majd a nyelvész kutatók által gyártott példák helyébe fokozatosan az élőnyelvi és korpuszokból származó

valós példák léptek és lépnek, egyre kiterjedtebb gyakorisági, szociolingvisztikai és regiszterbeli, szövegtipológiai adatokkal;

- a nyelvspecifikus és ennek előzményeként kultúraspecifikus tényezők éppoly fontosak a nyelvleírásban, mint az egyetemesek.

A funkcionális nyelvészet alapvetően a biológiai alapú humán adaptáció, a környezeti alapú megismerés és a triadikus figyelmi jelenet kognitív bázisára építi használati alapú nyelvtanait (vö. Givón 2002; Langacker 1987; Sinha 2007, 2009; Tomasello 2002; Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008). Ebben az irányzatban a nyelvi tudás tanult, szerzett ismeret, az absztrakció, sematizáció, kategorizáció, szimbolizálás képességei alapján. Az elmélet a használati alapú nyelvtant tételezi, elmélet és empiria egységéből, kölcsönviszonyából kiindulva. Hatóköre a szemantika, fonológia, morfológia, szintaxis, pragmatika (szövegten, stilisztika, szociolingvisztika) tartományaira terjed ki, a zárójelben felsoroltak részleges beépítésével. Az általánosítás prototípushatások alapján történik, a szélső megoldások háritásával. A funkcionális nyelvészet normafofogalma az adekvátság, szerkezete hálózatelvű, időbeliségét a szinkronia és a diakronia összekapcsolása jellemzi, adatolása a saját és a korpuszadatok felhasználásával történik.

A funkcionális nyelvészet általános elméleti tételei a következők (l. Halliday 1994; Givón 2001; Ladányi–Tolcsvai Nagy 2008, 2011).

- A nyelvi rendszer kisebb és összetett elemeit a mindenkori beszélő nézőpontjából kell bemutatni, hiszen a mindenkori beszélő aktuális perspektívája alakítja a közlés nyelvi szerkezetét.
- A nyelvi kifejezéseket jellegzetes, gyakori közegükben kell leírni, nem önmagukban.
- A jelentés egyenrangú az alakkal (az alaktani, mondattani szerkezetekkel), sőt egyes magyarázatokban a jelentés elsődleges, a jelentésszerkezetekből erednek a morfológiai és szintaktikai szerkezetek.

Egy nyelv nyelvtana egyaránt tartalmaz egyetemes és kultúraspecifikus összetevőket. Egy nyelv szemantikai rendszere a nyelvet beszélő közösség kulturális felhalmozásának (kumulációjának) is eredménye, az univerzális megismerési módok mellett. A FENT, FELFELÉ és a LENT, LEFELÉ fogalma egyetemes tapasztalaton alapul (a földi tömegvonzás mindenütt, minden emberre hat), de annak nyelvi kifejezése részben kultúrafüggő. A magyar nyelvben a mozgás folyamatában az irányultságot az igén igekötővel jelöljük prototipikusan (*felmegy, lejut, fennakad, fenntart*), más nyelvekben ezt más módon jelölik (pl. előljárószóval: *go up, get down*).

A funkcionális nyelvészet további fontos jellemzői a következők. A funkcionális nyelvészet a nyelvet alapvetően nem elvont szabályrendszernek tekinti. A szemantikát előtérbe helyező irányzatok (pl. a holista kognitív nyelvtan) a szabályt a prototípuselvvvel összefüggésben kezeli, és a szabály-lista típusú szembenállást elutasítja. Funkcionális nézőpontból a nyelv nem a közösségi tudás (a „közös tudat”) elvont rendszere, amelyet az egyén készen kap (miképp az eredeti strukturalizmusban vélték), és nem az egyén elméjében beprogramozott, algoritmikus jellegű tudás (mint a generatív grammatikában tételeződik). A különböző

összetettséggű, szintű nyelvi kifejezések nem magukban állnak a nyelvhasználatban, ezért vizsgálatuk és leírásuk is gyakori környezetükben (támogató mátrixukban) válik teljesebbé.

A funkcionális nyelvészet szerint a nyelv rendszerjellegét elsősorban sémák rendszere adja. A séma nyelvi kifejezések dekontextualizált, elvont szerkezete, fonológiai, szemantikai és morfoszintaktikai szempontból egyaránt. A sémák mintaként szolgálnak a legkülönbözőbb nyelvi szinteken: különböző egyedi nyelvi kifejezéseket ezek alapján, ezekhez képest lehet létrehozni. A sémák kontextusérzékeny valószínűséggel valósulnak meg, vagyis az egyes sémák előfordulása különböző kontextusokban a kontextusoktól függően valószínűsíthető. A sémák – a szabályoktól eltérően – valószínűségi minták, amelyekre nem a biztos megjósolhatóság jellemző. A nyelvi kifejezések helyességét nem a szabályszerűséggel (a szabályoknak való megfeleléssel) lehet jellemezni, hanem az adekvátsággal, amelyet a beszélői szándék és a hallgatói elvárás valós nyelvi interakcióban határoz meg.

A funkcionális nyelvészeti irány legfontosabb elméleti tételei a formális iránnyal összevetve a következők (Givón 2001; Halliday 1994):

Funkcionális nyelvészet	Formális/strukturális nyelvészet
a nyelv ökorendszer (vagy annak része)	a nyelv algoritmikus rendszer
a prototípuselv érvényesül	a priori kategorizáció kritériumokkal
a jelentés, a kifejezendő tartalom az elsődleges	a kifejező szerkezet az elsődleges
az adekvátság az irányító elv	a szabályosság az irányító elv
kontinuum van szintaxis és lexikon között	szintaxis és lexikon külön modul
a nyelvtudomány támogató mátrixban vizsgálja a nyelvi egységeket	a nyelvtudomány önmagában vizsgál nyelvi egységeket
a nyelv nyelvspecifikus és egyetemes	a nyelv egyetemes
a nyelv ikonikus és szimbolikus	a nyelv önkényes

A funkcionális nyelvtudománynak használatalapú tudománynak kell lennie. Minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg, a dekontextualizált „rendszerjegységek” csak laborhelyzetben léteznek; a nyelvi egységek mindig más nyelvi egységek közegében mutatkoznak. Ezért az elvont struktúrákat nem lehet a használattól függetlenül leírni. A használatalapú nyelvtudomány alapelvei a következők (vö. Barlow–Kemmer 2000):

- Szoros kapcsolat van a nyelvi szerkezetek és a szerkezetek megvalósulásai, a példányok között. A szerkezetek sémák, amelyek a megvalósulásokat kategorizálják.
- A gyakoriságnak nagy szerepe van: a gyakoriság az egyén szempontjából begyakorlottság, amely az egyéni nyelvi tudás mértéke; a gyakoriság a közösség szempontjából konvencionáltság, amely a nyelvi kifejezések, nyelvi szerkezetek közösség általi elfogadottságának mértékét adja meg.
- A produkció és a megértés integrált része a nyelvi rendszernek.
- A tapasztalat és a tanulás alapvető a nyelvelsajátításban.
- A nyelvi reprezentációk inkább emergensek, mint rögzített egységek.
- A nyelv elméletében és leírásában használati adatokra kell támaszkodni.

5. A kétnyelvűség, kisebbségi helyzet és a nyelvpedagógia

Az anyanyelvi beszélő a második nyelvet (bármilyen második nyelvet, esetünkben a többségi államnelyvet, például a szlovákot, a románt, az ukránt) az anyanyelv-járásához és tágabban az anyanyelvéhez (esetünkben a magyarhoz) képest ismeri meg, nem anyanyelvként. Ma már nyilvánvaló, hogy a kétnyelvűség különböző változatai (l. Bartha 1999) különböző elsajátítási változatok révén jönnek létre. A kisebbségi (magyar) azonos nyelvű szülők gyermeke helyi többségi kisebbségi (magyar) nyelvű környezetben másképp jut többségi államnelyvi ismeretekhez, mint a (magyar és államnelyvi) kétnyelvű szülők gyermeke többségi kisebbségi (magyar) nyelvű környezetben vagy többségi államnelyvű környezetben.

A kisebbségi kétnyelvűség helyzetben élő anyanyelvi beszélő helyzete különbözik a többségi anyanyelvi beszélő helyzetétől. A kisebbségi kétnyelvűség helyzetben élő anyanyelvi beszélők a többségi államnelyvet nem anyanyelvként, nem vernakulárisuként sajátítják el. Ugyanakkor a többségi államnelyv nem tekinthető prototipikus idegen nyelvnek. Egy magyar, szlovák, lengyel vagy német anyanyelvű beszélő számára a kínai prototipikus idegen nyelvnek tekinthető, mert ezek a beszélők alapbeállítás szerint nem kerülnek kínai nyelvi és kulturális közegbe, főképp nem huzamos ideig, politikai, hatalmi tényezőkkel megtámogatva. A határon túli magyar kisebbségek folyamatosan, bár nem teljesen azonos mértékben, az államnelyv gyakorlatában mint általános kommunikációs közegben és a többségi kultúrában élnek, ebben a többségi közegben fenntartott kisebbségi nyelvi és kulturális közegben végzik mindennapi cselekvéseiket. Tehát van közvetlen kapcsolatuk a többségi nyelvvel, különböző formákban, színtereken és eltérő mélységben. A kisebbségi magyar kisgyermekek ebbe a helyzetbe nőnek bele. Nem anyanyelvük az államnelyv (pl. a szlovák), de nem is teljesen idegen tőlük. Az államnelyv iskolai oktatásának ebből a specifikus helyzetből kell kiindulnia a pedagógiai programok kidolgozásakor.

A kisebbségi anyanyelvi beszélő tehát az anyanyelvi vernakuláris mellett ismer meg egy másik nyelvet: második nyelvként az államnelyvet. A megismerésnek többféle módja és ezzel együtt színtere van, például:

- kétnyelvű család (egyik szülő vagy rokonok a többségi államnelyvet beszélő anyanyelvként),
- környezet (óvodában, szomszédságban, iskolában vannak többségi államnelyvet beszélő gyerekek, felnőttek; televízió, rádió, feliratok),
- többségi államnelyvű vagy kétnyelvű óvoda, iskola.

A fentieknek megfelelően a többségi államnelyv oktatásának célja a kisebbségi tanulók számára, így a magyar nemzeti kisebbségi diákoknak a Magyarországgal szomszédos államokban a következő: az államnelyv készségszintű ismerete, amellyel a mindennapi élet színterein biztosan tud kommunikálni megfelelő fogalmi fluenciával. Ez a cél a kétnyelvűség keretében valósítható meg, a magyar dominanciájú és államnelyvi másodnyelvű kétnyelvűség formájában. Ennek érdekében az államnelyv tanítását a következőkre kell alapozni:

- a magyar anyanyelv ismerete, a diák tényleges nyelvi tudása perspektívájából,

- a magyar nyelv által leképezett konceptuális világismeret, a diák tényleges nyelvi tudása perspektívájából,
- az államnyelvről való ismeretek, a diák tényleges nyelvi tudása perspektívájából,
- a nyelvi tudás gyakorlati, intuitív jellege, tapasztalati alapjából,
- az államnyelv tudományos, funkcionális leírásából,
- a magyar és az államnyelv tudományos, kontrasztív feldolgozása, kontrasztív funkcionális bemutatása a használatban és a rendszerben, a funkciókból, vagyis a jelentésekből és a jelentés-forma párokból, azok összehasonlításából kiindulva.

A megnevezett nyelvpedagógiai célhoz az alábbi tanítási módszertan illeszkedik a funkcionális alapelvek szerint:

- a nyelvi funkció, a jelentés kerül előtérbe: miképp konceptualizál a beszélő egy világbeli jelenséget és azt milyen nyelvi szerkezetekben fejezi ki;
- a diák perspektívájából indul ki, nem a tőle elvonatkoztatott rendszerből: milyen jellegű, összetettségű a gyakorlati, intuitív nyelvi tudása.

A jelzett célok elérését a funkcionális pedagógiai nyelvten elvei és cselekvő módszertana alapozza meg (De Knop–De Rycker 2008: 2; l. még Salaberry–Comajoan eds. 2012), amely:

- biztosítja az alapvető nyelvi egységek leltárát, amelyeket elméleti és leíró szempontból fontosnak tekint egy nyelvben;
- kimutatja az átfedések és kontrasztok területeit egy célnyelv és a tanuló anyanyelve között;
- elemzi az interferenciákat e nyelvek között a tanuló belső nyelvtenának növekedése közben, azaz azt a nyelvten, amelyet kifejleszt a tanuló valamilyen mértékű konceptuális fluencia (conceptual fluency) megszerzésével; ezek a kutatási területek hagyományosan a kontrasztív elemzés és hibaelemzés;
- meghatározza a tanulási problémákat egyes konceptuális területek segítségével, amelyek vagy különböző módon reprezentálódnak a két nyelvben, vagy különböző módon képeződnek le a forma és jelentés párokban; az ilyen deskriptív és tanítás- vagy tanulóorientált elemzések közvetlenül vagy közvetve szolgálják a tanítási anyagok elkészítését és alkalmazását a második tanításban.

A funkcionális pedagógiai nyelvten eljárásaival leíró teljességre és kifejtő jellegre törekszik a különbségek és hasonlóságok bemutatásában. Módszertani eljárása a nyílt és egyenes fogalmi kapcsolatok bemutatása. Amennyiben anyanyelvi szintű készségek elsajátítása a cél a második nyelv tanulásakor, akkor didaktikai úton explicitté kell tenni a fogalmi kapcsolatokat, és emellett azok természetét és kiterjesztéseik motivációit is meg kell vizsgálni. Így lehet a fogalmi konstruálás sajátságait összekapcsolni az alaki, formai jellegzetességekkel.

6. A funkcionális nyelvtudomány a második nyelv iskolai nyelvtanában

A főtebb vázolt lehetőségek a nyelvpedagógia minden területén és korosztályi vagy bonyolultsági szintjén érvényesek és szükségesek. A funkcionális elvek érvényesítése fontos és hasznos az anyanyelv-oktatásban, a második nyelv („a másik nyelv”) megtanulásában és a szociolingvisztikai és nyelvpolitikai értelemben vett kétnyelvűség kisebbségi és többségi helyzeteiben is.

A kiinduló elv tehát a beszélő perspektívája, a nyelvi szerkezetek természetes közege és a jelentés fontossága. Ehhez járul a sémákban, mintákban, vagyis nyelvi konstrukciókban tárolt nyelvi tudás, amelyeknek mindenkor megvalósítása a sémáknak a helyzethez és a beszélői szándékhoz igazításában történik meg.

A fenti áttekintésből egyértelmű nyelvpedagógiai elvek vonhatók el, a funkcionális szemléletnek, a rendszer és használat egységének megfelelően. Ha ugyanis a nyelv fogalmi tartalmak szimbolikus szerkezetekben való megjelenítése közös jelentésképzés interszubjektív viszonyában, akkor a második nyelv (így az államnyelv) tanításában is ebből a körülményből kell kiindulni. Ennek megfelelően az a kérdés, hogy az anyanyelv nyelvi szerkezeteivel kifejezett fogalmi struktúrák milyen nyelvi szerkezetekkel fejezhető ki a megtanulandó második nyelven. Kissé tágabban: ugyanaz vagy nagyjából ugyanaz a fogalmi struktúra két, a tanuló által ismert vagy megismerendő nyelven miképp konstruálható meg. A két nyelv státusa nyilvánvalóan nem azonos, hiszen az anyanyelv, esetünkben a magyar nyelv gyakorlati jellegű ismerete korosztályi szinten abszolút adottság, míg a többségi államnyelvé nem az. Ennek ellenére vagy éppen erre az aszimmetriára építve lehet a megtanulandó második nyelv rendszerét a konstruálás felől megközelíteni. A konstruálás egy esemény, egy jelenet feldolgozó (elemző) megértése és fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül (vö. Langacker 2008: 55). A nyelvi tevékenység, a közös jelentésképzés a nyelvi szerkezetek által a konstruálás nyelvi megvalósulása, dinamikus műveleti szerkezete. A konstruálás minden nyelvi kifejezés jellemzője, a nyelvek a szituációk, azok résztvevői, jellemzői és viszonyai kategorizációjának különböző módozatait nyújtják (l. Verhagen 2007: 48).

A magyar anyanyelvű diáknak rendkívül gazdag a tudása a magyar nyelvű konstruálási módokról. Ezt a tudást érdemes alapként felhasználni a második nyelv tanulásakor. Az anyanyelvén begyakorolt kategóriarendszer és konstruálási eljárások tudatosítása révén például könnyebben hozzáfér egy másik nyelv és kultúra nyelvi tér- és időfeldolgozásaihoz. Ismeretes, hogy a saját személyes, a testi létezésből eredő térfogalom rendszere egyetemes tényező, minden kultúrában és nyelvben alapvető jelentőségű. Különböző mértékben eltérhet azonban a saját testből kiinduló térismeret. A BENT, KINT, RAJTA, BEFELÉ, KIFELE, RÁ, RÓLA tapasztalata univerzális (a megnevezett térfogalmak messze nem merítik ki a teljes térrendszert). Ugyanakkor e térfogalmak nyelvi leképezése nyelvenként kisebb-nagyobb mértékben eltérhet. A magyar nyelvben a jelzett térfogalmakat a határozószókon túl főképp igekötőkkel és határozórag-jellegű esetragokkal lehet kifejezni, míg más nyelvekben ez előljárószókkal és más típusú esetjelöléssel tudják jelölni.

A nyelvpedagógiának tehát a kifejezési lehetőségekre, a két nyelv közötti azonosságokra és különbségekre kell elsőként összpontosítani a második nyelv tanulásakor és nem az anyanyelvtől függetlenül kezelt „idegen nyelv” nyelvtani szabályaira, ragozási táblázataira. Az elvont, rendszerszintű tudatosítás nyilvánvalóan hasznos, de nem az egyetlen üdvözítő út a tudáshoz. Ez régi igazság, de a nyelvtan- vagy rendszerközpontú idegennyelv-oktatást felváltó kommunikációközpontú nyelvpedagógia még nem oldott meg minden problémát a második nyelv oktatásával kapcsolatban. A funkcionális szemlélet a prototípushatások alatt álló kategorizáción és a konstruáláson alapuló jelentés központi szerepének hangsúlyozásával tovább tud lépni a módszertan hatékonyabbá tételének folyamatában. A komplex nyelvi tudás elérhetősége így javul: a tanuló elsajátít egy másik nyelvből származó nyelvi szerkezetet, amelyet megkonstruál, tehát a jelentés és a szintaxis/morfológia, valamint fonológia szerkezeteit párhuzamosan tanulja meg és ismeri föl úgy, hogy annak létrehozását, dinamikáját is érzékeli, mert pragmatikai és tágabb kommunikációs közegében tudja elhelyezni. A középpontban azonban az értelemadás áll és marad.

A nyelvtudomány a konstruálási módokat legegyszerűbben sémák, minták, vagyis nyelvi konstrukciók szerkezeteiben tudja modellálni. A szerkezet, a séma általánosított és idealizált struktúra, amely egy nyelvi szerkezet alszerkezeteinek, azok egymáshoz való viszonyainak, valamint prototipikus előfordulásainak (vagyis kontextusainak) a jellemzőit tartalmazza. A nyelvről való spontán beszélői tudás ekképp írható le az ezredforduló egyik legreálisabb megközelítésének a keretében. Az *asztal* főnév például a magyarban jellegzetesen azt az ember által készített fizikai tárgyat jelöli, amelynek fő alszerkezeti eleme a vízszintes lap és az azt tartó lábak kanonikus, ergonomikus méretekben, anyaga prototipikusan fa, fő funkciója a rajta tárolás vagy rajta végzett tevékenység. Ezek a szemantikai alszerkezetek egymáshoz hálózatosan viszonyulnak. Prototipikus előfordulásukban az asztal jellegzetes alakja, mérete, térbeli körülhatároltsága és időbeli állandósága érvényesül. Kontextuális megvalósulásaiban előtérbe (a szemantikai aktív zónába) kerülhet például a funkciója (ha valamit el kell helyezni az asztalon), vagy a súlya és szerkezete (ha az adott asztalt máshová kell tenni).

A séma tehát tartalmazza saját megvalósulásainak lehetőségét, azokat a módokat, ahogy egy adott beszédhelyzetben a sémajellegű nyelvi szerkezetet a beszélő hozzáigazítja a konstruálás körülményeihez. E ponton léphet be a funkcionális nyelvpedagógia, rámutatván arra, hogy az asztal fogalmát kifejező főnév miképp viselkedik szemantikai, morfoszintaktikai és pragmatikai szempontból a magyar nyelvben és a megtanulandó többségi államnyelvben. A „viselkedés” – amelyet a beszélő irányít – itt nem csupán az alaki jellemzőkre vonatkozik (pl. a szótő és a hozzá esetleg illeszthető toldalékok vagy más grammatikai elemek változataira), hanem a szemantikai variánsokra, az aktuális jelentésen belüli aktív zónától a poliszém kiterjesztéséig.

Azt látjuk tehát, hogy a nyelvi konstrukciók olyan szemantikus nyelvi szerkezetek, amelyeknek általános alaki jellemzőik éppúgy vannak, mint jelentésük, és mindez mindig az aktuális grammatikai tágabb struktúrához (pl. mondat szerkezethez vagy szövegrészlethez) és kontextushoz (megértett beszédhelyzethez, dis-

kurzusuniverzumhoz) van igazítva. A hozzáigazítás, tehát a használat lehetőségei be vannak építve a rendszerbe.

A jelen tanulmány nyilvánvalóan nem alkalmas teljes tanterv, tanmenet vagy tankönyv részletességével kidolgozni és bemutatni a nyelvpedagógia lehetséges és szükséges eljárásait a fent megfogalmazott elvek alapján. Az alábbiakban néhány olyan lehetőség bemutatása olvasható, amelyek meghatározóak lehetnek a többségi államnyelv kisebbségek számára második nyelvként való tanításában.

A funkcionális nézőpont szerint a dolgokat általában főnévvel nevezzük meg. A dolog archetípusa tapasztalatból származik: az ember saját testben létezése dologként is értelmezhetővé teszi a saját testet, amely térben körülhatárolt, és elhelyezkedik valahol, időben állandó. A megismerésben számos entitást dologként ért meg a beszélő ember: fizikai tárgyakat, anyagokat, érzelmeket, cselekvéseket. Az egyes nyelvek a dologmegnevezéseket részben azonos, részben eltérő módon konstruálják meg. A magyarban például a szóképzésnek nagy szerepe van (pl. az *-ás/-és* főnévképző révén), miközben nincs jelölt megkülönböztetése a megszámlálható és megszámlálhatatlan dolgokat jelölő főneveknek. Ezzel szemben más nyelvekben ez másképp is lehetséges. Hasonlóképpen egyetemes tapasztalat, hogy a dolgokból lehet egy vagy több, elhelyezkednek valahol, azonosíthatók és egyedíthetők, ám e jellemzők tényleges nyelvi megkonstruálása többféle módon is lehetséges. Például a magyarban az egyedítést (episztemikus lehorgonyzást) a névelő végzi el, mindig a főnév előtt. Egyes szláv nyelvekben viszont nincsen névelő, a határozottságnak és határozatlanságnak más kifejezési módja van, de van, ismét más esetben (pl. a románban), hogy a névelő a főnév végéhez kapcsolódik. Vagyis a dologmegnevezések hasonló, de részben eltérő módon történnek meg az egyes nyelvekben. Az erről való anyanyelvi és saját kulturális tapasztalatokra lehet építeni a második nyelv tanulása során.

Az igék, pontosabban a nyelvileg kifejezett folyamatok egyik fontos jellemzője az aspektus, kissé leegyszerűsítve a kifejezett időbeli folyamat határolatlan vagy határolt (kezdő és/vagy végponttal rendelkező) volta. A magyar nyelvben a tőigék általában határolatlanok (imperfektívek). A tőigéket igekötővel lehet perfektívvé (határolttá) tenni; ez az igeaspektus azonban csak a mondatban kapja meg a tényleges aspektuális tartalmát (pl. az igeidő vagy egyes határozók, tárgyak hatására). Más nyelvekben ezzel szemben az aspektusnak morfológiai jelölői vannak (a szláv nyelvekben, különböző változatokban), ismét más nyelvek segédigékkel fejezik ki az aspektuális tartalmat. Ami közös funkcionális tényező, az az aspektus az időbeli folyamat határolatlan vagy határolt jellegével (és azok változataival), a konstruálási mód azonban különbözhet. Az alaki jelölők természetesen konstrukciók itt is, vagyis olyan sémák, amelyeknek nemcsak alaktani és mondattani szerkezetük van, hanem szemantikai struktúrájuk is, még ha elvontan is. Erre az általános fogalmi alapra, a határolatlanság és határoltság kettősségére lehet építeni akkor, amikor a magyar anyanyelvű diákoknak egy másik nyelv aspektusrendszerét kell megtanítani.

Egy másik témakörben rá lehet mutatni, hogy az idő fogalmát általában térfogalmakkal fejezik ki a különböző nyelvek beszélői (pl. *hétfőn, januárban, közelít az ősz*). Ezek a leképezési módok egyetemesnek bizonyulnak az eddigi

kutatások szerint, mert összefüggnek a megismerés általános módjaival. Itt éppen a közös, akár azonos kategorizálási és konstruálási módokból lehet kiindulni a második nyelv tanításában.

A poliszémia külön izgalmas témakör. A szavaknak minden nyelvben nagy számban több jelentésük van. Az egyes nyelvek egyes szavainak poliszém hálózataiban azonban nem egyeznek meg feltétlenül. Az egyezések és különbségek hasonló szemantikai kiterjesztésekkel (főképp metaforizációval és metonimizációval) jönnek létre, tehát összehasonlíthatók, magyarázhatók, a kiterjesztések motivációit föl lehet deríteni és deríttetni a tanulókkal.

A mondat szerkezete minden nyelv középponti tényezője. A mondatkonstrukciók sémákba rendeződnek, amelyekben a szintaktikai és szemantikai szerkezet párhuzamossága, egymásnak megfelelése az egyik fő szervező. Például egy ágens – tárgymanipuláció – páciens szemantikai konstrukció különböző nyelvekben eltérő módon fejezhető ki. Az ágens alanyi és a páciens prototipikusan tárgyi alakját eltérő esetragok vagy más grammatikai elemek jelölhetik, miközben a szemantikai struktúra lényegében azonos vagy hasonló marad. A tárgymanipuláció (vagyis a fizikai tárgyra irányuló, annak állapotát megváltoztató cselekvés) az igealakon a magyarban többnyire jelölve van (a határozott vagy másképp tárgyas ragozással), míg más nyelvek nemigen ismerik ezt a jelölési módot, jöllehet az adott ige (pl. *becsuk*, *megfog*) jelentésszerkezete tartalmazza a tárgyra irányulást.

A második nyelv tanításában alkalmazható nyelvpedagógiai elveket – miképp az itt röviden bemutatott eljárásokat és számos továbbit – korosztályi szinthez igazítva, a diákok saját nyelvi tudásából és világról való tapasztalatukból kiindulva lehet megtervezni és alkalmazni.

Mindehhez további nyelvpedagógiai módszertani eljárások földerítése és kidolgozása szükséges. Megvizsgálandó, hogy a kétnyelvű körülmények közötti természetes beszédhelyzetek miképpen hozhatók létre és alkalmazhatók a határon túli magyar anyanyelvű diákok számára, akár többségi, államnyelvet beszélő, azonos korú diákok bevonásával. Az együttműködésnek egy ilyen – bár a magyaréval nem azonos, mert kétirányú – változata valósul meg a finnországi kisebbségek finn nyelvoktatásában (erre l. tematikus egységünkben Kozmács István tanulmányát, főképp a tandemmódszertanról, további szakirodalommal). További szakirodalomként lásd például Halonen–Ihalaainen–Saarinén eds. (2015), Tainio–Harju–Luukkainen eds. (2013), elsősorban a nyelvi bemerülés (language immersion) módszertanáról, más nézőpontból Suni (2016).

7. Összefoglalás

A kisebbségi tanulók államnyelvi oktatásának a diákok helyzetéből adódóan speciális nyelvpedagógiai elméletre és módszertanra van szükségük. Ennek az ezredfordulón a funkcionális nyelvészeti irányzat adhatja meg a legeredményesebb nyelvelméleti és leíró alapját. Ez a nyelvtudományi irányzat egyúttal pedagógiai módszertant is kínál a kisebbségi kétnyelvű diákok tanításához, a többségi államnyelv mint második nyelv elsajátításához.

A funkcionális nyelvtudomány megállapításai jelentős mértékben hatnak, hatniuk szükséges a nyelvpedagógiára. Legfőképp azért, mert így a funkcionális felől közelíthető meg a nyelv. Hiszen a második nyelv megtanulásában a gyakorlat, a tényleges beszéd a fő cél, miképp az anyanyelv-pedagógiában a gyakorlati tudás kategóriális felismertetése és fogalmi feldolgozása. A tanuló, főképp a gyermek a nyelv elsajátításával, megtanulásával együtt a világ jelenségeit is kategorizálja, fogalmakba rendezi. A jó nyelvpedagógia erre a megismerő, kategorizáló és konstruáló képessége épít, ezt a nyelvszemléletet érvényesíti.

A funkcionális nyelvpedagógia elvei alapján a következő tényezőkből kell összeállítani a tantárgy tanmenetét, szakmai rendszerét:

- alaphelyzet: a kisebbségi magyar nemzetiségű, magyar anyanyelvű diákok számára az államnyelv nem anyanyelv, ezért nem lehet alkalmazni esetükben a többségi anyanyelvű diákoknak kidolgozott anyanyelv-pedagógiát; és a kisebbségi magyar nemzetiségű, magyar anyanyelvű diákok számára az államnyelv nem idegen nyelv, hiszen a mindennapi életben eltérő mértékben és formában, de ismereteket szereznek az államnyelvből (a Kárpát-medencei magyarok számára ilyen államnyelv régióként a szlovák, az ukrán, a román, a szerb, a horvát, a szlovén és a német), ezért nem lehet alkalmazni esetükben az idegen nyelv pedagógiáját;
- a nyelv funkciói: közös jelentésképzés, közös megértés a dinamikus beszédhelyzetben;
- a nyelvelsajátítás, nyelvtanulás, a nyelvtudás jellege: egyszerre gyakorlati, intuitív és valamennyire tudatos(ított);
- a nyelv leírása: pedagógiai szempontból rendszer és használat egysége (a pusztán rendszer tanítása eleve hibás), szemantika és fonológia, morfoszintaxis összefüggései (a jelmodell alapján), magyar jelentés-alak párok és második nyelvi jelentés-alak párok közötti megfelelések és különbségek bemutatása;
- pedagógiai módszertan: a gyakorlat, a tapasztalat felől kiindulva az elvontabb felé (amit ismer a diák a közvetlen környezetében → elvontabb ismeretek felé), a természetes beszédhelyzetekből kiindulva a megtanulandó várható helyzetek (pl. hivatal) felé.

SZAKIRODALOM

- Achard, Michael – Niemeier, Susanne (eds.) 2004. *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- Bartha Csilla 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései. Beszélők és közösségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bruner, Jerome 2004. *Az oktatás kultúrája*. Gondolat, Budapest.
- Chomsky, Noam 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press, Cambridge.
- Dirven, René – Wolf, Hans-Georg – Polzenhagen, Frank 2007. Cognitive Linguistics and Cultural Studies. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 1203–21.
- É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter 1998. *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Givón, Talmy 1993. *English grammar. A functional-based introduction*. John Benjamins.

- Givón, Talmy 2001. *Syntax. A functional-typological introduction*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Givón, Talmy 2002. *Bio-linguistics. The Santa Barbara lectures*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia.
- Halliday, M.A.K. 1994. *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold, London, Second edition.
- Halonen, Mia – Ihalainen, Pasi – Saarinen, Taina (eds.) 2015. *Language Policies in Finland and Sweden*. Multilingual Matters, Bristol.
- Hudson, Richard 1992. *Teaching Grammar: A Guide for the National Curriculum*. Blackwell, Oxford.
- Kemmer, Suzanne – Barlow, Michael 2000. Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, Michael – Kemmer, Suzanne (eds.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Berlin, New York, vii–xxviii.
- de Knop, Sabine – de Rycker, Teun eds. 2008. *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- Kozmács István – Vančo Ildikó (szerk.) 2014. *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ladányi Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2008. Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII: 17–58.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Luhmann, Niklas 1998. *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Salaberry, Rafael – Comajoan, Llorenc (eds.) 2012. *Research Design and Methodology in Studies on Second Language Tense and Aspect*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.
- Sinha, Chris 2007. Cognitive linguistics, psychology and cognitive science. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Herbert (eds.): *Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 1266–94.
- Sinha, Chris 2009. Language as a biocultural niche and social institution. In: Evans, Vyvyan – Pourcel, Stéphanie (eds.): *New directions in cognitive linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, Philadelphia, 289–309.
- Suni, Minna 2016. Fialat bevándorlók nyelvtanítása Finnországban. Betekintés a nyelvtanításpolitikába, a mindennapi gyakorlatokba és a kutatási eredményekbe. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXVIII. 241–57.
- Tainio, Liisa – Harju-Luukkainen, Heidi (eds.) 2013. *Kaksikielinen koulu – tulevaisuuden monikielinen Suomi. Tvåspråkigt skola – ett flerspråkigt Finland i framtiden*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä.
- Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2011. *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Második, javított kiadás.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2015. Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyát tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban. *Iskolakultúra* 15/7–8: 18–27.
- Vančo Ildikó (szerk.) 2014. *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*. Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre, Nyitra.
- Vančo Ildikó – Kozmács István (szerk.) 2015. *Nyelvtanulás – nyelvtanítás: Fókuszban az államnyelv oktatása kisebbségek számára*. Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Verhagen, Arie 2007. Construal and Perspectivization. In: Geeraerts, Dirk – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 48–81.

Tolcsvai Nagy Gábor
egyetemi tanár

SUMMARY

*Tolcsvai Nagy, Gábor***State language education of minorities: what linguistics can do**

Hungarian minorities living in neighbouring countries around Hungary face serious difficulties concerning state language proficiency: the state language (e.g. Slovakian, Ukrainian, Rumanian, or Serbian) is taught for them at school with a methodology used for native speakers. This situation results in low level state language knowledge, and consequently causes significant drawbacks for minorities in higher level education, career and well-being. The present paper offers an effective solution. On the one hand, functional cognitive linguistics gives a solid basis for language pedagogy, since it is based on the unity of language system and use, the fundamental nature of speaker's perspective, meaning a context. Second language education is much more efficient if it starts out from the interactive and intersubjective features of communication, focusing on joint semantic construal, instead of pure rules or communication in general. The first part of the paper summarizes the main tenets of functional cognitive linguistics. On the other hand, the similar or diverse linguistic constructions of the Hungarian mother tongue and the state language to be learned can be confronted and compared in functional language pedagogy, in order to see the identical or diverse ways of categorization and construal in the two languages. The last section of the paper gives some examples for such mutually helpful constructions.

Keywords: bilingualism, construal, functional linguistics, language pedagogy, minority, mother tongue, L2 education, state language

Török Gábor visszhangtalan stíluselmélete

1. A tanulmány Török Gábornak főként általános, a nyelven és a magas művészen túllépő stíluselmélet kidolgozásával foglalkozó műveit ismerteti. Kiemeli kísérletét (leginkább bevezetését) az általános stíluselmélettel kapcsolatban, ennek forrásait, kapcsolódásait más tudományterületekhez. A tanulmány második része bemutatja a Török Gábor általános stíluselméletének illusztrálására szolgáló, Giovanni Pisano pistoiai szószékét több szempontból elemző művészetelméleti-művészettörténeti és részben stilisztikai elemzését. Úgy látom, hogy Török Gábor stíluselméleti megközelítése a korszakban egyedülálló, funkcionalizmusa azonban másokra is hat, de általános stíluselméletet azóta sem alkotott senki.¹

2. Török Gábor: „Egy autonóm ember...” – így jellemezte Békési Imre a szókimondó személyiségét rehabilitálásakor. Török Gábor 1929-ben született Budapesten. 1947-ben érettségizett. 1947 és 1949 között a Pázmány Péter Tudományegyetem magyar–német–filozófia szakán tanult. Közben megélhetési gondok miatt fizikai munkát végzett, majd megbetegedett. Tanítói képesítést szerzett, és 1954-ben elvégezte az ELTE magyar szakát. Még egyetemista korában megjelent első tanulmánya a Magyar Nyelvben. Benkő Loránd aspiránusa lett. 1956. november 4-én – saját maga által vallottan: meggyőződéses marxistaként – szakított a párttal, ellenzékivé vált.² Előbb a budapesti József Attila Gimnáziumban tanított, majd 1964-től a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Magyar Nyelvészeti Tanszékén volt adjunktus. Tudományos és oktatói munkája mellett minden fórumon kiállt az önálló véleménynyilvánítás szabadsága mellett, ezért 1972-ben szembekerült a főiskola vezetésével. „Rövidesen túrhetetlenné tették életét” – írja Békési Imre (Nagy L. 2011: 10). Bár munkaügyi pereit megnyerte, egészsége tönkrement, ezért 1977-ben leszázalékolták, és rokkantnyugdíjasként élt Szegeden. Részmunkaidősként dolgozhatott az MTA Nyelvtudományi Intézetében – részt vett a gyakorisági szótár és a nyelvművelő kézisztár munkálataiban. 1985-ben A pecsétek feltörése című könyvével elnyerte a kandidátusi fokozatot. 1989 decemberében a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola tanácsa rehabilitálta, és erkölcsi elégtételül fölterjesztette főiskolai tanárnak. 1990-ben megjelent kötetével (Pontok és kérdőjelek az általános stíluselméletben) 1992-ben elnyerte az MTA dok-

¹ Tanulmányom első változata Máthé Dénes köszöntőkönyvébe készült. Egyúttal tisztelettel ajánlom Grétsy László, Török Gábor barátja, munkatársa és Kapi Irma, Török Gábor felesége figyelmébe.

² „Nagy Imre pártjának voltam három évig, ötvenhat november negyedikéig a tagja. Titokban léptem be, az egyetemi káderlapomon is azt szerepelt, hogy 'szorgalmas pártönkívüli ember'. November negyedik aztán nem kiléptem, mert arra nem volt mód, hanem összetéptem a tagkönyvemet, és lehúztam a vécebe” (Török Gábor interjúja, Nagy L. 2011: 83).

tora címet. 1996. február 16-án elhunyt. Békési Imre több írásban, több fórumon igyekezett méltó emléket állítani Török Gábornak. A megemlékezések sorába tartozik a 2011-ben Szegeden megjelent emlékkötet: *Egy autonóm ember. Török Gábor emlékének* (Nagy L. 2011).

3. Török Gábor munkái. Török Gábor munkásságában különösen a stilsztika emelkedik ki. Legfontosabb munkái: *A líra: logika. (József Attila költői nyelve)* (Török 1968), *Lírai igefüggvények stilsztikája* (Török 1974a), *Költői rébuszok. Elvek és utak* (Török 1974b), *József Attila-kommentárok* (Török 1976), *A pecsétek feltörése. Mai líránkat olvasva* (Török 1983), *Pontok és kérdőjelek az általános stíluselméletben* (Török 1990). Halála után Nagy L. János rendezte sajtó alá utolsó kötetét: *Ciszterna és forrás. Giovanni szószeke Pistoiában* (Török 1998). A 80. születésnapja előestéjén emlékének szentelt konferencia kötete: *Egy autonóm ember. Török Gábor emlékének* (Nagy L. 2011). Munkássága – főleg József Attila elemzései – egy időben felkeltette az irodalmárok érdeklődését is. Életműve mégis meglehetősen visszhangtalan maradt.

4. Török Gábor általános stíluselmélete. Kétségtelen, hogy az 1980-as években uralkodó hagyományos (egyébként használható, közérthető, tanítható, de némiképpen egyszerű vagy egyszerűsített) stilsztikaelmélet kritikára, kiegészítésre szorult. Ez a kiigazítás az 1990-es években meg is történt. Az úttörés (többek között) Török Gábor érdeme. Tolcsvai Nagy Gábor (1996) a magyar stilsztika utóbbi fél évszázadának vázlatos áttekintésében így értékeli munkásságát: „A funkcionális stilsztika és a strukturalista leíró nyelvészet kapcsolatát legkövetkezetesebben Török Gábor stilsztikai munkássága valósította meg: e keretben a stilsztikum a grammatika és a szemantika aktuális összjátéka egy nem hangsúlyozott szövegszintű háttérrel [...] Török Gábor későbbi munkássága egyre elméletibb jellegűvé alakul, ám az elmélet egyúttal ideologikus is lesz: utolsó összefoglalásában a stílus történetiségének érzékeny hangsúlyozása a hermeneutika éles elutasításával és egy vitázó marxista keret felállításával párosul” (Tolcsvai Nagy 1996: 27). Tolcsvai Nagy Gábor itt föltehetőleg a modern hermeneutikára gondol, mert a hagyományos hermeneutikát Török egyáltalán nem veti el. Máthé Dénes (2005: 36–3) is reflektál Török munkásságra, megemlítve „ideológiai tónusú értelmezéseit”. De pontosítsuk: Török Gábor saját magát a rendszerváltozás után meggyőződéses „marxistának” nevezte, és érvelésében valóban megjelenik a marxizmus, de sokkal inkább kritikaként, mint ideológiai vezérelvként. Például folyamatosan kritizálja az akkor még erősen ható és idézett Lukács Györgyöt, a valódi marxista esztétát.

Török Gábor általános stíluselméleti megközelítése nem monografikus, még csak nem is kidolgozott stíluselmélet. Valószínűleg ezért ez a címe: *Pontok és kérdőjelek az általános stíluselméletben*. Leginkább a nyelvi stíluselmélet korszerű kiterjesztése, gondolati, filozófiai, művészetelméleti és talán művelődéstörténeti kiegészítése, kibővítése. Hallatlanul izgalmas, magával ragadó olvasmány, remek gondolatfölvetésekkel, de hiába keresünk benne meghatározásokat, képleteket, rendszereket. Példái változatosak, több társadalmi tudatszintet érintenek, mégsem alkot olyan magyarázati vagy értelmezői rendszert, amellyel a valódi mű- és nem

műalkotások világa általában megragadható lenne. Meggyőzően kritikus a sablonos vagy didaktikus stíluskorszakokba sorolásokkal, hiszen a földrajzi és átmeneti különbségek sokkal tarkábbak annál, minthogy „tisztá” rendszert lehetne alkotni. Mégis jó lenne látni egyfajta, akár átmeneti, egymásba folyó stíluskorszak-rendszerezést; vagy például valamiféle kapcsolódási rendszert a folklór – magas művészet viszonyában; szemben az általa is kritizált nem pusztán Európa-központúsággal és homályos látással. Minderre vannak utalások általános stíluselméletében, de ezek a kérdések nincsenek kidolgozva. Török stíluselméletének újdonsága a funkcionalizmus hangsúlyozása (1990: 35). Magvas gondolatai a későbbiekben itt-ott (leginkább idézetlenül) felbukkannak, ám így is a tudomány láncolatában fontos láncszemek. Érdemes alaposabban megismerni és végiggondolni gondolatait. Ha egy teljes rendszer nem is bontakozik ki belőle, felfogása, nézetei továbbgondolásra ösztökélnek.

Feltűnő, hogy a munka (Török 1990) egyes fejezetcímei inkább esszéisztikusak, mint egy monográfiához illőek: Ének a semmiről?; A jelentéstan felől?; Egy nyelven beszélünk?; Elégtételt a középkori jeltannak! Pör megvetett örökségünkért; „Adekvátság”; Viszonylagos...; Taníthatók-e a hatékony közlés módjai? Más címek már jobban illeszkednének egy monográfiába: Stílus és társadalmiság; Stílus, művészi stílus, esztétikum; A stílus mint kifejezőmód, kifejezési forma; Stíluskörök; Stílus, forma, tartalom; Közlemény- és stílusalkotó műveletek; Az üzenetet összetartó tényezők stb. Ennyiből is látható, hogy Török Gábor „stílusában” keveredik a kritikus, polemizáló magatartás a szigorúan tárgy tudományos megközelítéssel. Óriási erénye, hogy a stílus fogalmában megpróbálja megkeresni a művészeti ágak között a közöst, másként fogalmazva: közös elveket meghatározni egy általános, nem pusztán nyelvi, nem pusztán egyéb művészeti stílusok, hanem „a stílus” kapcsán. Hátránya, hogy gondolatait nem összegzi egy valóban elméletileg tiszta, világos stilisztikában. Viszont mindvégig kalandos, élményszerű a gondolatmenete. Rendszeres kritikus hivatkozási alapja a korban mindenható Lukács György esztétikája, nyilvánvalóan hat rá a szemiotika (Peirce jeltipológiája), a strukturalizmus, a kommunikációelmélet (Bühler, Jakobson), megérinti a pszichoanalitikus megközelítés (utal Frantisek Mikóra), és kritikus az akkoriban kibontakozó (és az akkoriban divatossá váló) hermeneutikával szemben.

Kiindulópontja egy fontos megállapítás: a „stílus egyetemes kategóriája az emberi közlésvilágnak” (Török 1990: 51). Talán nem véletlen, hogy éppen ezért nyelvész (és mondjuk nem irodalmár) fogott neki egy általános stíluselméletnek. A nyelvészeti stilisztika ugyanis régóta kiterjesztett, és nem pusztán a művészeti stílusokról, hanem a köznapi (nem művészi) beszéd stílusáról is értekezik (persze példáit alapvetően a művészi, irodalmi szövegekből hozza). Természetesen a művészetek bizonyítják leginkább azt, hogy „igazán újat közölni – valamilyen vonatkozásban – új formanyelven, új kódokkal lehet” (Török 1990: 97). Ennek ellenére irodalomtudomány is lépett a nem művészeti szövegek stílusa felé, Török Gábor az „irodalmi pop-artot”, a ready made-et, a „nyelvi talált tárgyat” (nyelvi kész-árut) hozza fel példaként (a példákat Örkény Istvántól, Weöres Sándortól, Károlyi Amytól, Tamkó Sirató Károlytól veszi). További példái között (részben utalásként)

szerepelnek hagyományos és városi folklóralkotások (pl. viccek), a nem nyelvi példák között hétköznapi, nem művészeti, nem iparművészeti használati tárgyak.

Bevezeti a stíluskör fogalmát: bármilyen szintű különös-általános stílus, amelynek a vizsgált egyedi része, eleme, tagja (Török 1990: 33). A stíluskör és a szöveghalmazstílus alapján (ez utóbbi némiképpen hasonlít néhány korabeli és későbbi szövegtípus-megközelítéshez) minősíti (sorolja be, írja le) Bálint Sándor Tápén gyűjtött közismert népdalvariánsának egyetlen strófáját:

Megkötöm lovamat piros almafához;
 Megkötöm szivemet gyöngé violámhoz.
 Lovamat eloldom, mikor a hold jön fel,
 De tetőled, rózsám, csak a halál old el.

Besorolása így néz ki:

- a) általában a magyar szerelmes népdalok stílusa;
- b) végig párhuzamosan, egyszerű és ellentétező párhuzammal szerkesztett népdal;
- c) a b) pontban említettek közül szerelmi ének;
- d) természeti képpel indító;
- e) ezen belül: a természeti kép nem annyira környezet- és hangulatfestő, hanem metaforaként vagy jelöletlen hasonlatként világítja meg a következő jelentésegységet;
- f) lírai népdal, amely határozott elbeszélő, epikus váza is van;
- g) az epikai váz itt: megérkezés a kedveshez; vallomás; estig nála tartózkodás és búcsú a „holtomiglan” fogadalmával. Stb. (1990: 23).

Állítja, hogy ugyanígy végigelemezhető egy kérvény is. Mindennek van stílusa: a nem iparművésszel tervezetett, nagyüzemben készült használati tárgyakkal, bútorokkal, konyhaedényekkel, ruha- és lakástextilnek; de egy falnak vagy akár a temetőjének is. Ha mindennek van stílusa (ezt természetesen elfogadjuk), akkor az miként „rakódik rá”, például egy tárgyra? A legkorábbi tárgyak nyilván csak használatiak, „de igen hamar összeforr a köznapi használat és a kultikus, mágiikus, szertartási, ősvallási” (Török 1990: 34). Bár nem idézi Marxot, de a marxista esztéták gyakran hozzák fel ezt a marxi gondolatot (Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből): „az ember... az inherens mértéket tudja a tárgyra alkalmazni, ezért a szépség törvényei szerint is alakít” (Marx 1962: 50). Vagy máshol, kicsit szabadabban: „az ember mindig és mindenhol a szépség törvényei szerint is alkot”.³

A stílushordozó közegekben két erő küzd egymással: a van és a kell. A stílust az antik retorika is genera dicendinek nevezi (ahogyan beszélni kell). Török Gábor könyve megírása idején még nem zajlott a magyar nyelvtudományban a nyelvnorma-vita, Török egyértelműen és korszerűen a többes norma mellett áll ki: „Művészetben is, rajta kívül is többesben kell használnunk szót: *normák*; vagy

³ Például Angi István: A szépség értéke. http://epa.oszk.hu/00400/00458/00461/pdf/EPA00458_Korunk_1975_12_903-906.pdf.

így: *normarendszer*. Aki alkot – akár művészeit akár más funkciójút – elfogadja és/vagy megtöri a társadalmi tapasztalatnak a *megformálendő anyaggal kapcsolatos normáit*, akár márvány ez az anyag, akár vászon és olajfesték, akár nyelvi; és teljesíti és/vagy áthágja a közleménytípusok *tartalmára vonatkozó társadalmi normákat*” (Török 1990: 45).

Normák vannak tehát, és a stílus dinamikus. Az abszolút zéró- vagy nullfokú stílus viszonylagos; csak strukturális megközelítéssel és elméletben elképzelhető, a stilisztikum pozitív vagy negatív irányban mozog, tudományosan úgy is mondhatjuk: oszcillál. A stílusban éppen az „eltérítés” ragadható meg. Török Gábor remek érzékkel megemlíti a „most feltárandó városi folklórt” (akkoriban számos területen végeztünk ilyen irányú kutatómunkát), de még inkább a helyesírástól való eltérésekre, eltérítésekre (íráshasználati önkényeskedésre) hivatkozik. Izgalmas kérdés a mai műfaji kód és egy régebbi alap kód, a mai értelem és korábbi értelem viszonya. Török Gábor többször visszatér erre a nem egyszerű kérdésre. A hajdani jelképes értelmet nem érti mindenki, talán az sem, aki érteni véli. Török az 1990-es munkában az első között rehabilitálja Lükő Gábort („nem vetjük el szőröstől-bőröstül pl. Lükő Gábor elemzéseit”, 1990: 108), ez akkoriban mindenképpen forradalmi tett volt; ugyanakkor később Bernáth Béla szerelmi szimbolikáját eltűzöttnek gondolja, és a teljes szerelmi szimbolika ismeretét, „működését” megkérdőjelezi: „Ha a nép egyszerű fiai minden helyzetben, szöveggörnyezetben erre (is) gondolnának e szókat, kifejezéseket hallván, akkor a nép csupa Mórlickákból áll, mert a régi vicc szerint Mórlickának mindenről »az« jut az eszébe [...] Kötve hiszem, hogy azonos időben és helyen minden említett szó, kifejezés a női genitáliákat idézte föl a daloló vagy bölcselkedő népfik elméjében” (Török 1998: 73). Ebben tökéletesen egyetérthetünk Török Gáborral, még akkor is, ha nyilván Bernáth elképzeléseiben is „van valami”.

Török Gábor nem veti el a hermeneutikát. Az értelmezési rétegek meghatározásában föl kell eleveníteni Szent Ágoston meglátásait („négyértelműség”), de használható a szemiotikus Charles Sanders Peirce elméletéből a jeltípusok hármassága: index, ikon, szimbólum is (Török 1990: 125). Ugyanígyen stílus- vagy inkább szóképeleméttel próbálkozik Zalabai Zsigmond (1981) is, nagyon kár, hogy ez az út a továbbiakban nem folytatódott a stilisztika elméletében. A kommunikációelmélet bekapcsolása ugyancsak szolgálja a stílus kiterjesztését: „Ha csak a fő közlési funkciókra szorítkozunk, alighanem kimondhatjuk, hogy az ábrázolás (a valóságra utalás), az (ön)kifejezés (expresszivitás) és a felhívás vonatkozásainak szövevénye, áttételei, egymásba való átcsapásai megvannak a különféle nem művészi igényű és rangú közlésfajokban is. Ott vannak általánosan a viselkedésben, a magatartásban is; a különösebb fajták közül jelen vannak a társasági táncokban (bár ezek ábrázoló jellegét álszemérmesen szemérmetlen fiataljaink tagadják éppúgy, mint a ruhadivatban” (Török 1990: 155–6). A közlési szükségyszerűség együttműködik a stílusalakítással, amelynek során sokféle eszköz áll rendelkezésünkre, és ezeket tudásunk, műveltségünk, adott közlési helyzetünk (pl. szabadságfokunk) szerint alkalmazunk. A két legfontosabb: a szelekció és a konstrukció. Például elképzelhető kész anyag idézése, átvétele; azután válogatás a saját raktárból; ezt követheti a szerkesztés (kombinálás, konstruálás, konstrukciósor-

szerkesztés), különféle kidolgozási műveletek, alakzatok igénybevétele (ebben kiemelt szerepe van a ritmusnak, az azonos alakzatok ismétlődésének: vers, zene, festmény, szoborcsoport, épület esetében; a „triádikus”, tézis-antitézis-szintézis sorozatoknak). Ezek a gondolatok visszaköszönnek Fónagy Ivánnál (1990) is, de nem látom pontosan, hogy ez a korszak gondolatvilágából fakad-e, a két tudós rokon nézeteiből, avagy valamiféle egymásra hatásból.

Török Gábor általános stíluselméletébe – ahogy már utaltam rá – a korstílus leegyszerűsített fogalma nem fér bele: „Bennfoglalt korlátaik kifejtése nélkül nemcsak a ma, hanem a múlt korstílusairól se volna szabad beszélni” (Török 1990: 233). Alapvetőnek tartja az egyenlőtlen stílusfejlődést, és ilyen példákat említ: „a nyírbátori Krucsay-oltár legalább annyira későgótikus a XVIII. [!] században, mint ahogy az »archaikus népi imádságaink« máig őriznek középkori-gótikus tartalmú és stílusú szövegrészeket!” (Török 1990: 235). Vagy a később munkájában kritikával illeti az S hajlású szépségvonalnak mint stílus- vagy kortükrözőnek a feltételezését, ugyanis egyaránt megfigyelhető gótikus, hellenisztikus, azianisztikus, bizánci, manierista közegben (Török 1998: 34). Ám azért minden korstílusban fölfedezhető uralkodó (más korokkal, stílusokkal kereszteződő) sajátosság, amelyeket a következő átmenetekkel jellemezhető ellentétpárokkal lehetne ábrázolni (Török 1990: 235–6):

statikus(abb) – dinamikus(abb)
objektív – szubjektív
közérthető – megértési aktivitást igénylő
világos – homályos
köznapi – fennkölt, ünnepi
ellentétrejtő – ellentétmutató
egyedi – általános

További közleményfajtákban:
geometrikus – véletlent utánzó
befelé forduló – kifelé forduló
intellektuális – érzelmes
távlatsejtő – távlatlalan

Ahogy a 20. század stílusát sem, úgy nem lehet az antik világ stílusát sem egységes korstílusnak felfogni. Konkrétan: nem szükséges az európai romanikába (román kor) beleyörmöszölni a 11–13. században virágkorát élő Pisa építészetét: „ez a »pisai romanika« sokkal közvetlenebb kapcsolatban állott Bizánccal is, a vele kulturálisan még sokban rokon Dél-Itáliával is” (Török 1990: 233–4). Következő, már halála után, hagyatékából összeállított könyvében egyetlen szószerk leírásával, elemzésével, értelmezésével ezt kívánta bizonyítani.

5. Egy szószerk stilisztikai monográfiája: egy szószerk mint szöveg. Török Gábor József Attila-elemzéseire, általános, a művészeteket összekapcsoló stíluselméletére már korábban is felfigyeltem. Ám legutolsó – zseniális – kötetére Grétsy

László hívta fel figyelmemet. Giovanni Pisano Pistoiaiban található szószékének kismonográfiája ez, 174 oldalon. A könyv címében William Blake sorai szerepelnek: „A ciszterna tartalmaz, a forrás túlárad.” A lánész több a nagy művésznél, nem ciszterna, hanem forrás. Erre bizonyíték Pisano szószéke. Művészet és nyelv, szoborcsoport, jelkép, jelentés pompázatos egységben jelenik meg Török Gábor elemzésében. Saját pénzén látogatta ezt a templomot (ezt a szövegben meg is jegyzi, vagy inkább fel is rója). Minden lehető szögből megvizsgálta a szószéket, fényképezte, elemezte, talált is három olyan „fejet”, amelyet korábban nem látott meg senki, a szószék monográfusa sem. Megállapította a „távlati rövidülés”, rövidüléskiegyenlítés elvét (az euritmiát: a szobrokat alulról nézve, sőt a körbejáró ember szemszögéből is, szinte „panorámaszerűen” komponálta meg a szobrász). Szemiotikai fogalmakat vet be (ikon, index), számszimbolikai elemzéssel, értelmezéssel közelíti meg a bibliai események ábrázolását (pl. hármasságok ~ Szentháromság). Jelentésbeli kapcsolatokat keres Károly Sándor (1970) jelentéstani kategóriát felhasználva: például a kultúrákat, kultuszokat áthidaló, összekapcsoló poliszémia, a véletlen egybeesés (homonímia), illetve a szinonímia kapcsán. A szószék ábrázolásai tematikailag összekapcsolódnak, „szöveget” alkotnak, ám fölfedez szoros kapcsolatot is, például egy cselekvéses (drámai sort). Értekezik a stíluskorszakok egymásba csúszásáról. Nem hagyja figyelmen kívül a szószék (prédikáció, szentbeszéd) retorikai szerepét sem.

6. A szószék mint retorika, mint üzenet. Török Gábort – nem is sejtelmesen, ön-maga is utal arra –, mintha ez a Pisano-szószék megszólította volna, és ürügy lenne. „Kellott írnom, mert személyesen tőlem kérdezett ez az életmű” (Török 1998: 21). És a lelepleződés: „Ahelyett, hogy az ő szószékeit járnám körül figyelmes szemmel, a magam szószékéül használom föl őket?” (Török 1998: 11). Ürügy, mert az általános stíluselméletét kívánja igazolni. Olyan korban, amikor terjedni kezd az a hermeneutikai nézet, hogy végső soron ahány befogadó, annyi jelentés. Ellenvéleményét mindig keményen és élesen fogalmazza meg, ez esetben is: „csak a hibásan és pongyolán gondolkodók következtethetnek olyasmire, hogy ahány befogadó, annyi jelentés. Az ilyen tökfejek nem különböztetik meg az értelmezésekben a létfokokat, a szükségszerűségi fokokat: az egyetemességtől elrugaszzkodó alacsony létfokot, kicsiny szükségszerűséget a lényegközeli magas létfokútól, erős szükségszerűségüktől” (Török 1998: 10). Valószínűleg ilyen leleplezetlen szókimondásai miatt utasították el sokan.

A korábbi stíluselméleti könyvében is „megszólal” a szószék, de ott még csak példa, illusztráció. A pisai Giovanni Pisanót, a különös középkori szobrászt egyesek a „középkor Michelangelójának” nevezik, mások a művészettörténet tíz legnagyobb szobrásza közé sorolják (Török 1990: 83). A pistoiái Sant Andrea szószéke (1298–1301) szobrain merészen ütközik a régi és az új stílus (norma): a középkorból a reneszánszba való átmenet. „Az antik görög tudás nem a képzőművészetben éled először újjá Toscanában, hanem a mennyiségtanban, mértanban: ez az újjászületésnek, a reneszánsznak az első terepe itt” (Török 1998: 25). Mindez a mennyiségtanból kezdődik: Fibonacci és a nagyreneszánsz aranymetszése közös. Pisano széttöri az átvett ikonográfiák és kész stílusok korlátait. „A zsenik

szükségképp kitörnek saját korukból a jövő felé is” (Török 1998: 98). Újszerű, a reneszánszot megelőlegező perspektivikus látásmódja, de újszerűen ábrázolja a bibliai történeteket, a nőket, bátrabban a meztelenséget. Úttörő a perspektivikus rövidülés (skurc, euritmia) alkalmazásában, amely figyelembe veszi az alulról figyelő, avagy a körbejáró tekintet látásmódját. Úgy vélem, hogy szkeptikus, de mindenestre kritikus a túlértelmezéssel, különösen a belemagyarázással kapcsolatban, de bő teret szentel a számszimbolikának, különösen a következő számok erősen meghatározott művelődéstörténeti jelentésének: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 24, 33, 41, 50. Nyelvészeti-nyelvi érveléssel bizonyítja, hogy a számok jelentésében ugyanolyan „átsapások”, tapadások történhetnek, mint a szavak esetében. Ha a *tokaji* jelző magába foglalhatja főnévként is a tokaji bort, akkor hasonló eset megtörténhet a 11. számmal is. Szinte bizonyos, hogy egy korabeli metaforarendszert ma már nem pontosan értenek az emberek, ha egyáltalán értenek, de vigasztaló lehet Szent Ágoston (Agustinus) gondolata: „ha valaki nem érti is, hogy mit jelent a jel, de azt már felfogja, hogy az a valami jel, az már nem maradt egészen rabságban” (Török 1998: 59). Megkapó, ahogy a művelődéstörténeti magyarázataiba beleszővi a szeged-alsóvárosi napsugaras (*napszemes, Isten-szemes*) házak képét, nyelvben rögzült, de talán már nem értett, nem használt szimbolikáját. A nyelvi jelentéstan átvihető a képi jeltanra, a vizuális művészetekben ugyanúgy megragadható – nyelvi, egyébként Károly Sándor (1970) rendszeréből vett – egy- és többjelentésűség (monoszémia, poliszéma), a véletlen egybeesés (homonímia), a rokonértelműség (szinonímia), az ellentétesség (antonímia).

Három Pisano-szószék elbeszélő, narratív reliefsorozattal lép a nézőközön-ség elé, a negyedik azonban drámaiságával (feszültséggel, ellentmondással, konfliktusábrázolással): időben tartósság teszi a pillanatot, illetve ahogy Otto Pächt a közmondáshátterű Brueghel-festmény, a Misanthropot jellemzi: „átváltoztatja a nyelvileg szukcesszívet a szemlélet szimultaneitásává, s e művészeti logika mit sem tud a hely és idő egységének törvényéről” (Török 1998: 124). Török saját maga munkásságát értékelve egy interjúban ennyit mondott: „A drámai konfliktusjelleg versbéli formáinak kimutatása, ez az én találmányom. Ha dicsekedni akarnék, azt mondanám, ez fog belőlem fennmaradni” (Nagy L. 2011: 85).

S hogy miért a szószék? Természetesen azért, mert a szószék egyenesen a kicsinyített, tömörített székesegyház, a székesegyház pedig maga az „égi Jeruzsálem”.

7. Értékelés: az autonóm ember. Az autonóm ember elismeri a korábbi korszakok tudományát is, a következő esetben a generatív stilsztika próbálkozásaira utalva: „Adjunk meg a tiszteletet elődeinknek: a transzformálási szabályok túlnyomó többségét jól ismerte a hagyományos magyar történeti mondattan is. A generativisták érdeme csupán a rendszer megteremtése” (1990: 207). Ennél kíméletlenebbül is ítélkezik: „bármit hirdessenek vallásos hittel a közelmúlt folkloristái közül jó néhányan” (1990: 22). Keményen beolvas a túlbonyolítóknak, a tudomány tolvajnyelve mögé menekülőknak: „Nem igaz, hogy bonyolult kérdésekről csak bonyolultan lehet beszélni, vallom én is Illyés Gyulával. Eörsi [helyesen: Eörsi] István úgy védi Lukács György stílusát, hogy minket, olvasókat vádol: Mi magyarok nem tanultunk még meg filozófiát olvasni. Szívesen bebizo-

nyítanám neki – mint Lukács magyarra fordítójának –, a vele egyetértőknek is, hogy ezeket a fordításokat mennyivel magyarabbra és érthetőbbre tudnám fordítani akár én is a gondolatok sérelme nélkül!” (1990: 173). Tiszteletben tartjuk az autonóm embernek a „szebb, jobb jövőbe” irányuló hitét (amiben jelen sorok írója – mint ugyancsak autonóm ember – egyáltalán nem hisz): „Bármily messzi is van, az emberi lényeg fejlődése távlatilag már ma megköveteli az állam elhalását, a hivatalosság (benne a hivatalos jogiság, közigazgatás) elhalását. (Mint ahogy az alantas argót kitermelő társadalmi rétegek megszűntét is)” (1990: 231). Török Gábor élete, egy autonóm, csak a megfelelésért, sikerért, tudományos fokozatért, anyagiakért beilleszkedni nem akaró ember élete, a magyar Messiások példája. Meglehetősen reflektálatlan életmű.

SZAKIRODALOM

- Fónagy Iván 1990. *Gondolatalakzatok, szövegszerkezet, gondolkodási formák*. Az MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. (Linguistica, Series C, Relationes 3.)
- Károly Sándor 1970. *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémiai, Budapest.
- Marx, Karl 1962. *Gazdasági-filozófiai kéziratok*. Kossuth, Budapest.
- Máthé Dénes 2005. A költői kép szemiotikai és irányzati vizsgálata a két világháború közti magyar költészetben. Expresszionizmus, szürrealizmus, tárgyias-intellektuális stílus. *Erdélyi Tudományos Füzetek* 252. Az Erdélyi Múzeum-Egyesület Kiadása, Kolozsvár.
- Nagy L. János szerk. 2011. *Egy autonóm ember. Török Gábor emlékének*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- Tolcsvai Nagy Gábor 1996. *A magyar nyelv stilsztikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Török Gábor 1968. *A líra logika. József Attila költői nyelve. Elvek és utak*. Magvető-Tiszatáj, Budapest.
- Török Gábor 1974a. Lírai igefüggvények stilsztikája. *Irodalomtörténeti Füzetek* 85. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Török Gábor 1974b. *Költői rébuszok. Elvek és utak*. Magvető, Budapest.
- Török Gábor 1976. *József Attila-kommentárok*. Gondolat, Budapest.
- Török Gábor 1983. *A pecsétek feltörése. Mai liránkat olvasva*. Magvető, Budapest.
- Török Gábor 1990. *Pontok és kérdőjelek az általános stíluselméletben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Török Gábor 1998. *Ciszterna és forrás. Giovanni Pisano szószeke Pistoiában*. (A szerző kéziratát gondozta: Nagy L. János.) JGYF Kiadó, Szeged.
- Zalabai Zsigmond 1981. *Tűnődés a trópusokon*. Madách, Bratislava.

Balázs Géza

egyetemi tanár

ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék

PKE Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék

SUMMARY

*Balázs, Géza***Gábor Török's largely responseless stylistic theory**

The study analyses Gábor Török's works, including in particular his studies written in an attempt to develop a general stylistic theory that goes beyond language. It highlights Török's efforts to create a general (not only linguistic) stylistic theory and Török's posthumously published studies focusing on a single pulpit (the Pulpit of Sant' Andrea in Pistoia made by Giovanni Pisano) analysing it partly in a theory/history of art perspective and partly in a stylistic one in support of his general theory.

Keywords: general stylistic theory, the Pulpit of Sant' Andrea in Pistoia

„Az hol az haragrúl írsz” – Szöveg- és személyközi kapcsolatok jelzéseiről középmagyar levelekben*

1. Bevezetés

Dolgozatomban 16–18. századi magánlevelezések alapján vizsgálom a levelezési gyakorlat egyes aspektusaira vonatkozó utalásokat, jelzéseket; elsődlegesen azokat, amelyek valamilyen beszélői attitűdöt is kifejeznek. Ezekben a reflexiókban egyaránt előtérbe kerül az írás magáról az írásról és a nem folyamatos levelezésről, továbbá nagy szerepet kap az egészségről való tudósítás komplex jelzése. A vizsgálat forrásaként szolgáló nyelvi anyag a következő: Nádasdy Tamás és Kanizsai Orsolya (1554–1560), Nyáry Pál és Várday Kata (1600–1606), Károlyi Sándor és Barkóczy Krisztina (1698–1710), valamint Csáky Kata és Bethlen Miklós (1753–1780) levélváltásai. A levelek törzsszövegének vizsgálata az alábbiakban árnyalja az eddig kialakult képet a magánéleti levelezésekről. Metakommunikatív szempontból közös sajátossága a négy levelezésnek, hogy milyen jelentős teret kap bennük a levélírás motivációja akár pusztán kapcsolattartó céllal küldött írások esetében, akár ennek ellenkezőjét, a nem folyamatos levélváltást tekintve. Az utóbbinak két típusára látunk majd példát, ezek a motivációjukban is eltérőnek mutatkoznak (társadalmi-történelmi tényezők, illetőleg a személyes viszonyulás szerepe). A levelek két hagyományos, formulaszerű elemének (az egészséggel kapcsolatos és az „egyebet nem írhatok” típusú megjegyzések) használatában változás mutatkozik, mégpedig különböző pragmatikai tendenciák alapján.

A dolgozat az alábbiak szerint épül fel: megközelítés, korábbi megállapítások (2.); a vizsgált anyag és kontextusa (3); feltáró bemutatás: (meta)pragmatikai funkciók, jelzések és kontextusuk elemzése (4–5.); összefoglalás (6.).

2. A megközelítésről

2.1. A kutatás elsősorban történeti pragmatikai kiindulású, a következőkben e terület háttérfeltévéseit foglalom össze. A pragmatika mint szemléletmód maga is számos meghatározással bír, Irma Taavitsainen és Susan Fitzmaurice – a történeti pragmatika kialakulása és módszerei kapcsán – az alábbiakat emeli ki: a pragmatika a kontextualizált nyelvhasználatra fókuszál; ebben a szemléletben a nyelv reflektál az aktuális szóbeli interakciók (beleértve a specifikus kommunikatív szándékot és az adott beszédbeli kontextust) helyzeteire, és alakul is azok hatására (2007: 12–3). A történeti pragmatika több definíciója közül pedig semlegesnek számít a következő: a nyelvhasználatra fókuszál múltbeli kontextusokban, azt vizsgálva, hogyan alakul a jelentés (l. még Taavitsainen–Jucker 2015: 2–3).¹

* A dolgozat a K 116217. számú OTKA-munkálat anyagait felhasználva készült.

¹ „Pragmatics focuses on contextualised uses of language, viewing language as a communicative instrument that responds to and is shaped by the pressures of actual situations of verbal interaction with specific communicative purposes and specific speech contexts. [...] A provisional and fairly neutral definition of historical pragmatics could be that historical pragmatics focuses on language use in past contexts and examines how meaning is made. It is an empirical branch of linguistic study, with focus on authentic language use in the past” (Taavitsainen–Fitzmaurice 2007: 13).

Egy korábbi megközelítés szerint nem kizárólagosan a változás lehet a vizsgálat középpontjában, hanem a nyelvhasználat az idők folyamán vagy épp bizonyos időpillanatokban; ebben az esetben a történeti pragmatika (*historical pragmatics*) inkább a nyelvhasználatra fókuszál, míg a pragmatörténeti (*pragmehistorical*) nyelvészet a nyelvi változásra (Jacobs–Jucker 1995: 5–6). Idővel egyre inkább előtérbe kerültek a nyelvi változás pragmatikai motivációi és/vagy pragmatikai jelenségek történeti alakulásának vizsgálata (Jucker 2014; az úgynevezett „diakrón fordulat”-ról l. Taavitsainen–Jucker 2015: 15–6). Többek között az alábbi kérdéskörökben vizsgálódnak: milyen kommunikációs feladatokhoz milyen – hagyományos, rögzített vagy kreatív – megoldások állnak a mindenkori beszélő rendelkezésére; hogyan változnak idővel a kifejezőeszközök; hogyan reagál a változás az újabb kommunikációs igényekre. Ezzel együtt előtérbe került a korábban perifériusnak tartott elemek, jelenségek vizsgálata, mint például a diskurzusjelölők, a fordulóváltások, közbevetések (úgynevezett *dispersive turn*, l. Taavitsainen–Jucker 2015: 8–9), valamint a stabil kategóriák helyett a diskurzus során, egyezkedéssel létrejött jelentések (*discursive turn*, Taavitsainen–Jucker 2015: 13–5).

A szövegi alapú történeti pragmatika más területekkel, megközelítésekkel is mutat átfedéseket. A történeti diskurzuselemzés keretében vizsgált témaköröket például – az inferencia, implikátúra, előfeltevések, társalgási maximák, udvariasság, beszédaktusok stb. – különösen nehéz elválasztani a pragmatikától (Brinton 2001: 138–9). Emellett kérdés a történeti pragmatika, a szociopragmatika és a történeti szociopragmatika egymáshoz való viszonya, amelynek tisztázása ennek a tanulmánynak nem célja (a történeti szociopragmatika meghatározásával kapcsolatban l. például Sárosi 2003: 441–3; Culpeper 2009: 153–7; Watts 2015: 6–8).

A jelen dolgozat a 16–18. századi nemesi levelekben fellelhető szövegközi és személyközi utalások, reflexív viszonyulások kapcsán nem vállalkozik változásvizsgálatra, noha a nyelvi stratégiák motivációit igyekszik feltárni. Történeti szövegeket tekintve a beszédhelyzetre vonatkozó ismereteink korlátozottak, ugyanakkor az a mód, ahogyan a levelező felek a diskurzus tárgyává teszik például a szövegalkotást vagy a megnyilatkozási szándékot – akár direkt rámutatással egy részletre vagy éppen a levél egészére – felfedhet bizonyos részleteket a megnyilatkozók közötti egyezkedésről, emellett olykor igencsak árulkodik az aktuális beszélői attitűdről:²

- (1) könyörgök Kdnek, szerelmes uramnak, hogy Kd megbocsássa, ha valami véték ez levélbe vagyon. (KO 1550)
- (2) Az hol az haragrúl írsz, ne adja Isten, hogy én te reád haragudjam, mert mihelt az lenne, ottan tudnám, hogy mindketten megbolondultunk, kitül ótalmazzon az úr Isten. (NT 1544)
- (3) Bánom, Édesem, hogy semmit nem lehet Kegyelmednek írni, hamar megneheztel. (BK 1706)
- (4) Kegyelmed is, Szívem, hirtelen adott választ, ki mutatja, hogy haragoska volt. (BK 1706)

Az értelmezést elősegítő, reflexív kifejezések, szövegrészletek vizsgálata történeti anyagon sem ritka: a szövegtípusból kiindulva például a 16–17. századi levelek kezdő- és záróformuláinak bemutatását tűzik ki célul (Margaret Paston leveleiben l. Wood 2007; Telegdy Pál, Nyáry Pál és Várday Kata írásaiban l. Sárosi 2014). Vizsgálat tárgya a címzés mint a társadalmi helyzet jelölője (Nevala 2007; diplomáciai levelekben Mazzon 2014). Teret kapnak emellett beszédaktusok, az attitűdjelölés és az udvariasság megnyilvánulásai (állásfoglalás, véleménykülönbség l. Mazzon 2014; a neheztelesség, a feddés, a sértés módozatairól nemesi levelekben l. Mohay 2015; a formális vagy éppen élénk és játékos szövegtípus szerepéről arisztokrata levélíróknál Fitzmaurice 2015). A jelen dolgozat ezekhez a kutatásokhoz kíván csatlakozni, a levelek törzsszövegére összpontosítva. Az azokban található reflexív kifejezések, szerkezetek ugyanakkor a fentebb jelzetteknel általánosabbak, tágabb kategó-

² A szövegrészleteket a forráskiadások alapján betűhíven közlöm, a hivatkozás az egyes levélírók nevének kezdőbetűi és az évszám alapján történik. A levelezések egy része – Nádasy Tamás és Kanizsai Orsolya, valamint Károlyi Sándor és Barkóczy Krisztina írásai – elektronikusán is hozzáférhető a Történeti Magánéleti Korpuszból (a kótetek pontos adatairól l. Források).

riában értelmezhetők (részben természetesen a fentiekkel átfedést mutatva), így a metapragmatikai tudatosság jelzéseiként kezeltem őket.

2.2. A metapragmatikai tudatosság a diskurzus résztvevőinek reflexív viszonyulása a nyelvi tevékenységhez és/vagy a diskurzus közegeiben zajló jelentésképzéshez (Silverstein 1993; Verschueren 2000; Tátrai 2011). A mindenkori nyelvhasználat választási stratégiákból áll, a jelentésképzés (*meaning generating*) pedig dinamikus, azaz a nyelvi tevékenység során jön létre (Silverstein 1973: 36–7, 54–55; Verschueren 2000). Míg a pragmatikai tudatosság abban nyilvánul meg, ahogy a diskurzus résztvevői megosztják a világról tapasztalataikat a nyelvi szimbólumok segítségével, addig a metapragmatikai tudatosság azt mutatja meg, ahogyan a tapasztalatokon történő megosztást (az adott nyelvi tevékenységet) reflexió tárgyává teszik (Tátrai 2011: 119). Funkciói közé tartozik: 1. a pragmatikai értelemben vett lehorogonyzás (*anchoring*), amely a nyelvi formákat a diskurzus kontextusához kapcsolja, abban értelmezhetővé teszi; 2. a reflexív konceptualizálás, amely a jelentésképzés dinamikus voltával, a kommunikációs igények és a nyelvi eszközök közötti viszonytal függ össze (Verschueren 2000: 447–8). További szempont, hogy a résztvevők és a diskurzusban megjelenő egyéb személyek identitása nem eleve adott, egyezkedéssel jön létre a társalgás során, és így a metapragmatikai tudatosság az identitás képzéséhez is hozzájárul (Verschueren 2000: 452).

Történeti pragmatikai kutatásokban is szerepe van az – ebben a megközelítésben – *metakommunikatív*nak³ nevezett elemek, szerkezetek feltárásának, korpuszalapú megközelítésben is. Ezek az elemek gyakran nem közvetlenül utalnak az adott pragmatikai jelenségre (pl. a beszédaktusra, a verbális agresszió megjelenésére stb.), viszont ezekből lehet következtetni például a jelenséghez kapcsolódó beszélői attitűdökre (Jucker–Taavitsainen 2014: 11–2).

Ebben a dolgozatban elsősorban a reflexív konceptualizálás funkciója kerül előtérbe, összekapcsolva a történeti pragmatika kontextusértelmezésével. A kontextus egy igen gazdag, többretegű fogalom ebben a megközelítésben, egybefoglalva a történeti, ideológiai, anyagi és a szöveges kontextust, valamint beleértendők a beszélők identitásának különböző aspektusai, ahogy a szituációs és kommunikációs tényezők is (Taavitsainen–Fitzmaurice 2007: 22–3, 25–6).

A társadalmi szerepek nyelvhasználatból kiinduló feltárásához szintén egy többszörösen rétegzett kontextusfelfogást alkalmaznak, amelyben egyszerre lényeges az interakció „itt és most” jellege és a szélesebb, társadalmi együttállásokból eredő változatos elvárások, lehetőségek is. A levélszövegek kontextusba helyezésénél számít a levélíró egyéni háttere; az a kontextus, amely abból következik, hogy az adott levelet egy adott címzettnek írták bizonyos kommunikációs szándékokkal; a levelezési tevékenységet irányító normák és szerepek; a társadalmi helyzet (beleértve a birtokolt javakat és az életminőséget, vö. Pahta et al. 2010: 10–3). Más megközelítésben a társadalmi háttér (vagy gyakorlat) három összetevője a társadalmi státusz, a vallás, és a társadalmi nem (Wood 2007). Ebben a szociopragmatikai modellben bármilyen szöveg egyszerre társas és diszkurzív tevékenység is, a dimenziókat egymással dinamikus kölcsönös viszonyban írják le (Wood 2007; magyar nyelvű anyagon Sárosi 2014).

A jelen dolgozat szintén tágan értelmezi a kontextus fogalmát, ugyanakkor a nyelvi anyag sajátosságainak és a társadalmi tényezőknek egymással való megfeleltetésére nem vállalkozhat. A kitűzött vizsgálati cél a metapragmatikai vagy metakommunikatív jelzések és az ahhoz kapcsolódó következtetések és beszélői attitűdök feltárása, így a szöveges kontextus mellett elsősorban a diskurzus szerveződésére vonatkozó háttér kerül előtérbe (a társadalmi háttér néhány szempontjáról l. mégis 3.3.).

3. Az adatok forrásáról

3.1. Történeti pragmatikai elemzések szempontjából a magánlevelek különösen beszédes forrásoknak bizonyulnak. A szinkrón és a történeti szövegek megítélése a kommunikációs összetettséget tekintve egyre kevésbé dichotomikus, mivel egyaránt magukban foglalják nyelvi változatosságot,

³ A dolgozatban a *metapragmatikai* és a *metakommunikatív* jelzőket szinonimaként használom.

emellett többé-kevésbé informálisak és interaktívak. Az írott nyelv kommunikatív természetét egyre szélesebb körben ismerik el (nem pedig a szóbeliség pusztá és szegényes helyettesítőjeként tartják számon), különös tekintettel az olyan levelezésekre, amelyben a résztvevők társadalmilag egyenrangúak, és/vagy bensőséges viszonyban vannak. További szempont, hogy nem mindig a nyelv általános leírása a vizsgálatok célja, hanem az, hogy megragadjuk a specifikus változatosságot műfajok szerint, lehetőleg gazdag kontextusban, illetőleg jól kapcsolhatóan bizonyos személyekhez vagy más sajátosságokhoz (Pahta et al. 2010: 6–8; Taavitsainen–Fitzmaurice 2007: 18–20).

Az adatgyűjtés dilemmája röviden összefoglalható: kevesebb, válogatott példa gazdag kontextussal, vállalva, hogy az eredmény nem reprezentatív, vagy pedig nagy mennyiségű – korpuszból – gyűjtött anyag, a kontextuális információktól megfosztva (Jucker 2014; l. még Pahta et al. 2010: 9–10). Noha a történeti pragmatikai kutatásokban is egyre inkább kvantitatív módszereket alkalmaznak (Jucker–Taavitsainen 2014; Taavitsainen–Jucker 2015: 11–3), fontos megjegyezni, hogy egyes pragmatikai (szociopragmatikai) kérdésfeltevések nem minden probléma nélkül fordíthatók át korpuszos keresésre alkalmas elemekre. Még ha pragmatikai jelenségek kutatására szánt korpuszról van is szó, ha az aktuálisan vizsgált jelenség nincs előre annotálva, a lehetséges megvalósulásoknak csak kisebb részét mutatják meg a korpusztalálatok, így célszerűbb lehet a vizsgálandó elemeket manuális úton kikeresni a szövegekből (az idézett beszéd kapcsán l. Palander-Collin 2007⁴). Az egyöntetűség (más terminológiában *azonosság*, vö. Sárosi 2003: 445) elvének alkalmazása a pragmatikában szintén problematikusá válhat. Ha a változást irányító hatások-erők viszonylagos állandósága elfogadható is, maguk a nyelvi mintázatok strukturálisan és kontextuálisan egyaránt különböznek a mai nyelvi gyakorlattól, így nem feltételezhetünk időszaktól függetlenül teljes megfelelést az adott formák és a ma megfigyelhető funkcióik között (Taavitsainen–Fitzmaurice 2007: 16).

A pragmatikai jelenségek kreatívabb (nem feltétlenül megjósolható) realizációi kapcsán utalhatunk például a beszédaktusok korpuszalapú vizsgálatára. A performatív igék általában lexikailag megragadhatók, tehát kereshetők amellett, hogy metakommunikatív jelzéseként is működhetnek: *ha én megbántottam volna ti Kegyelmeteket az én eszeten írással, könyörgök ti Kegyelmeteknek, hogy megbocsássa* (KO 1545); *mindenkor kívánnám, hogy vidámítód lenne, nem csak levelem, hanem személyem is* (BM 1754).

Az indirekt, implikált tartalmak viszont csakis nagyobb szövegekörnyezet (akár a kérdéses helyet megelőző és követő diskurzus) figyelembevételével azonosíthatók. Példaként tekintve a fenyegetés beszédaktusát, a Történeti Magánéleti Korpusz jelenlegi adatai szerint a *fenyeget* ige (szótó) 343 találatából 330 boszorkányperes tanúvallomásokból származik, és csak 13 előfordulás található meg a feldolgozott levelekben (a *fenyegetés* keresésekor pedig a 242 találatból mindössze egy és a *fenyegető(d)és* 10 adatából is csak kettő származott magánlevélből). A lexikailag megragadható, korpuszban kereshető esetre egy példa: *azon felül publice oly becstelen és fenyegetődzésekre fakadtak* (KS 1723). Az alábbi szövegrészlet viszont indirekt fenyegetést tartalmaz, csak a teljes szöveg ismeretében azonosítható fenyegetésként (ugyancsak Károlyi Sándortól): „*Megérdemelnéd, Édesem, ilyenkor; ha angyal nem volnék*”. Noha ezúttal implicit módon fogalmazódik meg a kilátásba helyezett negatív következmény, a folytatás világossá teszi azt a befogadó számára – egyben a megnyilatkozó is visszavonja a fenyegetést: *Meg ne ijedj, Édesem az veréstül [...] mert valamint hogy magamat még meg nem verhettem, úgy Szívem, magadat sem, kitül megőriz az Isten*” (KS 1706).

3.2. A módszertani nehézségek ismeretében tehát a manuális adatgyűjtés mellett döntöttem, kevesebb példával dolgozva, ugyanakkor a kontextuális információkat is bevonva a vizsgálatba (hasonló szempontokat l. Mazzon 2014; Mohay 2015). Ezt a választott kérdéskör is indokolja (metakommunikatív jelzések, kommentárok), valamint az, hogy az elemzésre kijelölt nyelvi anyag nem mutat időbeli átfedést, mennyiségét tekintve pedig nem összemerhető.

Nyáry Pál és Várday Kata levelezéséből negyvenkilencet közül a kiadás (1600 és 1607 között, ebből mindössze nyolc levél származik Várday Katától), továbbiakról nincsenek információink.

⁴ „All in all, there were over 50 different reporting verbs, not to mention nominal frames such as that in example (3e). Looking for all these verbs in the corpus would mean reading through thousands of irrelevant examples. In this situation, we felt it best to read the entire text and pick out the relevant examples manually” (Palander-Collin 2007).

Csáky Kata és Bethlen Miklós leveleiből a kiadás harmincegyet tartalmaz, azzal a megjegyzéssel, hogy Csáky Kata családi levelezése töredékesen maradt az utókorra, mivel a grófnő csak a maga és családtagjai számára fontosabb írásokat tartotta meg (egyres leleveit pedig perekhez csatolták bizonyítékként). E két esetben a fennmaradt levélcsoport egészét feldolgoztam. Nádasdy Tamás és Kanizsai Orsolya leveleiből azonban válogattam – a Történeti Magánéleti Korpusz előkészítő munkái során kialakult előzetes szövegismeret alapján – húsz írást. A fennmaradt levelek számbeli különbsége mellett azért döntöttem így, mert a négy házastársi levelezés közül ez utóbbi kifejezetten feldolgozottnak számít (az egyetemi dolgozatok mellett l. Sárosi 2014: 136–7). Károlyi Sándor és Barkóczy Krisztina esetében a válogatás szintén szükségszerű volt abban a tekintetben, hogy a feleség leveleinek kiadása 1710-ig tartalmazza írásait (a későbbiek kiadásra várnak), ugyanakkor tőlük összesen több mint 600 misszilis hozzáférhető. Ezek közül ötvenegyét vizsgáltam meg részletesen.

A kutatás elején kitűzött cél volt, hogy – ahol a forráskiadások alapján ez lehetséges⁵ – minél több egymást közvetlenül követő levelet feldolgozzak. Ezek ugyanis különösen tanulságosak lehetnek a befogadói oldal megismerése, ezáltal a beszélői szándék azonosítása szempontjából. Ennek jelentőségét egy példapáron keresztül szemléltetem:

- (5) Gencsi Uram által 19[–én] írott levelét, Édesem, Kegyelmednek szeretettel vettem. Úgy látom, neheztel Kegyelmed. Édes Szívem, ne haragudjék, mert bizony az a lármás hír egészen megháborított volt. (BK. 1706. ápr. 25.)
- (6) nálam kedves leveledet én Szívem szeretettel vettem. Ugy látom, Gencsi által írott levelemből neheztelésemet concipiárod, Édesem. Igazán Orosz Pál komám formája az, valamikor tanúságra valót írok, mindenkor neheztelésül veszi. Gondolatimban sincsen pedig az neheztelés vagy harag; azért Édesem oly itélettel ne légy, haragudtam volna (KS. 1706. máj. 4.)

Az (5) számú részlet Barkóczy Krisztinától származik, és reflektál benne férje egy korábbi (egészen pontosan április 19-i írására), ezen keresztül utal a saját befogadói tapasztalatára, következtetési folyamataira. A feleség ugyanis azonosítja férje neheztelő attitűdjét, és rögtön változtatni is akar ezen, bocsánatot kér. Az a kettejük közös tudásának a része marad, hogy pontosan mire is vonatkozik ez, a levélből magából nem számunkra nem derül ki. Ebben az esetben ismeretes a közvetlen válasz erre a levélre. Mivel Károlyi tipikusan maga írja a leveleit, az ettől való eltérés („Gencsi által írott”) egyértelmű azonosítási pontként működik a korábbi levélre nézve. Azt is megtudjuk a levélből, hogy ezáltal egy megbízható emberük, egy futár által jutott el az írás a feleséghez, a küldönc pedig időnként szóbeli magyarázatot is fűzhetett a szöveghez. Metakommunikatív szempontból lényeges információ, hogy Károlyi is utal a saját attitűdjére, cáfolatként arra a következtetésre, amelyet Barkóczy Krisztina világosan kifejez („úgy látom, neheztel kegyelmed” – „Gondolataimban sincsen”).

A többször említett április 19-i levelet azonban nem közli a kötet, nincsenek róla információk, így nem derül ki számunkra, hogy pontosan milyen megfogalmazás kelthette neheztelés benyomását a befogadókban – ahogy az is, hogy feltételezésük adekvát lehetett-e (és Károlyi az időközben megváltozott hozzáállását juttatja-e a fenti módon kifejezésre). Az egymást követő levelek összevetése tehát még a sűrű levélváltás és a viszonylag bőségesen fennmaradt anyag esetében sem mindig volt lehetséges.

3.3. A levélírók társadalmi helyzetét tekintve ezúttal viszonylag egységes kép tárul elénk. Mind a négy levelezés írói a főnemesek közül kerülnek ki, vagy pedig életútjuk során azzá válnak, ennek megfelelően befolyásosak is. Az utóbbi esetre példa Nyáry Pál, aki ugyan köznemesi származású, de 1600 körül már a váradi vár főkapitánya, valamint királyi tanácsos lesz (vö. Benda 1975), így főrendnek számít, valamint részben Károlyi Sándor is, akinek családja a 17. század végére kerül a főnemesség soraiba (Kovács 1988: 10–1). Nádasdy Tamás grófi születésű, ennek megfelelően tanult ember, pályája csúcán pedig nádorispán lesz (a család történetéről és a művelődéshez való viszonyokról l. Péter 2012). Bethlen Miklós szintén grófi családba születik, és idővel (Csáky Kata

⁵ Csáky Kata és Bethlen Miklós esetében ugyanis akár 5–10 év különbség is lehet a közölt levelek között, egy 1764-ben írt szöveget egy 1769-es levél követ.

közbenjárása által Erdély kincstartójává (thesaurarius) nevezik ki (Pap 2006). A kiválasztott anyag esetében azonban egyelőre nem beszélhetünk egységes, reprezentatív társadalmi csoportról, hiszen a források nincsenek időbeli átfedésben.

Minna Nevala tanulmányában kimutatja, hogy a társadalmi státusz és a levelek külső és belső címzésében (az utóbbi mint üdvözlő formula) kifejezett udvariasság összefüggést mutat (Nevala 2007). A 17–18. századi angolszász szövegeken megkülönbözteti a királyi/főnemesi, illetőleg az egyházi, a gentry és értelmiségi, valamint a közepes és szegényebb rétegeket (*middling sort* és *poorer sort*) és azt, hogy az adott levelek társadalmilag egyenrangú félhez íródtak-e. Megállapítja, hogy a nemesek (*nobility*) előnyben részesítik a negatív (távolító) udvariasságot a címzésekben, azaz előtérbe kerülnek a formulák és a titulusok, csupán alkalmiak a pozitív udvariasságot mutató rokoni, családi viszonyt jelölő megnevezések vagy éppen keresztnevi vagy becenévi említések. A közelítő (pozitív) udvariasság inkább a „gentry” réteggel mutat korrelációt.

A magyar nyelvű levelezéseket tekintve a főnemesi és a „gentry” tendencia keveredése figyelhető meg: megtalálhatók a külső címzésben a titulusok (*tekintetes, nagyságos*), ezzel együtt azonban a levelező felek általában kölcsönösen nyilvánvalóvá teszik a személyközi viszonyukat is. A vizsgált anyagból csak egy pár levelezéséből idézek: *Az én Kedves Uramnak, Tekéntetes és Nagyságos Károlyi Sándor Uramnak ő Kegyelmének szeretettel íram* (BK 1703); *Az én Kedves Édes Uramnak, Tekéntetes és Nagyságos Károlyi Sándor Uramnak ő Kegyelmének* (BK 1698) – *Tekéntetes, Nagyságos Szalaj Barkóczi Kristina Asszonnak kedves Feleségemnek szeretettel íram* (KS 1705); *Az én kedves édes Feleségemnek Gróff Szalaj Barkóczi Kristina Asszonynak igaz szeretettel íram* (KS 1721). A külső címzés tehát arra is reflektál, ha a társadalmi státusz megváltozik (Károlyi Sándor 1712 után kapja meg a grófi címet, vö. Kovács 1988: 124).

Érvényes azonban az a megállapítás, hogy a belső címzés, illetőleg üdvözlő formula jellemzően bensőségebb megfogalmazású, nagyobb teret kap benne a pozitív udvariasság (Nevala 2007; magyar anyagon Sárosi 2014: 136). Ez azonban szerzőként eltérő módokon jelentkezik: Nádasdy Tamás és Nyáry Pál a keresztnévvel megszólítást részesíti előnyben, míg Károlyi Sándor vagy épp Bethlen Miklós inkább becéző formákat használ (Károlyi Sándornál visszatérő az *édes szívem* a levelek kezdetén, míg Bethlen Miklósnál jellegzetes nyitóformula az *édes kedvesem*). A címzést illetően azonban további kutatásokat igényel, hogy a külső címzés a magyar levelekben mennyiben feleltethető meg a társadalmi rendeknek, mennyire határozta meg elvárásokat erre nézve az adott társadalmi státuszban.

A társadalmi háttér további aspektusa a (társadalmi) nem kérdésköre. Noha ezúttal a nők esetében is nemesi (több esetben főnemesi) származásról számolhatunk be, neveltetésük a korszak kívánalmai szerint zajlott, így például Kanizsai Orsolya a férje kedvéért tanul meg írni, Várday Kata pedig a második házassága idején (vö. Benda 1975; Péter 2012). A korszakban a férjek és feleségek jogilag és társadalmilag nem tekinthetők egyenlőnek, ugyanakkor a sajtósági történelmi helyzetből adódik, hogy a feleségeknek nemritkán hatalmas, akár – mint Károlyi Sándorék esetében – területileg is szerteágazó családi birtok ügyeit kell szinte teljesen önállóan intézniük (vö. Nyáry–Várday–Telegdy-levelezés kapcsán Sárosi 2014: 134; a nők hasonlóan sokféle szerepéről számol be a 15. századi angol környezetben Wood 2007: 53, 68).

Várday Kata levelei kapcsán Sárosi Zsófia megállapítja, hogy a 16–17. században a nők eleve kevesebb szabadságot engedhettek meg maguknak a levélbeli nyelvhasználatot illetően, noha elemzés végén hozzáteszi, hogy ezzel együtt nagyobb mozgásterük lehetett e téren, mint amilyet korábban feltételeztek (Sárosi 2014: 136–7). A korábbi állapotokhoz képest mindenesetre egyfajta ellenáramlat részeként tekinti Várday Kata esetét. A korábbi szakirodalom is megjegyzi a feleségek egyértelmű alárendelt szerepével kapcsolatban, hogy míg a férjek keresztnéven szólíthatták levélben feleségeiket (pl. Nyáry Pál vagy Nádasdy Tamás is), a nők ezzel a lehetőséggel nem éltek, nem is élhettek (Benda 1975: 8). A keresztnéven szólítás hasonlóan nem jellemző a főrangú nők esetében egymás között akkor sem, ha közeli viszonyban vannak (Sárosi 2014: 134). További szempont a tegezés-magázás kérdésköre, szintén az egyenlőtlenségre rámutatva (míg a férjek tegező formákat használtak, a feleségek a *kegyelmed* formát és harmadik személyű igealakokat).

Amellett, hogy ezeket a megfigyeléseket az itt vizsgált anyag is megerősíti, érdemes megjegyezni, hogy e levelezésekben olykor e téren is felfedezhető a személyközi egyezkedés eredménye. Eszerint a nők számára is voltak bizonyos lehetőségek a pozitív, közelítő udvariasság kifejezésére,

ilyenek lehettek az alkalmilag a levelezésbe is bekerülő ragadványnevek (Kanizsai Orsolya például időnként *Villámkovács* néven utal Nádasdy Tamásra, és olykor Nádasdy is utal így saját magára, például az aláírásban). Károlyi Sándor és Barkóczy Krisztina esetében ráadásul a férj sem ragaszkodik a keresztnévvel való megszólításhoz, sokkal inkább különféle becéző formákat használ, mint *szívem*, *édes szívem*, *édes lelkem*, *szívecském*; és ezekkel a megszólításokkal él Barkóczy Krisztina is férje felé, méghozzá férjéhez hasonlóan – a többi levelezéshez képest – meglepő gyakorisággal.⁶ A továbbra is egyoldalú tegezés ellenére a viszonylagos egyenlőséget mutatják Károlyi olyan záróformulái is, mint a *Maradok Szívem*, *Szived*. A kölcsönös tegeződésre pedig 18. század közepére már van példa, méghozzá Csáky Kata és Bethlen Miklós levelezésében. Nem egyértelmű azonban, hogy ez mennyire általános ebben az időszakban, és mennyire köszönhető inkább Csáky Kata erőteljes személyiségének. A négy levelezés kapcsán egyelőre nem lehet egyértelmű társadalmi változásról beszámolni, mindenestre láthatunk bennük többféle lehetőséget az egyenlőtlenség alaphelyzetén való felülemelkedésre.

4. Elvek, szempontok, módszer

4.1. Történeti pragmatikai vizsgálatokban a módszerek gyakran még alakulóban vannak, és gyakran olyan megközelítéseket alkalmaznak, amelyek szinkrón nyelvi adatokon már eredményesen működtek – erről számol be legalábbis Johanna Wood 2007-ben (Wood 2007: 47). A szöveges, társadalmi és diszkurzív háttérrel együttesen vizsgáló modellben Johanna Wood a szóhasználati kapcsolatos esettanulmányt mutat be (elsősorban címzés, üdvözlőformula, említések elemzését), és hogy ezekben a formai szempontok mellett teret kaphat az érzelmi bevonódás (Margaret Paston levelei idősebb fiához), illetőleg a megnyilatkozó aktuális kommunikációs célja (idősebb John Paston levelei feleségéhez, Margarethez különböző helyzetekben). A levelezés formai hagyományainak változása és a társadalmi rendszer változása az ő anyagában összefüggést mutat (Wood 2007: 53–4).

A jelen tanulmányban a vizsgálat anyag és kérdéskör feltárása ugyanakkor nem egy meghatározott modell alkalmazásával valósul meg, sokkal inkább elveket, szempontokat vesz át az eddigi (fentebb már részben idézett) kutatásokból, szembesítve és összevetve azokat a kiválasztott nyelvi anyagra vonatkozó megfigyelésekkel.

A történeti pragmatika a formák és a funkciók együttes elemzését tűzi ki célul, a forma jelentése mögé nézve, összetett kontextusban vizsgálva azt. Az egyik célja az egyezkedés során kialakított jelentés (*negotiated meaning*) feltárása (Taavitsainen–Fitzmaurice 2007: 25–6; Taavitsainen–Jucker 2015: 13–5). A nyelvi stratégiák közötti választás és egyezkedés alakulásának egyes pontjait a levélírók nemegyszer reflexió tárgyává teszik. A metapragmatikai tudatosság megjelenéséről árulkodnak azok a reflexív viszonyulást jelölő nyelvi egységek, szerkezetek, amelyek a nyelvi tevékenységre, valamint az abban zajló dinamikus jelentésképzésre vonatkoznak. Olyan szövegbeli jelzések, indikátorok ezek, amelyek hozzáférhetővé tesznek egy értelmezési lehetőséget, vagy éppen előre kivédik, ha a lehetőségek valamelyike nem adekvát.

A metapragmatikai tudatosság foka ugyan nem mérhető objektíven, a reflexív viszonyulás az önmonitorozás (*self-monitoring*), a tudatosság és a feltűnőség különböző szintjein ugyanakkor meghatározható nyelvi nyomokat hagy. Ilyenek a kategorizáló (ön)reflexív megnevezések (pl. *ez a tanulmány*), a diskurzusdeixis (*lásd lentebb*), az intertextuális kapcsolatok (*X. nyomán*), a nyelvi tevékenység valamely részének metapragmatikai leírása (például a *meghatároz* ige), a modalitás esetei, a metapragmatikai jelölések az idézőjelektől a szóválasztás egyes eseteiig, valamint akár egy nagyobb – a nyelvhasználat egyes tulajdonságairól szóló – szövegrészlet is felfogható egyetlen hosszabb metapragmatikai jelzésnek (Verschueren 2000: 445; további lexikálisan megragadható eseteket, mint pragmatikai markerek a nagyobb kontextust igénylő fajtáig, mint az idézés módjai példákkal együtt l. részletesen Culpeper–Haugh 2014: 240–1).

⁶ Barkóczy Krisztina 328 levelében mintegy 1374 *szívem* megszólítás található, ugyanez Károlyi Sándor 349 írásában körülbelül 1638 alkalommal fordul elő.

A jelen dolgozat szempontjából a metapragmatikai jelzések lényeges típusa a metapragmatikai kommentár, amely összefoglaló neve az említést, mondásigéket, attitűdjelölést, illetőleg emotív-kognitív állapotot/folyamatot jelölő elemeknek, szerkezeteknek (Culpeper–Haugh 2014: 238, 241). További szempont lehet a jelzések besorolásában, hogy a megnyilatkozó saját nyelvi tevékenységére reflektál-e, vagy a befogadó a saját interpretációs tevékenységéhez viszonyul valamilyen módon. A levelezésekben egyaránt előfordul a saját megnyilatkozással kapcsolatos megjegyzés: *Órvendtettem vóna, ha olyan leveleimre tanáltál vóna, akik mulatságot szerezhettek vóna, de az ilyen vénasszonyok levelei üresek az efféléitől* (CsK 1777); és a befogadói szerephez való viszonyulás is: *Megháborodott elmével vagyok az Kegyelmed levelére nézve* (BK 1705).

4.2. A levélírás motivációja a produkció részének tekinthető, a levélváltások kommunikációs céljaira, szerepére térve pedig a társadalmi és történelmi háttér is szerepet kap. A fő funkció értelem-szerűen a tudósítás, összefüggésben azzal a ténnyel, hogy mind Nádasdy Tamás, mind Nyáry Pál, mind pedig Károlyi Sándor sokat volt távol családjától az éppen aktuális harcok és/vagy diplomáciai szerepvállalásuk miatt. Ezekről különböző részletességgel tájékoztatták is a feleségüket. Károlyi Sándor és Barkóczy Krisztina esetében különösen kiviláglik a fennmaradt írásokból, hogy „férj és feleség kölcsönösen igényelte egymás véleményét minden lényeges dologban” (Kovács 1988: 21). Mivel a férjek távolléte miatt gyakran a feleségeknek kellett irányítani a birtokokon zajló gazdálkodást, a tudósítások nagy része ezekre vonatkozik: beszámolnak (és beszámoltatnak) a munkálatokról és azok eredményeiről, illetőleg – különösen Nádasdy és Károlyi – utasításokat adnak a további várható teendőkkel kapcsolatban. A beszámoltatás és az utasítások bevett gyakorlatára a feleségek is reflektálnak időként: *Leszen gondom reá, ha szinte nem írt volna is kegyelmed* (BK 1706).

Házastársi levelezésekről lévén szó, értelemszerűen teret kap a magánélet, a családi ügyek, a személyes érzések: *épen észre vettem magamban, hogj ideje volna Édesem már egyszer melléd feküdnöm* (KS 1704); valamint a kapcsolattartás igényének megerősítése, illetőleg a viszontlátás kívánalma (némi tréfás hangnemmél fűszerezve): *Sok írásoddal, Szívem, előttem unalom nincsen, ha beszélhetnél ugyan velem, talán hasznodat is többet vehetném, de azt is megadja Isten* (KS 1706).

Sajátságos motivációval találkozunk ugyanakkor Csáky Kata és Bethlen Miklós esetében, amikor is a levelezésnek egy eddig nem nyilvánvaló „funkciójára” mutat rá az alábbi metakommunikatív kommentár, igencsak explicit módon:

- (7) Nekünk pedig jobb levél által dolgainkat igazítani, mind szóval mert úgy nem hiszem, meg tudnánk egyezni, de oly haragot mozdít, hogy sokszor három napig se szólasz hozzám. (CsK 1764)

Az ő esetükben tehát a levélváltás nemcsak a fizikai és kényszerű távollét miatt vált lehetséges, sőt időnként szinte kizárólagos kommunikációs eszközzé. A levélírás eszerint nagyobb fokú tudatosságot és fegyelmezettséget igényel, így alkalmasabbnak ítélik az interakció (békés) fenntartásához, a diskurzus további folytatásához:

- (8) ha leveled szerint ezután jobban lenne, elég nagy boldogság vóna, mert jót remélve s rosszat érve majd eltelnék a napok. (CsK 1780)

Csáky Kata a férjének szóló egyik utolsó levelében tehát feltűnően hasonló attitűd mutatkozik meg, jelezve, hogy ez nem egyszeri és pillanatnyi probléma közöttük.

4.3. A kommunikációs háttér (más megközelítésben diszkurzív gyakorlat) egyik összetevője a levél megformálásának módja. A középmagyar korszak magánlevelezései formailag az „élőbeszédet írásba” megoldást valósítják meg (Sárosi 2014: 131). Az angolszász írásgyakorlat a 15. századra elszakad egy formailag kötöttebb hagyománytól (*ars dictaminis*), amely szigorú tartalmi egysége-

ket ír elő.⁷ Az újabb, úgynevezett „Anglo-Norman modell” egyrészt tartalmi különbségeket mutat, többetként jelenik meg az „egészség formula” (az író tudósít saját egészségi állapotáról, valamint érdeklődik a címzett felől), valamint a levelek végén megtalálható a „no more to you at this time” típusú formula. Lényeges továbbá, hogy a narrációnak nevezett rész kiterjedt válik, amelyben különféle hírek, egyes témák követik egymást (időnként, de nem szükségszerűen *item* vagy más ’továbbá’ jelentésű elemekkel elválasztva), ezáltal a privát és a nyilvános tartalmak kevésbé különülnek el. Az eredmény: hosszú és csapongó magánlevelek (Wood 2007: 54). Az angol íráshagyomány változása, az újabb forma térnyerése társadalmi változásokkal – elsődlegesen a társadalmi státusz kereteinek rugalmasabbá válásával – magyarázható (Wood 2007: 54–5).

A hazai gyakorlat, illetőleg írásforma kapcsán egyelőre nem ismeretes ilyen egyértelmű megfelelés – a téma pedig túlmutat a jelen dolgozat keretein. Annyi bizonyos, hogy a magyar levelezés formai sajátosságai az Anglo-Norman modellel állíthatók párhuzamba. A pragmatikai kutatások szempontjából ez azért lényeges, mert a formailag kevésbé behatárolt, több szabadságot megengedő szövegalkotásban nagyobb teret kap az egyéni nyelvhasználati változatosság, beleértve jelen esetben a metakommunikatív kifejezések megjelenését, így vizsgálhatóságát is. A tartalmi többletekről – az egészségformula és a „többet most nem írhatok” típusú megjegyzések magyar változatáról – az elemzés során lesz szó (5.4., 5.5.).

5. Elemzések

5.1. A továbbiakban elemzések következnek a levelezések olyan jelzéseiről, kommentárjairól, amelyek a diskurzus szerveződésére vonatkoznak, és/vagy diskurzuseixisként működnek. Tág értelmezésben az intertextualitás terminus az adott szöveg és az azt megelőző és követő szövegek közötti viszonyok összességét jelöli (Fairclough 1992; történeti vizsgálatban idézi Tanskanen 2007: 73, 76). A jelenséget szinkrón anyagon elsődlegesen a társalgási fordulók mentén, míg történetileg a levelezési láncokon, hálózatokon vizsgálják.

Sanna-Kaisa Tanskanen ebben a megközelítésben tárja fel Katherine Paston intertextuális hálózatát (1603 és 1627 között, 48 tőle származó és 33 neki írt levél alapján), figyelembe véve azt is, hogy a levelező felek kapcsolata közeli vagy távoli, valamint hogy a levélváltások gyakoriak vagy épp ritkák (Tanskanen 2007: 74–5). Mivel a jelen dolgozat házastársi levelezéseket vizsgál, ez utóbbi két szempont ezúttal nem merül fel.

Tanskanen az intertextuális hálózatot, azaz az egy levélben más levelek említésének összességét a levélbeli utalások alapján határozza meg. Az utalásokat pedig az alábbi módon osztja kategóriákra:⁸ 1. a levél megérkezésére vonatkozó megerősítés és köszönet; 2. reflexió a befogadó előző leveleire; 3. utalás az író előző leveleire; 4. reflexió egy harmadik személy leveleire; 5. célzás jövőbeli levelekre; 6. tervezett, de meg nem írt levelekről szóló említés; 7. úgynevezett intratextualitás, reflexió az adott levélre (Tanskanen 2007: 77; a referenciakategóriák bemutatását példákkal együtt l. 77–84). Számos példa figyelhető meg a címzett korábbi levelére utalással kapcsolatban: az azonosítás vagy a téma folytatása érdekében idéznek is belőle. A jövőbeli levelekre célzás részben főként arra vonatkozik, hogy miről fog az aktuális megnyilatkozó beszámolni, részben pedig arra, hogy az aktuális címzettől miről szeretne többet tudni. A tervezett, de meg nem írt levelek elsősorban a levélírási szándék kinyilvánítása miatt váltak a hálózat részévé. Az intratextuális megjegyzések főként mentegetőzések az adott levél küllemére, rövidségére vagy épp hosszúságára vonatkozóan – ez elsősorban a női írók sajátosságának tűnik (Tanskanen 2007: 82–3, l. még ott a további hivatkozásokat). Tanskanen külön kitér arra, hogy bizonyos esetekben a levél tartalma tulajdonképpen másodlagosnak tekinthető, az írás célja pusztán a rendszeres kapcsolattartás fennmaradása (Tanskanen

⁷ A tartalmi egységek: *salutatio* (formális üdvözlés); *captatio benevolentiae*; *narratio* (mi a levélírási apropója), kérés/rendelkezés; formális zárás (Wood 2007: 53–4).

⁸ „In a letter, other letters become explicitly present through the various references to them that writers can make, and it is these references that are investigated in this paper. In the analysis, the references are divided into seven categories” (Tanskanen 2007: 77).

2007: 84–5). Ezzel kapcsolatban egy részletesebb példát idéz (Katherine Paston írja fiának), az azonban nem derül ki, hogy esetükben kölcsönös-e az igény az ilyenfajta levelekre.

A jelen dolgozatnak nem célja az, hogy a magánlevelezések intertextuális hálózataról teljes képet adjon (nem lesz szó például harmadik személytől származó írásokról). Ugyanakkor a vizsgált anyag metakommunikatív jelzéseinek egy része ebben megközelítésben is értelmezhető, miközben diskurzus alakulásának összekapcsolása a beszélői attitűddel árnyaltabbá teszi a referenciakategóriákból kialakított képet.

5.2. Az „írás az írás kedvéért” típusú levélrészletek az itt vizsgált forrásokban is jelentősen képviseltetik magukat. Nemcsak az aktuális levélíró önreflexióival találkozunk ezzel kapcsolatban, hanem a címzett ilyen szándékaira is utalnak, méghozzá leginkább pozitív attitűddel:

- (9) Isten jót adjon neked, hogy ilyen gyakran kezdél nekem írnod. (NT 1551)

Jellemzőbb azonban az, hogy a megnyilatkozó a saját céljait, szándékait teszi világossá (a humort sem nélkülözve):

- (10) Akartam Kegyelmedet, Édesem, levelemmel látogatnom s magamot emlékezetiben jutatom, hogy valamiképen az fris dámákat szemlélvén, el ne felelkezék. (BK 1698)

Reflektálnak ugyanakkor a másik fél ilyen irányú szándékaira is, ezúttal szintén pozitív attitűddel:

- (11) Most pedig látom, hogy csak azt próbáltad, ha érkezem-e? többet írni az Dámákkal való játékom miatt vagy sem. Én is azért, ha írással unalmat szerzek, azzal követlek, Édesem. (KS 1706)

Előfordul, hogy szinte az egész (rövid) levél a folyamatos kapcsolattartás igényéről szól – ezzel együtt Barkóczy Krisztina mentegetőzik az üzenet rövidsége miatt, és meg is indokolja, noha szándék szerint sem a tudósítás kerül középpontba:

- (12) [...] Isten kegyelméből akartam ezen rövid írással Kegyelmedet meglátogatnom, Édes Szívem. Mászor többet írok mert reggel Jászóra indulok Isten segítségével. Most csak sietve írok. Maradván Kegyelmednek igaz szeretettel való hites társa. (BK 1706)

Tanskanen csak Katherine Pastontól idéz hasonló részletet, az azonban nem derül ki, hogy az ilyen utalás vajon a levelezési hálózat több résztvevőjére, illetőleg a család férfi tagjaira is jellemző-e. Érdeemes tehát hozzátennünk, hogy az ezúttal vizsgált anyagban a „csak látogatónak bocsátott” levelek írása nemcsak a nőkre jellemző. A férjek ugyanígy küldhettek és küldtek is levelet elsődlegesen a folyamatos kapcsolattartás érdekében:

- (13) Noha csak e napokban egynéhány levelem által látogattalak Édesem, mindazáltal ezt is bocsátom látogatásodra, mely hogy szerencsés órában találjon, szívűl kívánom. (KS 1705)
- (14) Nem vévén mostan semmi leveledet, sem pedig olyas dolgok nem occurálván, magam is pihentem volna az írástul. De mivel a Szent Pünkösdi napok előttünk vannak, nem akartam oly paraszt lenni, hogy ha egy csókkal nem lehet is, legalább szives köszöntéssel ne aggratuláljak. (KS 1712)

Az „írás az írásról” témakör kapcsán azonban nemcsak a kapcsolattartás és az azzal kapcsolatos (általában pozitív) attitűd ragadható meg az itt tárgyalt szövegekben, hanem olyan jelenségek is, amelyek további metakommunikációs jelzéseként vizsgálhatók – és amelyekkel Tanskanen csoportosítása árnyalható, kiegészíthető.

Találunk például reflexiókat az adott levél létrehozásának módjára. Ezúttal azonban nem a levél külleme, az írás (nem) szép vagy (nem) rövid volta kerül előtérbe, hanem a saját kezűség problémája:

- (15) Hogy az mi kezünkkel nem írhattunk, megbocsáss és ne csodáld, mert ma mind nap estik dolgunk volt és mert hogy megfáradtunk. (NT 1549)

Nádasdy Tamás külön megjegyzés tárgyává teszi az a – felesége számára bizonyára azonnal szembetűnő – tény, hogy nem az ő keze írása látható az adott levélen. A sajátkezűség fontosságát a korszakban mutatja, hogy több főúri családból származó nő viszonylag későn, jellemzően a férje kedvéért tanult meg írni (Benda 1975; Sárosi 2014: 131), ezáltal lehetővé téve a bensőségesebb, személyesebb gondolatok nyíltabb közlését. Ennek köszönhetően azonban kölcsönös elvárás lehetett, hogy harmadik személy közbenjárása nélkül jöjjenek létre a levelek, a férj részéről is. Tehát a mentegetőzés jogosnak tekinthető – még ha a megformálása (nyomatékos többes szám) miatt kissé komolytalan, tréfálkozó hangnemmel vegyül is (szemben a (22)-es számú idézett részlettel, l. 5.2.).

A levelezés tevékenységéhez és a diskurzus folyamatosságához tartozik a levelek továbbítása is. Ahogy arra már utaltam, a korszakban ez leginkább küldöncök által zajlott, illetőleg nem volt mindig zökkenőmentes (vö. a 16. századról Wood 2007; a 17. századról Tanskanen 2007; a 16–18. századi magyar levelezés kapcsán l. még Sárosi 2014). A levelek időben megérkezése tehát nem volt mindig biztos, éppen ezért szinte minden válaszlevél azzal kezdődik, hogy megerősítik az adott címzettet abban, hogy levelét vették és megértették. A futár segítségével történő levéltovábbítás és az érkezés bizonytalansága több metapragmatikai kommentár alapjául szolgál a korszakban, például a címzett és az aktuális megnyilatkozó korábbi levelei kapcsán is:

- (16) Édes uram, az Kegyelmed levelét megadák énnekem, noha elég késen jutott kezemhez, mert két egész hétre adták meg. (VK 1606)
- (17) de úgy hiszem, mind kezedbe került, csakhogy nem rendin. Ki is Orosz Pál uram fogyatkozása miatt esett meg, nem sokat szokván ő Kegyelme efféle correspondentiaik folytatásához. (KS 1706)

A levélküldés bizonyos esetekben további nehézségekkel jár, tekintettel a különböző diplomáciai vagy éppen háborús helyzetekre. Ennek számos nyoma található meg Barkóczy Krisztina és Károlyi Sándor azon írásaiban, amelyek a Rákóczi-szabadságharc idején keletkeztek. Jellemző például az óvatos, tartózkodó, elhallgató attitűd kifejezése:

- (18) Lehetne materiám az írásra, de mivel bizonytalan, hogy ez is kerül-e kezébe, most elhagyom. (BK 1709)

Utalnak arra is, hogy időnként valamiféle titkosírásban közlik levelek tartalmának egy részét, a titkosítás mikéntjét azonban valószínűleg szintén közvetlen kommunikáció nélkül kellett kitalálniuk:

- (19) Az cifra írást megtudtam, de ha az régi klaves szerint az ábécét alá nem írta vona Kegyelmed, nehezebben igazodtam volna bele. De ha szükséges lenne, eszerint már ezután is megtudnám. (BK 1705)

Azt is megtudhatjuk, hogy levezésük ebben az időszakban még nyilvánosabb, mint a korszakban megszokott, ráadásul az ellenőrzésnek a következményét is tapasztalják. Ezáltal pedig tovább erősödik az elhallgató, óvatosságra törekvő attitűd:

- (20) Csak úgy gondolkozzék Kegyelmed, Édesem, hogy amikor rossz hírt ír, az a postáruul kezembe nem jó, hanem, ha azután sok üdövel, sem ha én innet rosztat írnék, a sem menne Kegyelmed kezébe. (BK 1705)

A levelező felek közti interakció tehát számukra nem folyamatos, de rajtuk kívül eső okok miatt. Az ezzel kapcsolatos tehetetlenség pedig időnként láthatóan dühíti is őket; a következő részlet fel-fogható az ellenőrzőknek szóló üzenetként is – nem minősül ugyanakkor fenyegetésnek, hiszen nem vetít elő negatív következményt:

- (21) Leveleimnek tébolygásit valóban sajnálom, elmémmel megfogni nem tudom, honnat esik, [...] Mindazáltal Édesem én azzal nem csüggedezem, hanem írásimat continuálom, kurva az anyja, az ki elrejtí, téveszti és felszakasztja, (KS 1705)

Ha a Wood-féle társadalmi és diszkurzív gyakorlat dimenziója szerint értelmezzük a fenti példákat (18–21), akkor szükségyszerű valamelyest kitágítani ezeket a dimenziókat, hiszen adekvát értelmezésükhöz szükséges a tágabb értelemben vett beszédhelyzet ismerete – a társadalmi helyzet fogalmán túl kiegészítve a történelmi „gyakorlat”-tal (vagy kontextussal), amelyek ebben az esetben kifejezetten komoly hatása van mind a produkcióra, mind az interpretációra.

5.3. Tovább folytatva az – egyszerűen szólva – „negatív” szövegközi, diskurzusközi kapcsolatok és jelzéseik bemutatását, a 16–18. századi levelekben nemcsak az írás kedvéért írnak magáról az írásról, hanem ennek ellenkezőjét is reflexió tárgyává teszik. Az ilyen megjegyzések nem ritkák, akárcsak a „látogatóul” szolgáló írásra utalások, noha előfordulásuk egyéni jellemzőket is mutat. Emellett ezúttal csak azok a megjegyzések vehetők figyelembe, amelyek nem magyarázhatók azzal, hogy valami okból késleltették, elrejtették a leveleket – azokban ugyanis láthatóan mások a következtetési folyamatok, ezzel együtt a beszélői attitűd is.

Ezekben az esetekben a mentegetőzés ugyancsak nem női sajátosság (ahogy esetleg intuitív módon feltételeznénk), hanem mindkét fél reflektál a diskurzus alakulására, illetőleg az azzal kapcsolatos kölcsönös elvárásokra:

- (22) Bánom, szégyenlem is, hogy előmet szakasztád az írásba, mert nekem kellyett volna írnom először, de bizon nem érkeztem, azért megbocsássad. (NT 1549)

Az elvárások ugyanakkor a fentiekől eltérő attitűddel is megjelenhetnek a levelezésben. Fentebb szó volt azokról az esetekről, amikor a nem folyamatos kommunikációról nem a levelezőpartnerek tehetnek (16–21-es példák), ezúttal azonban az aktuális megnyilatkozó inkább arra következtet (meg is fogalmazva azt), hogy a címzett nem vétlen ebben az ügyben. Nyáry Pál több levelében jelzi, hogy nem kapott Várday Katától levelet, és ezt a figyelem hiányának vagy lustaságnak tulajdonítja: *noha elfeledkeztél* – jegyzi meg többször is közvetlenül az aláírás közelében. Időnként a levél törzsszövegében is kifejezi neheztelését:

- (23) Énnem semmit nem írsz, bizony fölöttébb nagy csodám vagy rajta. (NyP 1606)

Hogy nem egyszeri alkalomról van szó, arra utal az alábbi részlet, amely egyúttal következményt is kilátásba helyez:

- (24) Ha nem írsz, én sem írok ezután. (NyP 1601)

Mivel Nyáry Pál és Várday Kata az egyéb írásaikban egyértelművé teszi, hogy mindkettejük számára fontos a kapcsolattartás folyamatossága (l. lentebb), a (24) példa indirekt fenyegetésként is értelmezhető. Egy későbbi levélben utóiratként – azaz ugyancsak feltűnő helyen – jegyzi meg Nyáry Pál a következőt:

- (25) Megérdemelné némely ember ez új esztendőben, megvernék az körmét restségéért, ki nem ír énnem maga kezével. (NyP 1604)

Noha a megfogalmazás személytelen, és a – hozzáférhető – teljes levelezés ismeretében egyértelműen tréfás megjegyzésről van szó, szintén interpretálható közvetett (és indoklást is tartalmazó)

fenyegetésként. Az azonban nem derül ki a forrásokból, hogy maga a címzett, Várday Kata hogyan értelmezte, illetőleg hogyan reagált a megjegyzésre.

A feleségek esetében a levelezés folyamatosságának igénye inkább a kérés, könyörgés beszédaktusával fogalmazódik meg – legalábbis a vizsgált anyagban:

- (26) Továbbá kérem Kdet, mint szerelmes uramat, hogy Kd írjon énnekem, az mikor Kd felől lehet és mennyire lehet, gyakran. (KO 1549)
- (27) Azért könyörgök Kdnek, mint szerelmes uramnak, hogy ha az Kd egészsége és gondjai engedik, hát írjon Kd ugyan ü maga. (KO 1552)
- (28) Kegyelmedet mégis kérem, édes uram, hogy Kegyelmed írjon, és hozza az Úristen Kegyelmedet, édes szerelmes uram, nagy jó egészségben. (VK 1606)

A restség vélelme mellett más interpretáció is megmutatkozik a szövegekben. Az aktuális levélíró – mint korábbi címzett – olykor összefüggést, megfelelést lát a levelek folyamatosságának hiánya és a másik fél figyelmessége vagy inkább érdeklődésének hiánya között. Ezt a következtetést a szerzők világossá is teszik, emellett egyfajta magyarázatot is implikálnak:

- (29) Látszik, hogy Szebenbe jó időtöltésed van, mert már két postán leveledet nem vettem. (CsK 1777)

Az egyéb elfoglaltsággal való gyanúsítás mellett Bethlen Miklós még Csáky Katával való egyenlőtlenségükre is céloz egy ilyen esetben – kifejezetten ironikus módon:

- (30) ideje volt egyszer tudósitanod. Az nagy vigasságokban elfelejtkezik az méltóságos aszszony az szegény legényről. (BM 1771)

Ritkább esetben a megnyilatkozó önmagára vonatkozó reflexiója – ha úgy tetszik, beismerés – is megfigyelhető:

- (31) a sok experencia elveszi az írástól az időmet. (CsK 1779)

Amint az a fentiekből látszik, a nem íráshoz való reflexív viszonyulás hasonlóan nagy teret kaphat a levelekben, mint a tartalmilag másodlagos írással kapcsolatos megjegyzések. Ezek a jelzések is a személyközi viszonyokról adnak képet, ahogyan a neheztelő attitűdöt jellemzően tréfás hangnemmel tompítják. Ebből arra következtethetünk, hogy a megnyilatkozók nincsenek teljesen meggyőződve arról, hogy a címzett ténylegesen hibás a nem folyamatos kapcsolattartásban.

A szövegközi viszonyokat tekintve ilyenkor sajátos megoldásról van szó, és ez igaz a továbbítás nehézségeire utaló részletekre is. A megnyilatkozók ténylegesen nem létező írásokra vagy írásba nem foglalt tartalmakra reflektálnak, ugyanakkor ezzel magára a levelezési láncra utalnak, a címzett előző leveleinek hiányával, illetőleg a jövőbeli levelekre vonatkozóan – nem kifejezetten azt hangsúlyozva, hogy mit szeretne tudni, hanem szándékaikra, hogy egyáltalán folytatódjon a levélváltás. Tanskanen besorolásában ilyen típusú jelzésekről nem esik szó, a Paston-levelezésben hasonlóak a tervezett, de végül meg nem írt levelekre vonatkozó utalások (Tanskanen 2007: 81–2). Ez utóbbira a vizsgált anyagban – legalábbis a források alapján – nem volt egyértelmű példa.

5.4. Ahogy arról volt szó, a 16–18. századra jellemző levélforma szerves és állandó részévé válik az úgynevezett egészségformula, amelyben egyrészt tudósítanak az aktuális írók a saját egészségükről, valamint érdeklődnek a címzett hoglété felől (Wood 2007: 53–4). Ez a magyar levelezési hagyománynak is része; szinte az összes itt feldolgozott levélben szerepel ilyen típusú megjegyzés:

- (32) Kérlek, tudósíts gyakrabban. Kívánom hallhassam jó egészségedet. (CsK 1769)

Önmagukban tehát ezek a szövegrészek talán kevésbé tartanak érdeklődésre számot. A hazai levelezésekben ugyanakkor megfigyelhető egy sajátos változatuk, amikor nemcsak a diskurzusra

vonatkozó utalással kapcsolódik össze, hanem jellegzetes beszélői attitűdökkel is. Nyáry Pál a személyközi viszonyra való hatást emeli ki:

- (33) Haragszom most, de megbékélünk, ha irsz egészséged felől. (NyP 1601)

További jellegzetes beszélői attitűdöt figyelhetünk meg akkor, amikor az aktuális megnyilatkozó úgy reflektál a saját egészségi állapotára, mintha az a befogadó állapotától – illetőleg az azzal kapcsolatos tudósítástól – függne:

- (34) mert ha én az ágyba fekszem is és ha Kdet egészségbe látom, ottan egészségem vagon, de mast beteg vagyok, hogy ennyi ideig semmi hírt nem hallok. (KO 1551)
 (35) édes uram, tudósítom Kegyelmed állapota felől, mingyárast meggyógyulnék, ha jó hírt hallanék kegyelmed felől. (VK 1604)
 (36) s maga egészségérül való tudósításával, Édes Szívem, Kegyelmed engem igen vigasztal. (BK 1698)

Az ilyen típusú értelmezések részben metonimikus kiterjesztéssel magyarázhatók, hiszen az ilyen információk elsősorban a mentális-érzelmi állapotot befolyásolhatják, ez terjed ki a fizikai állapotra, egyfajta „ép lélek ép testben” felfogást implikálva. További szempont, hogy a levélírók a címzettel való összetartozásuk erősségét kívánják így kifejezni, a lelki közelséget fizikaiként értelmezve – ahogy egy alkalommal Károlyi Sándor más témakörben megjegyzi feleségének: *hogy egy testnek irlak magammal*. Az egészségformula ily módon személyessé válása nem ritka a szövegekben, és mind a feleségek, mind a férjek élnek ezzel a komplex attitűd- (és diskurzusbeli) jelzéssel:

- (37) Egésségem Istennek hála jó, annyival növekedik, ha rólad Édesem vigasztalót hallok. (KS 1704)

Az intertextuális kapcsolatokat tekintve az ilyen megjegyzések felfoghatók a jövőbeli levelekre utalásként – mit szeretne tudni az aktuális megnyilatkozó címzettjétől (noha Tanskanen ezt külön nem tematizálja). Működhetnek továbbá intratextualitásként (vö. 34, „most beteg vagyok” – vagyis a levél írásakor), a címzett előző levelére utalva (36), illetőleg az időviszonyoktól elszakadva, általánosságban is, ezek feltételeességet kifejezve fogalmazódnak meg (35, 37).

5.5. A szövegen belüli szövegre történő utalások az angol levelezésekben elsősorban a levél egészére vonatkoznak (külleme, rövidege stb. miatt, vö. Tanskanen 2007: 82–3). Johanna Wood azonban megemlíti a levélforma újabb modelljénél tartalmi többletként a „no more to you at this time” típusú formulát (Wood 2007: 54). A magyar levelek egy részben ennek az egységnek külön jelölője lesz, elsődlegesen a levél végén, a zárás előtt:

- (38) Egyéb hírt nem írhatok, hanem minden nap hordják az németet. (KS 1706)
 (39) Újdonságunk olly különös nincsen, csak az katonák felállítását siettetik. (BM 1756)

Megjelennek ugyanakkor hasonló megjegyzések néhány levél elején és közepén is, a levélíró pedig olykor kifejezetten hosszasan folytatja a mondandóját:

- (40) Klára fris most Isten jóvöltábul, *egyéb hírt most nem írhatok*. A munkácsi dolog, elhittem, edig van hírével Kegyelmednek, ki is egészen Crajcz rab generál és Tolvaj Gábor dolga volt. Az mint hallatik, mintegy 30 németbül s 20 hajdúból állottak, akik meg voltak már csinálva. Tolvaj Gábor 10000 aranyat ígért volt a császáz képébe, az ki főb let volna köztök, azon kívül minden prédát az magyar hajdúknak, aki ben van. Némellyek mondják, hogy Lengyelországbul let volna biztatások, aki egy sidó által járatot. De nagyub részint azt mondják, hogy csak ben akartak maradni az várba, elég élés lévén benne. Elég az, ugyan Isten csak kinyilatkoztatta. Mikint tudódot ki, még magam sem tudom bizonyoson. Erdélybül is most jöt bizonyos hírem, hogy Forgács Uram azolta is mind

Kolosvárat vendégeskedvén, postán küldtek érte az hadak, mivel a német kiszálván, meg akar vellek harcolni. Melyre nézve postán ment közükbe, mi lesz, megvállik. A tömösvári francia Kaplyonra, Bátorra most ment el, tudom, az is felérkezik. Üres kézzel van-e vagy pinzel, nem érhettem. Az incsinérek, kik Szakmárra mentek, megadták most egyszer Károlynak, többen lévén 50-nél. Az vármegye nem tévén dispositiót, hacsak ezután meg nem elégitik őket. (BK 1705)

- (41) Egyéb új hirt nem írhatok. Az vigyázatlanság és rosztisztek miatt az Dési német Szapanos és Vay László ezerit felverte. Elég kárt vallottak, emberbül ugyan nem sokat, de már töttem ma dispositiót rólok, mind [...] Mi nekünk pedig mind eddig, Istennek neve dicsértessék, jól folytak szerencsénk, az ellenségnek is még eddig derék ellenünk való operatióját és igyekezetit nem ismertem, sőt az Maroson is általvitte mindenünnet az hadat. Hanem az Maroson tul hozának egy viceispánt, az nyefegi, hogy Szebenben hallotta, hogy Rabatin beszélte volna, mennyi ideig tarthatjuk szénával, kenyérral itten magunkat, s mondották, hogy egy holnapig. Nohát addig kell bezárni őket, azt mondja, mert azután, ha megzöldül az erdő, lehetetlen. Azért irt Thökölinek, de nem hiszem, hogy ő próbáljon és eljőjön, mert igen male contentus. Mind azáltal az ellen is töttem oly dispositiót, hogy ha csak Isten meg nem szégyenít, ide nem zár, hanem talán inkább ötet hozzák Mojses mellé. Az alatt Tordán meg lesz az éjjel az próba, kit Isten szenteljen meg. Szombaton kellett volna lenni, s jobban is lőtt volna, de az hadak nem mehettek össze. Bónét, Sennyeit, Tökölire nézve, Halmágyhoz szállítottam. Semmin sem félek jobban, mint ha az szuszogás mellett Kalotaszegbül kiszorítják az mieinket. Töttem ugyan jó dispositiót arrul, hogy fogadják és kövessék. Új hírül azt is írhatom, az németek koczkáztanak, nem hozott többet hatnál s hétnél, kibül jövendölik, hogy itt vesznek, mert tavaly mindenkor 18[-at] hozott nekik, Isten töltse be Szent Fiáért. (KS 1706)

E hosszabb részletek ismeretében úgy tűnik, hogy a levelezőpartnerek kölcsönösen tisztában vannak azzal, mihez képest számít az adott hír „egyéb”-nek a másik számára, és közös tudásuk része az is, hogy milyen hirt tekintenek „oly”-nak. Annyi mindenesetre bizonyosnak látszik, hogy nem egy meghatározott témakörhöz – például a családtagok egészségéhez vagy a hadi, esetleg a gazdasággal kapcsolatos állapotokhoz – kötődik. Emellett több esetben is megfigyelhető, hogy nem kifejezetten lezáró funkcióban használatosak az ilyen szerkezetek, hanem inkább a diskurzuszegmenszek közötti kapcsolóelemként kezdenek működni. A korszakban jellegzetesen ilyen még a *továbbá* (és változata a *továbbat*) vagy éppen az *item* (ez utóbbi az angolszász levelekben is, vö. Wood 2007), annyi különbséggel, hogy ezek többször is előfordulhatnak egy-egy szövegben, míg az *egyéb (új) hirt nem írhatok* esetében erre egyelőre nem találtam példát. További kutatásokat igényel tehát az a kérdés, hogy ez a formula ténylegesen elindult-e egyfajta funkcióbeli változási úton, és diskurzusjelölővé kezdett-e válni a 18. század folyamán. Jó támpontnak ígérkezik ehhez Szentpéteri Katalin 18. századi családi levelezése, ezt mutatja már a forráskiadás címéül választott – valószínűleg gyakran visszatérő – idézete: „Semmi újságot írni nem tudok.”

6. Összefoglalás

A fentiekben metakommunikatív kifejezéseket vizsgáltam 16–18. századi magánlevelekben, kiemelve az intertextuális hálózat fogalmait, kiegészítve egyéb metapragmatikai kommentárokkal. Noha történetileg a beszédhelyezethez való hozzáférés közvetett, a levelekben mégis több esetben feltárható egyezkedéssel alakult jelentésképzés, elsősorban összehasonlító elemzést alkalmazva, a korábban kevésbé tárgyalt, periférikusnak számító részleteket bevonva a vizsgálatba (az úgynevezett *dispersive turn*höz kapcsolódva). Az egyes levelek kontextuális információi mellett a (levelezési) diskurzus korábbi szakaszainak bevonása adott támpontokat a magyarázatokhoz.

A korábbi kutatásokhoz képest a jelen vizsgálatban előtérbe kerültek a levél törzsében található – és az egy-egy szónál nagyobb egységnyi – jelzések, azok közül is a komplex metakommu-

nikatív tartalmat (a szöveg vagy annak valamely részére, illetőleg a diskurzus valamely pontjára utalásokat és az azokhoz kapcsolódó beszélői viszonyulást) kifejező szövegrészeket. A vizsgált levélírók magához a kommunikációs formához, azaz a levelezési tevékenységhez is számos alkalommal és több aspektusból viszonyulnak reflexíven, különböző beszélői attitűdökkel és azok nyelvi megvalósulásaival. Természetesen a levélcsoportok mindegyikében találhatók kifejezetten a tudósítás céljából írt levelek is, amelyekben a fentebb bemutatott utalások, reflexiók valamelyest háttérbe szorulhatnak. Összességében azonban a levelek érkezésével és megértésével kapcsolatos megjegyzések, valamint az egészségformula valamilyen változata általában ezeknek is része.

A vizsgálat az alábbi eredményekkel árnyalhatja az eddig kialakult képet a magánéleti levelezésekről. A kommunikációhoz való reflexív viszonyulást tekintve közös sajátosság a négy levelezésben, hogy mekkora teret kap a levélírás motivációja. Ez egyaránt megfigyelhető a pusztán kapcsolattartó céllal küldött írások esetében csakúgy, mint a nem folyamatos levélváltásokkal kapcsolatban. Az utóbbinak két típusára láttunk példát, az egyikben társadalmi-történelmi tényezők játszottak közre (és a levelező felek maguk is kifejezték tehetetlenségüket), míg a másikban inkább a különféle személyes viszonyulások kerültek előtérbe.

A levelek formai hagyományában általában formulaszerű elemek a vizsgált anyagban kétféle irányban alakulnak. Az egészségről tudósítás gyakran összekapcsolódik diskurzusdeixissel, illetőleg egy olyan sajátosságos attitűddel, amely által a megfogalmazás személyesebbé, bensőségebbé válik, a pusztá formáságnál életszerűbb benyomást kelt. Az „egyéb hirt nem írhatok” típusú fordulat ezzel szemben időnként az adott levél záró részétől eltávolodva szövegrészeket összekapcsoló funkciót kezd el betölteni. Az azonban további vizsgálatra vár, hogy ebben a használatban ez a szerkezet eljut-e a tényleges diskurzusjelölői szerephez.

A társadalmi vonatkozásokat tekintve egyelőre inkább „negatív” eredményekről számolhatunk be mind a nemek közti különbség, mind a státusz tekintetében. Sem a nem írás, sem a sajátkezüség miatti mentegetőzés nem korlátozódik a házastársi felek egyikére – legalábbis ebben a négy levelezésben. Hasonlóképpen megfigyelhető, hogy a vizsgálat anyagában az egészséggel kapcsolatos jellegzetes attitűd vagy a kapcsolattartás folyamatossága érdekében írás is egyaránt jellemző férfiakra és nőkre is. Kérdés, hogy ez összefüggésben van-e egy olyan viszonylagos egyenlőséggel, amely társadalmi helyzet ellenére fokozatosan kialakulóban van. A bemutatott levelezések alapján inkább személyközi, mint általános jelenségről beszélhetünk. E tekintetben a vizsgálat természetesen további anyagbővítést igényel. Az egyetlen különbség, ahol a megnyilatkozási stratégiák valamelyest megoszlanak, a tudósítás igényére – a másik féltől várt levelekre – vonatkozik. Míg a férfiak ezzel kapcsolatban élnek időnként indirekt (tréfás hangnemmél tompított) fenyegetéssel, addig a nők inkább a kéréshez, könyörgéshez folyamodnak. Az nagyobb anyaggal való szembesítést az is indokolja, hogy általában a nőktől maradt fenn kevesebb ilyen témájú szövegrészlet.

A társadalmi státusz és nyelvhasználat kapcsolatát tekintve egyelőre szintén nem mutatkozott egyértelmű különbség a vizsgált témakörökben. Az egyéb tényezők mentén (pl. formai sajátosságok) több egyéni – illetőleg páros – jellegzetesség megfigyelhető, a különböző időszakok miatt azonban egyelőre nem lehet egyértelműen társas csoportra következtetni. Ez az angol szakirodalomban is a feltáró munka része, a szerzők gyakran egy-egy központi személy körében vizsgálódnak (vö. Wood 2007; Tanskanen 2007 vagy éppen három arisztokrata egy-egy levele alapján, l. Fitzmaurice 2015: 156–84). Az anyag bővítése mellett tehát a kutatás további célja a társadalmi összefüggések részletesebb feltárása.

FORRÁSOK

- Benda Kálmán (szerk.) 1975. *Nyáry Pál és Várday Kata levelezése 1600–1607*. Vár. Tcs., Kiszvárd.
- Fogarassy Zoltán – Kovács Ágnes (szerk.) 2011. *Barkóczy Krisztina levelei férjéhez, Károlyi Sándorhoz. Első kötet 1698–1711*. Debreceni Egyetem Történeti Intézete, Debrecen.
- Károlyi Árpád – Szalay József (szerk.) 1882. *Nádasdy Tamás nádor családi levelezése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kovács Ágnes (szerk.) – Csobó Péter et al. 1994. *Károlyi Sándor levelei feleségéhez, 1704–1724. I–II.*, Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.

Papp Klára (szerk.) 2006. „Minden örömöm elegyes volt bánattal” Csáky Kata levelezése. Erdély-történeti Alapítvány, Debrecen.
Történeti Magánéleti Korpusz. <http://tmk.nyud.hu/>.

SZAKIRODALOM

- Brinton, Laurel 2001. Historical Discourse Analysis. In: Schiffirin, Deborah – Tannen, Deborah – Hamilton, Heidi E. (eds.): *The Handbook of Discourse Analysis*. Blackwell Publishers Ltd. 138–59. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch10>.
- Culpeper Jonathan 2009. Historical Sociopragmatics: An introduction. *Journal of Historical Pragmatics* 10/2: 153–60. <https://doi.org/10.1075/jhp.10.2.02cul>.
- Culpeper, Jonathan – Haugh, Michael 2014. Metapragmatics. In: *Pragmatics and the English Language*. Palgrave Macmillan, 235–65. https://doi.org/10.1007/978-1-137-39391-3_8.
- Fitzmaurice, Susan 2015. English aristocratic letters. In: Auer, Anita – Schreier, Daniel – Watts, Richard J. (eds.) *Letter Writing and Language Change*. Cambridge University Press, Cambridge, 156–84. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139088275>.
- Jacobs, Andreas – Jucker, Andreas H. 1995. The Historical Perspective in Pragmatics. In: Jucker, Andreas H. (ed.): *Historical Pragmatics. Pragmatic Developments in the History of English*. John Benjamins, Amsterdam, 1–33. <https://doi.org/10.1075/pbns.35.04jac>.
- Jucker, Andreas H. 2014. Pragmatics and Language Change: Historical Pragmatics. In: Jan Huang (ed.): *The Oxford Handbook of Pragmatics*. Online Publication Date: Aug 2014. <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199697960.001.0001/oxfordhb-9780199697960-e-5> (2016. 11. 28.)
- Jucker, Andreas H. – Taavitsainen, Irma 2014. Diachronic corpus pragmatics. Intersections and interactions. In: Jucker et al. (eds.) *Diachronic corpus pragmatics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 3–26. <https://doi.org/10.1075/pbns.243.03juc>.
- Kovács Ágnes 1988. *Károlyi Sándor*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mazzon, Gabriella 2014. The Pragmatics of Sir Thomas Bodley’s Diplomatic Correspondence. *Journal of Early Modern Studies* 3: 117–31.
- Mohay Zsuzsanna 2015. A nehezteléstől a sértésig. A rosszállás pragmatikája középmagyar kori magánleveleken. *Magyar Nyelv* 111: 174–88.
- Nevala, Minna 2007. Inside and out. Forms and address in seventeenth- and eighteenth-century letters. In: Nevalainen, Terttu – Tanskanen, Sanna-Kaisa (eds.): *Letter Writing*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 89–113. <https://doi.org/10.1075/bct.1>.
- Pahta, Päivi – Palander-Collin, Minna – Nevala, Minna – Nurmi, Arja 2010. Language practices in construction of social roles in Late Modern English. In: Pahta; Päivi – Nevala, Minna – Nurmi, Arja – Palander-Collin, Minna (eds.): *Social Roles and Language Practices in Late Modern English*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1–27. <https://doi.org/10.1075/pbns.195.02pah>.
- Palander-Collin, Minna 2007. What kind of corpus annotation is needed in sociopragmatic research? *Studies in Variation, Contacts and Change in English 1: Annotating Variation and Change*. <http://www.helsinki.fi/varieg/series/volumes/01/palander-collin/>.
- Péter Katalin 2012. Nádasdy Tamás. In: *Magánélet a régi Magyarországon*. MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont Történettudományi Intézete, Budapest, 97–116.
- Sárosi Zsófia 2003. Történeti szociopragmatika – magyar nyelvtörténet más megközelítésben. *Magyar Nyelv* 99: 434–48.
- Sárosi Zsófia 2014. A társadalmi és a személyes – két 16. századi nemesúr levelezésében. Történeti szociopragmatikai megközelítés. In: Fazakas Emese – Juhász Dezső – T. Szabó Csilla – Terbe Erika – Zsemlyei Borbála (szerk.): *Tér, idő, társadalom és kultúra metszéspontjai a magyar nyelvben*. Budapest–Kolozsvár, 126–39.
- Silverstein, Michael 1993. Metapragmatic discourse and metapragmatic function. In: Lucy, John A. (ed.): *Reflexive Language*. Cambridge University Press, Cambridge, 33–58. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511621031.004>.
- Taavitsainen, Irma – Fitzmaurice, Susan 2007. Historical Pragmatics: What it is and how to do it. In: Fitzmaurice, Susan M. – Taavitsainen, Irma (eds.): *Methods in Historical Pragmatics*. Mouton de Gruyter, 11–36. <https://doi.org/10.1515/9783110197822.11>.
- Taavitsainen, Irma – Jucker, Andreas H. 2015. Twenty years of historical Pragmatics: Origins, developments and changing thought styles. *Journal of Historical Pragmatics* 16/1: 1–24. [10.1075/jhp.16.1.01taa](https://doi.org/10.1075/jhp.16.1.01taa).
- Tanskanen, Sanna-Kaisa 2007. Intertextual networks in the correspondence of Lady Katherine Paston. In: Nevalainen, Terttu – Tanskanen, Sanna-Kaisa (eds.) 2007. *Letter Writing*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 73–87. <https://doi.org/10.1075/bct.1>.

- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Verschueren, Jef 2000. Notes On The Role of Metapragmatic Awareness in Language Use. *Pragmatics* 10: 439–56. https://www.researchgate.net/publication/43647797_Notes_On_The_Role_Of_Metapragmatic_Awareness_In_Language_Use (2016. 09. 28.)
- Watts, Richard J. 2015. Setting the scene: letters, standards and historical sociolinguistics. In: Auer, Anita – Chreier, Daniel – Watts, Richard J. (eds.): *Letter Writing and Language Change*. Cambridge University Press, Cambridge, 1–13. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139088275>.
- Wood, Johanna L. 2007. Text in context. A critical discourse analysis approach to Margaret Paston. In: Nevalainen, Terttu – Tanskanen, Sanna-Kaisa (eds.): 2007. *Letter Writing*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 47–71. <https://doi.org/10.1075/bct.1>.

Varga Mónika

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
MTA Nyelvtudományi Intézet

SUMMARY

Varga, Mónika

On the markers of intertextual and interpersonal relations in letters from the Middle Hungarian period

The present paper is a study in historical pragmatics investigating some indicators of metacommunicative (or metapragmatic) awareness considering especially references to other letters with respect to writers with various attitudes, based on private letters written during the Middle Hungarian period. The data were taken from the correspondence of Tamás Nádasdy and Orsolya Kanizsai; Pál Nyáry and Kata Várday; Sándor Károlyi and Krisztina Barkóczy; Kata Csáky and Miklós Bethlen. The analysis reveals that the letters had various reflexions of the motives of writing (in the ones representing “writing for writing’s sake” as well as in cases where the exchange of letters was less regular). The use of two conventional elements (formulae) of the letters seems to be shaped by opposed intentions: the health formula was expressing a more personal and intimate attitude, while the formula “no more to you at this time” rather served as a pragmatic marker connecting the various parts or segments of the letters.

Keywords: historical pragmatics, private correspondence, Middle Hungarian period, meta-communicative expressions, discourse references

A kopó fajtacsoport nevei

Már a honfoglaló magyarok használtak a vadászatokon kopókat segítőnek, az Árpád-házi királyok idején alakult ki az erdélyi kopó elődje, a mára kihalt pannon kopó. A magyar nemesi udvarhoz hozzátartozott a kopófalka. A *kopászat* (1857: *kopászat* [Vad.vers.l. 2: 21], 1865: ua. 'kopós vadászat' [Cz.F 3]) a falkavadászat, a másik mód a gyalogos *kopózás* (1829: ua. [Vad.Tud. 1: 18]), célja a vad felkeltése, és a váltókon elálló vadászok lövéshez juttatása. A Nemzetközi Kinológiai Szövetség (Fédération Cynologique Internationale; FCI) nyilvántartásában a kopókat a 6. fajtacsoportba (*scent hounds* 'szimat vadászkutyák') sorolják. A kopók a németben régen a *Laufhunde* (1682: *Lauffhunde* [Hohberg 2: 621], 1796: *Laufhund* [Adelung 2: 1937], 1860: ua. [Univ.Lex. 10: 161]) vadászkutyák, szó szerint fordítva a 'futókutyák' nevet kapták, ma Németországban *Bracken* (DWB. 739) a szokványos nevük. A vadászatra, a vad követésére, elfogására, illetve keresésére szolgáló szavakkal alkotott több társneve is a történeti forrásokban; vö. ném. *Spürhund* (uo. 3377; 1551: *Spürhünd* [Hist.An. 1: 251], 1602: *Spürhund* [Gessner 1: 251], 1719: *Spürhund* [Flemming 1: 384], 1793: *Spürhund* [Adelung 1: 1144], 1863: ua. [Univ.Lex. 16: 611]), vagyis 'nyomozókutyá', illetve a vadásznyelvben *Leithund* (DWB. 2268; 1551: *Leidthünd* [Hist.An. 1: 251], 1796: *Leithund*, *Laithund*, bajor *Leitihunt* [Adelung 2: 2026], 1859: *Leithund* [Univ.Lex. 8: 613]). Az angolban *sleuth-hound* (1375: *sleuthhund*, 1470: *sloith hound* [NED. 9: 202], 1551: *Schluth hownd*, germanice *Schlatthund* [Hist.An. 1: 250]), tulajdonképpen 'nyomkövető-vadászkutyá'. Más nyelvekben pedig fr. *chien courant* (DJL.); 1682: ua. [Georg.Cur. 2: 603]), holl. *lopende honde*, dán, sv. *stövare* (DJL.), ol. *cane da caccia*, norv. *søkshund*, sv. *narkotikahund*, fi. *huumekoira* (W.). Idetartozik a ném. *Parforce-Jagd* 'Laufjagen, Rennjagen' (1798: Adelung 3: 658), azaz 'lovas üldözései vadászat' alkalmával használt kopó, a *Parforcehund* (1796: uo. 2: 1937, 1859: Univ.Lex. 8: 613, 1887: Meyers 8: 801) neve is.

KOPÓ A legrégebbi típusú vadászkutyák. Az európai kopók őse valószínűleg a legendás híru kelta kopó, a segusier volt. Belőle fejlődött ki a falkakopók és a gyalogkopók számos fajtája.

A *kopó* személynévben 1237-től adathozható (OkI.Sz.), köznévként a 16. századtól: 1589: *kopo*, 1590: ua., 1599: ua. (SzT. 7: 225), 1604: *kopó* 'Vestigator canis' [vadászkutyá] (MA. 123), 1632: *kopo* 'Spürhund' (MNY. 61: 487), 1647: ua., 1680: ua., 1729: ua. (SzT. 7: 225), 1786: *kopó* (Nagy 41), 1857: ua. (Vad.Vers.l. 1: 3), 1859: ua. (uo. 300: 502), 1865: ua. (CzF. 3: 967), 1872: *kopó*, *kopó-kutyá* (Ballagi 97), 1879: ua. (Vadl. 1: 6), 1895: *kopó* (PallasLex. 10: 765), 1914: ua. (RévaiLex. 12: 16), 1936: *közönséges kopó* (UjLex. 4: 2302). Nyelvjárási alakváltozata az Ormánságban *kofó* (MTSz. 1: 1170; 1875: Nyr. 3: 183). Származékszó, szófajváltás eredménye, a *kap* ige *kop* alakváltozatának folyamatos melléknévi igeneve főnevesült, eredeti jelentése 'elkapó' lehetett > *ro. copói*, szlk., szbhv. *kopov*, kárpukr. *kapov* (TESz. 2: 564), blg. *konoü* 'ua.' (W.).

A németben korábban *Stöberhunde* (DWB. 3434) néven tartották számon a kopókat, a ném. *stöbern* ige 'riaszt, nyomoz' jelentésével a kopók vadászati tevékenységére utal. A görög nyelvet használó római politikus és történétíró, Lucius Flavius Arrianus (90 k. – 145) szerint a kelta Segusier törzs a *Canis segusius* kutyát használta a vad felkutatására. A németben is sokáig *Segusier* (DJL.) volt a kopók neve, és hívták *Keltenbracke* (uo.), azaz 'kelta kopó' néven is. Később azonban már *Bracken* (DWB. 739; 1482: *Brack* 'Spilhund' [Adelung 1: 1143], 1551: *Braccum canem*, *Bracken* [Hist.An. 1: 254, 258], 1602: *Bracken* [Gessner 1: 258], 1793: *Brack*, sváb *Brak*, *Bragge*, alsószász *Brak* [Adelung 1: 1144], 1887: *Bracke* [Meyers 8: 800], 1894: ua. [GBH. 112]) a nevük az ófn. *braccho*, idg. **bhrac-ros* 'szimatolni' (DWB. 739) szóból. Megvan ez a fajtanév más nyelvekben is; vö. fr. *braque* 'chien de type braccoïde' (1793: *brac*, *brachet*, *braque* [Adelung 1: 1144]), sv. *braquehudar*,

ol. *bracco* (1793: uo.), ang. *brach* (1793: uo.), holl. *braak* (1793: uo.). Ma is használatos származékoszó a német *Brackieren* 'kopózás', a *Brackade* vagy *Brackierjagd*, *Brackenjagd* 'kopóvadászat'.

ALPESI TACSKÓKOPÓ (FCI 254). Osztrák fajta, 1896-ban ismerték el hivatalosan. Vadkacsa-, róka-, őz-, vaddisznó- és nyúl vadászatra használják.

Földrajzi neve, származásra utaló fajtanév, az *alpesi* jelző utal a honosságra. Az *alpesi tacskókopó* terminus pontos megfelelője a fajta német *alpenländische Dachsbracke* (DjL.), ang. *Alpine dachsbracke*, fr. *basset des Alpes*, sp. *dachsbracke de los Alpes* (FCI 254), cs. *alpský jezevčikovitý brakýř*, norv. *alpinsk dachsbracke*, le. *alpejski gończy krótkonożny* és szerb *алпски брак јазавувар* (W.) nevének. A finnben, svédben, hollandban a fajtát német néven tartják számon. Apró lábai és hosszú törzse miatt a közeli rokon tacskóra hasonlít, ezért kapta *tacskókopó* (< német *Dachsbracke*) elnevezését. A *kopó* nevet lásd fent. Összetett nevének *tacskó* (1558: *taczko* [MNY. 61: 487], 1590: *tackó* [Szikszf. 63]) előtagja a középkori latin *taxo*, *taxiō* 'borz' átvétele.

A németben az alpesi tacskókopónak 1932-ben még *alpenländische-Erzgebirgler Dachsbracke* (DjL.), azaz 'alpesi-érchegységi tacskókopó' volt a neve, csak 1975-ben kapta mai nevét. Az Érchegység (*Erzgebirge*) neve úgy került a fajtanévbe, hogy a 19. században a bajor és osztrák Alpokban az alpesi tacskókopónak számos különböző kinézetű változata jött létre, és a század végén a tenyésztés az Erzgebirge vidékén összpontosult. 1975-ig volt érvényben a régi neve, de a német Verejn Dachsbracke szervezetnél még ma is a zárójeles *alpenländische Dachsbracke* (*Erzgebirgler*) a bejegyzett terminus. Társneve a származására utaló német *österreichische Dachsbracke* (DjL.), azaz 'osztrák tacskókopó'.

ANGOL-FRANCIA FALKAVADÁSZ KOPÓ (FCI 325). Bármilyen terepen, nyúlra, vaddisznóra, őzre és rókára gyors, bátor, okos falkakutya kitűnő orral és jó hanggal.

Magyar neve a származáson kívül arra utal, hogy kitaró falkakutya, a fr. *anglo-français de petite vénerie* 'ua.' (uo.) mintájára alkották, noha nem pontosan fordítva, a francia fajtanév jelentése: a kis vadászat angol-franciája. Francia néven tartják számon az olaszban, hollandban és a svédben. Pontosabb fordítása a port. *anglo-francês da pequena vénerie*, or. *англо-французская малая гончая*, fi. *englantilais-ranskalainen pienriistan ajokoirra*, le. *mały gończy anglo-francuski* 'ua.' (W.). Neve az angolban *medium-sized anglo-french hound*, német *mittelgrosser anglo-französischer Laufhund*, sp. *sabueso anglo-francés de tamaño mediano* (FCI 325), orosz társneve a *малый венери* (W.), a francia névben szereplő *petite vénerie* részfordítása.

ARIÉGE-I KOPÓ (FCI 20). Leginkább nyúl vadászaton, de a vaddisznóhajtásban is eredményes. Éles szimatú, értelmes kutya.

Nevében a jelző földrajzi név, a fajtát 1912-ben a Franciaország délnyugati részén fekvő *Ariège* tartományban tenyésztették ki. A kutya fr. *ariégeois* (uo.) neve került át a legtöbb európai nyelvbe; vö. ang., német, sp., ol., holl. le., tör. *ariégeois* 'ua.' (W.). Összetételekben is megvan; vö. sp. *sabueso del Ariège* (FCI 20), fi. *ariégenajokoirra*, port. *cão do Ariège*, ang. *Ariège hound* 'ua.' (W.). A német kopós vadászok a *Hasenhund* (DjL.), azaz 'nyúl kutya' csoportba sorolják, a névadási szemlélet háttere az, hogy ezt a kopót kifejezetten nyúl vadászat céljaira tenyésztették ki.

ARTOIS-I KOPÓ (FCI 28). Apróvadra vadásznak vele. Izmos testalkatú, kitaró, gyors futású, kitűnő szaglász, engedelmes kutya.

Régen kitenyésztett francia falkakutya, magyar neve a fr. *chien d'Artois* 'ua.' (uo.; 1894: *chien de Artois* [GBH. 175]), tulajdonképpen 'artois-i kutya' terminus mintájára jött létre. A jelző földrajzi név, származásra utal, a fajtát ugyanis a franciaországi *Artois* vidékén tenyésztették ki. Ugyanezen a francia néven ismert a németben, finnben, hollandban, lengyelben és svédben is, de a helynév megvan a fajta más idegen nyelvi neveiben is, amelyek tulajdonképpen a francia terminus tükörszavai; vö. ang. *Artois hound* (FCI 28; 1840: *artois* [NHD.]), sp. *sabueso artesiano* (FCI 28), *perro de Artois*, port. *cão de Artois* (W.), német *Hund von Artois* (1894: GBH. 175), azaz 'artois-i kutya'.

BEAGLE (FCI 161). Már 3. századi krónikák említik a bretonok hajtóvadászatra használt beagle-jét. Erőtelmes és mozgékony vadászkutya.

1860: *beagle* (Vad.Vers.l. 7: 108), 1864: ua. (uo. 1: 18), 1865: ua. (CzF. 3 kopó a.), 1870: *beagle-kopó* (Vad.vers.l. 1: 3). A legkisebb kopófajta, neve is a kelta, óang. *beag* 'kicsi' (DJL.) szóból származik. Később az angolban 1793: *beagle* (Allg.Pol.Lex. 1: 821), 1840: ua. (NHD. 190), 1881: ua. (IBD. 309), 1915: ua. (Mason 10). Vándorszóként számos európai nyelvben is megtalálható az angolon és magyaron kívül; vö. ném. *Beagle* (DJL.); 1894: *englischer Beagle* [GBH. 163]), fr., sp., ol., port., le., szlk., or., ro., sv., tör. *beagle*, szlk. *bígl*, *bígel*, cs. *bígl* 'ua.' (W.). A fajta honosságát sejteti szln. *angleški brak* (uo.), azaz 'angol kopó' neve. Ismert még az angolban *snoopy dog* (uo.), azaz 'szimatkutya' néven is. Mivel nemcsak lovas hajtóvadászatra, hanem gyalogos vadászatokra is jól használható, korábban a németben a „*Treibhunde der armen Leute*” (DJL.), azaz 'szegény emberek hajtókuttyája' elnevezést kapta.

BERNI KOPÓ (FCI 59). Elismert vadászkutya, a svájci kopókhoz (chiens courants suisse, Swiss hounds vagy sabueso suizos) tartozik.

1936: háromszínű *berni kopó* (UjLex. 4: 2302). Magyar neve a fajta ném. *Berner Laufhund* (DJL.; 1894: GBH. 130) nevének tükörfordítása. Ugyancsak fordítással keletkezett a *berni kopó* ang. *Bernese hound*, sp. *sabueso bernés*, fr. *courant bernois*, ol. *segugio del Bernese*, fi. *berninajokaira*, cs. *bernský honič* és le. *gończy berneński* (W.) elnevezése. A földrajzi neves jelző a svájci *Bern* kantonra utal, ahonnan ez a fajta származik. Társneve a fehér alapon fekete foltos színére utaló ném. *Schwarzschecke* (uo.; 1798: ua. [Adelung 3: 1723]).

BILLY (FCI 25). Francia kopófajta. Erős, igazi falkaállat. Engedelmes, türelmes, békés természetű.

A 19. században tenyésztették ki, származásra utaló neve helynév, a franciaországi Château de Billy (Poitou tartományban) élt a fajta kitenyészítője, Gaston Hublot du Rivault. Ugyanezen a néven ismert a fajta más nyelvekben is; vö. ang., ném., fr., sp. *billy* (FCI 25), ol., holl., cs., le., fi., port. és sv. *billy* (W.).

BOSZNIAI DRÓTSZŐRŰ KOPÓ (FCI 155). Erőtelmes testalkatú, a volt Jugoszláviában kitenyészített fajta. Élénk, bátor, szívós kutya.

Nevének egyik jelzője földrajzi neves, a másik pedig szőrzetét jellemzi, magyar neve az ang. *Bosnian broken-haired hound* 'ua.' (uo.) megfelelője. A végső forrás a fajta szbh. *bosanski oštrodlaki gonič* (DJL.) neve számos nyelvben ugyanilyen névadási szemlélettel keletkezett; vö. ném. *stichelhaarige bosnische Laufhund* (uo.), ang. *Bosnian coarse-haired hound*, fr. *chien courant de Bosnie à poil dur*, sp. *sabueso de Bosnia de pelo cerdoso* (FCI 155). Hazájában a szbhv. *barak* (DJL.) társnéven is ismerik, amely az FCI nyilvántartása szerint átkerült az angolba, a németbe, a spanyolba és a franciába is.

BRAZIL KOPÓ (FCI 275). Órákon át képes nyomon követni szívósan és csalhatatlanul a dél-amerikai nagymacska nyomát, leküzdve a legnehezebb akadályokat is.

Magyar neve a fajta eredeti, braziliai port. *rastreador brasileiro* (W.) elnevezésének szó szerinti megfelelője, akárcsak az ang. *Brazilian tracker*, ném. *brasilianischer Spürhund*, sp. *rastreador brasileño* és a fi. *brasilianvihikoira* 'ua.' (uo.). Oswaldo Aranha Filho brazil vadász tenyésztette ki az amerikai rókakopó és más fajták keresztezésével, elsősorban jaguár vadászat céljaira.

DREVER (FCI 130). A legkisebb svéd vadászkutya. Kedves, nyugodt, éber, szófogadó.

Vadászkutya, erre utal a neve is, amely a 'vadászni, hajtani' jelentésű sv. *drev* (W.) szóból származik. Megvan számos nyelvben a svéden kívül; vö. ang., ném., fr., sp., port., holl., norv., le. *drever*; fi. *dreeveri* 'ua.' (uo.). A fajtát *svéd tacskókopó* (Szinák–Veress 91) néven is hívják ang. *Swedish dachsbracke*, ném. *schwedische Dachsbracke* (DJL.) és norv. *svensk dachsbracke* (W.) neve megfelelőjeként, ami a származásán kívül elárulja, hogy külleme tacskószzerű, de annál nagyobb, erőteljesebb. A spanyolban *perro tejonero sueco*, a franciában *basset suédois* (FCI 130), az oroszban *шведский таксообразный бракк* (W.) a társneve. A dánban *strellufstövare* (uo.) néven is ismert.

DRÓTSZÖRŰ ISZTRIAI KOPÓ (FCI 151). Élénk, kitartó, szívós kutya. Kiváló szimatú, engedelmes.

1866: *isztriai kopók* (Vad.vers.l. (20: 315), 1898: *kopó isztriai* (BH. 180), 1911: *isztriai kopó* (Vadl. 16: 214), 1913: ua. (uo. 16: 214). Hazájában, az Isztria-félszigeten elsősorban róka és nyúl felhajtására használják, de rendkívül eredményesen tevékenykedik a vércsapán is. Ottani neve a hv. *istarski ostrodlaki gonič* (DJL.), szln. *istrski ostrodlaki gonič* (W.), ennek megfelelője a fajta magyar neve. A származásra utaló *Isztria* földrajzi névvel, és a szörzetére utaló *drótszörű* jelzővel. Az angolban is *Istrian wire-haired hound*, a franciában *chien courant d'Istrie à poil dur*; a spanyolban *sabueso de Istria de pelo duro*, a németben *rauhhaarige istrianer Bracke* (FCI 151), *rauhhaarige istrische Bracke* (DJL.), a portugálban *sabujo da Istria de pelo duro* (W.) a neve.

DRÓTSZÖRŰ STÍRIAI KOPÓ (FCI 62). Nyugodt, békés, de bátor, aktív, szívós vadászkutya.

1874: *Stájer kopók* (Vad.Vers.l. 386), 1893: *stájer kopó* (Vadl. 16: 208), 1918: *stájer kopót* (uo. 12: 143). Osztrák fajta, Ausztriában kisvadra vadásznak vele. Magyar neve az FCI nyilvántartásában az ang. *coarse-haired Styrian hound* (FCI 62) néven szereplő fajta, valamint a ném. *Steirische Rauhaarbracke* (DJL.) nevének szó szerinti megfelelője. 1886-ban ném. *steierische rauhaarige Hochgebirgsbracke* (uo.; 1894: *rauhhaarige steierische Hochgebirgsbracke* [GBH. 124]) néven vették fel az osztrák nyilvántartásba (Österreichische Stammbuch), a magyarban ennek tükörfordítása a *stíriai drótszörű magashegyi kopó* (Szinák–Veress 309) név. Hosszú nevének számos jelzője a fajta honosságára, szörzetére, illetve élőhelyére utal; vö. fr. *brachet de Styrie a poil dur* és sp. *sabueso Estirio de pelo áspero* (FCI 62). Használatos volt rövidebb ném. *Steirische Hochgebirgsbracke* (DJL.), azaz 'stíriai magashegységi kopó' neve is. Korábbi neve a ném. *Peintingerbracke* (uo.) volt.

ERDÉLYI KOPÓ (FCI 241). A két világháború között még rendkívül népszerű vadászkutya volt, ám egy 1947-ben kiadott román rendelet kötelezővé tette valamennyi kopó kiirtását, ezért az erdélyi kopó csaknem teljesen kipusztult. Mára megkezdődhetett a fajta megmentése, újratemetése.

A Kárpát-medencében kialakult pannon kopó utódaiból formálhatták ki az erdélyi kopót (Canis familiaris sagax braco Transylvanicus [W.]). Az 1300-as évekből származó bécsi Képes Krónika egyik miniatúrája már ilyen kopószerű kutyákkal folytatott medvevadászatot ábrázol. Neve 1857-ben *erdélyi kopó* (Vad.Vers.l. 2: 21), majd 1859: *erdei kopó* (uo. 4: 21: 356), 1872: ua. (Ballagi 97), 1883: *erdélyi kopók* (VadVers.l. 46: 426), 1898: *erdélyi kopó* (Vadl. 30 (403), 1900: *Erdélyi faj kopó* (Vadl. 25 (335), 1901: *erdélyi kopó* (Czynek), 1904: ua. (Vadl. 29: 383), 1916: ua. (uo. 16: 189), 1936: ua. (UjLex. 4: 2302). Számos nyelvben Erdély megfelelő nevével alkották a fajtanévet; vö. ang. *Transylvanian hound* (FCI 241), *Transylvanian bloodhound* (azaz 'erdélyi véreb'), *Transylvanian scenthound*, ném. *transylvanischer Laufhund* (DJL.), *Siebenbürger Bracke* (uo.; 1901: Czynek), ro. *bracul transilvănean* (1901: uo.), sp. *sabueso de Transilvania*, fr. *chien courant de Transylvaie* (FCI 241), ro. *copoi ardelenesc*, port. *braco da Transilvania* és ol. *segugio della Transilvania* (W.). Társnevei etnikai preferenciával a fajta származására utalnak, a magyar népnév megfelelőivel jöttek létre; vö. ang. *Hungarian hound*, sp. *sabueso húngaro* (FCI 241), *cazador húngaro*, fr. *brachet hongrois*, *chien courant hongrois*, ol. *segugio ungherese* (uo.), ném. *ungarische Bracke* (DJL.).

FEHÉR-CSER FRANCIA KOPÓ (FCI 316). Erőteljes, gyors, szófogadó, könnyen kezelhető falkakutya.

1906: *francia kopó* (NI. 9), 1943: ua. (PH. 128). Kétszínű francia kopó: fehér és cser, pontosabban fehér alapon narancssárga foltos. Magyar neve a fajta ang. *French white and orange hound*, ném. *französischer weiß-oranger Laufhund*, sp. *sabueso francés blanco y naranja* és fr. *français blanc et orange* (FCI 316), azaz 'francia fehér és narancssárga [kopó]' megfelelője.

FEHÉR-FEKETE FRANCIA KOPÓ (FCI 220). Erőteljes falkakutya, nagyvadra vadásznak vele.

Magyar neve szó szerinti megfelelője a fajta ang. *French white and black hound*, ném. *französischer weiß-schwarzer Laufhund* (uo.) elnevezésének. A franciában *français blanc et noir* (W.), vagyis 'francia fehér és fekete'. A francia név az alapja a fajta port. *branco e preto francês* (uo.) nevének, a hollandban és a svédben a francia nevet használják változatlan alakban. Kifejező társneve a *francia kétszínű kopó* (www.akutya.hu), amely egyszerűsítéssel jött létre, a fajta fr. *chien*

français bicolore (uo.) neve alapján. A megkülönböztető név alapja az, hogy felépítésében, küllemében, viselkedésében teljesen hasonló a francia háromszínű kopóhoz, azonban csak kétszínű: fehér alapon fekete foltos.

FEHÉR-FEKETE NAGY ANGOL–FRANCIA KOPÓ (FCI 323). Kiegyensúlyozott természetű, kiváló szimatú falkakutya. Nyulat vagy szarvast hajt csoportosan.

Magyar neve az ang. *great anglo-français white and black hound*, a ném. *großer anglo-französischer weiß-schwarzer Laufhund* és a fr. *grand anglo-français blanc et noir* (uo.) szó szerinti megfelelője. A francia nevet változatlan alakban vette át a holland, finn és a svéd, míg a spanyol és a portugál nyelvben ugyancsak lefordították; vö. sp. *gran anglo-francés blanco y negro*, port. *grande anglo-francês branco e preto* 'ua.' (W.). A nevek a kétszínű szőrzetre utalnak, amely fehér alapon barna vagy fekete foltos. Egyszerűbb társneve is a *nagy angol–francia kétszínű kopó* (www.akutya.hu), azzal a két különbséggel, hogy a terminust kiegészítették a *kopó* fajtanévvel, másrészt a 'fehér' és a 'fekete' jelentésű francia színneveket nem fordították le, hanem helyettesítették a *kétszínű* jelzővel. Akárcsak fr. *grand anglo-français bicolore* (uo.) nevében. Ez alkalmasabb, hiszen van egy másik kétszínű változat is, a **FEHÉR-CSER NAGY ANGOL–FRANCIA KOPÓ** (FCI 324), ennek a nevét a fajta fr. *grand anglo-français blanc et orange* (W.), azaz 'nagy angol–francia fehér és narancsszínű' nevének mintájára alkották. Megvan más nyelvben is a megfelelője; vö. ném. *großer anglo-französischer weiß-oranger Laufhund*, sp. *perro de caza francés blanco y naranja* (uo.), ang. *great anglo-français white and orange hound* 'ua.' (FCI 324).

FINN KOPÓ (FCI 51). Nyugodt, barátságos természetű. Hiúz-, nyúl- és rókavadászatra használják.

Finnország legnépszerűbb vadászkutyája; neve az ang. *Finnish hound* 'ua.' (uo.) fordításával keletkezett a magyarban. Más nyelvekben is hasonló, a *finn* népnévvel alakult elnevezéseken ismerik; vö. ném. *Finnenbracke* (DJL.), *finnischer Laufhund*, sp. *sabueso finlandés*, fr. *chien courant finlandais* (FCI 51) vagy *chien courant finnois*, port. *sabujo finlandês*, le. *gończy fiński* (W.). A végső forrás a fajta fi. *suomenajokoirra* (FCI 51) neve.

GASCON-SAINTONGE-I KOPÓ (FCI 21). Karcosú, izmos, elegáns alkatú kutya. Intelligens, kezes, érzékeny. Régen szarvasra és farkasra vadásztak vele.

Magyar neve a fajta fr. *Gascon Saintongeois* (uo.), *Gascon de Saintongeois* (W.) nevének mintájára keletkezett. Az angol, német, spanyol (FCI 21), olasz, lengyel, svéd és holland (W.) nyelvben is az eredeti francia nevet használják. Csupán ortográfiailag különbözik a fajta port. *gascão de Saintonge* (uo.) neve. A *kis gascon-saintonge-i kopó* a fajta fr. *petit Gascon Saintongeois* (uo.), a *nagy gascon-saintonge-i kopó* a fajta fr. *grand Gascon Saintongeois* (uo.) nevéből jött létre. Az angolban is megvan a méretre utaló megkülönböztető jelző; vö. *small Gascon Saintongeois*, illetve *great Gascon Saintongeois* (uo.).

GASCOGNE-I KÉK GRIFFON (FCI 32). Tanulékony, kedves, értelmes, fürgé francia kopó.

Magyar elnevezése a fajta fr. *griffon bleu de Gascogne* (uo.) nevének tükörfordítása; vö. még ang. *blue gascony griffon*, sp. *grifón azul de Gasconia*, ném. *blauer Griffon der Gascogne* 'ua.' (uo.). Földrajzi neves fajtanevek; *Gascogne* Franciaország egyik délnyugati tartományát jelöli. A rövid lábú *gascogne-i kis kék griffon* a fr. *petit griffon bleu de Gascogne* (W.) szó szerinti megfelelője, a lengyelben és a portugálban is lefordították; vö. le. *mały gończy gaskoński*, port. *pequeno azul da Gasconha* 'ua.' (uo.), azonban a németben, angolban, svédben és a hollandban eredeti francia néven ismert.

A drótszőrű griffon és a kis kék gascogne-i kopó keresztezésével alakították ki. Nevében a *griffon* (1893: ua. [PallasLex.], 1956: ua. [KSz.]) Európa-szerte elterjedt vadászkutya, amelynek őse a drótszőrű griffon Korthals. Hollandiában 1873-ban E. K. Korthals kezdte el nemesítését, őrá utal a fajta ném., fr. *griffon Korthals*, sp. *grifón Korthals* és ang. *Korthals griffon* (W.) társneve. A francia *griffon* szó jelentése is 'drótszőrű, durva szőrű', mely az állat erős, kemény szőrzetére utal.

GÖRÖG KOPÓ (FCI 214). Erős, élénk, kitartó, kiváló szimatú, szívós vadászkutya.

Neve a gör. *ελληνικός ιχνηλάτης* 'ua.' (uo.) fordítása, akárcsak ang. *Hellenic hound* (uo.), fr. *chien courant grec*, sp. *sabueso helénico*, ném. *griechischer Laufhund* (FCI 214), *griechische*

Bracke, fr. *chien courant hellénique*, port. *sabujo helênico* és (W.) elnevezése. A hollandban és a svédben a görög fajtanév használatos.

HALDEN KOPÓ (FCI 267). Mozgékony, mindenes vadászkutya. Színe fehér alapon fekete foltos.

Norvég fajta, neve földrajzi neves, a dél-norvégiai *Halden*ben kezdődött a fajta tenyésztése, ottani neve is a norv. *Haldenstøver* (uo.), azaz 'Halden kopó'. A norvég nevet átvette a svéd, a holland, a bolgár és a lengyel (W.), másutt pedig lefordították; vö. ang. *Halden hound*, sp. *sabueso Halden*, fr. *chien courant de Halden*, ném. *Halden Bracke* (FCI 267), port. *sabujo de Halden*, fi. *Haldeninajokoirra* (W.). A fajta első említése 1895-ből adatolható, társneve abban az időben a *norsk stöfvere*, a *harehund* vagy *rävehund* (uo.) volt.

HAMILTON KOPÓ (FCI 132). Értelmes, bátor kutya, könnyen kiképezhető. Szaglása kiváló.

A svédnek népszerű vadászkutyája, magyar neve a fajta ang. *Hamilton hound* (uo.) nevének fordítása. Személyneves fajtanév; a vadász és kutyatenyésztő, Adolf Patrik *Hamilton* (1852–1910), a Svéd Kennel Klub alapítójának neve őrződik meg benne. 1921-től nevezik a sv. *Hamiltonstövare* (DJL.) néven a fajtát, az összetétel *stövare* (1801: sv. *Stöfvere* [Adelung 4: 309]) utótagjának a svédben és a dánban 'kopó' a jelentése. A svéd elnevezést átvette a német, a holland és a lengyel, az angolon kívül másutt is lefordították; vö. fr. *chien courant de Hamilton*, sp. *sabueso Hamilton* (FCI 132), fi. *Hamiltoninajokoirra*, le. *gończy Hamiltona*, port. *sabujo de Hamilton* (W.). 1886-ban mutatták be a fajtát, mégpedig a ném. *schwedischer Laufhund* (DJL.; 1894: *schwedische Bracke*, sv. *svenske stövare* [GBH. 181], azaz 'svéd kopó' néven. A magyarban is megvolt szó szerinti megfelelője, a *svéd kopó* (1918: ua. [Vadl. 18: 215]), és a fajta származására utaló *svéd* népnév megfelelőivel alkották fr. *chien courant suédois*, norv. *svensk stöver*, *svensk foxhound* és *sveriges nasjonalhund* (W.) nevét is.

HOLSTEIN KOPÓ (www.kutyakozpont.hu/hygen-kopo). Mára már kihalt fajta. A kopók erős, nagytestű, Kelet-Poroszorszáig elterjedt északnémet helyi változata.

A magyar név a fajta ném. *holsteiner Bracke* (DJL.; 1894: *holsteinische Bracke* [GBH. 113], 1907: *Holstein Bracke* [Meyers 9: 648]) nevének fordítása. A földrajzi neves fajtanév származására utal, Holsteintől Pomerániáig át Kelet-Poroszorszáig volt honos ez a kopó. Holstein (korábban Grafschaft Holstein, majd Herzogtum Holstein) a legészakibb német tartomány, ma Schleswig-Holstein része. *A fajtát említik a ném. Stöber* (DJL.; 1801: *Stöber*; alsószász *Stöver*; sv. *Stöfvere* 'Spürhund' [Adelung 4: 387], 1894: *Stöber* [GBH. 113]) néven is, amelynek 'kereső' a jelentése. Arra utal, hogy ez a Holstein kopó nem annyira a kopós falkavadászatban jeleskedett, sokkal inkább nyomozó, felhajtó vadászkutya volt.

HYGEN KOPÓ (FCI 266). Erőteljes felépítésű. Nem falkában, hanem gazdájával együtt vadászik.

Norvég kopó, kisvadra vadásznak vele. A magyar név a fajta ang. *Hygen hound* (uo.) vagy ném. *Hygen Bracke* (DJL.) nevének részfordítása. Eredeti norv. *hygenhund* (FCI 256) neve került át változatlan alakban a legtöbb nyelvbe, például a németbe, franciába, hollandba és a lengyelbe. A fajtanévben 19. századi tenyésztője, a norvég Hans Fredrik *Hygen* (1808–1897) neve őrződik meg. Részfordítással, a tenyésztő nevét mindig megtartva jött létre a fajta angol, magyar és német névén kívül a fr. *chien courant de Hygen*, sp. *sabueso de Hygen* (FCI 256), port. *sabujo de Hygen* és fi. *hygeninajokoirra* (uo.) elnevezése is.

IBIZAI KOPÓ (FCI 89). Rendkívül gyors, kitűnően ugró, tanulékony kutya. A látása különösen éles.

Spanyol vadászkutya, magyar neve a fajta eredeti sp. *podenco ibicenco* (uo.) nevének tükörfordítása. Az elnevezés arra utal, hogy a fajta a Baleár-szigetokről, Ibizáról származik. Átkerült más nyelvekbe is; vö. ang. *Ibizan hound*, cs. *ibizský podenco*, *ibizský chrt*, port. *podengo ibicenico*, rom. *ogar de Ibiza*, or. *podénko ибицэнко*, *ивисская борзая*, *ибизан*, norv. *ibizahund*, fi. *ibizanpodenco*, le. *podenco z Ibizy* (W.), ném. *Ibiza-podenco*, fr. *podenco d'Ibiza* és ang. *Ibizan podenco* 'ua.' (FCI 89). Manapság a legszebb, legjobb egyedek a szomszédos Mallorcán találhatóak, ott *ca eivissenc* (W.) néven ismerik. A Baleár szigetcsoport nevével alkották a fajta fr. *chien de garenne des Baléares* és cs.

baleárský chrt (uo.), két ottani sziget nevével norv. *mallorcahund* és *menorcahund* (uo.) társnevét. A fajtának három típusa van: sima szőrű, drótszőrű és hosszú szőrű.

JURAI KOPÓ (FCI 59). Kitűnő a szaglása, erős a vadászösztöne. Eleven, elszánt, szívós, állhatatos kutya.

1936: *Jura kopó* (UjLex. 4: 2302). A svájci kopók csoportjába tartozik. Magyar neve a fajta ném. *Jura Laufhund* (DJL.) elnevezésének tükörfordítása. Földrajzi neves elnevezésének az az alapja, hogy a fajta a Svájc nyugati részén fekvő *Jura-hegység*ből származik. Más nyelvekben is a német név megfelelője használatos; vö. ang. *Jura hound* (FCI 59), sp. *sabueso del Jura*, ol. *segugio del Giura*, cs. *jurský honič* 'ua.' (W.). Két változata ismert, a *Bruno* típust (fr. *Bruno du Jura*, ang. *Bruno Jura hound*, sp. *Bruno del Jura*, *Fernando del Jura* [uo.] a *St. Hubert* (fr. *Bruno Saint Hubert*, ol. *Sant'Uberto* [uo.] változattól könnyedebb testalkata, és kevésbé masszív feje különbözteti meg.

KANÁRI-SZIGETEKI KOPÓ (FCI 329). Származási helyén ma is használatos vadászkutya nyulakra. Jó ugróképesége és biztos járása nagy előny az ottani szabdalt, köves, vulkáni talajon.

Magyar neve az ang. *Canary Islands hound* 'ua.' (W.) fordítása, a fajta honosságára utaló nevek. Ottani neve a sp. *podenco Canario* (FCI 329), azaz 'kanári kopó'. Társneve az angolban a *Canarian warren hound* (FCI 329) 'kanári vadaspark / nyülkert kopó', valamint a spanyolból fordított *Canarian podenco* (W.) és a *Canary Islands warren hound* (uo.). A franciában *chien de garenne des Canaries* (FCI 329), a németben *Kanarischer Podenco* (uo.). Számos nyelvben spanyol nevét használják, az oroszban és a portugálban változatlan alakban, a finnben *kanarianpodenco*, a szlovénben *kanarski podenco* (W.).

KIS GASCOGNE-I KÉK KOPÓ (FCI 31). Akárcsak nagytermetű rokona, igen hangos kutya, torokhangú ugatása szinte félelmetes hörgésnek tűnik.

Francia fajta; tulajdonképpen a nagy kék gascogne-i kopó kisebb termetű változata, ám – elnevezése ellenére – viszonylag nagy termetű ez is. Magyar neve a fajta fr. *petit bleu de Gascogne* (DJL.) mintájára jött létre, akárcsak az ang. *small blue Gascony hound*, ném. *kleiner blauer Gascogne Laufhund*, le. *mały gończy gaskońsk*, port. *pequeno azul da Gasconha* és a sp. *pequeño sabueso azul de Gascuña* 'ua.' (W.). A *Gascogne* földrajzi nevet l. a nagy gascogne-i kék kopó szócikkében.

KIS SVÁJCI KOPÓ (FCI 60). Hosszú testű, rövid lábú, értelmes, engedelmes kutyák.

A magyar név a 20. század elején, Svájcban keletkezett fajtacsoport ném. *schweizer Niederlaufhund* (uo.), *schweizerische Niederlaufhund*, *schwyzer Niederlaufhund* (DJL.) terminus megfelelője, akárcsak a fr. *petit chien courant suisse*, ang. *small Swiss hound*, sp. *sabueso suizo pequeño* (FCI 60), cs. *švýcarský nízkonožný honič*, sv. *schweiziska små stövare* 'ua.' (W.). A svájci kopók (*berni, jurai, luzerni, schwyzi*, azaz ném. *berner Niederlaufhund Glatthaar*; *berner Niederlaufhund Rauhhaar*; *Jura Niederlaufhund*, *luzerner Niederlaufhund*, *schwyzer Niederlaufhund*) kisebb termetű változatait jelölik így.

LENGYEL KOPÓ (FCI 52). Könnyen kiképezhető, kitűnő szaglású nyomkövető kutya.

1885: *lengyel kopó* (Vadl. 36: 494), 1886: ua. (uo. 11: 168), 1892: ua. (uo. 8: 104), 1895: ua. (Nyr. 311), 1903: ua. (DM. kopók a.). Lengyel fajta, magyar neve az ang. *Polish hound* (W.), *Polish hunting dog* 'ua.' (FCI 52) mintájára jött létre. Eredeti lengyel *gończy polski* (DJL.) nevét változatlan alakban átvéve ismerik a svédben és a hollandban, azonban más nyelvekben lefordították; vö. ném. *polnische Bracke* (uo.), *polnischer Jagdhund*, fr. *chien courant polonais* (FCI 52), *brachet polonais*, sp. *sabueso polaco*, ol. *segugio polacco*, port. *braco polonês*, or. *польскій огар*, fi. *puolanajokoir*a 'ua.' (W.).

LEVESQUE (FCI 23). Keresztezéssel alakították ki. Rendkívül jó szimatú, szenvedélyes vadász.

Francia fajta, a magyarban fr. *lévesque* (W.) nevét vették át, akárcsak az angolban, németben, spanyolban és a finnben. Személyneves terminus; nemesítője, Rogatien *Levesque* (1844–1922) neve

örződik meg a fajtanévben. A fr. *chien Levesque* (uo.), azaz 'Levesque kutya' bővített nevének fordítása az ang. *Levesque hound* 'ua.' (uo.).

LUZERNI KOPÓ (FCI 59). Kitiűnő nyomkövető, ha friss nyomra akad, nagyon jellegzetes az ugatása.

1892: *Luzerni kopó* (Vadl. 8: 105), 1936: ua. (UjLex. 4: 2302). Svájci fajta, magyar neve a ném. *luzerner Laufhund* 'ua.' (DJL.; 1894: ua. [GBH. 129]) tükörfordítása. Nevében a földrajzi neves jelző származására utal, a svájci kopó egyik helyi változata, Luzernben tenyésztették ki. Más nyelvekben is megvan a német elnevezés szó szerinti megfelelője; vö. ang. *Lucerne hound* (FCI 59), ol. *segugio di Lucerna*, fr. *courant lucernois*, sp. *sabueso de Lucerna*, cs. *luzernský honič*, le. *gończy lucerneński* (W.). Társneve a németben a *Blausprenkel* (uo.).

MONTENEGRÓI HEGYIKOPÓ (FCI 279). Erőteljes, kiegyensúlyozott vérmérsékletű vadászkutya.

Korábbi magyar neve a *jugoszláv hegyi kopó* (Szinák–Veress 151), a szbhv. *jugoslovenski planinski gonič* (uo.) tükörfordítása. Elnevezésében a *jugoszláv* jelző származási helyére, az egykori délszláv államra utal. Mint a másik jelző is utal rá, elsősorban hegyekben történő vadászatra tenyésztették ki. Az eredeti név mintájára alakult a fajta korábbi ném. *jugoslawischer Gebirgslaufhund*, ang. *Yugoslavian mountain hound* és fr. *chien courant yougoslave de montagne* (W.) neve is. Jugoszlávia szétesése óta a *Montenegró* (*Crna gora*) földrajzi névvel utalnak a fajtaneve a pontosabb származási helyre, ilyen mai *montenegrói hegyikopó* neve is, szó szerinti megfelelője a fajta számos idegen nyelvi elnevezésének; vö. ang. *Montenegrin mountain hound* (FCI 279), ném. *montenegrinischer Gebirgslaufhund* (uo.) vagy *montenegrinische Gebirgsbracke* (DJL.), sp. *sabueso montañés de Montenegro*, fr. *chien courant de montagne du Monténégro* (FCI 279), port. *sabujo montanhês montenegrino*, fi. *montenegrónajokoirra*, le. *czarnogórski gończy górski*, sv. *montenegrinsk bergsstövare* (W.). A végső forrás a fajta szbhv. *crnogorski planinski gonič* (FCI 279.) elnevezése. Társneve a franciában a szörzetre utaló *chien courant noir* (W.), azaz 'fekete kopó'.

MOSÓMEDVEKOPÓ (FCI 300). Amerikában a mosómedvehajszán a kutyák feladata az, hogy a nyomon elindulva rátaláljanak a mosómedvére, és fölkeressék egy fára.

Magyar neve az ang. *coonhound* (W.) fordítása, az ang. *coon* szó az ang. *raccoon* 'mosómedve' dominívuma. Ez a kopó a svédben az angol név átvételével ugyancsak *coonhound* (uo.) néven ismert. A sp. *perro cazador de mapaches* 'ua.' (uo.) nevének a jelentése 'mosómedvevadász kutya'. Az összetett fajtanév *mosómedve* előtagja német mintára alkotott nyelvújítási tükörszó; vö. ném. *Waschbär* 'ua.' (< ném. *waschen* 'mosni', *Bär* 'medve'). Ezzel a kopófajtával mosómedvére vadásznak, ez a „sport” az egyik legkegyetlenebb és legvadabb, embert, kutyát egyaránt próbára tevő vadászat Amerikában. A visszataszító kedvteléshez több fajtaváltozatot tenyésztettek ki. Az egyes mosómedvekopók magyar nevei az angolból származnak, a nevekben a jelző a szörzet színére utal. A *fekete-cser mosómedvekopó* (FCI 300) lomha járású, hosszú, lelógó fülű eb, neve az ang. *black and tan coonhound* 'ua.' (uo.) fordítása. Szörzetének színe fekete-cserbarna, erre utal sp. *perro cazador de mapaches negro y bronce* (W.), *perro negro y fuego para la caza del mapache*, ném. *schwarzlohfarbener Waschbärenhund*, fr. *chien noir & feu pour la chasse au raton laveur* (FCI 300) neve is. Társneve az ang. *raccoon raider* (www.dog-names.org.uk), azaz 'mosómedvetámadó'. A *kék pettyes mosómedvekopó* (< ang. *bluetick coonhound* 'ua.' [W.]) színe kékesfehér alapon kékesfekete foltos, illetve pettyes. A *treeing walker mosómedvekopó* neve pedig az ang. *treeing walker coonhound* 'ua.' (uo.) részfordítása. A *vörös mosómedvekopó* magyar nevében a színneves jelző e fajta egyszínű vörös szörzetére utal. Az ang. *Redbone coonhound* 'ua.' (uo.) elnevezés személyneves, ezt a fajtát Tennesseeben, az 1800-as évek elején alakította ki Peter Redbone. A fajtát eredeti angol néven tartják számon a németben, franciában, olaszban, spanyolban és a lengyelben, a csehben *Redboneův mývalí pes* (uo.) a neve. Társneve az ang. *treeing red dog*. A *vörös pettyes mosómedvekopó* neve is a szörzetére utal, színe vörösesbarna alapon barna foltos, illetve pettyes. Magyar neve az ang. *redtick coonhound* 'ua.' (uo.) fordításával jött létre, az oroszban is *красно-кранчатый кунхаунд*. Az American Kennel Club a fajtát az ang. *American English coonhound* (W.) néven tartja nyilván, így ismert a svédben is, és ennek fordítása a fajta sp. *cazador de mapaches inglo-americano* (uo.) elnevezése. A franciában és a németben az ang. *english coonhound* (uo.) néven ismerik, más

nyelvekben szintén ennek megfelelőjével jelölik; vö. or. *английская енотовая гончая собака*, fi. *englanninpesukarhukoira*, le. *angielski coonhound* (uo.).

NAGY GASCOGNE-I KÉK KOPÓ (FCI 22). Bátor, erős, jó szimatú kopó, a középkorban farkasra, évszázadok óta rókára, özre, szarvasra vadásznak vele.

A legrégebbi francia fajta; tulajdonképpen a kis gascogne-i kék kopó nagyobb termetű változata. Magyar neve az eredeti fr. *grand bleu de Gascogne* 'ua.' (DJL.) mintájára jött létre, akárcsak az ang. *great Gascony blue*, ném. *großer blauer Gascogner Laufhund*, sp. *gran sabueso azul de Gascaña* (FCI 22), ang. *great blue Gascony hound*, le. *duży gończy gaskoński*, fi. *iso gascognenajokoira*, port. *grande azul da Gasconha* 'ua.' (W.). Változatlan alakban használatos az eredeti francia név a hollandban és a svédben. A dél-franciaországi forró nyár átalakította a fajtát, fekete színe átalakult kékessé, erre utalnak a színnevek. A *Gascogne* földrajzi név, Franciaország egyik délnyugati tartományát, a Pireneusok szomszédságában fekvő Gascogne tartományt jelöli.

NÉMET KOPÓ (FCI 299). Falkakutyaként fāradhatatlan. Harcias, de otthon szelíd, engedelmes.

1879: *rövidszőrű német kopó, hosszúszőrű német kopó* (Vad.Vers.l. 32: 269), 1883: *német kopók* (uo. 9: 71), 1885: *német kopó* (Vadl. 33: 451), 1892: ua. (uo. 8: 105), 1917: *német kopók* (uo. 29: 347), 1918: *német kopó* (uo. 18: 215), 1936: ua. (UjLex. 4: 2302). Német fajta; magyar neve az 1900 óta érvényes ném. *deutsche Bracke* 'ua.' (DJL.) fajtánév tükörfordítása. A német nevéen ismert a fajta a svédben, szó szerinti megfelelője megvan számos más nyelvben; vö. ang. *German bracke*, port. *braco alemão*, le. *gończy niemiecki*, holl. *duitse brak* 'ua.' (W.). Társneve az ang. *German hound*, sp. *sabueso alemán*, fr. *brachet allemand* (FCI 299), port. *sabujo alemão*, fi. *saksanajokoira* (W.), azaz 'német vadászkutya', sp. *sabueso de sangre de Baviera* (uo.), vagyis 'bajor véreb'.

NORVÉG KOPÓ (FCI 203). Szívós, igénytelen, könnyen, gyorsan tanul. Kitartó vadászkutya.

Norvégiában kialakult, őshonos fajta. Magyar neve az ang. *Norwegian hound* 'ua.' (uo.) fordítása. Szó szerinti megfelelő neve a sp. *sabueso noruego*, fr. *chien courant norvégien* (uo.), a ném. *norwegischer Laufhund* (uo.; 1894: *norwegische Bracke* [GBH. 182]) és a norv. *norsk støver* (1894: uo.). Társneve a *dunker* (Szinák–Veress 93), a nevet a norvég tenyésztő, Wilhelm Dunker tiszteletére adták, aki a fajtát nyúl vadászat céljára a 19. század elején kialakította. A fajta ezen a néven ismert a legtöbb nyelvben; vö. ném. *Dunkerbracke* (FCI 203), ang., ném., fr., port., norv., le., holl. *dunker* (W.), a finnben *dunkerinajokoira*, a spanyolban *sabueso de Dunker*, a svédben *dunkerstövare* (uo.), azaz 'dunkerkopó'.

NYULÁSZKOPÓ (Szinák–Veress 233). Rendkívül gyors, tanulékony, élénk falkakutya.

1857: *nyúl kopók* (Vad.Vers.l. 23: 398), 1864: *nyúlkopó* (uo. 1: 18), 1865: ua. (Czf. 3: 967), 1867: *nyúlkopók* (Vad.vers.l. 36: 575), 1872: *nyúl kopó* (Ballagi 97), 1880: *nyul kopó* (Vadl. 9: 116), 1882: *nyulas kopó* (uo. 33: 422), 1886: *nyul kopó* (uo. 11: 168), 1910: *nyulászó kopó* (BH. 199). A név alapja az, hogy ezt a kopót kifejezetten vadnyulak vadászatára tenyésztették ki. Kétféle nyúlkopászat van, a lovas harehunting és a gyalogos beagling (kis beagle kopókkal). Kezdetben a nyulászó kopók gyalogos vadászok segítőtársai voltak, később azonban már lovas nyúl vadászatokat rendeztek. Az angolban *hare hunter*, azaz 'nyúl vadász', a németben *Hasenhund* (DJL.; 1779: ua. [Mellin]), 1894: *englischer Hasenhund* [GBH. 159], 1907: *Hasenhund* [Meyers 9: 860]), vagyis '(angol) nyúlkutya'. Angol fajta; ottani neve *harrier* (FCI 295; 1576: *Leverarws, or Harriers* [Can.Brit.], 1840: *harrier-hound* [NHD.], 1881: *Harrier* [IBD. 301], 1894: ua. [GBH. 159], 1915: ua. [Mason 10]). A magyar írásbeliségben is említik már régóta az angol nevéen, úgy a kutyafajták nyilvántartásában, mint szótárakban, illetve a vadászati szaknyelvben (FCI 295; 1857: *harrier kopó* [Vad.vers.l. 20: 340], 1865: *harrier* [Czf. 3: 967], 1870: *Harrier-kopó* [Vad.vers.l. 1: 3], 1905: *harrierek* [uo. 2: 62]). A *harrier* terminust magyarították az ang. *hare* 'mezei nyúl' szóból, ami logikusnak is tűnik, hiszen a fajtát nyúl vadászatokon használják. Valójában azonban a normand-francia *harrier* (DJL.) szó átvétele, amelynek 'vadászkutya' a jelentése. Ezen a néven ismert a németben, franciában, hollandban, norvégben, lengyelben, portugálban, oroszban, svédben és a kínaiban is. A finnben *harrieri* (FCI 295) alakváltozata használatos.

OLASZ KOPÓ (FCI 337). Fénykora a reneszánsz idején volt, a 20. század elején ismét divatba jött.

Magyar elnevezése az ol. *segugio italiano* 'ua.' (DJL.) tükörfordítása. Az olasz fajtanéven ismert az angolban és a svédben. Társneve az angolban az *Italian hound* (W.). A finnben *italianajokoirra*, a lengyelben *gończy włoski* (uo.), azaz 'olasz kutya / kopó'. Ősi származású vadászkutya, feltehetően a régi Galliában tenyésztették ki az egyiptomi agár és a római molosszus keresztezésével. A *molosszus* görög eredetű szó, 'moloszi kutya' a jelentése, hiszen a *Moloszi* királyságból származott (a mai Görögország északkeleti és Albánia déli részéről). Az olasz kopónak két változata van, az egyiknek félhosszú, érdes tapintású, a másiknak rövid és sima a szőrzete. Szálkás szőrű változata a *drótszőrű olasz segugio* (FCI 198), az ang. *Italian rough-haired segugio*, fr. *chien courant italien a poil dur*, ol. *segugio italiano a pelo forte*, sp. *sabueso italiano de pelo duro* (uo.), ném. *drahthaariger italienischer Laufhund* (DJL.). Bővítményekkel ellátott, és a fajta szőrzetére utal az ol. *segugio italiano pelo raso* (uo.), azaz 'rövid szőrű olasz kopó' terminus. Ennek tükörfordítása a ném. *kurzhaariger italienischer Laufhund* (uo.), az ang. *Italian shorthaired Italian segugio*, fr. *chien courant italien à poil ras*, sp. *sabueso italiano de pelo raso* (FCI 337), valamint a port. *sabujo italiano de pelo curto* 'ua.' (W.).

OROSZ ÉSZT KOPÓ (Szinák–Veress 239), **ÉSZT KOPÓ** (W.). Energikus, tanulékony, mozgékony, igen könnyen kiképezhető, igénytelen kutya.

A fajta tenyésztése 1947-ben kezdődött, amikor a Szovjetunió gazdasági minisztériuma úgy döntött, hogy minden szovjet tagköztársaságnak legyen legalább egy saját fajtája. Az Észtt SZSZK-ban ezt a kopót tenyésztették ki. Magyar neve az eredeti or. *русская эстонская гончая* 'ua.' (Szinák–Veress 239) tükörfordítása. Az *észtt kopó* (W.) név pontos megfelelője a fajta észtt *eesti hagijas*, ném. *estnische Bracke*, *estnischer Laufhund*, ang. *Estonian scenthound*, sv. *estnisk stövare*, ukr. *естонський гончак*, or. *эстонская гончая* és le. *gończy estoński* (uo.) neve. Hasonneve az angolban az *Estonian hound*, a spanyolban a *perro cazador de Estonia* és a finnben az *estinaajokoirra* (uo.), azaz 'észtt vadászkutya'.

OROSZ FOLTOS KOPÓ (Szinák–Veress 240). Értelmes, ragaszkodó, csupa ideg kutya. Igen gyors.

Magyar neve az eredeti or. *русская пегая гончая* 'ua.' (W.) tükörfordítása. Szó szerinti megfelelője a fajta sv. *rysk fläckig stövare* (uo.), a ném. *russische gefleckte Bracke* (www.juvomi.de) és az ang. *Russian piebald hound* (www.russiandog.net) elnevezése. Az ang. *Russian harlequin hound* (uo.) és a ném. *russische Harlekin-Bracke* (http://www.juvomi.de) neve is hasonló, 'orosz paprikajancsi kopó' a jelentésük, szintén a szőrzet tarkaságára utalnak. Különböző orosz és angol vadászkutyákból alakították ki ezt a fajtát; erre utal társneve, a népv nevekkkel alkotott or. *руско-английская гончая* és ennek megfelelője, a fajta fi. *englantilais-venäläinen ajokoirra* és sv. *engelsk-rysk stövare* (W.) elnevezése. 1951 előtt az angol nyelvterületen az *Anglo-Russian hound* (www.russiandog.net), amelynek megfelelője a sv. *anglo-russkaja gontfaja* [(W.), azaz 'angol–oros vadászkutya' nevet használták, ekkortól önálló fajtává vált, és a fenti ang. *Russian harlequin hound* elnevezést kapta.

OROSZ KOPÓ (Szinák–Veress 241). Könnyen kiképezhető, nagytestű fajta, kiváló a szaglása.

1888: *hosszú szőrű orosz kopó* (Vadl. 10 (125), 1904: *orosz kopó* (PH. 323), 1915: ua. (uo. 68), 1918: ua. (Vadl. 18: 215). Oroszországi fajta; magyar neve az or. *гончая русская* 'ua.' (DJL.) tükörfordítása, akárcsak a fajta ném. *russische Bracke* (uo.) és ang. *Russian hound* (www.hunde.de) elnevezése. Társneve az angol nyelvterületen a származására, valamint a szőrzet színére utaló *Russian drab yellow hound* (W.), azaz 'orosz drapp sárga kopó', valamint a *kostroma hound*, a németben *kostroma Bracke* (DJL.).

OSZTRÁK KOPÓ (FCI 63). Kítűnő nyomkövető, fegyelmezett, éber, aktív vadászkutya.

1886: *Ausztriai kopó* (Vadl. 13: 191), 1888: *osztrák fajta kopók* (Vadl. 15 (196), *osztrák kopók* (uo. 16: 207), 1890: *osztrák kopó* (uo. 17: 221), 1892: ua. (uo. 8: 104), 1894: ua. (uo. 17: 227), 1903: *osztrák kopók* (DM. kopók a.), 1905: *osztrák kopó* (Vadl. 32: 429), 1918: ua. (ua. 18: 215). Ausztria határain túl is nagyra becsült, népszerű vadászkutya; magyar neve az eredeti ném. *österreichischer Bracke* 'ua.' (DJL.; 1894: *österreichische Bracke* [GBH. 122]) tükörfordítása. Szó szerinti megfelelője az or. *австрийская гончая*, sv. *österreichisk stövare*, fi. *itävallanajokoirra* 'ua.' (W.) és az

ang. *Austrian hound* (www.thedogplace.org). Az ang. *Austrian brandlbracke* (uo.) nevében ugyan-csak az osztrák népnév szerepel mint jelző, ám a *brandlbracke* átvétel a németből. A fajta társneve ugyanis az angolon kívül az oroszba, a svédbe és a hollandba is átkerült ném. *Brandlbracke* (DjL.). Ez összetett szó, amelyben a 'tűz' jelentésű *Brand* előtag arra utal, hogy a kutyán rótes, vöröses foltok látszanak, a *Bracke* utótag jelentése pedig 'kopó'. Olvasható még a *Karintia* földrajzi névvel származásra mutató ausztriai ném. *kärntner Bracke* (W.), valamint a népnyelvi *Vieräugl, Vieräugel, Vieräugle* (DjL.) neve is. Az utóbbi az osztrák-bajor kicsinyítő képzővel tulajdonképpen *Vierauge*, azaz 'négy szem', amely a szemek fölötti jellegzetes jelölésekre utal. A szörzetére utaló társneve az angolban az *Austrian smooth-haired hound*, a németben az *österreichische Glatthaarige* (DjL.; 1894: *glatthaarige österreichische Bracke* [GBH. 121], az oroszban az *австрийский гладкошерстный бракк* (W.), vagyis 'osztrák simaszőrű kopó'. További társneveinek 'osztrák fekete-cser kopó / vadászkutya' a jelentése; vö. ang. *Austrian black and tan hound* (FCI 63), sp. *sabueso austriaco negro y fuego*, fr. *brachet noir & feu* (*quatre-oeille*) (uo.), *brachet autrichien noir et feu*, ol. *segugio austriaco nero focato*, port. *sabujo austriaco preto e castanho* (W.).

POITEVIN (FCI 24). Nagytstű, háromszínű francia vadászkutya. Gyors, bátor, kiváló a szimata. A fajta fr. *poitevin* (uo.) nevének átvétele a magyar, valamint a ném. *Poitevin* (DjL.), ang. *poitevin*, sp. *sabueso poitevin* (FCI 24), port., le., sv., holl. *poitevin*, ol. *poitevino* (W.) terminus. Társneve a fr. *chien de Haut-Poitou* (uo.), földrajzi neves fajtanév, származásra utal, a franciaországi Poitou tartomány nevével alkották.

PORCELÁNKOPÓ (FCI 30). Kitűnő szaglász, dallamos hangú falkakutya. Izmos, élénk, barátságos. 1892: *Porzellán kopó* (Vadl. 8: 105). Szokatlanul fényes szörzetére, fehér alapszínére utal a név. Régi francia vadászkutya, magyar neve a fajta fr. *porcelaine* (FCI 30) nevének megfelelője, a *kopó* utótaggal kiegészítve. Változtatás nélkül, eredeti francia nevét vették át az angol, német, spanyol, olasz, svéd, holland, lengyel és cseh nyelvbe (uo.). A fajta neveit ugyancsak a *porcelán* szó ottani megfelelőjével is használják; vö. sp. és port. *porcelana*, tör. *porselen köpek*, or. *фарфоровая гончая* (W.). Társneve az oroszban a *благородная королевская гончая* (uo.), azaz 'királyi és nemesi kutya'.

PORTUGÁL KOPÓ (Szinák–Veress 265). Kedvtelésből is tartják, barátságos, értelmes fajta.

A végső forrás a fajta port. *podengo português* (FCI 94), azaz 'portugál kopó' neve, a magyar elnevezés ennek mintájára alakult terminus. A portugál név átkerült a svédbe és hollandba változtatlan formában, ortográfiailag eltérő a fr. *podengo portugais*, le. *podengo portugalski*, cs. *portugalský podengo*, fi. *portugalinpodengo*, norv. *portugisisk podengo* (W.), ang. *Portuguese warren hound-portuguese podengo*, fr. *chien de garenne portugais*, sp. *podenco portugués*, ném. *portugiesischer Podengo 'ua'* (FCI 94). A portugál kopó társneve az angolban a *Portuguese warren hound*, a csehben *portugalský králičí pes* (W.), ezeknek 'portugál nyúlászku' a jelentésük. Elsősorban üregi-nyúl-vadászatokon használják előszeretettel, erre utalnak ezek az elnevezései. További társneve a fr. *lévrier portugais*, azaz 'portugál agár', mert a Nemzetközi Kinológiai Szövetség (FCI) a közép és a törpe méretűhöz hasonlóan ezt a típust is az agárfélékhez sorolja. A fajtát három változatban tenyésztik, a magyarban a *portugál kopó*, közép elnevezés a port. *podengo português*, medio 'ua.' fordítása. A *portugál kopó*, nagy terminus mintája a port. *podengo português*, grande 'ua.'. A *portugál kopó*, törpe üregi nyúlra szóló vadászatokon jó segítség, kiváló patkányfogó is. Magyar neve a port. *podengo português*, pequeno 'ua.' mintájára alakult. Az angolban *Portuguese warren hound*, small, a németben *Podengo português pequeno* (klein), a franciában *chien de garenne portugais*, petit (W.) néven említik. A portugál kopók társneve hazájukban a *cão coelho* (uo.).

RÓKAKOPÓ Évszázadok óta egyetlen feladatra kitenyészített fogós kopók gyűjtőneve.

1857: *róka kopók* (Vad.Vers.I. 5: 72), 1859: ua. (uo. 4: 29: 570), 1865: *róka kopó* 'foxhound' (CzF. 3 kopó a.), 1867: *rókakopók* (Vad.vers.I. 36: 575), 1873: *róka kopó* (Vad.vers.I. 30: 232), 1880: ua. (Vadl. 26: 376), 1884: ua. (uo. 24: 327), 1890: *róka kopók* (uo. 4: 53), 1892: *róka kopó* (uo. 8: 104), 1893: ua. (uo. 11: 146), 1905: ua. (Vadl. 2: 62). Ezek a kopók falkában hajszolják a rókát. A sportnak nagy a hagyománya Angliában, és ezért ott jelentős múltja van a rókakopó-tenyésztésnek is. A név is

onnan származik, a rókakopó gyűjtőnév az ang. *foxhound* 'ua.' (W.; 1828: Webster, 1894: GBH. 151) tükörfordítása. Több nyelvben az angol nevet használják, másutt viszont, akárcsak a magyarban, lefordították; vö. ném. *Fuchshund* 'ua.' (1894: GBH. 151), blg. *лucучар*, tör. *tilki tazısı* 'ua.' (W.).

Az AMERIKAI RÓKAKOPÓ (FCI 303) állóképessége rendkívüli, órákon át követi a nyomot. Neve az ang. *American foxhound* 'ua.' (uo.) fordítása, és arra utal, hogy Amerikából származik ez a rókadadás kutya. Más európai nyelvben is megvan szó szerinti megfelelője; vö. port., sp. *foxhound americano*, fr. *foxhound américain*, or. *американскиѹ фоксхаунд*, norv. *amerikansk foxhound*, fi. *amerikankettukoira*, le. *foxhound amerykański*, tör. *amerikan tilki tazısı* 'ua.' (W.). Társneve az ang. *pilgrim father's dog*, azaz 'zarándok atya kutyája'. Az ANGOL RÓKAKOPÓ (FCI 159; 1900: *angol róka kopó* (BH. 137) nagy teherbírású, a versenyek során olykor 12 óras hajszákon vesz részt. Neve az ang. *English foxhound* 'ua.' (W.) tükörfordítása. Más nyelvben is megvan szó szerinti megfelelője; vö. port., sp. *foxhound inglés*, fr. *foxhound anglais*, le. *foxhound angielski*, tör. *ingiliz tilki tazısı*, or. *английскиѹ фоксхаунд* 'ua.' (uo.). A jelző arra utal, hogy Angliából származik. Rókadadászatra használják, erre utal a magyarban *rókaeb* (1868: *róka ebek* [Vad.vers.l. 34: 549], 1884: *róka eb* [uo. 48: 472], 1956: ua. [KSz.]) társneve is. Talán ezt a kopót említik a rövidebb *angol kopó* (1858: *angol kopó* [Vad.vers.l. 9: 132], 1862: *angol kopók* [uo. 36: 569], 1863: *angol kopó* [uo. 20: 315], 1865: ua. [CzF. 3: 967], 1880: ua. [Vadl. 6: 71], 1884: ua. [uo. 5: 63], 1915: ua. [RévaiLex. 12: 373], 1918: ua. [Vadl. 27: 308], 1956: ua. [KSz.]) néven, bár ez valószínűleg gyűjtőnév inkább, hiszen az *angol kopók* számos válfaját tenyésztették ki, külön fajta szolgált a rókára, nyúlra, szarvasra, vidrára.

RÖVIDSZÖRŰ ISZTRIAI KOPÓ (FCI 152). Kisebb, mint a drótszőrű változat, kiváló nyúl vadász.

1866: *isztriai kopók* (Vad.vers.l. 20: 315), 1911: *isztriai kopó* (Vadl. 16: 214). Lényegében ugyanaz a fajta, mint a hosszszőrű isztriai kopó, csupán a rövid, finom, sűrű szőrzete más. Magyar neve az eredeti hv. *istarski kratkodlaki gonič* 'ua.' (DjL.) tükörfordítása, akárcsak az ang. *Istrian short-haired scent hound* (FCI 152), ném. *kurzhaarige istrianer Bracke*, *kurzhaariger istrischer Laufhund* (DjL.), fr. *chien courant d'Istrie à poil ras*, sp. *sabueso de Istria de pelo corto*, ol. *segugio dell'Istria a pelo raso*, cs. *istrijský krátkosrstý honič* és a port. *sabujo da Istria de pelo liso* 'ua.' (W.). A svédben csak *istrisk stövare* (uo.), azaz 'isztriai kopó' a neve.

SCHILLER KOPÓ (FCI 131). Gyors, arányos testű, egyszínű vadász kutya. Mozgékony, odaadó.

Svéd fajta, magyar neve az ang. *Schiller hound* 'ua.' (W.) fordítása. A végső forrás a fajta sv. *schillerstövare* (DjL.) neve, ez került át változatlan alakban az angolba és a németbe (FCI 131), a spanyolban *sabueso Schiller* (uo.). A személynévvel alkotott fajtanévben a Schiller kopó első kiállítója, a svéd tenyésztő és farmer, Per A. Schiller neve öröködik meg, már az első svéd kiállítás is szerepelt a fajta, 1886-ban. Ugyancsak részfordítással keletkezett a ném. *Schiller-Laufhund*, *Schiller-Bracke* (DjL.), fr. *chien courant de Schiller* (FCI 131), norv. *schillerstøver*, le. *gończy Schillera*, fi. *schillerinajokoira* és port. *schillerstovare* (W.) elnevezése.

SMÅLANDI KOPÓ (FCI 129). A skandináv államokban nagy becsben tartják, gyors, engedelmes kutya.

Svéd fajta, ottani neve *smålandsstövare* (DjL.), ez változatlan alakban megvan az angolban és a németben (FCI 129) is. Földrajzi neves terminus, a fajta a Svédország déli részén fekvő történelmi *Småland* tartományból származik. Erre utal a fajta magyar, valamint ang. *Smaland hound* (W.), fr. *chien courant du Småland*, sp. *sabueso de Småland* (FCI 129), ném. *Småland-Laufhund*, *Småland-Bracke* (DjL.), sp. *cazador de Småland*, le. *gończy smalandzki*, fi. *smoolanninajokoira* és norv. *smålandsstøver* (W.) elnevezése is.

SPANYOL KOPÓ (FCI 204). Erőteljes vadász kutya. Élénk, vidám, barátságos, engedelmes.

Magyar neve az ang. *Spanish hound* 'ua.' (uo.) vagy az eredeti sp. *sabueso español* 'ua.' (DjL.) fordítása. Megfelelője még a ném. *spanischer Laufhund*, fr. *chien courant espagnol* (FCI 204), ang. *Spanish scenthound*, le. *gończy hiszpański*, port. *sabujo espanhol* 'ua.' (W.). A hollandban és a svédben az eredeti spanyol nevének ismerik. Két változata van, a nagyobbik a „de Monte”, a másik a „lebrero” változat.

SVÁJCI KOPÓ, tulajdonképpen **SCHWYZI KOPÓ** (FCI 59). Kiváló szimatú hajtókopók.

1918: *svájci kopó* (Vadl. 18: 215), 1936: ua. (UjLex. 4: 2302). A fajtacsoport (Chiens courants suisse, Swiss hounds vagy Sabueso suizos) magyar neve az ang. *Schwyzzer hound* 'ua.' (uo.) fordítása. A végső forrás a ném. *Schweizer Laufhund* 'ua.' (FCI 59; 1894: GBH. 126), Svájcban *Schwyzzer Laufhund* (DJL.) a neve. Vö. még ang. *Swiss hound*, sp. *sabueso suizo*, fr. *chien courant suisse* (FCI 59), ol. *segugio svizzero*, port. *sabujo suiço*, sv. *schweiziska stövare*, szl. *švajčarsky durič*, cs. *schwyzský honič* 'ua.' (W.). Változatok: *Thurgauai kopó* (1892: Vadl. 8: 105), *berni kopó* (< ném. *berner Laufhund*); *jurai kopó* (< ném. *Jura Laufhund*); *luzerni kopó* (< ném. *luzerner Laufhund*).

SZARVASKOPÓ Az egyik legnagyobb kopóféle, alkalmas a lovas vadászatra.

1859: *szarvaskopó* (Vad. Vers. I. 29: 477), 1860: ua. (uo. 4: 570), 1865: ua. 'staghound' (CzF. 3 kopó a.), 1867: *szarvaskopók* (Vad. vers. I. 36: 575), 1872: *szarvas-kopó* (Ballagi 97), 1880: *szarvas kopók* (Vadl. 7: 84), 1884: *szarvas kopó* (uo. 27: 362). Az ang. *staghound* (1707: *stag-hound*, 1810: ua. [NED. 9: 771], 1894: ua. [GBH. 149]) és az ang. *deerhound* (1814: *deer hound* [NED. 3: 122], 1848–50: ua. [IBD. 221], 1881: ua. [uo. 219], 1915: ua. [Mason 31]) szónak egyaránt 'szarvas-vadászkutya, szarvaskopó' a jelentése. De megvan a németben is a *Hirschhund* (1894: ua. [GBH. 149]), a magyar név ennek is lehet a tükörfordítása. A reformkorban gróf Széchenyi István vezette be a falkavadászatot rókára és szarvasra egy 1824-ben Angliából importált falkával. Szarvaskopászatra kizárólag nagytestű kopókat használtak. A hajszá eltart több óráig is, amíg elfárad az üldözött szarvas. A kopók megállítják, és az a vadász, akinek joga van a szarvasgyilok (hosszú vadászkesz) használatára, megadja a kegyelemdőfést.

SZÁVAVÖLGYI KOPÓ (FCI 154). Kiegyensúlyozott, éber, élénk vadászkutya.

A volt Jugoszláviában tenyésztették ki, nevében a földrajzi neves jelző a Száva-völgyi honoságra utal. Pontos megfelelője a ném. *Savetalbracke*, fr. *chien courant de la vallée de la Save* és a sp. *sabueso del valle de Save* 'ua.' (uo.). A fajta hasonló értelmű hv. *posavaski gonič* (FCI 154) nevéből származik a ném. *Posavatz-Bracke* (uo.), *Posavatz-Laufhund*, ang. *Posavac hound* (uo.), fr. *chien courant de Posavatz*, le. *gończy posawski*, port. *sabujo de Posavac*, sv. *posavinsk stövare* és a fi. *posavinanajokoira* 'ua.' (W.). Társneve a ném. *Save-Bracke*, azaz 'Száva-kopó', az ang. *scent hound from the Save valley* (uo.) és a származásra utaló le. *gończy chorwacki* (uo.), azaz 'horvát kopó'.

SZENT HUBERTUSZ KOPÓ Mint Szent Hubertusz vadászkutyáját ismerték. A jurai kopó, a nagy vendée-i griffon basset, a gascon-saintonge-i kopó ennek egyik későbbi változata.

Kihalt fajta, a kiváló nyomkereső kutyák őse. Hasonneve a *Szent Hubertusz kutya* és a *Hubertusz kutyája*. A névadás alapja az volt, hogy a fajta kitenyésztése a Kr. u. 727-ben elhunyt *Szent Hubertusz* nevéhez fűződik. Kutyáinak híre az ardennes-i apátságából hamarosan elterjedt távolabbi vidékekre is. Magyar neveinek megfelelői számos nyelvben használatos fajtanevek; vö. ném. *Hubertushund* (DJL.), fr. *chien de Saint Hubert* (FCI 84; 1561: *chien faint Hubert* en Ardene [Fouilloux 12, Chap. 5]), ang. *Saint Hubert hound*, sp. *perro de San Huberto*, ol. *cane di Sant'Uberto*, port. *cão de Santo Humberto*, cs. *svatohubertský pes*, ro. *copoiul de Saint-Hubert* 'ua.' (W.).

SZERB KOPÓ (FCI 150). Erőtéljes testalkatú, a volt Jugoszláviában kitenyésztett vadászkutya.

1893: *szerbiai kopók* (Vadl. 18: 242). Korábbi *balkáni kopó* nevét az FCI változtatta 1996-ban „szerb kopóra, szerb kutyára” a fajta szbhv. *српски гонич / srpski gonič* (DJL.) neve alapján; vö. ang. *Serbian hound*, fr. *chien courant serbe*, sp. *sabueso serbio*, ném. *serbischer Laufhund* (FCI 150), *serbische Bracke*, cs. *srbský honič*, ol. *segugio serbo*, port. *sabujo sérvio*, holl. *servische hond*, fi. *serbianajokoira* 'ua.' (W.). Magyar *balkáni kopó* (Szinák–Veress 37) társneve a szbhv. *балкански гонич / balkanski gonič* 'ua.' (uo.) tükörfordítása. Földrajzi neves jelzője e kopó balkáni származására utal, akárcsak a fajta ném. *Balkanbracke*, *Balkanischer Laufhund* (DJL.), ang. *Balkan hound*, fr. *chien courant des Balkans*, sp. *cazador de los Balcanes*, le. *gończy balkański* és fi. *balkaninajokoira* (W.) elnevezésében.

SZERB TRIKOLÓR KOPÓ (FCI 229). Szívós, gyorsan és könnyen tanul. Kiváló a szaglása.

Magyar neve az ang. *Serbian tricolour hound* 'ua.' (uo.) fordítása, a németben is *dreifarbiger serbischer Laufhund* (DJL.), azaz 'háromszínű szerb kopó' a neve. A végső forrás a fajta szerb

srpski trobojni gonič (FCI 229) elnevezése. Erre vezethető vissza a fr. *chien courant tricolore serbe*, sp. *sabueso serbio tricolor* (uo.), port. *sabujo tricolor sérvio*, sv. *serbisk trefärgad stövare* és a le. *gończy serbski trójkolorowy* 'ua.' (W.) terminus is. A névadási szemlélet háttere rövid, fényes szőrzetének három színe, fehér alapon fekete-vörös foltos (trikolór). Jellegetes a fehér homlokcsík a fején. Az etnikai preferenciával alakult, népnemes elnevezésekben az első jelző pedig származásra utal. A fajta korábbi neve a magyarban a *jugoszláv háromszínű kopó* (Szinák–Veress 150) volt, amely a fajta eredeti szbhv. *jugoslovenski trobojni gonič* (uo.) nevének tükörfordítása. Korábbi idegen nyelvi neveit is a délszláv állam nevével alkották; vö. ang. *Yugoslavian tricolour hound*, cs. *jugoslávský trikolorní honič*, ném. *jugoslawischer dreifarbigiger Laufhund*, fr. *chien courant yougoslave tricolore*, port. *sabujo iugoslavo tricolor*; valamint sp. *sabueso yugoslavo tricolor* 'ua.' (W.). Társneve a szerbben a *trobojac* (uo.). A németben 1991 óta használatos *dreifarbigiger serbischer Laufhund* (DJL.) neve.

SZLOVÁK KOPÓ (FCI 244). Élénk, harcias, szívós kutya. Különösen nyomkövetésben jeleskedik.

Szlovákiai fajta, ottani neve a szlk. *slovenský kopov* (uo.). Az eredeti nevet változatlan alakban használják a hollandban, csehben és a svédben, és ennek szó szerinti megfelelője fordítással a magyar *szlovák kopó* fajtanév is. Az ang. *Slovakian hound* (FCI 244), fr. *chien courant slovaque*, sp. *sabueso eslovaco*, ném. *slowakischer Laufhund* (uo.), *slowakische Bracke* (DJL.), le. *gończy slowacki*, port. *sabujo eslovaco*, fi. *slovakianajokoirra*, sp. *cazador eslovaco*, *kopov eslovaco* 'ua.' (W.) nevének szintén 'szlovák kopó / vadászkutya' a jelentése. Szőrzetének a színére utal ang. *black forest hound* (uo.) nevében a 'fekete' értelmű jelző. Társneve a németben a *Schwarzwildbracke*, *slowakische Schwarzwildbracke* (DJL.)

TACSKÓKOPÓ A Habsburg udvar hivatásos vadászai nagyon kedvelték. Kiváló a szimata.

1911: *tacskókopó* (Vadl. 10: 133), *tacskó kopó* (uo. 16: 214), 1912: ua. 'Dax bracken' (uo. 35: 474), 1913: *tacskókopó* (uo. 16: 214), 1916: ua. (uo. 14: 166), 1918: ua. (uo. 22: 254). Kurta, görbe lábai és hosszú törzse miatt a közeli rokon tacskóra hasonlít, ezért kapta *tacskókopó* elnevezését. Vadászkutya, magyar neve a ném. *Dachsbracke* 'ua.' (DJL.; 1780: ua. [Onom.For. 134]) mintájára keletkezett, a német nevet a *Dachs* (l. az alpesi tacskókopó szócikkében) és a *Bracke* (l. a kopó szócikkében) összevonásával alkották.

TIROLI KOPÓ (FCI 68). Értelmes, élénk, jó szimatú nyomkövető kutya. Kisvadra vadásznak vele.

1902: *tirolai hajtó kopó* (Vadl. 36: 491), 1908: *tirolai kopó* (uo. 32: 426). Osztrák fajta; sokoldalú vadászkutya, kopónak, vérebnek egyaránt alkalmas. Magyar neve az ang. *Tyrolean hound* 'ua.' (FCI 68) fordítása, a végső forrás a fajta ném. *Tirolerbracke* 'ua.' (DJL.) neve. Az eredeti név megfelelője a fajta sp. *sabueso del Tirol*, fr. *brachet tyrolien* (FCI 68), *chien courant du Tyrol*, sp. *braco tirolés*, port. *braco tirolés*, holl. *tiroler brak*, sv. *tyrolerstövare*, fi. *tirolinajokoirra* (W.) elnevezése is. A nevekben a földrajzi név a fajta eredetére utal; 1860-ban kezdték Tiroiban tenyészteni, 1896-ban mutatták be a standard változatot. Hasonneve a fr. *brachet autrichien* (W.), azaz 'osztrák kopó'. Régi német neve még *rote Gebirgsbracke* (DJL.), vagyis 'vörös hegyikopó' volt.

TRIKOLOR FRANCIA KOPÓ (FCI 219). Arányos testalkatú falkakutya. Jó szimatú nyomkövető kopó.

Magyar neve a fajta fr. *chien français tricolore* (uo.) nevének fordítása. Szerencsésebben lefordított magyar társneve a *francia háromszínű kopó* (Szinák–Veress 112), szó szerinti megfelelője a ném. *französischer dreifarbigiger Laufhund* 'ua.' (DJL.). Eredeti fr. *français tricolore* (FCI 219) nevén ismerik az angolban, hollandban, portugálban és a svédben is, illetve használatos lefordított neve is; vö. ang. *French tricolour hound* (uo.), illetve sp. *perri de caza francés tricolor* (W.).

TRIKOLOR NAGY ANGOL–FRANCIA KOPÓ (FCI 322). Falkakutya, állhatatos nyomkövető.

Magyar neve a fajta fr. *grand anglo-français tricolore* (uo.) nevének fordítása, kiegészítve a *kopó* fajtanévvel. A francia nevet változatlan alakban vette át a holland, finn és a svéd, míg több más nyelvben ugyancsak lefordították; vö. ang. *great Anglo-French tricolour hound*, ném. *großer anglo-französischer dreifarbigiger Laufhund*, sp. *gran anglo-francés tricolor* (uo.), valamint port.

grande anglo-francês tricolor 'ua.' (W.). A nevek a fehér alapon fekete és barna foltos, azaz háromszínű szőrzetre utalnak. Jobban lefordított magyar neve a *nagy angol-francia háromszínű kopó* (Szinák–Veress 212).

VESZTFÁLIAI TACSKÓKOPÓ (FCI 100). Jó csapázó. Rendkívül bátor, szívós és kitarító.

Német vadászkutya; magyar neve a ném. *westfälische Dachsbracke* 'ua.' (DJL.; 1719: *westfälische Bracke* [Flemming], 1894: ua. [GBH. 117]) tükörfordítása. Földrajzi neves, származásra utaló fajtanév, más nyelvekben is hasonló a fajta neve; vö. ang. *Westphalian dachsbracke*, fr. *basset de Westphalie*, sp. *perro tejonero de Westfalia* (FCI 100), *cazador de Westfalia*, ol. *segugio della Westfalia*, port. *basset alemão da Vestfália*, tör. *Westphalia basset*, holl. *westfaalse dasbrak* 'ua.' (W.). Társneve a – szintén származására utaló – ném. *Rheinisch-westfälische Dachsbracke* (DJL.) és a *Sauerländer Dachsbracke* (uo.; 1894: ua.[GBH. 117]). További társneve a *Steinbracke* (DJL.) és az *Olper Bracke* (uo.), és ez alapján az ang. *Olper bracke*, azaz 'olpei kopó'. A német Olpe település Nordrhein-Westfalen (Észak-Rajna-Vesztfália) tartományban, Sauerland délnyugati részén fekszik.

VENDÉE-I GRIFFON KOPÓ (FCI 19). Értelmes, rámenős kutya. Hűséges, de a kiképzése nem könnyű.

1878: *Griffon de vendée* (Vad.Vers.1. 33: 247), 1884: *vendée-i szarvas kopó* (uo. 45 (436). Francia vadászkutya, ottani neve a fr. *briquet griffon Vendéen* (FCI 19). Földrajzi neves, származásra utaló fajtanév. *Vendée* tartomány Franciaország nyugati részén, Pays de la Loire területén fekszik, és a *Vendée* folyóról kapta a nevét. A fajtát az eredeti francia nevént tartják számon az angolban, németben (uo.), a hollandban, lengyelben, finnben és a svédben (W.). A spanyolban *briquet grifon Vendeano* (FCI 19). A portugálban – a magyarhoz hasonlóan – részfordítása használatos; vö. *braco griffon da Vendaia* 'ua.' (W.). Társneve az angolban és a németben *Basset griffon Vendéen* (DJL.; 1894: *Hunde der Vendée* [GBH. 174]), a spanyolban *basset grifón vendeano* (W.). A *griffon* terminus magyarázatát l. a *Gascogne-i kék griffon* szócikkében.

VIDRAVADÁSZ KOPÓ (FCI 294). Rendkívül kitarító nyomkövető. Szelíd, kedves, gazdájához hűséges.

1885: *vidra eb* (Vadl. 14: 191), 1887: *vidra kopó* (Vad.Vers.1. 4: 33), 1889: *vidra kopók* (Vadl. 9: 113), 1894: *vidra kopóm* (uo. 23: 306). Régi angol vadászkutyafajta; mint neve is jelzi, vidravadászatra használják. A vidra idejének legnagyobb részét a vízben tölti, folyómeder szélén lévő üregekben lakik, amelyeknek bejárata is a felszín alatt van. A kiváló szimatú és jó úszó vidravadász kopó magyar neve az ang. *otterhound* 'ua.' (FCI 294; 1881: *otter-hound* [IBD. 340], 1894: *otterhound* [GBH. 145], 1915: ua. [Mason]) fordítása, kiegészítve a *vadász* magyarázó elemmel. Angol névén tartják számon a németben (FCI 194), a portugálban, oroszban, hollandban, norvégben, csehben és a svédben (W.). A fajtanév megfelelője a ném. *Otterhund* (1682: *Otterhunden* [Hohlberg 2: 569], 1798: *Otterhund* [Adelung 3: 629], 1861: ua. és *Otterfänger* [Univ.Lex. 514]), a sp. *perro de nutria*, fr. *chien à loutre* (FCI 294), le. *pies na wydry*, fi. *saukkokoirra*, port. *cão de lontra* és az észti *saarmakoer* 'ua.' (W.). Társneve a csehben *vydrař*, az angolban *otter's foe*, vagyis 'vidraellenség', a spanyolban *rastreador de nutrias* (uo.), azaz 'vidranymozó'.

HIVATKOZÁSOK

- Adelung = Johann Christoph ADELUNG: *Grammatisch-kritisches Wörterbuch der Hochdeutschen Mundart. I–IV.* Leipzig, 1793–1801.
 Allg.Pol.Lex. = Philipp Andreas NEMNICH: *Allgemeines Polyglotten-Lexicon der Natur-Geschichte.* Hamburg, 1793–98.
 Ballagi = BALLAGI MÓR: *A magyar nyelv teljes szótára. II.* Pest, 1872.
 Can.Brit. = Ioannis Caii Britannici De Canibus Britannicis. Londini, 1570 [írta John Caius, lefordítva Abraham Flemming: *Of Englishe Dogges.* London, 1576].
 CzF. = CZUCZOR Gergely – FOGARASI János: *A magyar nyelv szótára I–VI.* Pest, később Budapest, 1862–74.

- Czynk = CZYNK Ede: *Die Siebenbürger Bracke*. In Waidmanns Heil! (Erdélyi német vadászújság, 1880–), XXI: 3–4. 1901.
- De Castro = Consuleo Valero DE CASTRO: *A kutyák enciklopédiája*. Budapest, 2009.
- DJL. = *Deutsches Jagd Lexikon*. Wissen über Jagd, Natur, Naturschutz. www.deutsches-jagd-lexikon.de
- DM. = DIEZEL Emil – MIKA Károly: *A Vadászbebek. Különösen a vizslák, idomításuk és vezetésük*. Budapest, 1903.
- DWb. = Gerhard WAHRIG: *Deutsches Wörterbuch*. Gütersloh, 1971.
- FCI = *FCI (Fédération Cynologique Internationale; Nemzetközi Kinológiai Szövetség) standard szám szerinti kutyafajták*. <http://www.kutya-tar.hu/fci/szam>; www.fci.be/en/nomenclature
- GBH. = LUDWIG BECKMANN: *Geschichte und Beschreibung der Rassen des Hundes. Bd. 1*. Braunschweig, 1894.
- Flemming = Johann Friedrich von FLEMMING: *Der Vollkommene Teutsche Jäger. I–II*. Leipzig, 1719–24.
- Fouilloux = *La Venerie de Jaques du Fouilloux Escuyer*. A Poitiers, 1561.
- Gessner = Conrad GESSNER: *Conradi Gesneri Medici Tigvrini Historiae Animalium...* Francofurti, 1602.
- Hist.An. = Conrad GESSNER: *Historiae animalium liber primus de quadrupedibus viuiiparis. I–V*. Zurich, 1551–58.
- Hohberg = Wolf Helmhard von HOHBERG: *Georgica Curiosa. Bd. 2*. Nürnberg, 1682.
- IBD. = Vero KEMBALL SHAW – Gordon STABLES: *The Illustrated Book of the Dog*. London, 1881.
- KSz. = KUBINSZKY Ernő – SZÉL György: *A kutya*. Budapest, 1956.
- MA. = SZENCZI MOLNÁR Albert: *Dictionarium Ungarico–Latinum*. Norimberga, 1604.
- Mason = Walter Esplin MASON: *Dogs of All Nations*. San Francisco, 1915.
- Mellin = August W. Graf von MELLIN: *Versuch einer Anweisung zur Anlegung, Verbesserung und Nutzung der Wildbahnen sowohl im Freyen als in Thiergärten*. Berlin–Stettin, 1779.
- Meyers = *Meyers Konversationslexikon*. Autorenkollektiv. 4. Auflage. Leipzig und Wien, 1885–92.
- MNy. = *Magyar Nyelv*. Budapest, 1905–.
- Nagy = NAGY János: *Méhi gazdaság*. Győr, 1786.
- NED. = MURRAY – ONIONS – CRAIGIE: *A New English Dictionary on Historical Principles. 1–10*. Oxford, 1888–1928.
- NHD. = Charles Hamilton SMITH – Sir William JARDINE: *The Natural History of Dogs. II*. Edinburgh, 1840.
- Nl. = *Néptanítók lapja*. Budapest, 1868–1944.
- Ny. = *Magyar Nyelvőr*. Pest, később Budapest, 1872–.
- OklSz. = SZAMOTA–ZOLNAI: *Magyar oklevél-szótár*. Budapest, 1902–6.
- Onom.For. = Ch. OTTO – J. Fr. STAHL: *Onomatologia Forestalis–piscatorio–venatoria. Vierter Teil*. Stuttgart, 1780.
- PallasLex. = *A Pallas nagy lexikona. I–XVIII*. Budapest, 1893–1900.
- RévaiLex. = *Révai nagy lexikona. I–XXI*. Budapest, 1914–35.
- Szinák–Veress = SZINÁK János – VERESS István: *A világ kutyái. I–II*. Budapest, 1989.
- SzT. = *Erdélyi magyar szótörténeti tár*. Szerk. SZABÓ T. Attila és munkatársai. Bukarest–Budapest–Kolozsvár, 1975–.
- TESz. = *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára. I–III*. Budapest, 1967–1976. *Index*. 1984.
- UjLex. = *Uj Lexikon – a tudás és a gyakorlati élet egyetemes enciklopédiája. I–VI*. Budapest, 1936.
- Univ.Lex. = *Pierer's Universal-Lexikon der Vergangenheit und Gegenwart*. 4. Auflage. Altenburg, 1857–65.
- Vad.Tud. = PÁK Dienes: *Vadásztudomány. 1*. Buda, 1829.
- Vad.Vers.l. = *Vadász- és Versenylap*. Pest, Budapest, 1857–1919.
- W. = *Wikipedia*, the free encyclopedia (<http://...wikipedia.org>).
- Webster = Noah WEBSTER: *An American dictionary of the english language*. First edition. New York, 1828.

Ladányi Mária – Hrenek Éva (szerk.): A szerves-dialektikus nyelvelmélet és hatásai. Tanulmánykötet Zsilka János professzor (1930–1999) tiszteletére. ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest, 2016. 274 oldal

Zsilka János szerves-dialektikus nyelvelmélete sok szempontból a 80-as évektől felívelő funkcionális nyelvészeti irányzatok egyik előzményének tekinthető. Az elmélet mind általános kiindulópontjában (pl. a szinkronia és a diakronia vagy a szintaxis és a szemantika viszonyának a megragadásában), mind az egyes nyelvi jelenségek elemzésében (pl. az igék metaforizációjának vagy az igék argumentumszerkezetének a leírásában) szembetűnő párhuzamosságokat mutat a különféle funkcionális nyelvészeti irányzatok, különösen a funkcionális kognitív nyelvészet elképzeléseivel. Zsilka János elmélete azonban nem pusztán előzmény, tudománytörténeti érdekesség. Megközelítése számos ponton ma is újszerű, és a 21. századi funkcionális nyelvészeti irányzatokkal innovatív módon integrálható. Ez utóbbi állítást bizonyítja a Ladányi Mária és Hrenek Éva által szerkesztett tanulmánykötet is, amely a 2015 októberében, Zsilka János emlékére rendezett konferencián elhangzott előadások írott változatait tartalmazza. A kötet tanulmányai alapvetően két csoportra oszthatók. A tanulmányok egyik fele a szerves-dialektikus nyelvelmélet valamely részének az áttekintésére, tudománytörténeti elhelyezésére, illetve a kortárs nyelvészeti diskurzusban való kontextualizálására koncentrálnak. A tanulmányok másik felében a szerzők a saját kutatási területük szempontjából mutatják be az elmélet alkalmazhatóságát. Az érintett kutatási területek sokszínűsége meggyőzően mutatja Zsilka János elméletének a mai relevanciáját.

A kötet *Jelentés, jelentésváltozás* című első részének első tanulmányában Kállay Géza általános áttekintést ad Zsilka János elméletéről és annak tudománytörténeti helyéről. Bemutatja az elmélet legfontosabb pontjait: az igék jelentésintegráció útján történő metaforikus kiterjesztését, a transzformációs csoportokat, a szemantika és a szintaxis egymásból való levezethetőségét, valamint az elmélet nyelvfilozófiai vonatkozásait, kiemelve, hogy magára a szerves-dialektikus nyelvelméletre is tekinthetünk filozófiai elméletként. Toicsvári Nagy Gábor tanulmánya Zsilka igeszemantikájának tulajdonképpeni jelentésfogalmára koncentrálnak. A tanulmány a fogalom antik gyökereinek a bemutatása után tér rá annak Zsilka-féle alkalmazására, hangsúlyozva, hogy az elméletben egy ige tulajdonképpeni jelentése mindig a metaforikus és hipotetikus jelentések viszonylatában vizsgálható. A tanulmány utolsó része Zsilka jelentésfelfogása és a Husserl-féle fenomenológia közötti rokonságra hívja fel a figyelmet. Dér Csilla Ilona tanulmányában rámutat arra, hogy Zsilka Jánosnak az igék jelentésintegrációjával kapcsolatos meglátásai alkalmazhatók grammatikalizációs folyamatok leírásában is. A kognitív nyelvészet és a szerves-dialektikus nyelvelmélet hasonlóságainak, illetve a grammatikalizációval kapcsolatos kutatások legfontosabb megállapításainak az áttekintése után a *fog* és a *talál* segédigék példáján mutatja be, hogy hogyan jöhetnek létre új grammatika kategóriák oly módon, hogy határozói jelentések épülnek be egy ige jelentésébe. Kugler Nóra a többséget kifejező *-ék* morféma jelentését, illetve jelentésváltozását vizsgálja, nagy hangsúlyt fektetve azokra az innovatívnak nevezett esetekre, amikor az *-ék* valamilyen szervezetre vagy jellemzőre vonatkozó köznévhöz vagy melléknévhez kapcsolódik (pl. *rendőrök*, *gazdagék*). A tanulmány a jelenség kognitív nyelvészeti magyarázatát követően a szerkezet jelentésváltozásának a folyamatait a szerves-dialektikus nyelvelmélet keretében magyarázza, felhívva a figyelmet arra, hogy a homogén és heterogén konstruálás dichotómiája nem alkalmas a tipikus és az innovatív szerkezetek elkülönítésére. Horváth Katalin a Zsilka János elméletében is nagy fontosságú *pars pro toto* (rész az egész helyett) elv szerepét vizsgálja a fogalmak megnevezésében. Számos példán keresztül mutatja be, hogy egy fogalom megnevezése többnyire annak valamely domináns, az adott szemlélet számára meghatározó ismertetőjegye alapján történik. Rámutat arra is, hogy a világ dolgainak összetett, szintetikus természetének következtében két fogalom megnevezése a bennük meglévő közös összetevő miatt azonos eredetű

lehet, de ugyanezen oknál fogva ugyanaz a fogalom eltérő összetevők kiemelésével teljesen eltérő megnevezéseket is kaphat.

A kötet második részének középpontjában Zsilka János elméletének egyik központi fogalma, a *jelentésintegráció* áll. Ladányi Mária tanulmányában elsőként a jelentésintegráció fő típusait veszi végig, majd részletesen magyarázza az elmélet azon elgondolását, hogy bár az igék metaforikus jelentései a tulajdonképpeni jelentésekből jönnek létre, a tulajdonképpeni jelentés mozzanatai mindig a metaforikus jelentések fényében ismerhetők fel. Ugyancsak hangsúlyozza a dialektikus viszonyt, azaz a kölcsönös levezethetőséget egy ige tulajdonképpeni és metaforikus jelentései, valamint az ige jelentésszerkezetét összetartó, általánosulás útján létrejövő hipotetikus jelentés között. A tanulmány végén kitér a fölérendelt kategóriák szerepére az igék jelentésintegrációjában, valamint az igerendszer hierarchikus és hálózati viszonyainak a leírási lehetőségére a Zsilka-elmélet alapján. Hrenek Éva tanulmányában bemutatja, hogy a metaforikus igék vonzatszerkezete különböző módokon utalhat a jelentésintegrációra: a vonzatok utalhatnak szintaktikailag, szemantikailag, valamint szemantikailag és morfológiailag az integrált igére. A tanulmány az első esetet – amikor a metaforikus ige átveszi az integrált ige vonzatszerkezetét – vizsgálja részletesen. Ennek a csoportnak három altípusát különbözteti meg az alapján, hogy a vonzatok és az igekötők milyen mértékben tekinthetők metaforikusnak. Spannraft Marcellina a közvetlen emberi kommunikáció legfőbb jellegzetességeit tekinti át, többek között érintve a kommunikációs üzenetek szándékosságának és önkéntelenségének a kérdését és az érzelmek közvetlen kommunikációbeli megjelenését, részletesebben kitérve az öröm megmutatkozására. Tanulmányában felveti a kommunikációs üzeneteknek Zsilka jelentésintegrációs módszere alapján történő modellezési lehetőségét. Komlói László Imre tanulmánya a szerves-dialektikus nyelvelméletet a mai kognitív nyelvészeti megközelítések kontextusában helyezi el. A szerves nyelvelméletben megjelenő nyelvi mozgásformákat megfeleltethetőnek tartja az emberi elmének a kognitív nyelvészet által vizsgált különböző típusú mentális folyamataival, és az elméletet összefüggésbe hozza a Gilles Fauconnier és Mark Turner által kidolgozott fogalmi integráció elméletével, valamint a Leonard Talmy-féle erődinamikai modellel.

A *Szó – szerkezet – kategória* című harmadik rész első tanulmányában Imrényi András a magyar mondatípusok leírásában alkalmazza a szerves-dialektikus nyelvelméletet. Elgondolása szerint a kognitív nyelvészetben Zsilka szerves rendszerének a prototípusok kiterjesztése, míg a hipotetikus rendszernek a sematizáció és a sémaalapú kategorizáció feleltethető meg. A mondatípusok szerves rendszerének a középpontjába a semleges pozitív kijelentő mondatot helyezi. Az egyéb mondatípusoknak az ettől való funkcionális eltéréseit formai eltérések jelölik. Andor József tanulmánya Zsilka nyelvelméletének mondattanra vonatkozó főbb pontjait mutatja be, áttekintve az elméletre ható korábbi, illetve azzal kortárs megközelítéseket. A tanulmány kiemeli a szerves nyelvelméletnek a megjelenése idején nemzetközi viszonylatban is innovatív elemeit, és megállapítja, hogy Zsilka elmélete a konstrukciós nyelvtanok, illetve a kognitív nyelvészet egyik előfutárának tekinthető. Havas Ferenc nyelvtipológiai témájú tanulmánya a szinkronia és a diakronia egységének Zsilka Jánosnál is meghatározó gondolatából indul ki. Tanulmánya első felében meghatározza a mondatok felépítésének szinkron rendszerbeli fő típusait az igék argumentumainak a grammatikai megformálása alapján: a nominatív, a triadikus, az ergatív, az aktív és a tematikus felépítésű mondatokat. A tanulmány második fele felvázolja a leírt mondat szerkezetek diakrón összefüggéseit, rámutatva arra a történeti-tipológiai univerzáléra, hogy „a mondatformák evolúciója a szemantikai diverzitástól a szintaktikai sematizálódás felé tart” (203). A kötet utolsó tanulmányában Vladár Zsuzsa – emlékeztetve a szerves-dialektikus nyelvelméletben megjelenő antik hatásokra – felhívja a figyelmet arra, hogy nyelvtani kérdésekkel a klasszikus grammatikákat megelőzve már a retorikai hagyomány is foglalkozott. A tanulmány Quintilianus szónoklattanának a nyelvészeti meglátásait tekinti át, bemutatva, hogy már Quintilianus is foglalkozott olyan kérdésekkel, mint a normaválasztás, a szavak jelentésének metaforikus kiterjesztése, a szintaktikai homonímia vagy a koreferencialitás kétértelműségéből következő referencialis bizonytalanság.

A tanulmányokat követően a 2010-ben megrendezett II. Alkalmazott Nyelvészeti Hallgatói Konferencia keretében lezajlott, Zsilka János elméletére, illetve annak hatásaira koncentrálnó kerakasztal-beszélgetés szerkesztett szövege olvasható. A beszélgetésben meghívott hozzászólóként Andó Éva, Dér Csilla Ilona, Hattyár Helga, Havas Ferenc, Horváth Katalin, Jónás Frigyes, Kállay Géza, Ladányi Mária, Spannraft Marcellina és Vladár Zsuzsa vett részt, akik tanítványként, munka-

társként vagy esetleg mind a két minőségben is kötődtek Zsilka Jánoshoz. A beszélgetésben a szerves nyelvelmélet jelentősége, illetve annak előremutató vonásai mellett szó van az elmélet saját korában való elutasíthatóságáról, elszigeteltségéről is. Ahogyan azt több hozzászóló is kifejti, Zsilka nyelvelmélete a maga korában paradigmatisz zárványként létezett, amely mind a hagyományos leíró nyelvészet, mind az akkor már egyre inkább fellendülő generatív nyelvészet irányából megragadhatatlan volt. A beszélgetésben ugyancsak szó esik Zsilka János személyiségéről, illetve tanári működéséről, amelyről árnyalt képet adnak az őt közelebbről is ismerő volt tanítványok és munkatársak.

Zsilka János egyéniségéről tovább árnyalja a képet Horváth Katalin és Kosztolányi Tibor visszaemlékezése, akik még az ELTE diákjaiként ismerték meg őt. A két írás nem idealizálja Zsilka személyét. A paradigmateremtő gondolkodó mellett egy sok szempontból nehéz természetű ember képe is kibontakozik. A visszaemlékezésekben ugyanakkor olyan szórakoztató vagy éppen mehökkentő momentumok is előkerülnek, mint Zsilka fiókban tartott emberfejnél nagyobb kövei vagy Zsilka megtámadása az egyetemen (a tulajdonképpeni jelentés értelmében). A visszaemlékezéseket Spannrafft Marcellina verse zárja. A kötet végén olvasható még Zsilka János rövid életrajza, illetve publikációinak a listája.

Összességében elmondható, hogy egy kifejezetten sokszínű kötet született, amely számos érdekes kutatást és nyelvelméleti észrevételt bemutat, és amelynek a tanulmányai a sokszínűségük ellenére mégis koherensen illeszkednek egymáshoz a bennük megjelenő szerves-dialektikus nézőpont miatt. A kötetben szereplő írásokból jól látszik, hogy Zsilka János elgondolásai produktívan beépíthetők a mai funkcionális nyelvészeti kutatásokba. A könyv azoknak is ajánlható, akik nem ismerik Zsilka elméletét, a tanulmányokban szereplő, a szerves-dialektikus nyelvelméletre vonatkozó magyarázatok ugyanis az esetek legnagyobb részében jól követhetők és megvilágító erejűek.

Horváth Péter

tudományos segédmunkatárs
MTA Nyelvtudományi Intézet

Balassa Iván nyelvészeti munkássága

Száz éve született Balassa Iván

Balassa Iván (Báránd, 1917. október 5. – 2002. november 1.) munkásságában mindvégig összefonódott a néprajz- és a nyelvtudomány. Sőt pályájának kezdetén még úgy látszott, hogy inkább lesz nyelvész, mint néprajzkutató. A debreceni tudományegyetemen magyar-német szakon végzett (1940), magyar–finnugor szakon doktorált. A kor legkiválóbb nyelvészeinek gyakornoka volt. 1938-tól az iskolateremtő nyelvjáráskutató, Csűry Bálint igen termékeny közegében (Csűry-iskola). 1940-től pedig Kolozsvárra kerülvén az ugyancsak iskolateremtő erdélyi nyelvész, Szabó T. Attila gyakornoka lett. Kolozsvár után Sepsiszentgyörgyön lett muzeológus, ekkor fordult érdeklődése egyre jobban a néprajz felé, de a nyelv, nyelvészet iránti kötődése mindvégig töretlenül megmaradt.

Vannak kimondottan nyelvészeti jellegű munkái, amelyek a 20. század első felére jellemző hagyományos, nyelvtörténeti-nyelvjárástani vértettségű, művelődéstörténeti vonatkozásokat is figyelembe vevő magyar nyelvtudományi kutatásokba illeszkednek. Ezeket túl azonban szinte mindegyik munkájában felbukkannak nyelvi-nyelvészeti szempontok: szavak, szólások eredete, használata, terminológiai kérdések, összevető nyelvészeti vizsgálódások, nevek etimológiája, művelődéstörténeti (beleértve: néprajzi) vonatkozások. És vannak kimondottan elméleti jellegű írásai is a szókincs, azon belül például a földrajzi nevek sokoldalú vizsgálatáról – leginkább az úgynevezett Wörter und Sachen-kutatások szellemében, melynek hatása alatt állt, és egyben kritikus, megújító alakja is volt. Nyelvészeti jellegű írásait közölte a Magyar Nyelv, a nyelvtudomány vezető folyóirata; s az is jellemző, hogy az Új magyar tájszótár 1. kötetében közölt lektorok között ott van Balassa Iván is (Kázmér Miklós, Kiss Lajos, Szathmári István között). Balassa Iván néprajzi-nyelvészeti összehangoltságú munkásságát a társtudományok együttműködésében létrejövő komplex kutatásnak nevezhetjük.

Első megjelent munkái tehát szinte kizárólag nyelvészetiek. A legelső névtani jellegű: Szerep helynevei (Balassa Iván szülőfaluja melletti község helynévanyaga) a Csűry Bálint szerkesztette Magyar Néprajz című folyóirat I. évfolyamában jelent meg 1939-ben. Még Debrecenben kapta feladatául a Csűry Bálint által kidolgozott cívisszótár egyik témáját, a földművelést és a cívisszótársalgási nyelv szókincsének bemutatását – ez a munka 1940-ben meg is jelent: A debreceni cívisszótársalgási nyelv földművelésének munkamenete és műszókincse. Sajnos a szótár munkálatai Csűry halála, majd pedig a háború után megszakadtak, és csak az 1980-as években éledtek újra Kálnási Árpád szervezésében. A munkát segítette Balassa Iván ifjúkori nyelvészbarátja, Bakó Elemér (ugyancsak bihari – hencidai származású –, Csűry gyakornoka, majd tanársegédje, később az USA-ba emigrált nyelvész) néprajzi alapítványa, amelynek létrehozását (emlékeim szerint) Balassa Iván segítette, hiszen az 1980-as években alapítványt létrehozni nem volt egyszerű Magyarországon. Emlékszem, akkoriban Balassa Iván sokszor emlegette, hogy be kell fejezni a szótárt. Ha Balassa Iván életében elkészült volna, keretbe foglalta volna munkásságát. Kálnási Árpád Debreceni cívisszótára 2005-ben jelent meg Debrecenben, sajnos Balassa Iván már nem vehette kézbe. A szótár előszavában olvasható, hogy Csűry egykori tanítványai, Imre Samu, Balassa Iván, Bakó Elemér előadásaikban, magánbeszélgetésekben többször felrögték a tanszéknek a szótár hiányát. Szerencsére Kálnási Árpád végül is több évtizedes munkával tető alá hozta a munkát.

Balassa Iván nyelvészeti munkássága elsősorban a szótan, lexikológia, névtan, etimológia, valamint a tárgyak (dolgok) és megnevezések kapcsán főként a néprajzi tárgy történetre vonatkozik, de vannak folklorisztikai vonatkozásai is (temetők néprajza, munkaszervezet), valamint vannak kizárólag nyelvészeti munkái is.

Balassa Iván több elméleti munkában foglalkozik nyelvtudomány és néprajztudomány kapcsolatával. Tanárai és tanulmányai kapcsán nagy hatással volt rá a 20. század eleji Wörter und Sachen (Szavak és dolgok) nyelvészeti kiindulású, pozitívista kutatási irányzat, amely Magyarországon főleg az 1930-as évektől jelentkezett. Korábbi hasonló jellegű törekvések megfigyelhetők Herman Ottó, Munkácsi Bernát és Jankó János munkásságában (rájuk rendszeresen hivatkozik Balassa Iván). Olyan kutatások és tanulmányok tartoznak a Wörter und Sachen körébe, amelyek a szavakat a tárgyakkal jelenségekkel szorosan igyekezett összekapcsolni. Az irányzat hiányosságai mind nyelvészeti, mind néprajzi oldalról kiütözköztek. Módszertani hiba egy mai tárgyhoz (jelenséghez) kritika nélkül kapcsolni egy nyelvtörténeti adatot. (Pl. a mai kenyér mint tárgy nem egyezik meg az egykori kenyérral, holott a szó ugyanaz.) Tárgy és elnevezése ugyanis fejlődhet együtt, de el is válhat egymástól – erre Balassa Iván többször is felhívja a figyelmet. Balassa Iván (1971: 327) az eke indoeurópai nyelvekben való elnevezéseit, európai elterjedtségét megvizsgálva a következőket fogalmazta meg eszköz és a vele kapcsolatos elnevezés vonatkozásában: ha az eszköz megváltozik, akkor is megmarad az eredeti kifejezés; az eszköz elnevezésének változása legtöbbször nem akkor következik be, amikor a vele végzett munka megváltozik, hanem ha külső formájában áll be valamilyen jelentős változás.

Balassa Iván (1971: 330–1) fontosnak tartja a szókincs vizsgálatát a néprajztudomány számára, de óvatosságra int: „a magyar néprajztudomány történeti stúdiummá válásában a szókincs tanulmányozása rendkívül fontos szerepet játszhat. Ez a szerep azonban nem a pozitívista adatfelhalmozásban merül ki, nem az időt figyelembe nem vevő összekapcsolásban kell, hogy gyökerezzen, hanem mindkét tudományszak részéről a történeti mélységű kutatáson kell alapulnia.” És azonnal kijelöli a folytatást: „...a szókincs és az anyagi kultúra összefüggésében bizonyos törvényszerűségek máris feltűnnek, ezeket azonban még további és még mélyebb kutatásnak kell részleteznie és alátámasztania. Ezen az úton lehet a néprajztudománynak a szókincs, a terminológia egyik forrása a nyelvtudomány egyik elsőrendű segítőtársa.”

A Wörter und Sachen többször visszatér Balassa Iván gondolatmenetében, így például az Új magyar tájszótár és a néprajzkutatás kapcsán is. Itt pontosítja leginkább az ezzel kapcsolatos megállapításait: „A tárgyak, fogalmak(,) jelenségek és az őket jelölő elnevezések, szavak minden nyelvre jellemzőek, de változásuk nem azonos módon és ütemben történik. Mindezt már a múlt században észrevették a nyelvészek és a néprajz kutatói egyaránt. A Wörter und Sachen elmélet már ezzel a névvel csaknem egy évszázadra tekint vissza, de a megfelelő magyar fordítását mind ez ideig nem sikerült megtalálni. Talán nevezhetnénk szó és tárgy, szavak és tárgyak kapcsolatának, vagy illethetnénk *tárgyak és elnevezésük* kifejezéssel. Az összekapcsolt kettős vizsgálattal a tárgyak származását, történetét, kapcsolatait biztosabban meg lehet találni, ugyanakkor a tárgyhoz köve a jelentés annak etimológiáját lehet megbízhatóan megállapítani. Éppen ezért mindkét tudományág kutatói közül sokan és eredményel alkalmazzák ezt a módszert” (Balassa 1997: 166).

Egy klasszikus példa szerint a német Wand (fal) szót korábban a rokon nyelvekből igyekeztek eredeztetni, de Meringer Rudolf 1896-ban a korabeli német nyelvjárások alapján kimutatta, hogy a Wand a winden ige származéka, és eredetileg vesszőből font falépitményt jelent. „Vajon melyik etimológus jutott volna csupán hangtani oldalról és utólagos ’jelentéstan’ alapokról kiindulva mégcsak sejtelmére is annak, hogy a német Wand (fal) és a svéd nyelvjárások vannak (borsószár) szavak egy-egy másnak ilyen közeli rokonai...” – idézi Balassa (1997: 166–7). Meringer tömören így fogalmazta meg nézetét: „Ohne Sachwissenschaft keine Sprachwissenschaft mehr” (Tárgyi tudomány nélkül nincs többé nyelvtudomány) – idézi Gunda Béla (1982: 606). A magyar nyelvészekre, néprajzosokra, Csúry Bálintra és Balassa Ivánra is ható irányzatot pedig így jellemzi: „a szavak jelentésfejlődésének és eredetének kutatásánál a néprajz – a tárgyak, jelenségek, intézmények, szokások vizsgálatainál pedig a nyelvészet (elsősorban a szótörténet, etimológia) eredményeit figyelembe kell venni” (Gunda 1982: 606). 1909-ben Heidelbergben indult a Wörter und Sachen folyóirata. A magyar néprajztudományban a szavak és tárgyak kölcsönös kutatásának elvét Jankó János a halászat, Bátky Zsigmond az építkezés eredetmagyarázatánál alkalmazta, később Balassa Iván ért el a módszerrel tanulságos eredményeket (A magyar kukorica). A Wörter und Sachennek tehát voltak előzményei a magyar nyelvtudományban, de fontos lökést adott a német irányzat. Balassa Iván a Csúry-iskola közvetlen előzményének tartja Gombocz Zoltán egyik 1908-as előadását a Magyar Nyelvtudományi Társaságban, ahol Gombocz a nyelvjárás teljes leírása mellett különös figyelmet fordított a jelen-

tésekre, sőt esetleg a leírás helyett rajzok készítésére. A nyelvtudományban Mészöly Gedeon, Szabó T. Attila, Hadrovics László és Benkő Loránd, a néprajztudományban Bátky Zsigmond, Györffy Istvánt Viski Károly nevét említi, majd pedig a Csúry-iskolát, amelynek saját maga is „neveltje”, követője, továbbvivője. A Wörter und Sachenből eredő szemlélet vezet el az Új magyar tájszótárhoz (Balassa 1997: 169). Ez a néprajzkutató számára ekképp lehet hasznos – személyes példával érzékelteti ezt Balassa Iván (1997: 170): „Az ÚMTSz. elsősorban tudományos forrás, de gyakorlati célokra is jól lehet használni. Magam, ha eszközzel, jelenséggel foglalkozom, akkor annak elnevezéseit gyűjtöm össze az adott hét évtizedből az ÚMTSz. segítségével, a megadott forrásokkal együtt. Ezeket az adott helyen kikeresem és rendszerint nagyon sok néprajzi adatot találok, amihez másképpen aligha tudtam volna hozzájutni. Ez különösen vonatkozik a kéziratos forrásokra.” Végül így összegez, ismét szóba hozva munkásságának vezérfonalát: „A tárgyak és elnevezésük együttes kutatása ma is élő irányzat a nyelvtudományban és a néprajzban egyaránt és ehhez rendkívüli széleskörű és sokrétű segítséget tud nyújtani az ÚMTSz....”.

Balassa Iván több további nagyobb előadásban és tanulmányában foglalja össze elméleti igényt a néprajz- és a nyelvtudomány kapcsolatából származó eredményeket. Ilyen tanulmánya például: Mivel járulhat hozzá a néprajztudomány a honfoglaló magyarság életmódjának kutatásához (a Magyar Néprajzi Társaság vitaulése, 1974. május 22.), illetve: A néprajztudomány és földrajzinév-kutatás újabb eredményei (1978).

IRODALOM

- Balassa Iván 1971. A szókinccs és az anyagi kultúra kutatása. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Népi Kultúra–Népi Társadalom*. V–VI. Akadémiai, Budapest, 323–30.
- Balassa Iván 1974. Mivel járulhat hozzá a néprajztudomány a honfoglaló magyarság életmódjának kutatásához? *Ethnographia*, LXXXV. 55–604.
- Balassa Iván 1978. A néprajztudomány és a földrajzinév-kutatás újabb eredményei. *Az MTA I. Osztály Közleményei*, 30. 175–81.
- Balassa Iván 1997. Az Új Magyar Tájszótár és a néprajzkutatás. Szerzők: Villó Ildikó és munkatársai. *Emlékkönyv B. Lőrinczy Éva hetvenedik születésnapjára*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 166–70.
- Gunda Béla 1982. Wörter und Sachen. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon* 5. Akadémiai, Budapest, 606.

Balázs Géza

Az MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottsága 2015. évi tevékenysége

1. A bizottság al- és munkabizottságai és tisztségviselői. 1. **Állandó bizottság.** Elnök: Prószéky Gábor, társelnök: Siptár Péter, titkár: Tóth Etelka. 2. **Orvosi Nyelvi Munkabizottság.** Elnök: Bősze Péter. 3. **Helyesírási Munkabizottság.** Elnök: Keszler Borbála, titkár: Tóth Etelka.

2. Az állandó bizottság létszáma 33. Akadémikus: 10, az MTA doktora és a tudomány doktora: 6, kandidátus: –, PhD: 12, minősítés nélküli tag: 3.

3. Az állandó bizottság ülései. A 2015-ben újonnan alakult állandó bizottság 2 ülést tartott: január 12-én, valamint december 17-én. – Az ülések helyszíne mindkét alkalommal az ELTE Bölcsészettudományi Kara (1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A II. emelet 243.) volt.

2015. január 12. Napirend: 1. A Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság tisztségviselőinek megválasztása. Előterjesztő: Kertész András, osztályelnök. 2. Állásfoglalás a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság munkabizottságairól. 3. Beszámoló a helyesírási szabályzat 12. kiadásának aktuális helyzetéről. Előterjesztő: Keszler Borbála, az MTA doktora. 4. Egyebek.

tésekre, sőt esetleg a leírás helyett rajzok készítésére. A nyelvtudományban Mészöly Gedeon, Szabó T. Attila, Hadrovics László és Benkő Loránd, a néprajztudományban Bátky Zsigmond, Györffy Istvánt Viski Károly nevét említi, majd pedig a Csúry-iskolát, amelynek saját maga is „neveltje”, követője, továbbvivője. A Wörter und Sachenből eredő szemlélet vezet el az Új magyar tájszótárhoz (Balassa 1997: 169). Ez a néprajzkutató számára ekképp lehet hasznos – személyes példával érzékelteti ezt Balassa Iván (1997: 170): „Az ÚMTSz. elsősorban tudományos forrás, de gyakorlati célokra is jól lehet használni. Magam, ha eszközzel, jelenséggel foglalkozom, akkor annak elnevezéseit gyűjtöm össze az adott hét évtizedből az ÚMTSz. segítségével, a megadott forrásokkal együtt. Ezeket az adott helyen kikeresem és rendszerint nagyon sok néprajzi adatot találok, amihez másképpen aligha tudtam volna hozzájutni. Ez különösen vonatkozik a kéziratos forrásokra.” Végül így összegez, ismét szóba hozva munkásságának vezérfonalát: „A tárgyak és elnevezésük együttes kutatása ma is élő irányzat a nyelvtudományban és a néprajzban egyaránt és ehhez rendkívüli széleskörű és sokrétű segítséget tud nyújtani az ÚMTSz....”.

Balassa Iván több további nagyobb előadásban és tanulmányában foglalja össze elméleti igényt a néprajz- és a nyelvtudomány kapcsolatából származó eredményeket. Ilyen tanulmánya például: Mivel járulhat hozzá a néprajztudomány a honfoglaló magyarság életmódjának kutatásához (a Magyar Néprajzi Társaság vitaulése, 1974. május 22.), illetve: A néprajztudomány és földrajzinév-kutatás újabb eredményei (1978).

IRODALOM

- Balassa Iván 1971. A szókinccs és az anyagi kultúra kutatása. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Népi Kultúra–Népi Társadalom*. V–VI. Akadémiai, Budapest, 323–30.
- Balassa Iván 1974. Mivel járulhat hozzá a néprajztudomány a honfoglaló magyarság életmódjának kutatásához? *Ethnographia*, LXXXV. 55–604.
- Balassa Iván 1978. A néprajztudomány és a földrajzinév-kutatás újabb eredményei. *Az MTA I. Osztály Közleményei*, 30. 175–81.
- Balassa Iván 1997. Az Új Magyar Tájszótár és a néprajzkutatás. Szerzők: Villó Ildikó és munkatársai. *Emlékkönyv B. Lőrinczy Éva hetvenedik születésnapjára*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 166–70.
- Gunda Béla 1982. Wörter und Sachen. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon* 5. Akadémiai, Budapest, 606.

Balázs Géza

Az MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottsága 2015. évi tevékenysége

1. A bizottság al- és munkabizottságai és tisztségviselői. 1. **Állandó bizottság.** Elnök: Prószéky Gábor, társelnök: Siptár Péter, titkár: Tóth Etelka. 2. **Orvosi Nyelvi Munkabizottság.** Elnök: Bősze Péter. 3. **Helyesírási Munkabizottság.** Elnök: Keszler Borbála, titkár: Tóth Etelka.

2. Az állandó bizottság létszáma 33. Akadémikus: 10, az MTA doktora és a tudomány doktora: 6, kandidátus: –, PhD: 12, minősítés nélküli tag: 3.

3. Az állandó bizottság ülései. A 2015-ben újonnan alakult állandó bizottság 2 ülést tartott: január 12-én, valamint december 17-én. – Az ülések helyszíne mindkét alkalommal az ELTE Bölcsészettudományi Kara (1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A II. emelet 243.) volt.

2015. január 12. Napirend: 1. A Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság tisztségviselőinek megválasztása. Előterjesztő: Kertész András, osztályelnök. 2. Állásfoglalás a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság munkabizottságairól. 3. Beszámoló a helyesírási szabályzat 12. kiadásának aktuális helyzetéről. Előterjesztő: Keszler Borbála, az MTA doktora. 4. Egyebek.

A bizottság Kertész András osztályelnök elnökletével megválasztotta az új vezetőséget. Elnök: Prószyék Gábor, társelnök: Siptár Péter, titkár: Tóth Etelka. Állásfoglalás született a bizottság munkabizottságainak működéséről. Ennek értelmében a 2014–2017-es akadémiai ciklusban továbbra is tevékenykedik az Orvosi Nyelvi Munkabizottság, valamint önálló munkabizottsággá alakul Helyesírási Munkabizottság néven a helyesírási szabályzat 12. kiadását készítő szűkebb, 11 tagú bizottság. A Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság nyílt szavazással, egyhangúlag elfogadta a Helyesírási Munkabizottság összetételére vonatkozó javaslatot – elnök: Keszler Borbála; titkár: Tóth Etelka; tagjai: Antalné Szabó Ágnes, Földi Ervin, Gerstner Károly, Heltainé Nagy Erzsébet, Hőnyi Ede, Laczkó Krisztina, Mártonfi Attila, Siptár Péter és Zimányi Árpád.

Keszler Borbála, a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság leköszönő elnöke beszámolt a 12. kiadás elkészítésének főbb állomásairól. Bejelentette, hogy a mű gyakorlatilag elkészült. Megjelenése a nyomdai előkészítés függvényében a közeljövőben várható. Keszler Borbála hangsúlyozta, hogy minden elvárásnak és véleménynek nem lehet megfelelni, de a munkabizottság mindvégig arra törekedett, hogy az akadémiai állásfoglalásnak megfelelően a nyelv változásait követve megőrizze a magyar helyesírás egységét. Jelezte azt is, hogy addig, amíg a mű meg nem jelenik, ne legyen a 12. kiadás hivatkozások tárgya. Utalt arra, hogy a szabályzat bevezetésének fokozatosan kell majd megtörténnie.

A bizottság egyetértett abban, hogy a 2014–2017-es ciklusban a továbblépés iránya a minden magyar anyanyelvű diák számára egységes feltételek mellett hozzáférhető iskolai helyesírás létrehozása, amellyel fontos társadalmi szükségleteket elégít ki az Akadémia.

2015. december 17. Napirend: 1. A magyar helyesírás szabályai 12. kiadásának megjelenése és fogadtatása. 2. Beszámoló a Magyar fizikai helyesírási szótárról. 3. Egyebek. Az ülés fő napirendi pontjainak megfelelően Prószyék Gábor beszámolt a 12. kiadás szeptember 3-i sajtóbemutatóját megelőző és az azt követő médiaeseményekről. 300 körül van azoknak a nyomtatott sajtóban, interneten olvasható, rádióban és televízióban elhangzott megnyilatkozásoknak a száma, amelyek a szabályzattal foglalkoznak. A megjelenés óta eltelt rövid idő távlatában azt lehet mondani, hogy a társadalom higgadtan és jól fogadta az új szabályzatot. Elcsitultak a megjelenést megelőző, nagyobb változtatásokat váró, illetve számonkérő találgatások, a normát ellenző vélemények, és elfogadták, hogy a 12. kiadás mint központi segédlet megfelelő kézikönyvként támogatja a magyar íráskultúra egységét. Ebben a folyamatban fontos az Emberi Erőforrások Minisztériumának megengedő állásfoglalása, amelynek értelmében a közoktatásban két év türelmi idő van a szabályzat bevezetésére.

Prószyék Gábor beszámolójában kiemelte, hogy a határon túli területekről a Felvidékről és Kárpátaljáról volt a legnagyobb érdeklődés a szabályzat megjelenése iránt. A beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán a magyar nyelv napján, november 13-án külön konferenciát szenteltek az új szabályzatnak. Ennek keretében előadást tartott Keszler Borbála és Prószyék Gábor.

Keszler Borbála összefoglalta, hogy 2015-ben milyen teendői voltak a Helyesírási Munkabizottságnak a szabályzat nyomdai előkészítésével kapcsolatban, és köszönetet mondott mindazoknak, akik segítettek a mű megjelenését.

Siptár Péter beszámolt arról, hogy a többszintű helyesírás-szabályozás megvalósítása jegyében már készül az a didaktikus kiadvány, amely magyarázó mintákat adva, szűkített és tovább egyszerűsített szabályzatok segítésére a 12. kiadás szabályainak értelmezését. A szerzők: Siptár Péter, Keszler Borbála, Antalné Szabó Ágnes és Tóth Etelka.

Sólyom Jenő bemutatta előadásában a készülő fizikai helyesírási szótár szerkezetét, kiemelte azokat a problémákat, amelyekkel a szabályok értelmezése kapcsán szembesülnie kell a szaknyelvnek, különös tekintettel a fizikusoknak problémát okozó nehézségekre, valamint vázolta a szótár jövőjét, utalva a megjelenésre, amely egy éven belül várható.

Az előadás felvetette a szaknyelvben érvényesülő szokásjog kérdését, amely a szaknyelv specialitásaiból adódóan nem mindig van összhangban a köznyelvi szabályozással (az orvosi szaknyelv helyesírási szabályozása hasonló kérdéseket vet fel). Törekedni kell arra, hogy a szakmai helyesírások igazodjanak a köznyelvben érvényesülő szabályozáshoz, de el kell fogadnunk, hogy a szaknyelvnek vannak különleges esetei, amelyekről a szakmának kell döntenie.

4. A bizottság albizottságainak ülései

4.1. Orvosi Nyelvi Munkabizottság

A 2014. június 25-én megalakult bizottság az alakuló ülésen az alábbi feladatokat határozta meg tevékenységének első két évére:

- Orvosi helyesírási és nyelvhasználati útmutató: A könyv nyers változata elkészült. A vég-ső átdolgozás zajlik. A bizottság tagja ezután véleményezik.
- Új orvosi helyesírási szótár: Formája körvonalazódott, az adatgyűjtés állapotában van.
- Folyamatos teendők:

A tudományos írások, szakszövegek és a tankönyvek orvosi nyelvének egységesítése. Erdemi lépések az útmutató megjelenése után lehetségesek. A magyar orvosi nyelv egyetemi oktatásának kiterjesztése. A Semmelweis Egyetem mellett már a Szegei Tudományegyetemen is megjelent a tárgy az orvosképzés programjában. Orvosi szöveggyűjtemény, korpusz összeállítása. A munka a tervezés állapotában van, az egyeztetések folynak. Szervező: Kuna Ágnes. Az orvosi szakszavak helyes írásmódjának, a sajátos helyesírási formáknak a beépítése a helyesírási ellenőrző rendszerbe. A kivitelezés az útmutató és a helyesírási szótár megjelenése után lehetséges. A megvalósítást Prószéky Gábor vállalta. Más szakmák, szaknyelvek képviselőinek bevonása a bizottság munkájába. Folyamatos egyeztetések a magyar Orvosi Nyelv című folyóirat hasábjain. A bizottság tagjai e-levelezéssel dolgoznak. Formális ülést nem tartottak, mert nem volt szükséges.

Bösze Péter írása *Megalakult az MTA Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság Orvosi Nyelvi Munkabizottsága* címmel a Magyar Orvosi Nyelv 2014/2. számában olvasható: <http://www.orvosinyelv.hu/>.

4.2. Helyesírási Munkabizottság

A munkabizottság feladata 2015-ben: a szabályzat előkészítése megjelenésre, valamint a megjelent szabályzat gondozása, különös tekintettel a közoktatásba való bevezetésre.

A munkabizottság 3 alkalommal – 2015. február 20-án, 2015. május 8-án és május 13-án – tartott ülést az ELTE Bölcsészettudományi Karán (1088 Budapest, Múzeum krt. 4/A II. emelet 233.). Emellett december 10-én a Magyar Nyelvtudományi Társasággal közös ülésen köszöntötte a bizottság legrégebbi tagját, a 80 éves Hőnyi Edét.

2015. február 20. Napirend:

1. A Helyesírási Munkabizottság tisztségviselőinek megválasztása. Előterjesztő: Prószéky Gábor, a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság elnöke
2. A munkabizottság előtt álló feladatok. Előterjesztő: Keszler Borbála, az MTA doktora

Prószéky Gábor elnökletével a munkabizottság megválasztotta tisztségviselőit. A szavazás eredményeképpen a munkabizottság elnöke Keszler Borbála, titkára Tóth Etelka lett.

Ezt követően Keszler Borbála tájékoztatta a munkabizottságot arról, hogy rövid határidőn belül ellenőrizni kell a szabályzat tördelt levonatát, amelyet az Akadémiai Kiadó elkészített. Mivel azonban a levonat tipográfiája nem felelt meg a korábban közösen meghatározott rendszernek, a bizottság úgy döntött, hogy újratördelést kér, de ezzel párhuzamosan tartalmilag ismét áttekinti a szöveget.

A szabályzat egyszerűsített, szabályokat értelmező, gyakorlatorientált (Segédkönyv a magyar helyesíráshoz vagy Kis magyar helyesírás munkacímű) változatának elkészítése szintén fontos feladat lesz a bizottság számára. A művet a kerettantervek elveinek figyelembevételével Siptár Péter vezetésével és a társszerzők segítségével készítik elő, és terjesztik majd a munkabizottság elé a 12. kiadás megjelenését követően.

2015. május 8. és május 13.

A szabályzat szövegének utolsó ellenőrzése a tördelt levonaton, apróbb szerkesztési és stilisztikai, valamint tördelési hibák kijavítása. A munkabizottság állást foglalt abban, hogy milyen szerkezetű legyen a 12. kiadás szabály-, illetve szótári változásait bemutató fejezete, amely a megjelenő szabályzat utolsó része lesz. Ezen túlmenően felhatalmazta Keszler Borbálát és Tóth Etelkát a változtatások végrehajtására, valamint a teljes kiadvány nyomdai előkészítésének koordinálására és ellenőrzésére.

2015. június 30.

Keszler Borbála imprimálta A magyar helyesírás szabályainak 12. kiadását.

2015. július–augusztus

A munkabizottság egyeztető tárgyalást kezdeményezett az Oktatási Hivatallal a 12. kiadás közoktatásba való bevezetéséről. A kezdeményezést az OH rendkívüli nyitottsággal fogadta. Július 29-én került sor az első találkozóra, amelyen a bizottság képviseletében Keszler Borbála, Siptár Péter és Tóth Etelka, az Oktatási Hivatal képviseletében Brassói Sándor köznevelési elnökhelyettes, Pongrácz László főosztályvezető és Balázsiné Dobos Zsuzsanna osztályvezető vettek részt. A második egyeztetésen, augusztus 26-án a bizottság képviseletében Prószéky Gábor, Csépe Valéria, Keszler Borbála és Tóth Etelka, az Emberi Erőforrások Minisztériuma részéről Sipos Imre köznevelésért felelős helyettes államtitkár, Pongrácz László és Balázsiné Dobos Zsuzsanna voltak jelen. E megbeszéléseken döntés született arról, hogy a Magyar Tudományos Akadémia és az EMMI közös közleményben tájékoztatja az iskolákat a szabályzat bevezetéséről, és közrebocsátja a szabályzat azon fejezetét, amely a változásokat tárgyalja. A megállapodás értelmében az oktatásban legalább két éves túrelmi időt kell biztosítani az új szabályzat számonkérésében. Az érettségi vizsgadolgozatokban a 2016/2017-es tanév tavaszi vizsgaidőszakáig mindkét kiadás szerinti helyesírást el kell fogadni. Középszintű vagy az alatti értékeléskor 3 év a túrelmi idő. A már megjelent tananyagokat nem szükséges azonnal átdolgozni, de az új tankönyvek már az új helyesírás szabályai szerint fog-
nak megjelenni.

A nyár folyamán megkezdődött a 12. kiadás sajtóbemutatójának az előkészítése is. Az Akadémia Kommunikációs Főosztályának vezetőjével, Simon Tamással, valamint a főosztály munkatársával, Kazda Tündével Keszler Borbála és Prószéky Gábor egyeztetett a sajtóbemutató részleteiről.

2015. szeptember 3.

A magyar helyesírás szabályai 12. kiadásának sajtóbemutatója a Magyar Tudományos Akadémián. – A kiadványt arra emlékeztetve méltatta Lovász László, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke, hogy nemzeti identitásunk és összetartozásunk egyik legerősebb kötőanyaga a magyar nyelv, és az Akadémia alapítása is annak ápolásához fűződik. Sipos Imre köznevelésért felelős helyettes államtitkár megerősítette a közös közleményben foglaltakat, és bejelentette, hogy valamennyi köznevelési intézménynek aznap eljuttatják a szabályzat változásainak gyűjteményét online formában. Prószéky Gábor és Keszler Borbála előadásainak középpontjában a helyesírási norma alkalmazásának kérdései, valamint a 12. kiadás változásai álltak. Réffy Balázs, az Akadémiai Kiadó ügyvezető igazgatója bejelentette, hogy a szabályzat elérhető lesz elektronikus platformon és kódszámú telefonos applikációkon is.

2015. december 10.

A Helyesírási Munkabizottság tagjai a Magyar Nyelvtudományi Társaság Magyar nyelvi szakosztályával közös ülésen köszöntötték a 80. születésnapját ünneplő Hőnyi Edét, aki több mint négy évtizede vesz részt magyar nyelvi/helyesírási bizottság munkájában. Keszler Borbála meleg szavakkal méltatta köszöntőjében Hőnyi Ede munkásságát, majd ezt követően Laczkó Krisztina tartott előadást a szaknyelvi helyesírásokról, a szaknyelvi helyesírások helyzete a 12. kiadás után témában.

5. A bizottság tagjainak elismerései (díjak, kitüntetések) 2015-ben: A bizottság több tagja részesült 2015-ben rangos kitüntetésben, személy szerint: Gósy Mária: Cziráky Antal-díj; Heltainé Nagy

Erzsébet: Implom József-díj; Keszler Borbála: Magyar Nyelvőr díj; Siptár Péter: Magyar Nyelvőr díj; Szathmári István: a Magyar Érdemrend tisztí keresztje; arany fokozatú Kazinczy-díj a Szép Magyar Beszédért; Tóth Etelka: Lőrincze-díj.

6. A Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság tagjai különböző hazai és nemzetközi konferenciákon és fórumokon tartottak előadásokat:

- Bősze Péter a Semmelweis Egyetemen oktatott *A magyar orvosi nyelv* tantárgy keretében;
- Heltainé Nagy Erzsébet: *Nyelvi változások – megújult nyelvi tanácsadás a Nyelvtudományi Intézetben* – 2015. február 26–28., Gyula, az Implom József Középfiskolai Helyesírási Verseny Kárpát-medencei döntője; *A nyelvtechnológia szerepe a nyelvi tanácsadásban* – 2015. március 30. – április 1., Budapest, 25. MANYE-kongresszus; *Őnök szerint hogyan helyes? – Kérdések és válaszok a Nyelvtudományi Intézet tanácsadó szolgálatában* – 2015. május 29–30., Budapest, ELTE BTK, Simonyi Zsigmond helyesírási verseny döntője;
- Keszler Borbála: *A magyar orvosi nyelv története* – 2015. április 8., Semmelweis Egyetem, előadás a *Magyar orvosi nyelv* tantárgy keretében; *Az írásjelek helyesírása és tipográfija* – 2015. május 30., Budapest, a Simonyi Zsigmond Helyesírási Verseny döntője; *A magyar helyesírási szabályzat 12. kiadásáról* – 2015. szeptember 3., Magyar Tudományos Akadémia, a szabályzat megjelenése alkalmából tartott sajtótájékoztató; *A magyar helyesírási szabályzat 12. kiadásáról* – 2015. november 13., Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Főiskola; *Hőnyi Ede (a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság legrégebbi tagja) 80 éves* – 2015. december 10., a Magyar Nyelvtudományi Társaság felolvasó ülése;
- Laczkó Krisztina: *A szaknyelvi helyesírások jövője* – 2015. november 20., Eger, Nagy J. Béla helyesírási verseny; *A szaknyelvi helyesírások helyzete a 12. kiadás után* – 2015. december 15., a Magyar Nyelvtudományi Társaság felolvasó ülése;
- Mártonfi Attila: *Overview over Hungarian dictionaries*. 2015. február 13., Bécs, COST ENeL WG2 Meeting (<http://www.lexicography.eu/working-groups/working-group-2/wg2-meetings/wg2-vienna-2015/>); Ismeretterjesztő előadás a magyar helyesírásról, illetve annak változásairól – 2015. október 11., Amszterdami Magyar Szalon; Előadások a posztonyi magyar szak *Mesterkurzus* című előadás-sorozatán helyesírási-helyesírás-történeti és lexikográfiai témában – 2015. december 7., Pozsony, Comenius Egyetem BTK; *Informatikai megoldások írói szótárakban* – 2015. november 24., Budapest, Számítógép az irodalomtudományban workshop, MTA Könyvtár (az MTA ITI szervezésében); Rádiós nyilatkozatok, műsorvezetés (Petőfi rádió, Klubrádió);
- Prószycki Gábor: *Computational Parsing Using Psycholinguistic Principles* – 2015. február 15., Debreceni Egyetem; *Nyelvtechnológia – elmélet, alkalmazás, üzlet* – 2015. február 26., ELTE; *A nyelvtechnológia növekvő szerepe az alkalmazott nyelvészetben* – 2015. március 31., 25. MANYE-kongresszus; *Számítógép, nyelvtechnológia, intelligens szótárak* – 2015. június 19., Lengyel Intézet; *DigiCon: Processing Ophthalmology Notes* – 2015. június 24., PPKE ITK; *Az internet nyelve – a nyelvtechnológia szemszögéből* – 2015. június 26., MANYSI; *A helyesírásról általában – és a mienkről konkrétan* – 2015. szeptember 3., MTA; *Statistika és nyelvfeldolgozás* – 2015. október 8., KSH; *A magyar helyesírás szabályai 12. kiadása* – 2015. október 26., Magyar Katolikus Rádió; *A szoftverhatalmak hatása írásbeli szokásainkra* – 2015. november 6., Szeged, SZTE; *Nyelv, nyelvhasználat és a Magyar helyesírás szabályai 12. kiadása* – 2015. november 13., Beregszász, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola; *Megoldhatók-e a statisztika segítségével a gépi fordítás és általában a nyelvfeldolgozás problémái?* – 2015. november 18., Szeged, SZTE; *A magyar nyelv és a Magyar helyesírás szabályai 12. kiadása* – 2015. november 20., Eger, Eszterházy Károly Főiskola; *Gondolatok az informatika térhódításáról a humán tudományokban* – 2015. november 24., DHU-2015 Konferencia, MTA; *Rokon vonások a modern nyelvészeti és a genetikai kutatásokban* – 2015. december 2., Semmelweis Egyetem;
- Raácz Judit: *A keresztnevéadás kérdései* – 2015. június 17., Budapest, Névтан és terminológia 4. Személynevek és államigazgatás konferencia; *Szabályok és trendek a hazai*

- utónévadásban* – 2015. december 10., Budapest, Családnevek és utónevek a névjog és névtan összefüggésrendszerében konferencia;
- Sólyom Jenő: *Hogyan írjunk helyesen magyarul a fizikáról?* (előadás a magyar fizikai szövegek helyesírásának kérdéseiről) – 2015. szeptember 8. és november 19., MTA Wigner Fizikai Kutatóközpont és ELTE TTK Fizikai Intézet Ortvy Kollokvium;
 - Tóth Etelka: *A 12. kiadásról – hagyomány és újítás találkozása* – 2015. december 9. Hajdúböszörmény, Bocskai István Gimnázium;
 - Tóth Valéria: *A Magyar Nemzeti Helynévtár* bemutatása – 2015. október 20., *Helynevek a Kárpát-medencében* c. könyv- és projektbemutató, az MTA Könyvtára;
 - Zimányi Árpád: *A kodifikáció elmélete és gyakorlata az új helyesírási szabályzat tükrében* – 2015. január 23., MTA Miskolci Területi Bizottsága – Miskolci Egyetem – MANYE, Interkulturalitás, interkulturális kommunikáció és nyelvtanítás konferencia; *Helyesírási szabályzatunk 12. kiadásáról* – 2015. május 20., Besztercebánya, Bél Mátyás Egyetem, Az identitás metamorfózisa irodalomban és nyelvben nemzetközi konferencia; *Változó nyelv – változó helyesírás* – 2015. szeptember 25., Eger, Eszterházy Károly Főiskola; *Lőrincze Lajos öröksége nyomában* – 2015. november 23., Veszprém, Eötvös Károly Megyei Könyvtár, Lőrincze-emléknap.

7. Osztályközi jellegéből adódóan a bizottság tagjai aktívan tevékenykednek más akadémiai bizottságok, hazai és nemzetközi tudományos testületek, szervezetek munkájában. Ezt illusztrálja az alábbi, közel sem teljes felsorolás:

- MTA Anyanyelvünk Európában Elnöki Bizottsága: Kiss Jenő (elnök), Bösze Péter, Keszler Borbála (tagok);
- MTA Nyelvtudományi Bizottság: Tolcsvai Nagy Gábor (elnök), Gerstner Károly (titkár), Gósy Mária, Keszler Borbála, Kiss Jenő, Nyomárkay István, Prószéky Gábor, Siptár Péter (tagok);
- Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság: Gósy Mária, Prószéky Gábor (tagok);
- Magyar Nyelvészeti Munkabizottság: Gósy Mária, Heltainé Nagy Erzsébet, Keszler Borbála, Tolcsvai Nagy Gábor, Tóth Valéria, Zimányi Árpád (tagok);
- Szótári Munkabizottság: Ittész Nóra (titkár), Gerstner Károly, Nyomárkay István, Prószéky Gábor (tagok);
- Földrajzinév-bizottság: Gerstner Károly, Keszler Borbála (tagok);
- Orvosi Nyelvi Munkabizottság: Bösze Péter (elnök), Keszler Borbála, Laczkó Krisztina, Ludányi Zsófia, Mártonfi Attila, Prószéky Gábor, Siptár Péter (tagok);
- Magyar Nyelvtudományi Társaság: Kiss Jenő (elnök), Szathmári István (alelnök), Keszler Borbála (a magyar nyelvészeti szakosztály elnöke), Siptár Péter és Zimányi Árpád (választmányi tagok), továbbá többek között Antalné Szabó Ágnes, Gerstner Károly, Heltainé Nagy Erzsébet, Laczkó Krisztina, Raátz Judit (Névtani Tagozat, Magyar tanári Tagozat), Tóth Etelka (tagok).

További, nyelvészeti kutatásokhoz kapcsolódó bizottságok, testületek, amelyekben jelen vannak a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság tagjai: Prószéky Gábor elnöke az MTA Nyelvtudományi Intézet Külső Tanácsadó Testületének, a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének, a Nemzetközi Nyelvészeti Diákolimpia Magyar Bizottságának, alelnöke a Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsának, tagja az Association for Computational Linguistics nemzetközi társaságnak; Raátz Judit tagja az International Council of Onomastic Sciences (ICOS) nemzetközi testületnek, a Szemere Gyula anyanyelv-pedagógiai kutatócsoportnak, valamint a HUNRA Magyar Olvasástársaságnak; Siptár Péter tagja a Thirteenth Old World Conference in Phonology program-bizottságának; Szathmári István jelen van olyan nemzetközi bizottságokban, mint a Suomalais-Ugrilainen Seura, a Societas Uralo-Altaica, valamint a Societas Linguistica Europaea; Tóth Valéria elnöke a Debreceni Akadémiai Bizottság Nyelvtudományi Munkabizottságának, vezetőségi tagja az International Council of Onomastic Sciences (ICOS) testületnek és tagja a Bibliography Group of ICOS munkacsoportnak.

A következő, nem nyelvészeti kutatásokhoz kötődő példák a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság tevékenységének interdiszciplinaritását igazolják: Bösze Péter alapítója és elnöke az Európai Nőgyógyászati Rák Akadémiának, alapítója és örökös tiszteletbeli elnöke a Magyar Nőgyógyász Onkológusok Társaságának, valamint a Magyar Méhnyakkörtani és Kolposzkópos Társaságnak; Pócs Tamás tagja az International Association of Bryologist, az American Bryological Society, valamint a British Bryological Society nemzetközi társaságoknak; Prószéky Gábor elnöke a Társadalom- és Bölcsészettudományi Kollégiumnak (NKFIH), alelnöke a Neumann János Számítógép-tudományi Társaságnak; Siptár Péter tagja a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj szakterületi kuratóriumának; Szathmári István tagja a Magyar Irodalomtörténeti Társaságnak, valamint a Société d'Etudes du XVIII. siècle társaságnak; Tóth Valéria tagja a Magyarságtudományi Társaságnak.

A bizottság fontosnak tartja a határon túli magyar tudományos élettel való kapcsolatok erősítését. Tagjai közül többen vannak jelen határon túli felsőoktatási intézmények tudományos bizottságaiban, kutatócsoportjaiban, részt vesznek a hallgatók oktatásában. Így például Tolcsvai Nagy Gábor a Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Karának, Zimányi Árpád pedig a Selye János Egyetem Tanárképző Kara tudományos tanácsának munkájában működik közre.

8. A bizottság kiemelt feladatának tekinti a fiatalokkal való kapcsolattartást, a tehetséggondozást. Tagjai közül többen (így például: Antalné Szabó Ágnes, Heltainé Nagy Erzsébet, Keszler Borbála, Laczkó Krisztina, Prószéky Gábor, Mártonfi Attila, Tóth Etelka, Zimányi Árpád) állandó szervezői és résztvevői olyan, fiatalok számára rendezett hazai és nemzetközi versenyeknek, mint például az Implom József vagy a Simonyi Zsigmond helyesírási verseny, az Eötvös József országos középiskolai szónokverseny, a Kossuth-szónokverseny, a Nagy J. Béla országos helyesírási verseny, az országos középiskolai tanulmányi verseny vagy a nemzetközi nyelvészeti diákolimpia. A bizottság tagjai folyamatosan tevékenykednek a tudományos utánpótlás nevelésében: a felsőfokú képzésben, a PhD-képzésben és az akadémiai fiatal kutatók támogatásában. A bizottsági tagok közül többen különböző egyetemeken habilitációs bizottságok és doktori iskolák tagjai, több esetben vezetői (így például Gósy Mária, Keszler Borbála, Kiss Jenő, Prószéky Gábor, Siptár Péter, Tolcsvai Nagy Gábor); PhD-témavezetők, TDK-dolgozatok irányítói, szakirányú szakdolgozatok vezetői; rendszeresen látnak el opponensi, bizottsági tagsági feladatokat; kutatócsoportokat, konferenciákat szerveznek PhD-hallgatók és fiatal kutatók részvételével. A bizottság jó kapcsolatban áll az ifjúsági tagozattal is rendelkező Anyanyelvűpolók Szövetségével.

9. A bizottság több tagja van jelen különböző tudományos folyóiratok, szaklapok, periodikák szerkesztőbizottságában. Többek között a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság folyóiratának, a *Magyar Nyelvőrnek* a szerkesztőbizottságában tevékenykedik: Keszler Borbála (1993 óta főszerkesztő), Heltainé Nagy Erzsébet, Laczkó Krisztina, Tolcsvai Nagy Gábor. A Magyar Nyelvtudományi Társaság által megjelentetett *Magyar Nyelv* szerkesztőbizottságának tagjai Kiss Jenő, Nyomárkay István, Siptár Péter, Szathmári István. A *Magyar Orvosi Nyelv* című folyóiratnak alapító főszerkesztője Bösze Péter, a szerkesztőbizottságnak pedig tagjai: Keszler Borbála, Kiss Jenő, Laczkó Krisztina, Prószéky Gábor. Továbbá – *Acta Linguistica Hungarica*: Gyuris Beáta recenzios szerkesztő, Siptár Péter a szerkesztőbizottsági tagja; *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*: Zimányi Árpád a szerkesztőbizottság tagja; *Alkalmazott Nyelvtudomány*: Gósy Mária és Prószéky Gábor a szerkesztőbizottság tagjai; *Anyanyelv-pedagógia*: Antalné Szabó Ágnes főszerkesztő, Laczkó Krisztina, Tóth Etelka a szerkesztőbizottság tagjai; *Beszédkutatás*: Gósy Mária főszerkesztő, Siptár Péter szerkesztőbizottsági tag; *Édes Anyanyelvünk*: Heltainé Nagy Erzsébet a szerkesztőbizottság tagja; *Filologia.hu*: Nyomárkay István alapító főszerkesztő, Gósy Mária, Keszler Borbála, Kiss Jenő a tanácsadó testület tagjai; *Finno-Ugric Languages and Linguistics*: Siptár Péter a szerkesztőbizottság tagja; *Jelentés és Nyelvhasználat*: Gyuris Beáta, Tolcsvai Nagy Gábor a szerkesztőbizottság tagjai; *Kroatologija*: Nyomárkay István a szerkesztőbizottság tagja; *Lexikográfiai füzetek*: Gerstner Károly, Prószéky Gábor; *Magyartanítás*: Raátz Judit, Zimányi Árpád a szerkesztőbizottság tagjai; *Névtani Értesítő*: Gerstner Károly, Laczkó Krisztina, Tóth Valéria a szerkesztőbizottság tagjai; *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*: Nyomárkay István főszerkesztő. Emellett Prószéky Gábor tagja az *Across*

Languages and Cultures (tanácsadó testületi tag), a *Fordítástudomány*, a *Magyar Terminológia*, valamint a *Jedlik Laboratories Reports* szerkesztőbizottságának; Tóth Valéria pedig a *Magyar Névärchivum Kiadványai*, a *Helynévtörténeti Tanulmányok*, a *Magyar Nyelvjárások*, az *Onomastica Uralica* (Debrecen–Helsinki) szerkesztőbizottságának. A bizottság más akadémiai osztályainak képviselői olyan rangos, nemzetközi és hazai nem nyelvészeti folyóiratok szerkesztőbizottságában is jelen vannak, mint például a Bősze Péter főszerkesztésével megjelenő *European Journal of Gynaecological Oncology*, illetve *Nőgyógyászati Onkológia*; vagy az *Acta Biologica Plantarum Agriensis*, amelynek Pócs Tamás a főszerkesztője, a *Bryological Times*, amelynek rovatvezetője, illetve az *Acta Botanica Hungarica*, a *Polish Botanical Journal*, valamint a *Journal of Plant Development*, amelyeknek szerkesztőbizottsági tagja.

A bizottság tagjainak 2015. évi tevékenységét nem teljeskörűen még az alábbiak szemléltetik:

- Ludányi Zsófia állandó vendég (heti rendszerességgel) a Lánchíd Rádió egyik nyelvi ismeretterjesztéssel foglalkozó műsorában, ahol (többek között) helyesírási és egyéb nyelvészeti kérdésekkel foglalkozik.
- Nyomárkay Istvánnak tanulmánya jelent meg *Megszólítások, udvariasság, nyelvi világkép* címmel. In: Világ és nyelv szenvedéllyel. Segédkönyvek a nyelvészeti tanulmányokhoz 174. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 87–90.
- Pócs Tamás 2015 novemberében a chicagói Field Múzeum meghívására részt vett a perui és a Fidzsi-szigeteki növényanyagok feldolgozásában.
- Szathmári Istvánt 2015. február 27-én a Magyar Nyelvtudományi Társaság ünnepi ülésen köszöntötte 90. születésnapja alkalmával, és megjelent *A Magyar Nyelvtudományi Társaság története (1904–2005)* című könyve (Tinta Könyvkiadó, Budapest, 237 lap).
- Tomcsányi Pálnak tanulmánya jelent meg az *International Journal of Social Sciences* amerikai folyóiratban, amelyet magyarul a Polgári Szemlében is közzétett. Kapcsolatot tartott a *The Catholic Academy of Sciences in the USA* intézménnyel. Versfordításai jelentek meg Ambrus Gyula *POEMS II* kötetében.
- Tóth Valéria fontos szerepet vállalt a *Magyar Nemzeti Helynévtár* honlapjának (www.mnh.unideb.hu) elindításában. A programhoz kapcsolódóan egy bemutatkozó kisfilm is készült (elérhetősége: <http://mnh.unideb.hu/bemutakozo.php>).

10. A bizottság további munkájára vonatkozóan az alábbi javaslatok érkeztek:

- Minden szakterület képviselője szorgalmazza, hogy területének kutatói igyekezzenek a szaknyelvükben feleslegesen használt idegen kifejezéseket a magyar megfelelőjükkel kiváltani.
- Érdemes lenne a nevek helyesírásával, az anyakönyvezéshez kapcsolódó helyesírással, valamint a helynevek helyesírásának aktuális kérdéseivel foglalkozni.
- Nagyobb hatékonysággal kellene eljuttatni a közép- és általános iskolai tanárokhoz a helyesírás elméleti hátterét és legeredményesebb tanítási gyakorlatát.

11. A Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság 2015. évi tevékenységének bemutatása közel sem teljes a fenti összefoglalóval. Az idézett részletek a bizottsági tagok társadalmi szerepvállalására és a tudományos életben folytatott tevékenységére adnak példát, azt igazolva, hogy a megújult Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság változatlan felelősséggel igyekszik ellátni feladatát, és újabb utakat keresve törekszik a magyar nyelv értékeinek megőrzésére.

Tóth Etelka

docens, ELTE BTK

a Magyar Nyelvi Osztályközi Állandó Bizottság
titkára