

# **HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV**

**PÉCS, 2000**



# HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV

I. évfolyam  
1. szám

## **Szerkesztőbizottság**

*Lengyel Zsolt* (Veszprémi Egyetem/Pécsi Tudományegyetem)  
*Nádor Orsolya* (Károli Gáspár Refomátus Egyetem/Pécsi Tudományegyetem)  
*Szépe György* (Pécsi Tudományegyetem)  
*Szili Katalin* (Eötvös Loránd Tudományegyetem)  
*Szőnyi György Endre* (Szegedi Tudományegyetem)  
*Szűcs Tibor* (Pécsi Tudományegyetem)  
*Tverdota György* (Nemzetközi Hungarológiai Központ)

Főszerkesztő

**Szűcs Tibor**

Társszerkesztő

**Nádor Orsolya**

A szerkesztőség címe:

**Pécsi Tudományegyetem**  
**Bölcsészettudományi Kar**  
**Nyelvtudományi Tanszék**  
H-7624 Pécs Ifjúság útja 6.  
Tel./fax: (36-72) 327-622/4335  
E-mail: [szucs@btk.jpte.hu](mailto:szucs@btk.jpte.hu)

Példányszám: 400

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2000

A mű szerzői jogilag védett. Minden jog, így különösen a sokszorosítás, terjesztés és fordítás joga fenntartva. A mű a kiadó írásbeli hozzájárulása nélkül részeiben sem reprodukálható, elektronikus rendszerek felhasználásával nem dolgozható fel, azokban nem tárolható, azokkal nem sokszorosítható és nem terjeszthető.

# TARTALOM

## I. A HUNGAROLÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN

**SZÉPE GYÖRGY**

A magyar mint idegen nyelv/hungarológia koncepciójának kialakulása  
a munkám során ..... 11

**SZŰCS TIBOR**

A magyar mint idegen nyelv / hungarológia hazai művelésének helyzete ..... 24

## II. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV / HUGAROLÓGIA A KUTATÁSBAN

**SZILI KATALIN**

A tranzitivitás morfoszintaktikai összefüggései ..... 41

**NÁDOR ORSOLYA**

A magyar nyelv státusának változásai a honfoglalástól  
a XIX. század közepéig ..... 54

**MIKLÓS MAGDALÉNA**

A magyar nyelvkönyvek magyarságképe ..... 72

## III. A HATÁRON TÚL: A HUNGAROLÓGIAI ÖRÖKSÉG A KAPCSOLATOK TÜKRÉBEN

**JÓZSA JUDIT**

Olasz-magyar nyelvi találkozások ..... 85

**NAGY KÁROLY**

Nyugati, kisebbségi magyar pedagógusok együttműködése ..... 92

## IV. A IX. MAGYAR ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KONGRESSZUS („NYELVI KIHÍVÁSOK A HARMADIK ÉVEZREDBEN”) MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZEKCIÓJÁNAK (MEGTARTOTT) ELŐADÁSAI

**BRANDT GYÖRGYI**

Gragger Róbert, a hungarológia atyja – levelei tükrében ..... 97

<b>BERÉNYI MÁRIA</b>	
Kontrasztív szemlélet a magyar mint idegen nyelv oktatásában .....	107
<b>SZILI KATALIN</b>	
A pragmatikai kutatások a nyelvtanításban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására) .....	113
<b>SZÜCS TIBOR</b>	
Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában .....	120
<b>HEGEDŰS RITA</b>	
Funkcionális kategóriák a magyarban .....	129
<b>PAPP ISTVÁN</b>	
A magyar mint idegen nyelv oktatása külföldi orvostanhallgatóknak a SOTE-n .....	137
<b>OSZKÓ ZITA</b>	
A magyar mint idegen nyelv oktatása (elsősorban német anyanyelvű hallgatók számára) .....	143
<b>PÁL ERIKA</b>	
A magyar imázs a magyar nyelvkönyvekben .....	149
<b>HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT</b>	
Alaktani hibák kategorizálása magyar-német vonatkozásban .....	165
<b>BOKOR JÓZSEF</b>	
Szlovénia új magyar tantervei elé .....	172
<b>GYÖRFFY MÁRIA</b>	
Orvos—beteg kommunikáció a „Mi a panasz?” (Segédanyag az orvos és a beteg közötti kommunikáció köréből külföldiek számára magyar nyelven) c. tankönyv tükrében .....	180
<b>HALMOS ÉVA</b>	
A beszédfolyamatosság növelésének néhány aspektusa a magyar nyelvű orvos—beteg kommunikáció elsajátításában .....	184
<b>CSONKA CSILLA</b>	
A frazeologizmusok helye a kezdők magyartanításában .....	190
<b>JÓNÁS FRIGYES</b>	
A magyar mint idegen nyelv tanára .....	201
<b>AZ 1. SZÁM SZERZŐI</b> .....	207

# BEKÖSZÖNTŐ

Hungarológiai műhelyünk, a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Nyelvtudományi Tanszékének keretében működő *hungarológiai program* vállalkozásában új kiadványsorozat első kötetét tartja kezében az Olvasó. A kezdeményezés ötletét SZÉPE GYÖRGY professzor úrnak köszönhetjük, aki sokoldalú nyelvészeti munkásságának egyik kiemelkedő vonulatában immár évtizedek óta igen nagy odaadással szolgálja a hungarológiai oktatás ügyét, s meghatározó szerepet vállalt szakmánk arculatának korszerű alakításában.

Az e számunkkal megindított sorozat jellegét elsősorban természetesen a vállalt tartalmi kör minősíti: a magyar mint idegen nyelv / hungarológia tárgykörében írott tudományos közlemények (tanulmányok, dolgozatok) sora. Egy-egy kötetünk válogatott anyagában a szakmai-tematikai sokszínűség mindenkori megjelenítésére törekszünk. Így az írások felölelhetik a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában egyaránt lényeges elméleti és gyakorlati kérdéseket, s kiterjednek a lehető legtágabb körben kapcsolódó hungarológiai érdekű témákra is. A szerzők nyitott névsorába – tapasztalt és elismert kollégáinkon túl – szeretnénk bevonni tehetséges pályakezdőket és ígéretes diákokat is.

A megjelenés rendszerességét évente legalább egy kötetel tervezzük; alkalmanként ezt kiegészítheti egy második szám is. Az éves kötet tehát mindenképpen a periodika évkönyvszerű folyamatosságát, a másik – adott esetben mellékletszerűen – alkalmi monográfiák (például doktori értekezések) megjelentetését biztosítaná. A terjesztésben is tükröződnék, hogy a hazai (elsősorban a pécsi, szegedi és budapesti) egyetemi és intézeti műhelyek (tanszékek, kutatócsoportok, doktori programok) munkásságának bemutatásával országos publikációs fórumként kívánunk fellépni – az érintett külföldi oktatóhelyek bevonása révén természetesen a nemzetközi kitekintés igényével.

E kötetünkben közöljük a IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Veszprémi Egyetem, 1999. április 9.) *Magyar mint idegen nyelv* szekciójának előadásait is (teljes szövegváltozatban, elhangzásuk sorrendjében), mivel akkoriban a rendezők pénzügyi okokból központilag csak egy-egy oldalnyi kivonat megjelentetésére tudtak ígéretet tenni, s a teljes anyagok kiadását szekciónként külön-külön indítványozták. Megtiszteltetésnek érezzük, hogy ennek jelen számunkkal mi tehattünk eleget, s a jö-

vőben is szívesen vállalkozunk a hasonló szakmai adósságok törlesztésére, ugyanis meggyőződésünk szerint ezzel is kiadványunk frissességét gyarapíthatjuk.

Szerkesztőbizottságunk összetételének virtuális személyi szálaival is mindenekelőtt azt szeretnénk megjeleníteni, hogy a hazai hungarológiai műhelyek intézményközi kapcsolatrendszerére építve kívánunk szakmai együttműködést kezdeményezni. Ebben kitüntetett jelentőséget tulajdonítunk a Nemzetközi Hungarológiai Központnak, amely hivatalból koordinálja a szakmai tevékenységet, s amelyen keresztül a határokon túlról összefutó szálakhoz is hozzáférhetünk. Köteteink összeállításához számítunk a tavaly sikeresen újraindított *Hungarológia* szerkesztőinek segítőkézségére és a többi szakmai fórum együttműködésére is.

A fentiek szellemében szerkesztőségünk tisztelettel várja az Évkönyv olvasóinak véleményét, nyitottan fogad minden hasznosítható ötletet, javaslatot, s mindezekelőtt természetesen magukat a közlésre váró hungarológiai írásokat.

Pécsett, 2000. február 27-én

*Szűcs Tibor*



# I. A HUNGAROLÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN



# *Szépe György*

## **A magyar mint idegen nyelv/hungarológia konceptiójának kialakulása a munkám során**

### **1. A szerzőség**

Valószínűleg sokaknak eszébe jutott a magyar mint idegen nyelv (a továbbiakban: MIH) ilyen vagy hasonló koncepciója, hisz' a külföldi lektori munkának ez a természetes kerete. Nem is kellett senkivel sem megbirkózni ezért, kivéve önmagamat. Ennek pedig az volt az oka, hogy a nyelvészet túlzottan befelé fordult, s – hogy úgy mondjam – konceptuális nehézségeket okozott egy olyan mezőnek a leírása, amelynek egyik része beletartozik a nyelvészetbe, a másik része pedig a nyelvészetten kívül helyezkedik el; ráadásul pedig a két rész egymással szorosan összefügg.<sup>1</sup>

Bocsáttassék meg nekem, hogy saját tapasztalataim megszerzésének története köré építem fel egy olyan szakma magyarországi meghonosodásának útját, amely szakmának érdekében sokan mások nálam többet és maradandóbbat tettek.

### **2. Az első lépcsők**

Talán nem is lépcsők ezek, hanem véletlenek sorozata.

Ha jól emlékszem, akkor az első találkozásom magyarul tanuló nem magyar anyanyelvűekkel az ötvenes években volt, amikor öt kínai diák érkezett a budapesti bölcsészkarra. Négy fiú volt (ezekből diplomata lett) és egy lány: Su-Mi, akiből később a pekingi magyar tanszék vezetője lett. Angolul beszélgettünk; ők azonban már valamit tudtak magyarul. Ott világosodott meg előttem, hogy a magyar mint idegen nyelv tanítása egy külön szakma is lehet, s ezt gyakorolhatják nem magyar anyanyelvűek is.

Személy szerint a legelső nem magyar anyanyelvű „tanítványom” Wolfgang Steinitz professzor volt<sup>2</sup> 1956 nyarán. Az akkor már világhírű finnugor nyelvész a harmincas években diákkorában már sokat tanult magyarul, eseményekben gazdag élete során azonban ez a tudás eléggé elhalványodott. Nekem kellett felújítanom ezt a tudást. A módszerem egyszerű volt. Nyelvészetről beszélgettünk, és együtt alakítottuk ki egy magyar akadémiai előadásának magyar nyelvű szövegét.<sup>3</sup> Ezt a feladatot csak annyiban tekintetem nyelvészeti jellegűnek, amennyiben beszélgetésünk témája leginkább a fonológia volt: hacsak lehetett, magyarul beszéltünk, ha ez nem ment, akkor automatikusan németre fordítottuk a szót (ezáltal persze én meg a német nyelvészeti terminológiát tanulhattam).

### 3. Lotz János és a Columbia Egyetem

Steinitz révén ismerkedtem meg 1959-ben Roman Jakobsonnal<sup>4</sup>, majd Jakobson révén fordult az érdeklődésem Lotz János munkássága felé. Lotzcal azonban csak 1964-ben találkoztam, amikor a Ford Alapítvány megbízásából Budapestre jött. Az 1964/65. tanév őszi szemeszterét a Columbia Egyetemen töltöttem; időm nagy részében a nyelvtudományi profilomat igyekeztem bővíteni. Egy kanyarral azonban elindultam a MIH felé is.

Megismerkedtem először Juhász Ferencsel, aki az egyetem uráli programjában és az *American Language Center*-ben is tanított; az elsőben amerikaiakat tanítottak magyarra, a másodikban mindenkit angolra. Ennek a központnak a vezetője William Nemser professzor volt, aki később a magyarországi angol-magyar kontrasztív nyelvészeti kutatási témának a tanácsadója lett. Mindketten Lotz János tanítványának számítottak. Ez abban is megnyilvánult, hogy amikor az angol mint idegen nyelv tanárait képezték (ez volt ennek a „szuper-lektorátus”-féle intézménynek a legmagasabb szintű tevékenysége), akkor mindig a magyar volt az a nyelv, amelyet kezdőként tanultak a diákok abból a célból, hogy most már szakemberként figyeljék meg: hogyan is történik az idegen nyelv tanulása. Egyébként magam is belekóstoltam a központ munkájába, továbbá az egyetemen és a metropolisban levő egyéb olyan akciókba, amelyek a külföldi (nem angol anyanyelvű) hallgatók és ösztöndíjasok beilleszkedését segítették.

Ettől kezdve Lotz János hatására „nyelvészeti horizontom” részévé vált a magyar mint idegen nyelv témája, ezzel kapcsolatban a hungarológia, illetve a nyelvfenntartás (elsősorban az amerikai magyar nyelv fenntartása).<sup>6</sup> Ehhez még hozzájárul a kontrasztív nyelvészet.

Az 1966/67. tanév tavaszi félévében visszahívtak a Columbia Egyetemre magyar tantárgyakat tanítani; ekkor ott már Robert Austerlitz volt a professzor<sup>7</sup>. – Ennek során tanítottam magyar nyelvet is. Legértékesebb tapasztalatom az volt, hogy legalább háromféle csoportot kellett szerveznem a magyar tanulók motivációja szerint: (a) az egyik csoport nyelvésznek (finnugor vagy általános nyelvésznek) készült; (b) a másik csoport magyar származású volt, és magyar műveltség megszerzésére törekedett; (c) a harmadik csoport pedig a kelet-európai térséggel való foglalkozásra készült (diplomataként vagy tudósként: politológus, történész vagy folklorista pályára készülve). A nyelvészek hallgatták a magyar nyelvészeti kurzusomat is; a diplomáciai, illetve társadalmtudományi kutatói stb. pályára készülők pedig a magyar civilizációval foglalkozó kurzusomat vették fel (ezt az egyetem kelet-európai központjának keretében hirdették meg). – Ekkor kezdtem el foglalkozni a külföldiek számára készült magyar tankönyvekkel is.<sup>8</sup>

Lotz János 1967 tavaszán már Washingtonban élt; ott a Center for Applied Linguistics igazgatója lett. Ennek az országos, sőt nemzetközi kisugárzású intéz-

ménynek az élén iktatta be a kontrasztív nyelvészetet az alkalmazott nyelvészeti diszciplínák sorába.

Lotz csak két évig töltötte be ezt a posztot. A Center for Applied Linguistics európai igazgatójaként Budapestre költözött; 1973-ban bekövetkezett haláláig idejét megosztotta Budapest és Washington között.

Lotz ösztönzése (és a Center for Applied Linguistics finanszírozása) révén jött létre Magyarországon a kontrasztív nyelvészeti hullám, amelynek retrospektív áttekintésére másutt szeretnék majd sort keríteni. Egyébként ekkoriban (a hetvenes években) volt hullámhegye az alkalmazott nyelvészet nemzetközi szervezetében is a kontrasztív nyelvészetnek. Az angol nyelvnek – Lotznak köszönhető – dominanciája mellett a kontrasztív nyelvészet Magyarországon egész sor egyéb nyelvre kiterjedt.

Ekkoriban jelent meg Lotz műveinek nagy többsége magyar nyelven, illetve Magyarországon.<sup>9</sup> Nagy hiba volt, hogy akkor nem jelent meg magyar fordításban Lotz fiatalkori mesterműve<sup>10</sup>, a német nyelvű magyar grammatikája; ez ugyanis nemcsak egy szokatlanul részletes és következetes magyar nyelvleírás volt, hanem a magyarul tanuló bölcsészek stb. számára készült grammatikai áttekintés is. (Azt hiszem, hogy a könyv magyar fordításának elkészítése és kiadása azért nem került akkor napirendre, mivel Lotz egész későbbi életében ennek meghaladását tartotta fő feladatának.)

#### **4. Az alkalmazott nyelvészet és az Anyanyelvi Konferenciák korszaka**

Engedtessek meg, hogy ebben a kis fejezetben ne említsek újabb neveket. Szándékomban áll ugyanis, hogy a most felmerülő témák egyikéről-másikáról külön is írjak.

**4.1.** Az ötvenes években kialakult alkalmazott nyelvészetnek és a nyelvvel foglalkozók interdiszciplináris kapcsolatainak 1964-től legjelentősebb szervezete az Association Internationale de Linguistique Appliquée lett, amelynek kongresszusain 1970-től kezdve jelen van a kontrasztív nyelvészet. Magyarországon több jelentős alkalmazott nyelvészeti központ hatására az ötvenes években indult meg az alkalmazott nyelvészet<sup>11</sup>; itt is hamarosan a szakma részévé vált a kontrasztív nyelvészet.

Az angolnak (majd franciának) idegen nyelvként történő tanítását elősegítő kutatásokat Magyarországon nem volt nehéz átvenni. A különbség mindössze annyi volt, hogy míg Nagy-Britanniában (vagy az onnan szervezett keretekben: a brit „language industry” keretében) angol anyanyelvűek oktatták a nem angol anyanyelvűeket, addig ennek a feladatnak az ellátói Magyarországon és a térség többi országában nagy többségben helyi (tehát nem angol anyanyelvű) nyelvtanárok voltak. Ennek a hosszú időn át folyó nemzetközi vitának egyik világszerte elismert elemzését adta nemrég Medgyes Péter<sup>12</sup>.

Hamarosan része lett a magyar mint idegen nyelv a magyarországi alkalmazott nyelvészetnek: majd 1984-től a nemzetközi alkalmazott nyelvészet kongresszusain is megjelent<sup>13</sup>.

Itt jelzem, hogy magam mindkét szervezet munkájában részt vettem hosszú időn át. (Erről majd más alkalommal írok.)

**4.2.** A magyar nyelv külföldi fenntartása volt az első célkitűzése az Anyanyelvi Konferenciának 1970-ben. A vállalkozás annyira sikeres volt, hogy azóta is folytatódik a három évenként megrendezésre kerülő konferenciák sorozata (s a közbülső időkben kifejtett sokirányú tevékenység). Időközben a szervezet neve kiegészült: Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága / Anyanyelvi Konferencia; negyedévenként megjelenő periodikájuk címe azonban változatlan: *Nyelvünk és Kultúránk*.

Lotz János révén részt vettem a legelső konferencián, illetve több később megrendezetten is. Hamarosan nyilvánvalóvá vált ugyanis, hogy a magyar nyelv és kultúra fenntartása külföldön átfedésben van a hungarológiával (főleg annak oktatásával), s profitál a nyelvészet különféle ágazatainak – köztük az újabbaknak is – a tevékenységéből. Először a kontrasztív nyelvészet állt a figyelem előterében, majd az idegennyelv-oktatásban alkalmazott nyelvészet, végül a nyelvi emberi jogok (és óhatatlanul a nyelvpolitika) témaköre<sup>14</sup>.

Előrelátható volt, hogy ebben a körben növekedni fog a MIH diszciplínájának a jelentősége, mivel a Magyarok Világszövetségétől független szervezet (a Világszövetséggel egybehangzóan) a magyar kulturális nemzet felfogásának keretében működik. Ez a felfogás azt implicálja, hogy a világ bármely részén élő magyarul beszélők alkotják a magyarság kulturális nemzetét; mellettük azonban voltaképpen azok a magyar származásúak is idetartozhatnak (saját elhatározásukból), akik ma már nem beszélnek magyarul, de magyarnak tekintik magukat. Ez utóbbi csoport magyarságtudatának kialakítása és fenntartása, magyar nyelvismeretének elősegítése a szervezet fő feladatai közé tartozik. Ezeknek a feladatoknak az ellátáshoz pedig – úgy vélem – egyre nagyobb szükség lesz a MIH diszciplínájára és szakmájára.

**4.3.** Ennek a korszaknak fontos állami központja volt a „Zsombolyai utca”, vagyis a Magyar Lectori Központ (MLK). Ez a központ a magyarországi tanulmányokra előkészülő külföldi ösztöndíjasok Nemzetközi Előkészítő Intézetéből fejlődött ki független központtá.

A MLK keretében összekapcsolódott a külföldi magyaroktatás – hivatalos magyar állami – támogatása, amelyet a nyelvfenntartás jelentős eszközének tekintettek. Ezzel függött össze a külföldi magyar lektorok továbbképzése. A továbbképzés szakmai része jórészt a MIH területére esett. A MLK periodikája és – a kilencvenes évek elején kiteljesedő – kiadványsorozata máig a MIH egyik magyarországi szakmai bázisa<sup>15</sup>. Az intézmény mai elnevezése: Nemzetközi Hungarológiai Központ (NHK).

## 5. *A pécsi egyetemen*

1981 szeptemberétől az újonnan megalakított pécsi Janus Pannonius Tudományegyetemre kerültem. A kiváló tanárképző főiskolai magyar nyelv és irodalom szakos tanári programot fokozatosan alakítottuk át egyetemi programmá. Nem volt könnyű, mert mindezt az igen nagy presztízzsel rendelkező irodalom oktatóival kellett végrehajtani. Csak lépésről lépésre jutottunk előre<sup>16</sup>.

A kor szellemét tükrözte, hogy létre kellett hozni az egyszakos magyartanárok programját; ez volt a „magyar: nyelv és irodalom szak”. Ezen belül választható volt a nyelvi vagy az irodalmi súlypont. A kiváló Magyar Nyelvi Tanszék örökölt keretein belül úgy láttuk, hogy a magyartanároknak – akár egyszakosok, akár kétszakosok – a nyelvészetből ugyanazt kell tudni. Ebből pedig az következett, hogy ha már súlypontot kell képezni, akkor valamilyen specializációt (azóta már elfeledett műszóval „belső szakosodás”-t) lehet kialakítani. Ilyen specializáció lett az általános nyelvészet (ma is meglévő specializációval és akkreditációra benyújtott saját programmal); a kommunikáció (a kilencvenes évektől külön tanszék, külön alapképzési programmal és doktori alprogrammal); a magyar anyanyelvi nevelés (ma is meglévő specializációval és az alkalmazott nyelvészeti doktori programon belül saját elágazással); az uráli stúdiumok (a kilencvenes évektől külön tanszék, specializációval); az alkalmazott nyelvészet (ma is meglévő specializációval, 2000-ben induló saját szakkal és főleg 1995 óta saját doktori programmal).

A magyar mint idegen nyelv (és egyáltalában a MIH) akkor még nem volt külön program. (Ma már akkreditált saját szakkal, ma is meglévő specializációval és az alkalmazott nyelvészeti doktori programon belül saját elágazással rendelkezik.) Rövid idő alatt rájöttünk arra, hogy ez a témakör az egyik legnépszerűbb. A kurzusok szervezését és beindítását én vállaltam; a munka dandárját azonban a MLK két vezetője (Giay Béla és Nádor Orsolya) végezte. Egy félévben a fő előadó Csécsy Magdolna professzor volt<sup>17</sup>. A belső előadók közül ezen a téren tapasztalattal rendelkezett Fülel-Szántó Endre (elsősorban a Debreceni Nyári Egyetemről; később, a kilencvenes években került négy évre Bukarestbe vendégprofesszornak), aki Bukarestből visszatérően kapcsolódott be ebbe a tevékenységbe<sup>18</sup>. Helsinkiben magyar lektor volt a korán elhunyt Márk Tamás<sup>19</sup>; öt évig Münchenben volt magyar lektor Szűcs Tibor<sup>20</sup>, aki ma a MIH-programot irányítja; Fancsaly Éva finnugor nyelvész kollégánk Bécsben szerzett tapasztalatokat finnugor oktatóként és kutatóként<sup>21</sup>. Horváth Tamás kollégánkat pedig Leningrádban (Szentpéterváron) lektori tevékenységének idején érte utol a halál<sup>22</sup>. A program támaszkodik Hanus Erzsébet és Máté Györgyi, valamint Nagy József tevékeny (külső) egyetemi kollégáink közreműködésére is, akik francia, illetve szerb, majd horvát területen végeztek magyar lektori munkát, továbbá Martonyi Éva lille-i vendégprofesszori tapasztalataira.

Ennek a korszaknak az eredményeit úgy lehetne röviden összefoglalni, hogy (a) megalapozta a későbbi korszakok MIH-tevékenységét, (b) azáltal, hogy bevitte az egyetemi (kari) köztudatba a MIH gondolatát, (c) s felkeltette, megerősítette és újraélesztette a MIH iránti érdeklődését több oktatónak (köztük az imént említetteknek és magamnak is).

## 6. *A Rutgers Egyetemen*

1990 őszétől kezdve 1992 augusztusáig a Rutgers Egyetemre kerültem Fulbright-professzorként. Eredetileg egy (illetve két) éves kutatói Fulbright-ösztöndíjra pályáztam, de a minisztériumban rábeszéltek a vendégprofesszori tevékenységre, mivel akkor járt le Bárdos Jenőnek rendkívül sikeres (két és félévnyi) vendégprofesszori időszaka, és nem akarták, hogy veszendőbe menjen az általa csaknem felállított magyar tanszékre fordított sok-sok előkészület. Végül is Bárdos Jenőnek és más magyar és amerikai segítőknek köszönhetően 1991-ben létre is jött – 10 évre – a Magyar Intézet.<sup>23</sup> (Ezzel kapcsolatban is másutt szeretnék majd egyszer bővebben írni.)

A Rutgers Egyetem központi „campus”-a New Brunswick városában van (New Jersey államban, New Yorkhoz olyan közel, mint Budapesthez Esztergom). Itt igen nagy hagyománya van a hungarológiának. A város az amerikai keleti parti magyar bevándorlók egyik központjává vált a XX. század elején; ezt a magyar jelenlétet nagy mértékben megerősítette az, hogy az 1956-os magyar menekülteket fogadó legjelentősebb központ a város szomszédságában volt. Ma is itt működik az Hungarian Heritage Center<sup>24</sup> (amely talán a legjelentősebb magánereőből létrehozott külföldi magyar kulturális központ), valamint a Hungarian Alumni Association / Bessenyei György Kör<sup>25</sup> (amely a legjelentősebb külföldi magyar szellemi műhelyek egyike), valamint több fontos egyéb magyar intézmény.

A Rutgers Egyetemen az első két féléven át mindent egyedül kellett tanítanom. A következő két reguláris félévben és egy nyári szemeszterben már magyar lektor tanította a nyelvórákat.

A magyar program diákjainak többsége magyar származású volt, akik közül a többség a helyi magyar iskola, a magyar nyelvű egyházak és a magyar cserkészlet keretében olyan szintig jutott el, mintha egy Magyarországgal szomszédos (de nem magyar tanítási nyelvű) iskolában tettek volna szert magyar műveltségre. Természetesen voltak nehezebb helyzetből induló magyar származású diákok, valamint amerikai angol és egyéb származású magyartanulók is. Itt is feltűntek a Columbia Egyetemről már ismert motivációs típusok; mellettük új csoportot alkottak a várható üzleti kapcsolatok végett nyelvismeretüket aktivizálni, illetve erősíteni szándékozók (főleg a nyári szemeszterben).

A kezdők egy része tehát inkább „álkezdő” volt; ennek megfelelően az Anyanyelvi Konferencia tananyagainak egy részét jól fel lehetett használni.<sup>26</sup>



A programban szerepelt a magyar grammatika is; mivel ezt angolul kellett előadni, ezért ezt a kurzust egyéb – nyelvész érdeklődésű – diákok is felvették.

Rendkívüli feladat volt számomra a magyar kultúra oktatása. Ebben a legjobb tananyag Bárdos Jenő kiváló szöveggyűjteménye volt; ezenkívül egy-egy témában nagyon sok helyről kaptam segítséget. (Ne feledjük el, hogy New Jersey-nek ez a része, különösképpen New Brunswick voltaképpen „magyar nemzetiségi terület”-nek számítana Európában.) Szerencsére az irodalom tanításában nem volt szükség külső segítségre, mert rendelkezésre állt mind a magyar programnak, mind az egyetemi könyvtárnak a gazdag magyar gyűjteménye. (Megjegyzem, hogy ezen a vidéken több magyarnak nagyon gazdag magyar nyelvű és magyar tárgyú magánkönyvtára van.) A magyar kultúra tanítását igen nagy mértékben támogatták a magyar szervezetek, illetve a magyarországi magán jellegű intézmények (elsősorban az Anyanyelvi Konferencia táborai) is.

A magyarul tanulók többsége „college”-diák volt, vagyis az egyetem első négy évének hallgatója; nekik értékes tanegységeket jelentettek a magyar program keretében megszerzett pontok.

## 7. A MIH legalizálása

1992 őszére alakult ki az a koncepció, amelyben különféle módokon helyet kapott volna a magyar szakosok, nyelvtudomány szakosok (de fakultatív módon másféle szakosok) képzésében valamelyik – fent már jelzett – specializáció<sup>27</sup>.

**7.1.** 1992 őszén ugyanis elfogadta a bölcsészettudományi karok és tanárképző főiskolák közös tantervi szakbizottsága a következő programokat: nyelvtudomány – magyar irodalom (pécsi változat); irodalomtudomány – magyar nyelv (pécsi változat); magyar mint idegen nyelv / hungarológia (országos változat), hogy csak azokat említsem, amelyek bennünket most érdekelnek.

A MIH-programot<sup>28</sup> úgy fogadta el a bizottság, hogy abba beleférhetett a budapesti (magyar mint idegen nyelv), a szegedi (hungarológia), a pécsi (MIH) és a miskolci magánegyetemi (MIH) program.

A bölcsészkar tanterveket az 1993. évi felsőoktatási törvény függelékeként kellett volna a parlamentben elfogadni. Ezt a függelékét azonban be sem terjesztette a minisztérium; nem lehet tudni, hogy miért.

**7.2.** Külön projektum (MKM tankönyv-támogatási program) keretében (részben a Soros Alapítvány támogatásával) készültek el a MIH-program fontos tananyagai<sup>29</sup>.

Egy másik, minisztériumi (egyetemi programfejlesztési pályázat) keretében további programok készültek a magyar zene, illetve a nyelvpolitika hungarológiai megközelítéséről.<sup>30</sup>

**7.3.** Újból el kellett indítani az akkreditációs procedúrát. Ennek során végül is a Magyar Akkreditációs Bizottság 1997. április 4-én, a Felsőoktatási Tudományos Tanács 1996. november 20-án hagyta jóvá a szakalapítást. Az Oktatási Minisztérium 1997. november 14-én hagyta jóvá a szakindítást.

A szak programja a *Hungarológiai Évkönyv* e kötetében olvasható<sup>31</sup>.

**7.4.** A Magyar Akkreditációs Bizottság már 1995 nyarán engedélyezte a Janus Pannonius Tudományegyetemnek a Nyelvtudomány tudományterületén belül az Alkalmazott Nyelvészet Doktori Programot. Ezen program négy elágazása közül az egyik az „Alkalmazott nyelvészet a magyar mint idegen nyelv tanításában”. Ez a doktori szintű MIH-program az 1995-1996-os tanévben indult meg<sup>32</sup>. 1999 decemberében kezdünk hozzá – Szűcs Tibor javaslatai alapján – a doktori tantervnek és a doktori szigorlat követelményrendszerének felfrissítéséhez.

## 8. *A nyelvpolitikai keret*

Alkalmazott nyelvészeti, illetve szociolingvisztikai érdeklődésem a nyolcvanas évek során fokozatosan a nyelvpolitika felé fordult<sup>33</sup>. Ebben nagyon sokat segített az UNESCO<sup>34</sup> és más nemzetközi szervezetek (elsősorban az FIPLV<sup>35</sup>) keretében kifejtett tevékenységem.

Igaz, hogy két évnyi amerikai tartózkodásom alatt nem sok idő jutott a kutatásra, igyekeztem fenntartani ezt a viszonylag új érdeklődésemet.

1992 óta kutatói és oktatói munkásságom nagyobb része erre a szakterületre esik, ennek része a nyelvi emberi jogok témája<sup>36</sup> is. Arra törekszem, hogy a nyelvpolitika / nyelvi emberi jogok keretében a MIH témaköre – valamilyen formában – szerepeljen; ezeket az írásokat az „Nyelvpolitikai helyzetkép a magyar nyelvről” tananyag tartalmazza<sup>37</sup>.

Azt hiszem, hogy ez a nyelvpolitikai keret – amellet, hogy közelíti a MIH-tevékenységet az alkalmazott nyelvészethez – egy újabb kísérlet az egész MIH szakmai elhelyezéséhez. Azt hiszem, hogy a nyelvpolitika és az emberi nyelvi jogok több egyéb részletben is módosíthatják felfogásunkat a MIH-hel kapcsolatban. Erről azonban egy másik alkalommal szeretném kifejtetni a véleményemet.

## 9. *Néhány megjegyzés a MIH jövőjével kapcsolatban*

A MIH-nek most elsősorban a jelenét kell kiépíteni és megerősíteni. Talán ezt a tevékenységet is segíti ez a néhány megjegyzés.

Az első teendő természetesen a nagyon jó alapképzésbeli MIH-program folyamatos működtetése. Arra kellene törekedni, hogy a jövőendő magyartanárok egy része szakmája természetes részének tekintse a MIH-et. Sikerült módosítani a szak

akkreditációjának azon a követelményén, hogy csak magyar—idegen nyelv szakosok vehetnék fel mintegy harmadik szakként. Inkább minőségi követelményeket kellene felállítani: csak olyan nagyon jó magyar szakosok vehessék fel (akár van másik szakjuk, akár nincs), akik felsőfokon tudnak legalább egy nyelvet.

Ennek azonban akkor lesz ténylegesen szakmai előkészítő szerepe, ha a külföldi magyar lektori szakma is kap egy FEOR-számot, s ha a lektori posztokra kiírt pályázatokban kritériumként szerepel majd a MIH-diploma.

Öt év leteltével modernizálni kellene a pécsi alkalmazott nyelvészeti doktori program MIH-elágazásának tantervét is.

Kívánatos, hogy kifejlődjék a MIH mint elismert kutatási terület; szintén megkapja a neki járó helyét a tudományos szakterületeken belül. A magyarországi alkalmazott nyelvészeti kongresszusokon évek óta külön szekciója van a MIH-nek, tehát elsősorban a kongresszusok közti időszakban volna szükség észrevehető tudományos szintű eseményekre a MIH területén.

Örvendetes, hogy megindult a *Hungarológiai Évkönyv*; ennek máris kezd kialakulni a saját profilja.

Át kellene azonban gondolni azt is, hogy a *Hungarológia Oktatása* című periodikát hogyan lehetne feltámasztani abból a tetszhalálból, amelybe a történelmi váltás idején került; ez lehetne a Hungarológus Oktatók Nemzetközi Társaságának (HONT) a folyóirata (ha már állami intézmény nem tudja fenntartani).

Hasonlóképpen stabilizálni kellene a MIH területén működő felsőoktatási központok együttműködését a két nagy hagyományú érintkező szervezettel; ezek az Anyanyelvi Konferencia / Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága (és periodikája, a *Nyelvünk és Kulturánk*), valamint a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság (és folyóiratai, a *Hungarológiai Értesítő*, valamint a *Hungarian Studies*, továbbá a hungarológiai kongresszusok kötetei).

## Jegyzetek

<sup>1</sup> Itt jegyzem meg, hogy ezek a konceptuális nehézségek természetesen jelentős mértékben csökkennek, ha a két részt egy olyan fölérendelt keretbe tudjuk elhelyezni, mint a szemiotika vagy a kulturális antropológia. Csakhogy ekkor meg újramezódódnének ezen fölérendelt keretnek az európai filológiai hagyománnyal való viszonyításai.

<sup>2</sup> Vö. Szépe György. „A magyar rokonsági elnevezések néhány kérdése.” in: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. vol. 9, pp. 181-199 (Budapest, 1972).

<sup>3</sup> W. Steinitz. „A finnugor rokonsági elnevezések rendszere.” in: *A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának Közleményei*. vol. 10, pp. 321-334.

<sup>4</sup> A „Zeichen und System der Sprache” című szimpóziumot Erfurtban rendezték meg 1959 őszén; ezen vettem részt W. Steinitz meghívása alapján; ezen részt vett R. Jakobson is. – A tanácskozás anyaga megjelent: G. F. Meier (szerk.) *Zeichen und System der Sprache*. Akademie-Verlag: Berlin, 1962.

<sup>5</sup> Ezt próbáltuk a kilencvenes évek elején „vezérelt idegennyelv-tanulás” címén a pécsi alkalmazott nyelvészeti specializációs programba beiktatni.

- <sup>6</sup> Ebben a korszakban írtam a következőket: „A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet.” in: Ginter Károly (szerk.) *Magyartanítás külföldön*. Az 1969. augusztus 29-i lektori értekezlet anyagából. Művelődésügyi Minisztérium és a Kulturális Kapcsolatok Intézete: Budapest, 1969. pp. 63-67. – „Ungarisch als Fremdsprache.” in: *Budapester Rundschau*. vol. 3, nr. 39. p. 8 (Budapest, 1969). – „A külföldön magyart tanító tanárok tanácskozása.” in: *Magyar Nyelvőr*: vol. 94, p. 132. [Rövid híradás.] – „Mit mutassunk be a magyar kultúrából és hogyan?” in: Ginter Károly (szerk.) *Magyartanítás külföldön*. Az 1970. augusztus 28-i lektori értekezlet anyagából. Művelődésügyi Minisztérium: Budapest, 1970. pp. 64-65. – „A magyar kiejtés oktatásának alapjairól.” uo. pp. 97-99. – „Tanulások és tennivalók a magyar mint idegen nyelv ágazatában.” in: *Magyar Nyelvőr*: vol. 102, pp. 330-332 (Budapest, 1978). – „A ‘magyar mint idegen nyelv’ néhány diszciplináris kérdése.” in: Giay Béla & Ruzsinyák Márta (szerk.). *Magyar nyelv külföldieknek. Az V. Magyar Lektori Konferencia anyaga*. Művelődési Minisztérium és a Nemzetközi Előkészítő Intézet: Budapest, 1981. pp. 9-27. – „Javaslatok az anyanyelvi konferencia számára.” in: Imre Samu (szerk.). *A IV. Anyanyelvi Konferencia tanácskozásainak összefoglalása. Pécs, 1981*. Az Anyanyelvi Konferencia Védnöksége: Budapest, 1981. pp. 212-213. – „Magyarországi tudományos segítség a nyelvfenntartó tevékenységhez.” in: *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 48, pp. 26-33 és vol. 49, pp. 32-43 (Budapest, 1982). – „A magyar tanulmányok tartalmáról és szerkezetéről a Magyarországon kívüli felsőoktatásban.” in: Róna Mária (szerk.). *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1983. pp. 201-208. – „Általános nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, idegennyelv-oktatás.” in: Giay Béla (szerk.). *A magyar nyelv külföldieknek. A VI. Magyar Lektori Konferencia anyaga*. Magyar Lektori Központ: Budapest, 1985. pp. 31-48. – „Énektanítás többnyelvű környezetben” in: *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 59, pp. 31-33. – Szerkesztés, bevezetés, összefoglalás. „A magyar mint idegen nyelv” (Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának 1977. június 21-i ülése). in: Giay Béla (szerk.) *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Nemzetközi Hungarológiai Központ: Bp., 1991. pp. 52-138. [Szerkesztőtárs: Szende Aladár; újraközlés.]
- <sup>7</sup> Robert Austerlitz (1923-1994) egyetemi tanár, az MTA tiszteleti tagja. Válogatott műveinek magyar kiadása: *Nyelvek és kultúrák Euráziában* (Szerk. Simoncsics Péter). Tankönyvkiadó: Budapest, 1992. 374 p.
- <sup>8</sup> Bánhidly Zoltán – Jókay Zoltán – Szabó Dénes. *Learn Hungarian*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1958.
- <sup>9</sup> Lotz János. *Szonettkoszorú a magyar nyelvről*. Gondolat Kiadó: Budapest, 1976. 390 p.
- <sup>10</sup> Lotz János. *Das ungarische Sprachsystem*. Ungarisches Institut: Stockholm, 1939. 295 p.
- <sup>11</sup> Papp Ferenc és Szépe György. „Matematicheskaja i prikladnaja lingvistika v Vengrii.” in: *Mashinnyj perevod i prikladnaja lingvistika*. vol. 9, pp. 46-52 (Moszkva, 1966). – Szépe György és Szöllösy Éva. „A matematikai nyelvészet alkalmazása a különböző tudományokban.” in: *Tudományszervezési Tájékoztató*. vol. 6, pp. 774-805 (Budapest, 1966). – „Az alkalmazott nyelvészet ügye.” in: *Magyar Nyelv*. vol. 67, pp. 262-270 (Budapest, 1971). – „Az alkalmazott nyelvészet néhány kérdése.” in: *Nyelvtudományi Közlemények*. vol. 77, pp. 403-415 (Budapest, 1975). – „Bedeutung und Probleme der angewandten Linguistik.” in: *Kongressbericht der 2. Jahrestagung für angewandte Linguistik. IRAL-Sonderband*. pp. 115-120] (Heidelberg). – „Applied linguistics: a Hungarian orientation.” in: *Acta Linguistica Hung.* vol. 22, pp. 155-169 (Budapest, 1972). – A jelen helyzet legutolsó összefoglalása: Lengyel Zsolt. „Múltban gyökerező jelen. Az alkalmazott nyelvészet a kilencvenes években.” in: *Modern Nyelvtanítás*. vol. 2, nr. 3, pp. 17-22 (Budapest, 1996).
- <sup>12</sup> Medgyes Péter. *The Non-Native Teacher*. MacMillan: London, 1994.
- <sup>13</sup> Dovala Márta és Szépe György. „Applied linguistics in the service of the language of the diaspora.” in: J. den Haes & J. Nivette (szerk.). *AILA Brussels 84 Proceedings*. VUB: Brussels, 1984. vol. 4. p. 1462.
- <sup>14</sup> A kontrasztív nyelvészet első seregszemléjének kötete: Horváth Miklós & Temesi Mihály (szerk.). *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvtanítás*. Tankönyvkiadó: Budapest, 1972. – Témavezetőjeként írásaim: „Az angol-magyar összevető nyelvtani munkálatok.” in: *A magyar nyelvért és kultúráért*. Tájékoztató. vol. 6, pp. 16-17 (Budapest). „Megjegyzések a magyarországi kontrasztív nyelvészet néhány tapasztalatáról, problémájáról.” in: Bańcerowski Janusz (szerk.). *A lengyel nyelvtanítás Magyarországon*. Lengyel Kultúra: Budapest, 1976. pp. 14-33. – „Avant-propos.” in: *Études finno-ougriennes*. vol. 11, pp. 5-6 (Paris, 1976) [Az 1974. évi magyar-francia kontrasztív konferencia anyaga]. – „Vorwort zur Reihe »Studia comparationis linguae hungaricae«”. in: Juhász János (szerk.). *Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch*. Akadémiai Ki-

adó: Bp., 1980. pp. 7-15. [Ebben a sorozatban angol-magyar, francia-magyar, japán-magyar, német-magyar és orosz-magyar kötet jelent meg. (Egyébként én magyar-francia összevetéssel foglalkoztam.)]

<sup>15</sup> Giay Béla (szerk.) *A hungarológia fogalma*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1990; *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1991. (Mindkettő a *Hungarológiai Ismerettár* sorozatban jelent meg.)

<sup>16</sup> Szépe György. „A pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karáról, az ott folyó nyelvi és kommunikációs nevelési programról.” in: *A Hungarológia Oktatása*. vol. 1, nr. 1, pp. 29-34 (Budapest, 1987). – Bécsy Tamás. „Az irodalmi képzésről.” in: *A Hungarológia Oktatása*. vol. 1, nr. 1, pp. 34-39 (Budapest, 1987).

<sup>17</sup> Csécsy Magda [Madeleine]. *Études de linguistique française et hongroise. Description et enseignement*. Faculté des Lettres de l'Université de Nice: Nice, 1996. 254 p. – Erről írt recenzióm: in: *Modern Nyelvtudomány* [Új sorozat], vol. 5, nr. 1, pp. 83-84 (Budapest, 1998)

<sup>18</sup> Fülei-Szántó Endre (1924—1995) idevágó művei: *Magyar nyelv külföldiek részére*. I-IV. kötet. TIT: Budapest, 1973. – „A magyar mint idegen nyelv diszciplínája.” in: *Magyar Nyelvőr*. vol. 102, pp. 46-47 (1978). – „Komparatív műveltségblokkok.” in: *A hungarológia oktatása*. vol. 1, nr. 1, pp. 23-28 (Budapest, 1987). – „A hungarológia helye és szerepe a tudományok és a művelődéspolitikai rendszerében.” in: *A hungarológia oktatása*. vol. 1, nr. 2, pp. 3-18 (Budapest, 1987). – „A nemzetkarakterológia mint diszciplína.” *A hungarológia oktatása*. vol. 4, nr. 7-8, pp. 3-6 (Budapest, 1990). – Bukaresti tartózkodásáról és vendég-tanári munkájáról írt könyve: *Fortélyos fogságban (Egy vendég-tanár pszichológiai kalandjai a Balkánon)*. Baranya Megyei Könyvtár: Pécs, 1993. (Pannonia Könyvek sorozat)

<sup>19</sup> Márk Tamás (1946—1985).

<sup>20</sup> Szűcs Tibor két könyvet publikált a MIH szakterületéről: *Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest, 1999. (Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok, 4. szám) 315 p.; *A magyar zene hungarológiai közvetítése*. JPTE BTK—Dialóg Campus Kiadó: Pécs/Budapest, 1999. 89 p.

<sup>21</sup> Bécsben (az Osztrák—Magyar Monarchia központjában) van a legrégebbi hagyománya az egyetemi szintű magyaroktatásnak Márton József jóvoltából.

<sup>22</sup> Horváth Tamás (1946—1991), a Janus Pannonius Tudományegyetem Magyar Nyelvi Tanszékének adjunktusa szentpétervári magyar lektori tevékenységének idején hunyt el.

<sup>23</sup> Szépe György. „Új egyetemi magyar intézet az Egyesült Államokban.” in: *Nyelvünk és Kultúránk*. vol. 86, pp. 93-94 (1992).

<sup>24</sup> A „Hungarian Heritage Center”-ről az Évkönyv egy későbbi kötetében szeretnék beszámolni.

<sup>25</sup> A témakör legutolsó összefoglalása: *A magyar nyelv és kultúra megtartása. USA 1997*. A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága – Anyanyelvi Konferencia: Budapest, 1999.

<sup>26</sup> Csak egy-két tankönyvet említék: a „színes” (Erdős József – Kozma Endre – Prileszky Csilla – Uhrmann György. *Színes magyar nyelvkönyv*. I-II. Tankönyvkiadó: Bp. 1979), továbbá a Bíró Ruth – Kontra Miklós – Radnai Zsófia-féle *Képes szótár-t*, valamint a *Beszélgünk magyarul!* és a *Hogyan mondjuk helyesen?* c. könyveket [Ginter Károly (szerk.). Tankönyvkiadó: Budapest, 1976].

<sup>27</sup> Megjegyzendő, hogy a Tanárképző Kar a későbbiek során több részre bomlott; a MIH-program a Bölcsészettudományi Kar keretében a Nyelvtudományi Tanszék gondozásában folyik. – „Az alkalmazott nyelvészet kutatásáról és oktatásáról.” in: *Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. 1993. április 2-3*. Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Intézet, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék: Miskolc, 1993. pp. 17-28.

<sup>28</sup> MAGYAR MINT IDEGEN NYELV / HUNGAROLÓGIA SPECIALIZÁCIÓ. – *A specializáció gazdája*: a Nyelvtudományi Tanszék. *A képzés célja*: Olyan szakemberek képzése, akik egyrészt a magyar nyelv tanításának elméletében és módszertanában válnak szakemberré, másrészt a magyar nyelv, irodalom, történelem és kultúra külföldi bemutatására (lektori vagy hasonló tevékenységre) kapnak felkészítést. Olyan szakemberek képzése a cél, akik a szakterület elméleti és gyakorlati kérdéseiben egyaránt járatosak. – *A kompatibilis szakok*: Bármely BTK-s szak. Optimális esetben a nyelvtudomány—magyar irodalom szakon belül végezhető el (ebben a vonatkozásban a nyelvtudomány szakváltozat egyik összetevője lehet). Megfelelő feltételek mellett, egyedi felvétel keretében elvégezhető más szakosok által is. – *A specializáció változatai*: S [vagyis specializáció]. – *Felvételének feltétele* a „Bevezetés a magyar mint idegen nyelv / hun-

- garológia tanulmányozásába” című alapozó tárgy elvégzése. – Nem tanárszak, de csak tanárképzősök vehetik fel. Külföldi hallgatók esetében ettől a feltételtől a dékán eltekinthet. (Janus Pannonius Tudományegyetem. Bölcsészettudományi Kar. *Tantervek*. Pécs, 1999. p. 159; a tantervet lásd ugyanott, pp. 65-69.)
- <sup>29</sup> Giay Béla és Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / Hungarológia*. Janus/Osiris: Pécs/Budapest, 1998. 582 p.; Tóth József és Trócsányi András. *A magyarság kulturális földrajza*. Pannónia Tankönyvek: Pécs, 1997. 224 p.
- <sup>30</sup> Programfejlesztési pályázat = PGP - 0637/1997. sz. MKM Felsőoktatás Fejlesztési Projekt keretében: (1) Szűcs Tibor: *A magyar zene hungarológiai közvetítése* (lásd a 20. számú jegyzetben hivatkozott, 1999-ben megjelent jegyzet és szöveggyűjteményt); (2) Szépe György: *Nyelvpolitikai helyzetkép a magyar nyelvről*.
- <sup>31</sup> A beindított programról lásd Szűcs Tibor írását ebben a kötetben; in: *Hungarológiai Évkönyv*, vol. 1, nr. 1 (PTE: Pécs, 2000).
- <sup>32</sup> Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Alprogram [A Nyelvtudományi Doktori Programon belül]. „*A magyar mint idegen nyelv/hungarológia elágazás [DLH] tárgyai*”: DLH 1010 Az idegen nyelvek elsajátítása; DLH 1020 Tantervek, tananyagok, módszerek és technikák az idegen nyelv oktatásában [több részletben kerülnek előadásra]; DLH 1031 és DLH 1032 A magyar mint idegen nyelv/hungarológia tanítása; DLH 1040 Kontrasztív nyelvészet; DLH 1060 A magyar mint idegen nyelv elsajátítását kísérő hungarológiai ismeretek [több részletre vannak felbontva]; DLH 1070 A magyar mint idegen nyelv tanításának története; DLH 1081 és DLH 1082 Magyar mint idegen nyelv kutatómódszertani szeminárium [mindkettőt fel kell venni]. Hat szemeszter alatt kötelező 9 kurzus, vagyis 36 doktori tanegység; ezen felül meg kell szerezni a közös (alapozó) vagy egyéb doktori tantárgyak közül 48 doktori tanegységet. Ezt követően doktori szigorlatot kell tenni; s meg kell védeni a külön erre a célra készített doktori értekezést.
- <sup>33</sup> „Politique linguistique nationale ‘globale’ et ouverte à une coopération européenne et mondiale.” in: J.-P. van Deth & J. Puyo (szerk.). *Statut et gestion des langues. Actes du 2e colloque internationale „Langues et coopération européenne”*. CIREEL: Paris, 1982. pp. 207-218. – „Remarks on European language policy.” in: G. Braga & E. Monti Civelli (szerk.). *Linguistic Problems and European Unity*. Franco Angeli Editore: Milano, 1982. pp. 253-256. – „Niektóre problemy europejskiej polityki językowej po konferencji w Helsinkach w 1975 godu.” in: Janusz Banczerowski (szerk.). *A lengyel nyelvoktatás Magyarországon*. Lengyel Kultúra: Bp., 1982. pp. 1-26. – „Anyanyelv, nyelvi politika, oktatás.” in: *Magyar Nyelv*, vol. 81, pp. 267-279 (Budapest, 1985). – „Jegyzetek a nyelvi tervezésről és nyelvpolitikáról.” in: *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*. vol. 15, pp. 303-329 (Budapest, 1984). – „Nyelvoktatás és nyelvi tervezés.” in: *Modern Nyelvoktatás [Régi folyam]* vol. 21, nr. 1, pp. 17-38 (Budapest, 1986). – „Nyelvpolitika – nyelvoktatás.” in: Klaudy Kinga és Lengyel Zsolt (szerk.). *Az idegen nyelvi nevelés-oktatás néhány iránya és lehetősége*. Művelődési Minisztérium: Budapest, 1986. pp. 11-36. – „Language policy, language planning, status planning.” in: L. Mac Mathúna, N. French, E. Murphy & D. Singleton (szerk.). *The less widely taught languages in Europe*. Irish Association of Applied Linguistics: Dublin, 1987. pp. 179-194. – „Remarks on language policy and language learning in Europe (demonstrated by the problems of Hungary).” in: *Teaching Foreign Languages and Promotion of Cooperation and Understanding in Europe*. Charles University: Prague, 1989. pp. 71-79. – „Language teaching in the twenty-first century.” – „Central and Eastern European Language policies in transition (with special reference to Hungary).” in: *Current Issues in Language & Society*. vol. 1, nr. 1, pp. 41-64. (Clevedon). – „Language policy in Central and East Europe after the changes.” in: Györi György (szerk.). *Lingua 802 English*. vol. 7, pp. 5-20. – „Major language issues of the region.” in: *Neofilológ*. vol. 7, pp. 16-20 (Poznan). – „Egynyelvű alkalmazott nyelvészet a többnyelvű világban.” in: *Folia Practico-Linguistica*, vol. 24, nr. 1, pp. 24-35 (Budapest, 1997). – „Recent changes in language policy in Hungary.” in: W. Scott és S. Mühlhaus (szerk.). *Languages for Specific Purposes*. Kingston University and CILT: Kingston/London. pp. 24-29.
- <sup>34</sup> Az UNESCO nagyon sok kiadványt szentelt a nyelvi nevelésnek; ezek között implicit formában általában jelen van a nyelvpolitika. Az én hozzájárulásom ehhez a következő: Szépe György. *Less taught languages in Europe. Their place in education and their role*. UNESCO: Paris, 1980. 118 p. – Herman József és Szépe György. *L'expérience hongroise dans le domaine de la planification et de méthodologie de l'enseignement des langues relativement peu enseignées en Europe*. UNESCO: Paris, 1983. 107 p.

<sup>35</sup> A FIPLV idevágó törekvéseinek rövid összefoglalása: E. Batley, M. Candelier, G. Hermann-Brennecke, Szépe György. [Egy-egy füzet angol, illetve francia nyelven.] *Language policies for the world of the twenty-first century. Les politiques linguistiques dans le monde pour le 21ème siècle*. World Federation of Modern Language Associations / Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes: Paris, 1993. 50 p.

<sup>36</sup> A nyelvi jogokról készített írásaim: „A nyelvi jogokról (a nyelvész szemével).” in: Lengyel Zsolt és társai (szerk.) *Szociolingvisztika*. Budapest – Pécs – Veszprém, 1996. pp. 87-100. – „A nyelvi jogokról (a nyelvész szemével).” in: *Vigilia*. vol. 61, nr. 7, pp. 501-509 (Budapest, 1996).

*Szűcs Tibor*

## A magyar mint idegen nyelv / hungarológia hazai művelésének helyzete

### 1. A szakról

Az előzményekre (az idevágó koncepció kialakulására, illetve a közelmúltra) vonatkozóan SZÉPE GYÖRGY professzor e kötetben olvasható írásának gondolatait folytatva, azokra támaszkodva a *magyar mint idegen nyelv / hungarológia* (MIH) jelenlegi itthoni oktatásának helyzetéről kívánok vázlatosan áttekintő képet nyújtani – elsősorban pécsi programunkból kiindulva, ám térben a többi hazai műhelyre, illetve időben a közeljövőre és a távlatokra történő kitekintés igényével is.

A Pécsi Tudományegyetem BTK Nyelvtudományi Tanszék programjának jelenlegi tantervében a magyar mint idegen nyelv (MIH) specializációként (1992-től) és szakként (1998-tól) egyaránt szerepel. *Belső szakosodásként* (a még érvényes rendszerben minimum 40 kreditese specializációként) magyar és/vagy idegen nyelv szakos hallgatók, *szakként* magyar szakosok vehetik fel (a bemenethez legalább középfokú, a kimenethez felsőfokú nyelvismeret dokumentálásával). Ez utóbbi keret tantervi előírásaiban már a később részletezendő új képesítési követelményekhez igazodunk. A szakosodásban részt vett hallgatók diplomabejegyzéssel (oklevélbetétlappal), a szakon végzett diákok teljes értékű oklevéllel kapnak képesítést a MIH oktatására. A teljesített tanulmányi kötelezettségekben mutatkozó mennyiségi különbség természetesen minőségi következményekkel is jár, s ez nemcsak felkészültségükben tükröződik, hanem előbb-utóbb nyilvánvalóan az elhelyezkedés esélyeiben is differenciáló tényezővé alakulhat, hiszen hosszabb távon valószínűleg kialakul majd a lényegében reálisnak tekinthető gyakorlat: a szakosodással inkább a hazai magyartanításban (idegen ajkúaknak itthon szervezett nyelvtanfolyamokon stb.) lehet érvényesülni, a rangosabb szakkal viszont egyértelműen növekednek a külföldi (lektori, illetve vendégtanári) állás pályázatok kilátásai is.

Míthogy tanszékünk – profiljának és állományi lehetőségeinek megfelelően – a tudományos kutatások mellett az oktatáson belül az elméleti képzésre helyezi a hangsúlyt, a gyakorlati képzésben együttműködésre törekszünk az egyetemen belül kínáló szervezeti egységekkel: a Nemzetközi Oktatási Központtal (a hospitálás és a tanítási gyakorlat megszervezésében) és az Idegen Nyelvi Titkársággal (a nyelvvizsgák irányításában).



A hazai felsőoktatási műhelyek között kétségtelenül az ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusát illeti az időbeli elsőbbség, hiszen a szakalapítás (1982) úttörő szerepét – ÉDER ZOLTÁN irányításával – ők vállalták (eredetileg posztgraduális formában). A ma SZILI KATALIN vezetésével működő műhely kisugárzó jelentőségét növeli a gyakorlati tapasztalatokon alapuló tanulságok módszeres feldolgozása és a kezdetől következetesen alkalmazott funkcionális szemléletmód. Az elméleti és gyakorlati képzés középpontjában a magyar mint idegen nyelv leírása, illetve oktatása áll – nyelvészeti és módszertani súlypontokkal, a fővárosi felsőoktatásra koncentrált mértékben háruló külföldi hallgatói igények kielégítésének is megfelelően. Felépítésében bizonyos szempontból éppen az arányok ellenkező megoszlását képviseli a Szegedi Tudományegyetem BTK Hungarológia- és Közép-Európa Tanulmányok Tanszékközi Programja – SZÖNYI GYÖRGY ENDRE vezetésével – a maga széles alapozású hungarológiai szerkezetével, amelyben kevésbé a nyelvi-nyelvészeti keretek, annál inkább a komparatistikai igényű megközelítésben körvonalazott kulturális-interkulturális tényezők kerülnek előtérbe – ugyancsak elismerésre méltó s egyben a helyi igényekhez és lehetőségekhez igazodó program megvalósításával.

Az említett három egyetemen folyó képzés – a helysajátos előzményeknek és célkitűzéseknek megfelelően – némiképpen sarkítva így tehát három változatot képvisel a magyar mint idegen nyelv / hungarológia szak belső arányai szerint: a budapesti program a nyelvre, illetve a nyelvészetre, a szegedi a hungarológiára helyezi a hangsúlyt, a pécsi pedig nagyjából 1:1 arányban próbálja egyensúlyba, illetve egységbe hozni a két részterületet. (Hasonló törekvés vezérli egyébként a Károli Gáspár Református Egyetem kibontakozó specializációjának profilját is – NÁDOR ORSOLYA gondozásában.)

A jelenleg érvényes tanterv pécsi változatából a következőkben bemutatom a **MIH program** vázát, vagyis azokat a tantárgycsoportokat, amelyek közösek a *specializáció* és a *szak* számára (természetesen az előírt 40, illetve 90 tanegység keretében történő elmélyedés jelentős követelménykülönbségével):

### **MIH 1 ALAPOZÓ TANTÁRGYAK**

- MIH 11 Bevezetés a MIH tanulmányozásába
- MIH 12 Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe
- MIH 13 Pszicholingvisztika

### **MIH 2 NYELVOKTATÁSI TÁRGYAK**

- MIH 21 Bevezetés a magyar anyanyelvi nevelésbe
- MIH 22 Az idegennyelv-elsajátítás pszichológiája
- MIH 23 Mérés és értékelés az idegennyelv-oktatásban
- MIH 24 A kisgyermek másodiknyelv-elsajátítása

- MIH 25 Felnőttek nyelvtanulása  
 MIH 26 Az idegennyelv-oktatás technológiája  
 MIH 27 Kétnyelvű nevelés
- MIH 3 MAGYAR MINT IDEGEN NYELV**  
 MIH 31 A MIH tantervei és tananyagai  
 MIH 32 A MIH tanításának módszertana  
 MIH 33 MIH tanítási gyakorlat
- MIH 4 HUNGAROLÓGIAI TANTÁRGYAK**  
 MIH 41 A kortárs magyar kultúra határainkon túl / A magyarság kulturális földrajza  
 MIH 42 Magyarország történelme, társadalmi modelljei  
 MIH 43 A magyar kultúra (művelődéstörténet / néprajz; irodalom / művészetek)
- MIH 5 KIEGÉSZÍTŐ NYELVÉSZETI TANTÁRGYAK**  
 MIH 51 Kontrasztív nyelvészet  
 MIH 52 Fordítástan és oktatása  
 MIH 53 Szociolingvisztika  
 MIH 54 Nyelvpolitika
- MIH 9 KUTATÁS / SZAKDOLGOZAT**  
 MIH 90 A hungarológia oktatásának története  
 MIH 91 Kutatási szeminárium  
 MIH 92/93 Szakdolgozati szemináriumok

A közös vonásokhoz meg kell még jegyezni, hogy a specializáció is szigorlat-  
 tal zárul. A specializációt választó hallgatók között lehetnek azonban nem magyar  
 szakosok is; az ő számukra természetesen követelmény a magyar nyelvleírás hall-  
 gatói minimumának teljesítése, vagyis a magyar szakosok első (leíró) nyelvészeti  
 szigorlatának törzsanyaga. A fenti áttekintésből másrészt látható, hogy a kínálat,  
 illetve a választék háttérben egyetemünkön belül (más tanszékekkel és karokkal)  
 kiépített együttműködés áll, s ebben az oktatói és hallgatói mozgás (átoktatás, illetve  
 áthallgatás) is tükröződik

A bölcsészkarokon folyó képzés egységesítésének fontos állomása volt a *képe-  
 sítési követelményeknek* a bevezetendő kreditrendelettel összehangolt koordinálása,  
 amely az 1999. január 23-i budapesti értekezleten indult meg. Ekkor természetesen  
 megkezdtük a magyar mint idegen nyelv tanárképes egyetemi szakra vonatkozó  
 képesítési követelmények kidolgozásának előmunkálatait is. A javaslatételben fel-  
 kért koordinátorként vehettem részt Szili Katalin kolléganő közreműködésével

(ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus). Bizottsági célkitűzésünk és a továbbiakban reményeink – szerint tervezetünk a kívánatos országos egységesítési törekvés mellett a szükséges egyetemsajátos mozgásteret is biztosítani hivatott, mégpedig nemcsak a jelenlegi szakgazdák (ELTE, PTE), hanem a várható további szakindítók szempontjából is kedvező mértékben, hiszen a képzést a mindenkori helyi igényekhez és lehetőségekhez is igazítani kell. (Így például nyilvánvalóan más-más adottságokkal kell számolni a központi fekvésű, a külföldi diákság szempontjából is összpontosított helyzetű fővárosi lektorátusi körülmények között és a regionális szerepkörű, illetve adott esetben a határ menti helyzetből adódóan sajátos jelentőségű vidéki központok esetében, ahol viszont ugyanakkor például a tanszék- és intézményközi együttműködések hagyományosan eleve több szálon kötődnek a hungarológia részterületei között is.)

Az országosan egyeztetett tervezetben deklarált képzési cél: olyan szakemberek képzése, akik a magyar mint idegen nyelv / hungarológia szakterületének elméleti és gyakorlati kérdéseiben egyaránt járatosak, e szakterület alkalmazott nyelvészeti kutatására, valamint a magyar nyelv és kultúra külföldieknek történő oktatására, illetve közvetítésére felkészültek, s ekként a hazai keretek között (nyelvtanfolyamokon, hungarológiai vonatkozású rendezvényeken stb.) nyelvtanári (vagy előadói), a külföldi oktatóhelyeken (egyetemeken és főiskolákon) lektori (vendégtanári) munkára alkalmasak.

A képzés egyetemi szintű, 8 féléves, s okleveles „magyar mint idegen nyelv szakos bölcsész és tanár” képesítést nyújt. A szak felvételének előfeltételei között szerepel (1) a *magyar szak*, azaz (a) vagy a magyar szakos oklevél előzetes megszerzése, (b) vagy az előző tanév(ek)ben megkezdett és párhuzamosan folytatott magyar szakos tanulmányok megléte, amelyeknek során a bevezető képzési szakasz lezárása és a törzsképzési szakasz leíró nyelvészeti tantárgycsoportjának megkezdése megtörtént; valamint (2) legalább *középfokú nyelvvizsga* valamely élő (modern) idegen nyelvből. A szak *tanárképes* jellege nem önálló, hanem a hozzá kötelezően társítandó magyar szakos képesítésből is adódik. Az ezen túlmenő sajátos követelmények (a módszer-tanban, az óralátogatásban és a tanítási gyakorlatban) azonban természetesen a szak részét alkotják. Az *elmélet—gyakorlat* (35:65 %) arányát a szak sajátos gyakorlati igényei, illetve a magyar szakhoz történő kötelező társítása indokolja.

A szigorlat a törzsképzési szakasz (ld. *alábbi táblázat*) lezárása (a MIH elméleti és gyakorlati tantárgycsoportjaiból kialakítandó szintézis jegyében). A szigorlatra bocsátás feltétele a (magyar szakos) leíró *magyar nyelvészeti* szigorlat letétele. A szakon külön szakdolgozat készíthető. A záróvizsgára bocsátás feltételei között szerepel (1) a nyelvvizsgára vonatkozó módosítás, amely előírja a „C” típusú *felsőfokú* állami (vagy azzal egyenértékű) nyelvvizsgát (illetve az idegen nyelv szakos főiskolai/egyetemi végzettséget) bármely élő (modern) idegen nyelvből; valamint

(2) a *magyar szakos* tanulmányok lezárása (előzetesen oklevéllel vagy párhuzamosan abszolutóriummal). A záróvizsga részét alkotja a szakdolgozat megvédéseként az opponensi véleményekben (a szakdolgozattal kapcsolatban) megfogalmazott vitás pontok tisztázása, továbbá szóbeli vizsgaként a szakdolgozaton túlmutató, de annak témájához kapcsolódó tágabb tudományterületről feltett opponensi (és/vagy bizottsági) kérdések megválaszolása.

**Magyar mint idegen nyelv**  
szak

*kreditpont*

**ALAPOZÓ ISMERETEK ..... 10**

- (1) Bevezetés a *magyar mint idegen nyelv / hungarológia* (= MIH) tanulmányozásába  
A magyar mint idegen nyelv fogalma; oktatásának története  
A hungarológia fogalma; története  
Továbbá (egyetemi lehetőségektől függően) *választhatók*:
- (2) Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe
- (3) Pszicholingvisztika
- (4) Nyelvtipológia

**SZAKMAI ISMERETEK ..... 135**

*Törzsképzési szakasz* ..... (90)

**(1) Nyelvoktatási tantárgyak ..... 20**

Nyelvoktatás-elmélet (Alkalmazott nyelvészet az idegennyelv-oktatásban)  
A nyelvpedagógia története  
A nyelvoktatás módszerei  
Kommunikációelmélet / Kommunikatív nyelvoktatás

**(2) Magyar mint idegen nyelv ..... 25**

A MI tantervei és tananyagai  
A MI tanításának módszertana

**(3) Hungarológiai tárgykörök (a helyi igényektől függően): ..... 25**

A kortárs magyar kultúra határainkon túl  
A diaszpóra magyarsága  
A magyarság kulturális földrajza  
Magyarország történelme, társadalmi modelljei  
A magyar kultúra  
Magyar művelődéstörténet és néprajz  
A magyar irodalom (történeti és nyelvi összefüggéseiben)  
A magyar művészet (képzőművészet, zene)

<b>(4) Választható kiegészítő nyelvészeti tantárgyak .....</b>	<b>15</b>
Kontrasztív nyelvészet	
A fordítástan és oktatása	
Funkcionális nyelvészet	
Szociolingvisztika	
Nyelvpolitika	
Szigorlat .....	5
<i>Szakképzési szakasz</i> .....	(45)
<b>MIH kutatási/szakedolgozati szemináriumok .....</b>	<b>10</b>
MIH kutatási szeminárium	
MIH szakedolgozati szeminárium	
Szakedolgozat .....	30
Etalonvizsga .....	5
<b>SZAKMAI GYAKORLAT .....</b>	<b>5</b>
Óralátogatási gyakorlat	
MIH tanítási gyakorlat	

A táblázat szemlélteti a képesítési követelményekben előírt tantárgycsoportok tagolódását és a kreditpontok megoszlását az országosan egységesített új tantervi vázlat szerint. A fenti (alapozó és törzsképzési) tárgykörök – megfelelő helyen jelzett – választható bővíthetősége messzemenően (kb. 20-25 %-ban) biztosítani kívánja az adott egyetemi-tanszéki óraellátási körülmények, illetve lehetőségek, valamint a helyi képzési igények (például központi vagy regionális/határmenti helyzettel összefüggő) sajátosságainak figyelembevételét.

## **2. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia funkcionális leírásának és oktatásának újabb általános és alkalmazott nyelvészeti szempontjairól***

A MIH folyamatos megújítása napjainkban – természetesen a mindig is tápláló magyar nyelvészeti alap kutatásokon túl – egyfelől valószínűleg az általános nyelvészetben kikristályosodott kognitív szemantikai szemlélettől, másfelől bizonyára a komplex igényű alkalmazott nyelvészeti nyitottságtól várhat jelentős ösztönzéseket. Ennek jegyében újszerű alkalmazásra találhatnak a kognitív metaforák szerveződését feltáró szemantika, az intertextuális kapcsolatokra érzékeny szemiotikai szövegten, a modern tipológiára támaszkodó kontrasztív nyelvészet és az irodalom jelrendszerén immár túlmutató komparatív kultúrakutatás legfrissebb eredményei is. Különösen fontosnak tűnik tehát, hogy a leírás és az oktatás egyaránt lépést tartson

ezekkel az új fejleményekkel, s minél előbb átültesse eredményeit a gyakorlatba. A korszerű igényű hungarológiai megközelítés ugyanis minden bizonnyal a kötődések sokféleségének nyitottsága, a kapcsolatok komplex rendszerének feltárása felé halad. A kívánatos szintézis tehát magasabb szinten ma és a közeljövőben is újra megvalósítható, ha a hungarológiában számunkra immár hagyománnyá vált interdiszciplináris látásmódot az intertextuális és interkulturális összefüggések nyitott szellemű megragadására is alkalmazzuk, s ekként az egység és a rendszer szerveződésének kutatásává avatjuk.

A fenti szempontok tételes kifejtése szétfeszítené ennek az írásnak a kereteit; összefüggéseikről külön kívánok majd szólni. Megemlítésükkel ezúttal inkább a szélesebb horizontú keretek megidézése, az átkötés a célom. Megvalósításuk ugyanis nélkülözhetetlen mind a szak távlatos elméleti megalapozásához, mind pedig akár a magyartudás mérésének gyakorlati tökéletesítéséhez. Ez utóbbi is korszerű kihívást jelent: miként a magyartanításnak magának, a nyelvtudás értékelésének is föl kell készülnie annak a nehézségnek a kezelésére, amelyet a kontrasztív és a kommunikatív megközelítés dilemmája tartogat a magyar esetében.

### 3. *Mérés és értékelés európai keretben*

A továbbiakban két különböző vizsgarendszer tanulságait kívánom szembeállítani a magyar mint vizsganyelv szempontjából. Az egyik vizsgakeret a hagyományos magyar *állami* nyelvvizsga, a másik az *európai* (ECL) nyelvvizsga. Már előljáróban célszerű leszögezni, hogy szembenállásukat valószínűleg túlzott leegyszerűsítés volna a nemzeti és a nemzetközi vizsgatípus kettősségére redukálni. Egyrészt azért, mert éppen a magyar mint idegen nyelv szempontjából tekintve egyik sem jelent elsődleges keretet, hiszen a magyar mindegyikbe utólag és többedmagával együtt került bele, így tehát az elnyert egyenrangú helyzettel a kényszerű alkalmazkodás is velejár. Másrészt pedig célom szerint azt mutatnám fel, miként közelíthető éppen az európai vizsgamodell a kívánatos nemzeti modellhez, hogy tehát a nemzetközi kereten belül mozogva is elképzelhetőnek tartom a magyar szempontjából (vagyis „nemzeti” tekintetben) ideális megoldást.

Ennek megfelelően a továbbiakban az *európai* normát veszem viszonyítási alapul, s az állami nyelvvizsga érintett jellemzőivel történő szembeállításban ebből kiindulva vázolom a *követelményszintek* meghatározását, a *mérés és értékelés* sajátosságait, s majd ennek fényében szólok az egybevetésből adódó, valamint a magyar nyelv *tipológiai alkatából és nyelvsajátos vonásaiból* következő tanulságokról is. E tanulságokat az eddigi tapasztalatok tükrében, illetve a hazai és külföldi vizsgaigények szerint kívánom bemutatni. Minthogy tehát a magyar állami nyelvvizsga hagyományos rendszerét itthon széles körben ismertnek tekinthetjük, a megközelítés

vázának ezúttal inkább az új európai modellt választom, s ismertetésének megfelelő pontjain érintőlegesen utalok összevető megjegyzésekkel az előbbire.

Az egységes elvekre épülő nemzetközi *ECL* nyelvvizsga alapjait az Európai Közösség tagországainak szakértői dolgozták ki 1989-től az ERASMUS, a LINGUA és a LEONARDO program támogatásával. A vizsgarendszer szakmai irányítását a (kezdetben) londoni, majd (jelenleg) jeni székhelyű konzorcium végzi. Az angol, a német, a holland, a francia, a görög, a spanyol és az olasz mellé 1996-ban a magyart is fölvettek vizsganyelvként, így tehát azóta már magyarból is szerzhető európai nyelvvizsga-bizonyítvány. Az európai vizsgarendszer szervezői központja (1999-től), s egyben a magyarországi vizsgaközpont (1996-tól) a Pécsi Tudományegyetem Idegen Nyelvi Titkárságán működik. Terveink szerint innen szervezve építjük ki az új típusú magyar nyelvvizsga alközpontjait, illetve vizsgáztatóhelyeit. Hazai viszonylatban eddig a budapesti Danubius Nyelviskolával, a Magyar Nyelvi Intézettel (NEI) és a debreceni Nyári Egyetemmel sikerült megállapodnunk az együttműködésben. (Távlatilag az európai szinterek hálózatának a kiépítését, vagyis a külföldi vizsgaközpontok bekapcsolását is szorgalmazzuk, hiszen az *ECL* rendszerének éppen az az egyik előnye, hogy a tagországokon belül lehetővé teszi a vizsgák regionális lebonyolítását.) Az első magyar próbavizsgák 1996-ban zajlottak le. Azóta minden évben újabb rendes vizsgasorozatokra került sor (Pécsett, Budapesten és Debrecenben), eddig kb. kétszáz vizsgázóval.

Az új rendszer – az európai norma célkitűzéseinek szellemében – messzemenően eleget tesz az *egységesség*, az *összehasonlíthatóság*, az *átválthatóság* és a *megfeleltethetőség* kritériumainak, tudniillik egységes az érintett nyelvek viszonylatában, összehasonlítható alap a tesztelt készségek tekintetében, s bizton átváltható és megfeleltethető nemzetközi, illetve hazai szinten.

A vizsga *makro*struktúráját (a nyelvtudás szerint) négyes szinteződés, *mikro*struktúráját (a készségek szerint) négyes tagolódás jellemzi. A kettő együttese valóban árnyalt összképet képes nyújtani a vizsgázó nyelvtudásáról. A négyes szinteződésben az *A* szint a kezdő alapfoknak felel meg, vagyis a hétköznapi kommunikáció legalapvetőbb szinterein jelent eligazodást, s kielégíti a turizmus igényeit. A *B* szint lényegében emelt alapfok, részleges átfedésben van a középfokokkal, az általános társalgási helyzeteken túl biztonságos kommunikációt föltételez közéleti témákban is, s utat nyit a kulturális alapértékek befogadásához. A *C* szint igényes középfok, amelyen már tanulmányokat lehet folytatni, közérdekű kérdések megvitatásában részt venni vagy akár fogékonnyá válni a művészi nyelvhasználat élvezetére. A *D* szint mint felsőfok olyan nyelvtudást jelent, amelynek révén a nyelvtanuló nyelvileg egyenrangú beszédtársként szembesülhet az anyanyelvi beszélőkkel, akár szakmailag is, tehát a tárgyaló- és vitaképesség tekintetében; vagyis passzív vonatkozásban megközelítőleg anyanyelvi szint.

A vizsgakövetelmények leírása pontosan és részletezve tartalmazza az egyes szintek elvárható jellemzőit, mégpedig a következő tagolásban: általános célkitűzés, a készségek szerint részletezett követelmények, a teljesítendő kommunikációs feladatok, a nyelvtan és a szókincs tudásszintje, végül egyéb nyelvi szempontok felsorolása. Ezek részletes ismertetésére ezúttal nincs módunk kitérni, egyébként mindez tételesen olvasható közzétett brosránkban. Ehhez csupán annyit, hogy az említett szempontok természetesen szorosan összefüggenek egymással. Hogy csak két problematikus ponton érzékeltessem, a magyarrá adaptált követelményrendszerünkben például kénytelenek voltunk kompromisszummal áthidalni a kommunikációs szükségszerűség és a nyelvtani teljesíthetőség között feszülő ellentmondást a felszólító mód esetében: „A” szinten még csak körülírásos formában várjuk el (*Tessék/ szíveskedjék/ legyen szíves + főnévi igenév*), „B” szinten viszont már a maga alakában. Hasonlóképpen gondot okozhat a múlt idejű személyragozás két (határozatlan és határozott) paradigmája, ezért „A” szinten még meglegszünk ezek passzív ismeretével, s az aktív feladatrészeket ennek megfelelően jelen idővel tervezzük. (Mellesleg: éppen elég nehézség jut még így is a morfológiából, amelyeket viszont még ezen a kezdő szinten sem lehetne nélkülözni vagy körülírva megkerülni, ha valóban természetes kommunikációs stratégiákból kívánunk kiindulni.)

A mikroszerkezet, azaz egy-egy vizsga felépítésének négyes tagolódása a négy alapkészségnek megfelelően történik.

A *hallás utáni értés* mérése az első három szinten két, „D” szinten három teszt-feladat alapján történik. A feladatokkal kapcsolatos tudnivalókat és utasításokat a jelöltek az előre meghatározott, időzített forgatókönyv szerint elkészült hangfelvételtől hallják, s közben a tesztlapon olvashatják is. A szinteken fölfelé haladva természetesen fokozatosan nehezednek a mindig kétszer bejátszott szövegek, mégpedig nemcsak összetettségükben, hanem a természetes élőbeszédhez egyre közelítő tempóval, a több szereplős beszélgetések megjelenésével, autentikus felvételek beiktatásával (részben már a „C” szinten, különösen pedig a „D” szinten).

Az *olvasott szöveg megértésének* vizsgarésze még ugyanehhez a tesztlaphoz csatlakozik, s fölépítésének elvei is hasonlóak: ugyancsak két („D” szinten három) részfeladattól áll, és a szintekkel együtt egyre nő az autentikus szövegek aránya.

Az *írásbeli kommunikáció* fogalmazási feladatait külön tesztlap tartalmazza. Ebben mindegyik szinten két részfeladatot kell megoldani. Az egyik informális (kötetlenebb, személyes), a másik formális (kötött műfajú, többnyire nyilvános jellegű) szöveg.

Ez a műfaji különbség egyébként a hallott és olvasott szövegek megértésének tesztelésében is mérvadó szempont az anyagok kiválasztásához. A változatosságot másrészt tematikailag és a feladattípusok összeállításában is érvényesíteni kell, tehát váltogatni a feleletválasztás, párosítás, kiegészítés, táblázat, összerendezés stb. formáit. Az első két



szinten általában előnyben kell részesíteni a képi stimulust a válaszadásokhoz, s az első három szinten megoldási mintát is kapnak a jelöltek az értési feladatokhoz.

A *szóbeli kommunikáció* vizsgáján a vizsgáztató egyidejűleg két jelölttel folytat közvetlen beszélgetést, s lehetőség szerint minél többet beszélgetti őket egymással is, miközben vizsgáztatótársa folyamatosan értékeli a teljesítményt a szabvány-úrlap szempontjai szerint. Ebben az egyébként magnóra rögzítendő beszélgetésben is a sokoldalú megközelítésre kell törekedni: a bemelegítő ismerkedést az adott szinttől függően valamilyen közérdekű vagy szakmai téma, valamint irányított képleírás vagy („D” szinten) táblázatok, grafikonok összefüggéseinek értelmezése követi. A mindennapi beszédhelyzetek mellett a jelöltek foglalkozásához, illetőleg egyéni érdeklődésükhöz igazítva szakmai jellegű társalgás is folyik.

Az eddigiekből is kitűnhetett, hogy a vizsga egész szerkezetét és a négy részkészség mérését külön-külön is *differenciált összetettség*, következetes tartalmi és formai *változatosság* jellemzi. A vizsgázó számára mindez növelheti az esélyesség biztonságát, a vizsgáztatók számára pedig megbízható összképet eredményez. A vizsga négy egysége teljesen egyenrangúan kezeli a négy készség mért eredményeit, ugyanis ezek pontszámai arányosan (25-25 %-kal) részesednek az összesen szerezhető 100 pontból. A vizsga akkor tekinthető minimálisan eredményesnek, ha e maximális pontszámnak legalább a 60 %-át sikerül megszerezni, mégpedig mind összességében (vagyis 60 pontot), mind részeiben (vagyis egységenként 15 pontot). (Ez utóbbi ponthatár az egyes tesztoszorozatok esetében – a rugalmasság jegyében a bizottsági egyeztetés szerint – finomított, utólagos határhúzással is korrigálható.)

A tesztek egységességét és megbízhatóságát a tesztkészítők rendszeres egyeztető értekezletei, illetőleg a kellő részletességgel megállapított értékelési szempontok és az ennek megfelelően fölépített pontozási táblázatok garantálják. A már említett műfaji, tematikai és feladatbeli változatosságon túl a kommunikatív szempontok messzemenő érvényesítése biztosítja a vizsgán megidézett helyzetek életszerűségét. Ezzel kapcsolatban még két fontos jellemzőre szeretnénk utalni: az egyik az, hogy a tesztekben a nyelvtan – bár természetesen fontos értékelési szempont – nincs közvetlenül jelen, inkább működésének eredményét, hatását, termékét értékeljük; a másik az, hogy a vizsga *egynyelvűsége* is ezt a természetes hatást fokozza. Ebből persze az is következik, hogy fordítási feladatot sem tartalmazhat. (Ez egyébként előnyössé teheti az állami nyelvvizsgálóval szemben, amely bizony mindig hátrányos helyzetbe hozza azokat a vizsgázókat, akiknek nem biztosítható anyanyelvi, hanem csak közvetítő nyelvi fordítási feladat.) Összhatásában tehát a tesztelés messzemenően érvényesíteni kívánja a *nyelvi és a kommunikatív kompetencia* együttes mérését.

Az értékelés szempontjait az írásbeli és a szóbeli részhez központi pontozási táblázatok részletezik szintenként. Ezek egytől ötig terjedő pontszámokkal határozzák meg az egyes kritériumokon belül elvárható, illetve ténylegesen tanúsított tel-

jesítmény skáláját. A fogalmazás értékelésében alkalmazott szempontok például a következők: *nyelvhelyesség, írásbeliség (szövegtagolás és helyesírás), szókincs, stílus, kommunikatív hatékonyság*. A beszélgetés esetében hasonlóképpen: *nyelvhelyesség, szóbeliség (kiejtés és prosódia), szókincs, stílus, kommunikatív hatékonyság*. Látszik tehát, hogy a nyelvi kompetencia mellett itt a pragmatika szempontjai is kitüntetetten fontosak a tudásszint megítélésében, hiszen a helyesen választott és megfelelően alkalmazott regiszter csakugyan hatással lehet a beszédhelyzet feladatmegoldásának sikerére. A beszéd- és szövegértési teszt pontszámai értelemszerűen a részfeladatok eredményéből összegződnek. A pontozási rendszer tesztbeli megtervezésében általában feszesen szabályozott központi elveket kell követni. Ezek között talán a legfontosabb az arányos megoszlás, tudniillik a mindenkori egység két vagy három részfeladata között, valamint ezeken belül. Eközben természetesen igazodni kell a megértés során azonosítandó információk számához (az ilyen szempontból mellékes, sőt adott esetben éppen elterelő vagy félrevezető információk bizonyos minimális kontextusában), s törekedni kell a változatosságra is a feladatsorok összeállításában: egyrészt a formális-informális jellegű szövegtípusok kettősségével, másrészt a feladattípusok változatosságával.

Mindebből máris könnyen belátható, mennyire *összetett szempontrendszert* kell figyelembe venniük a tesztkészítőknek, a javítóknak és a vizsgáztatóknak a feladatok összeállításához, illetve értékeléséhez. A magunk részéről annak idején készségesen csatlakoztunk az irányelvekhez, a normákhoz. Annál is inkább, mert a magyar mint idegen nyelv ügye meggyőződésünk szerint ezáltal is előmozdítható: minthogy ez a nemzetközi nyelvvizsga világszerte egyre nagyobb ismertségnek és népszerűségnek örvend, várhatóan emelni fogja külföldön a keretében szerzett magyar bizonyítvány tekintélyét is. Mindazonáltal azonban arra kell törekednünk, hogy a szükséges egységesség keretein belül, annak kívánatos ellensúlyozásaként egyúttal érvényesíteni tudjuk a *nyelvsajátos* szemlélet érdekeit is. Ehhez szerencsére kedvező mozgásteret biztosítanak az eleve funkcionális-kommunikatív alapon meghatározott központi keretelőírások, hiszen így lehetővé válik a nyelvi-nyelvtani komponens nyelvenként történő meghatározása.

Eddigi – tesztkészítői és vizsgáztatói – tapasztalataink tükrében a következőkben ennek a kompromisszumnak néhány tanulságos pontjáról szólok. Nyilvánvalóan valamiként itt is számolnunk kell azzal a nyilvánvaló ténnyel, hogy a magyar genetikusán is, tipológiailag is *eltér* az európai körben már korábban fölvetett indoeurópai nyelvektől. A jelen vizsga szempontjából a legfontosabb tanulság a morfológia és a szintaxis viszonyában érzékelhető súlyponti különbség, amelynek egyik leglátványosabb itteni gyakorlati lecsapódása a *szószám*.

Ebből a szempontból rendkívül fontos elvi kérdéssé válik a magyarban, hogy ne csak a szótári alapalakokat vegyük a szószámlálás alapjául, hanem valamikép-

pen méltányoljuk az egyszerű lexémákból épített bonyolultabb alakok információs értékét és nehézségi fokát is. A szóalkotás (mindenekelőtt az összetétel és a képzés) szintjén egyébként hasonló igény merülhetne föl persze például a németben is (mondjuk, éppen az angollal szemben), csak hogy a magyar esetében még tovább mehetünk: a képzők, a jelek és a ragok toldalékolási paradigmáiban, mégpedig mind a deklinációban, mind a konjugációban sajátosan komplex alakulatokkal kell számolni, s ezek a szóalak keretében fejeznek ki olyan tömörített tartalmakat, amelyeknek funkciója sok más ismert nyelv esetében a mondat szintjére tevődik. (Más kérdés, hogy e gazdag morfológia mellett azért a szintaxis jelentősége sem törpül el, hiszen a megszerkesztett elemek beszerkesztésében a tipikus szintaktikai funkciók körében például a szórend ugyancsak árnyalatokban gazdag variációkkal szolgál.)

Az agglutináló típus, illetve a szintetikus tendencia miatt a magyarban általában igen bonyolult, más nyelvekkel megfeleltetve sokszor szintagma-, sőt mondatértékű szóalakok adódnak, amelyek tipológiai szempontból nemritkán egyenesen polyszintetikus, illetve inkorporáló nyelvsajátosságokra emlékeztetnek. Még viszonylag egyszerű példák esetében is: *Tizkor a postánál láttalak*. Németül lényegesen több szóval: *Ich habe dich um zehn Uhr bei der Post gesehen*. Ha tehát gépiesen számolnánk, a magyar mondatban csupán négy szót könyvelhetnénk el – a vizsgázó javára. Mert ne felejtjük el, ez esetben ő az, akinek ezt ennél bizony több lépésben meg kell szerkesztenie vagy föl kell fognia.

A példából azonban egy másik probléma is előbukkan, s ez is az adott elem informatív értékével függ össze. Itt éppen a határozott névelő megjelenése. Az imént ezt is beszámítottuk. De vajon végig így kell tennünk egy egész szövegen át, ahol az nagy valószínűséggel ismétlődik? Ez viszont már igazából a „*type/token*” (a típus—példány) dilemmája. Az idézett német mondatban persze ennek megfelelője egy grammatikai értékkel telítődött alak, minthogy részt vesz az eset és a szám kifejezésében. De még ha alanyesetben állna is, hordozná a nyelvtani nemre vonatkozó információt. (S olyannyira összetartozik a névelő és a főnév, hogy egy lexikai egységként tároljuk.) Ennek a többletjelenségnek a helyes ismeretét tehát figyelembe kell venni, ha a németül vizsgázó szószámát határozzuk meg. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy a magyarban is természetesen tudni kell, hogy kell-e adott helyen a határozott névelő, s ha igen, a hangtani környezettől függően melyik alakváltozatában. Vagyis még a magyarban sem tekinthetünk el az információs értékétől, de az is könnyen belátható, hogy ez mégis csekélyebb, mint az idézett mondat többi szaváé, illetve a német megfelelőé. A típus és példa szószámlálási dilemmájával tehát általában akkor szembesülünk, ha bizonyos szavak (itt például a határozott névelő) fokozott szöveggyakorisága lexikológiailag értéktelen ismétlődéseket eredményez. Hangsúlyozzuk: ilyenkor lexikológiai mércével mérünk, hiszen a teszt szabályozott szószám-előírásai szándékoltan elsősorban magára a szókincsre vonat-

koznak, minthogy az aktív feladattípusokban, mindenekelőtt a fogalmazásban a jelölt szókincsének terjedelméről és az alkalmazás változatosságáról kívánnak képet alkotni. A passzív feladattípusokban inkább arról van szó, hogy központilag ezáltal is szabályozható a feladatrészek terjedelme. Akármelyik szempontot tekintjük is, kétségtelen, hogy a bevallott lexikai mérce mögött – mint láttuk – azért második vonalban mégis a grammatika húzódik meg.

A *lexikalizálódás* és a *grammatikalizálódás* nyelvenként jellemző folyamatai révén számolni kell azzal, hogy a szókincs és a nyelvtan összjátékában nemcsak az általános nyelvészetiileg, tipológiaiilag feltárt kölcsönösség elve működik, hanem ezen az alkalmazott nyelvészeti szinten előtérbe kerülhetnek olyan függőségi viszonyok, amelyeknek jegyében végső soron az adott nyelv grammatikája határozza meg az egyszerű vagy komplex lexikai elemek információs értékét. Ezért is volna problematikus, ha a központi vizsgakövetelmények egységesen, mechanikusan, az egyes nyelvek sajátosságaitól függetlenül kívánnák meghatározni az aktív feladatokra előírt minimális és a passzív feladatokra kimért maximális szószámot. A nyelvsajátos szemlélet érvényesítéseként így tehát az egyes nyelvek szótani sajátosságaitól függően, illetve a szavak informatív jelentőségének különbözőségére hivatkozva 10-20 % eltérés lehet az előírt szószám tekintetében, különösen a fogalmazási feladatokban.

A szóbeli teljesítmények általában jobbnak tűnnek, mivel az oldottabb élőbeszéd során a kommunikáció sikere szempontjából kevésbé zavaróak, illetve kevésbé feltűnőek azok a nyelvtani-nyelvhelyességi hibák, amelyek a feszesebb írott nyelvben egyértelműen szembeötlenek. Jellegetesen ilyen területnek mutatkozik a mondatszerkesztés, vele együtt elsősorban a szórendi problémák. A szóbeliségben igen jellemzően, sőt elvártan tömör téma-réma építkezéssel szerkesztve gyakran leplezni lehet bizonyos szerkesztési hiányosságokat: hiányos mondatok, odavetett kérdés-felelet sorozatok, egyeztetés nélküli félmondatok vagy mondatföredékek révén. Ezek teljességgel természetesnek hatnak, s valójában a beszélő *kommunikatív* (szituatív-pragmatikai) kompetenciájáról adnak megfelelő képet. Az írásbeliségben szokásosan elvárt teljesebb mondatszerkezetek ezzel szemben igazán a *nyelvi* kompetenciát minősítik. A szerkesztettség magasabb fokán itt könnyen fény derülhet bizonyos egyeztetési, névmáshasználati és szórendi problémákra, hiszen a jelöltnek önállóan és összefüggően, az árnyaltan kifejtendő folytonosság betartásával kell egyenmű, vagyis önmagában teljes értékű szöveget alkotnia. A szórendi szabályok aktív szintű ismerete tehát ténylegesen ekkor válik megkerülhetetlen követelménnyé.

A további feldolgozás számára bizonyára nemcsak a tesztkészítés tökéletesítése érdekében, hanem a magyar mint idegen nyelv *szövegelméleti* elemzésének és korszerű oktatásának a szempontjából is tanulságosan hasznosítható az a korpusz, amely – főként a szövegalkotás megoldásaiból – itt összegyűlik. Érdemes lesz tanulmányozni akár abból a szemszögből is, hogy miként érvényesülnek az adott szintű, ismert anyanyel-

vű nyelvtanulói változatok, s hogyan hat rájuk egy-egy tesztből irányított megközelítés. Így tehát *kontrasztív* és *kommunikatív* alapon lehetne leírni nem magyar anyanyelvűek magyar szövegeit – például jellegzetesen a deixisre vagy akár a szórendre összpontosítva. De nyilván *interkulturális* nézőpontból is érdekes lenne további vizsgálatuk, elemzésük. Külön érdemes volna kitérni arra, milyen következményekkel jár, hogy a fogalmazásban – éppúgy, mint a beszélgetésben – nem elégszünk meg azzal, hogy valaki önmagukban épkezláb mondatokat használ, hanem meg kell felelni a szövegszerűség és a kommunikatív hatás követelményeinek is.

Az egyébként mindenképpen üdvözlendű, hogy az úgynevezett *passzív készségek*, vagyis a hallott és olvasott szöveg megértésének készsége ezen a vizsgán teljesen egyenrangú kiegészítője az *aktív készségeknek*, azaz az írásnak és a beszédnek. A két tömb így arányosan vehet részt a nyelvtudás mérésében. Erre azért hívjuk fel a figyelmet, mert számos más nyelvvizsga-rendszerben, köztük az államiban is – és egyáltalán a nyelvoktatásban is – sokáig vagy akár máig is háttérbe szorultak az *értés* tényezői. Ugyanakkor ma egyre inkább kirajzolódik egy új, specializálódást jelző nyelvtanulói igény is: vannak olyanok, akik például az írott formát tekintik céljuknak, illetve akiket a szakirodalom olvasása ösztönöz nyelvtanulásra. A külföldi egyetemisták és ösztöndíjasok zöme éppen ebbe a csoportba tartozik.

A tanulságokat röviden összegezve tehát az európai nyelvvizsga – első megközelítésre talán nagyon is feszesnek és túlszabályozottnak tűnő vonásai ellenére is – alkalmas lehet arra, hogy *keretein belül mozogva*, a rendelkezésre álló játékeret valóban a *nyelvsajátos* követelményeknek a minél tökéletesebb érvényesítésére fordítva közelítsünk a magyar mint idegen nyelv szempontjából ideális nemzeti vizsgatípus megvalósítása, ekként történő elismerése és szabványosítása felé. Európai ismertségén és elismertségén túl emellett szól az is, hogy az érintett nyugati tagországokban ez a rendszer már ténylegesen a *kommunikatív* nyelvoktatáson iskolázódott nyelvtanulók igényeire épít, s ezért is él a sokszínűség, a változatosság mérési megoldásaival, s (a nyelvtudáson lényegében túlmutató, sajátos többletkészségre támaszkodó fordítás és a tételes nyelvtani tudás közvetlen értékelése helyett) ezért is részesíti előnyben az *élő nyelvhasználatban tükröződő kompetencia* minősítését.

Fontos még megemlíteni, hogy az egyes szintek leírt követelményrendszeréhez igazítva nyelvoktatási curriculum is készült már, amely a tananyag ajánlott felépítését optimális funkcionális (tematikus-nyelvi) haladás szerint tartalmazza, s amelyre immár egy új komplex nyelvkönyvcsomag-sorozat is épül (HEGEDŰS RITA — OSZKÓ BEATRIX: *Magyar mozaik I—III*. Akadémiai Kiadó). Ezeket a segédleteket kiválóan hasznosíthatja a szintfelmérés. Másfelől persze érdemes hangsúlyozni, hogy az ECL nyelvvizsga ugyanakkor nem egy bizonyos nyelvoktatási csomag eredményes lezárását hivatott dokumentálni, hiszen – a vizsgázók nyelvtanulói előéletétől függetlenül – éppen az egységesség egyetemes igényű mércéjét kínálja.

A magyar (nemzeti) nyelvvizsga jövődó rendszerének kidolgozásához annak szükségességét és lehetőségeit kerekasztal-beszélgetésben is megvitattuk a Nemzetközi Hungarológiai Központ legutóbbi (1999 augusztusában tartott budapesti) rendszer éves lektori konferenciájának keretében<sup>1</sup>, ahol is nyilvánvalóvá vált, hogy (1) az eddigi gyakorlat rendkívül vegyes (számos – egyébként jól működő – intézményi, tehát belső nyelvvizsga felhalmozódott tapasztalataival), s a speciális (főként szaknyelvi) igények várhatóan továbbra is fenntartják a paletta sokszínű kínálatát; (2) a hagyományos (és egyébként azóta az akkreditáció során „újjászületett”) állami nyelvvizsga távlatilag a legkevésbé alkalmas a magyar mint idegen nyelv sajátos szempontjainak érvényesítésére. Így tehát a közeljövőben a magyar ECL vizsga továbbra is növelheti versenyképes népszerűségét – attól függetlenül, hogy nyilvánvalóan nem kíván egyeduralkodó helyzetre törekedni a szaknyelvi vizsgák rovasára, sőt még talán az sem elsődleges célja, hogy általában és tömegével meghódítsa magának az éppen hazánkban tartózkodó külföldieket; erre ugyanis távlatilag nincs közvetlenül szüksége, hiszen éltetője sokkal tágabb horizont: Európa, sőt a nagyvilág, ahol – egyébként egyre több nyelvet bevonva – elismert hálózatával nemzetközi rangú bizonyítványt kínál azoknak is, akik nem itthon tanulnak, s nem itt vizsgáznak. S ha ennek a rangnak a híre egyszer igazán visszajut kis hazánkba (valószínűleg más nyelveknek is köszönhetően), akkor Magyarországon sem kell már különösképpen bizonygatni egy ilyen vizsgarendszer létjogosultságát, s majd nagyobb bizalommal élnek előnyeivel az itt vizsgázó külföldiek is.

<sup>1</sup> Vö. még e tárgykor újabb írásos anyagaival: „Eszmecsere” rovat: Hungarológia 1 (1999)/1-2. 191-209.

## **II. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV / HUGAROLÓGIA A KUTATÁSBAN**





*Szili Katalin*

## A tranzitivitás morfoszintaktikai összefüggései<sup>1</sup>

0. Dolgozatomban a tranzitivitás, a tárgy használatának a magyar nyelvre jellemző morfoszintaktikai sajátosságait igyekszem összefoglalni, tágabb összefüggésekbe helyezni. A nyelvi leírások két szintjét is magába olvasztó elemzési módszert az indokolja, hogy a magyar igei vonzatstruktúrában kétségtől elölkelő helyet elfoglaló tárgyrag, valamint az igék arculatában tetten érhető morfológiai jegyek csupán a legkarakteresebb, de nem egyedi megnyilvánulási formái az ennél jóval gazdagabb komponensrendszerrel bíró fenoménnek, melynek tagjai együttműködve, egymással összefüggésben vesznek részt a mondat alaki, szemantikai felépítésében. Elszigetelt, csak morfológiai vagy csak szintaktikai leírásuk tehát mindenképpen egyszerűsítene, elszegényítené a jelenséget.

### 1. *A tranzitivitás fogalma, összetevői*

A tranzitivitásnak, az emberi nyelvek eme leguniverzálisabb jelenségének a magyar nyelvben kimutatható vonásai nem szakíthatók ki az általános összefüggésekből, ezért előljáróban szükségesnek tartom annak a fogalomrendszernek a felvázolását, amelybe munkám beleépül.

A tranzitivitás – közismert definíciója szerint – a cselekvésnek a *patientsre*, az elszenvedőre történő átvitelét jelenti. Ez a transzfer a cselekvésen kívül legalább két részvevőt feltételez, vagyis a tárgyas szintagmában a cselekvést megtestesítő ige általában két névszói bővítmény társaságában jelenik meg, az ágensében és a *patients*ében:

1. <i>Anna</i>	<i>felszelte</i>	<i>a kenyeret.</i>
ágens	cselekvés	<i>patients</i>

A szakirodalomban a Dixon bevezette jelölés alapján a két névszói elem általános rövidítése A, illetve O (Dixon 1977, 1979).

A tranzitivitásban bennefoglalt összetevők P.J. Hoppernek és S.A. Thompsonnak (Hopper – Thompson 1980) a témával foglalkozó alaptanulmánya szerint elsődle-

<sup>1</sup> A dolgozat a PRO ARTE CHIMICA HELVETO-PANNONICA alapítvány támogatásával készült.

gesen a cselekvések effektivitásával hozhatók összefüggésbe. A szerzőpáros részletes felosztásában tíz ilyen komponenst különít el, és a tranzitivitásra gyakorolt hatásukat a következőképpen jellemzi (i.m. 253-4.):

<i>összetevő</i>	<i>magas tranzitivitás</i>	<i>alacsony tranzitivitás</i>
------------------	----------------------------	-------------------------------

<i>A, résztvevők</i>	két vagy több, de legalább A és O	egy
----------------------	-----------------------------------	-----

Nyilvánvaló tény, hogy valamely cselekvés sikeres átviteléhez legalább két résztvevőre van szükség.

<i>B, kinesis</i>	cselekvés	nincs cselekvés / állapot
-------------------	-----------	---------------------------

A cselekvések átvihetők az egyik résztvevőről a másikra, míg az állapotok nem. Ha azt mondom, *Megöleltem Marit*, Marival történik valami, míg a *Mari tetszik* mondatban nem.

<i>C, aspektus</i>	telikus	atelikus
--------------------	---------	----------

Ha a cselekvést végpontjával együtt, annak perspektívájából jelenítjük meg, hatékonyabban tevődhet át a patiensre, mint a végpont nélküli: *Felfalom a süteményt*.  
 Ő *Eszem*.

<i>D, punktualitás</i>	punktuális	nem punktuális
------------------------	------------	----------------

Azok a cselekvések, amelyek nem fejeznek ki érezhető átmenetet a kezdő és végpontjuk között, határozottabban jelenítik meg a patiensre irányulást, mint a duratívak, ahogy ezt a *megpillant* és a *néz* igék kontrasztja érzékelteti: *Hirtelen megpillantotta a lányt*. Ő *Csak nézett, csak nézett, nem tudott megszólalni*.

<i>E, akaratlagosság</i>	akaratlagosság	akaratlagosság hiánya
--------------------------	----------------	-----------------------

A patiensre gyakorolt hatás egyértelműbb, ha az ágens akaratlanul cselekszik. Vö: *Felírtam a neved*. Ő *Elfelejtettem a neved*.

<i>F, állítás</i>	állítás	tagadás
-------------------	---------	---------

Ide az állítás és tagadás paraméterei tartoznak, melyek közül természetesen az állítás vált ki határozottabb hatást: *Megoldom a feladatot*. Ő *Nem oldom meg a feladatot*.

**G, mód**                      reális                                      irreális

A mód a cselekvések reális, irreális megkülönböztetését szolgálja. Az a cselekvés, amely nem történt meg, vagy egy nem létező világ része, kevésbé tűnik effektívnek, mint a valós világhoz kapcsolt, ahogy ezt az alábbi két mondat példázza: *Tegnap megvettem álmaid autóját.* Ö *Ha lenne pénzem, megvenném álmaid autóját.*

**H, ágensi jegyek**    az ágens nagyfokú ráhatása                      az ágens kis fokú ráhatása

Vitathatatlan, hogy az erős ágensi jegyekkel bíró résztvevők cselekvésátvitele határozottabbnak tűnik, mint a nem élő, tehát gyenge ágensvonásokat mutatóké. Vö.: *Péter megijesztett.* Ö *A festmény megijesztett.*

**I, a tárgy**  
**ráhatottsága**                      teljes ráhatottság                                      ráhatottság hiánya

Az, hogy a cselekvés milyen mértékben tevődik át az elszenvedőre, attól függ, mennyire hat rá. A *Megittam a tejet* mondatban a ráhatás teljesebb, mint az *Ittam egy kis tejet*, avagy az *Ittam a tejből* mondatokban.

**J, a tárgy**  
**egyedítettsége**                      erősen egyedített tárgy                                      nem egyedített tárgy

Az egyedített tárgy tulajdonságait a nem egyedítettől Timberlake (1975, 1977) munkái alapján a következő sajátosságok alapján különíthetjük el:

<b>egyedített tárgy</b>	<b>nem egyedített tárgy</b>
tulajdonnév	köznév
ember, élőlény	nem élőlény
konkrét	absztrakt
egyes számú	többes számú
megszámolható	megszámlálhatatlan
referenciális, határozott	nem referenciális

A magyar szakirodalomban az utóbbi két fogalom elnevezése változó. A referenciális határozott tárgyon a határozott névelős tárgyat kell értenünk, a nem referenciális tárgy fogalmába a névelő nélküli formák tartoznak. Dezső Lászlónál hasonló oppozíciót találunk, mivel a névelős tárgyakat egyedítettnek mondja, a névelőtleneket nem egyedítettnek (Dezső 1969), Szabolcsi Annánál pedig ezt a szembenállást a specifikus – nem specifikus terminusok jelölik (Szabolcsi 1983).

Nem nehéz belátnunk, hogy a cselekvés jóval hatékonyabb módon vihető át a bal oldalon felsorolt tulajdonságokat mutató tárgyakra. Így a határozott tárgy teljesebb hatást kelt, mint a nem referenciális: *Péter megitta a sört. Ő Péter sört ivott.* Az alábbi két mondatot olvasva sem lehet kétségünk afelől, hogy inkább Péterrel történik valami, mint a jobb oldali alacsonyabb tranzitivitási jellemzőkkel bíró kövel: *Megrúgtam Pétert. ~ Megrúgtam a követ.*

A tranzitivitás, a cselekvés átvitelének kifejezésével társuló imént felsorolt tíz összetevő a transzfer más-más elemére helyezheti a hangsúlyt a mondatban, s együttesen erőteljesebb vagy gyengébb tranzitivitást kölcsönözhetnek neki, ahogy ez a 2.a és 2.b mondatokban megfigyelhető:

2.a *Péter sört ivott.*

2.b *Péter fellökte Jánost.*

A 2.b mondat jóval magasabb tranzitivitásjegyeket mutat; állítmánya cselekvést fejez ki, végpontot tartalmazó, azaz telikus, punktuális, tárgy erősen egyedített, élő, tulajdonnév, teljes ráhatottságot fejez ki szemben a köznévi, élettelen, megszámlálhatatlan, névelőtlen 2.a mondatbeli tárggyal.

Mint ahogy erre Hopper és Thompson felhívják a figyelmet, hasonló elemzéssel persze zavarba ejtő eredményt is kaphatunk. A 3.a angol mondat például magasabb tranzitivitást feltételező összetevőkre bontható, mint a 3.b – annak ellenére, hogy a második mondat tartalmazza a cselekvésátvitelt biztosító két névszói bővítményt:

3.a *Susan left. (Susan elment.)*

3.b *Jerry likes beer. (Jerrynek tetszik a sör.)*

Az első mondat a kinesiszt tekintve cselekvés, ezen kívül telikus, punktuális, ágensének akaratlagos cselekvését írja le. A 3.b igéje viszont állapotot fejez ki, ágensének cselekvése nem akaratlagos, tárgy / az angol mondatban / nem referenciális, kevésbé egyedített.

Mindez annyiban látszik módosítani a tranzitivitás két résztvevőt feltételező alapítéletét, hogy a tranzitivitás elsődleges kritériumának a valódi patiens meglétét kell tekintenünk. Ha a második tag nem igazi elszenvédője a cselekvésátvitelnek, mert az ige jelentése kevés arra utaló elemet tartalmaz, patiens szerepe megkérdőjeleződhet, sőt átalakulhat. Jól példázzák ezt a *Jerry likes beer* angol mondat megfelelői más nyelvekben, így a magyarban is. A mondat, mint ahogy ezt az imént megállapíthattuk, több alacsony tranzitivitásra utaló vonást hordoz. Bár a *beer* az angolban tárgyi helyzetben áll, a magyar fordításban elveszhet ez a funkciója – *Jerrynek tetszik a sör* –, miképp többek között a németben, franciában, spanyolban, oroszban is. (Nyelvünkben lehet egy magasabb tranzitivitásjegyeket hordó olvasata is: *Jerry szereti a sört.*) Hoppernek és Thompsonnak a tranzitivitásjegyeket graduáló gondolatmenete értelmében a mondatépítésben bekövetkezett változásokat, az ágens dativusi bővítménnyé válását, illetve a tárgy alanyi pozícióba kerülését értelmezhetjük e nyelvek arra irányuló törekvésé-

nek, hogy az alacsony tranzitivitású mondatokat elkülönítsék a klasszikus tárgy-aszintagmáktól, mégpedig úgy, hogy intranszitivként kódolják őket. Ez történik a *vkinek ízlik vmi*, *vkinek kell vmi*, *vkinek sikerül vmi*, sőt a birtoklásigét helyettesítő *vkinek van vmije* kifejezésekkel alkotott mondatokban, ahol a tulajdonképpeni patiensek ugyanúgy zéró morfémát kapnak, mint a tárgyatlan igék kéttagú szintagmáinak főnévi elemei: *Elfogyott a csokoládé. ~ Ízlik a csokoládé.*

## 2. A tranzitivitás morfoszintaxisa

### 2.1. A tárgy jelölése, a tárgyfajták megkülönböztetése

A patiensi szerepet betöltő névszó a magyar nyelvben majdnem minden esetben egyértelmű morfológiai jelölővel, *-t* tárggyaggal van ellátva, szemben olyan nyelvekkel, amelyek a legváltozatosabb kritériumoktól – a tárgy élő vagy ember volta, grammatikai neme, referenciális jellemzői, határozottsága, határozatlanlansága stb. – teszik függővé használatát. (A kivételt képező, jelöletlen egyes szám első és második személyű birtokos személyjeles tárgyak – *a házam/at*, *házad/at* – a tárgyrag történeti fejlődésének lenyomatai: nyelvünk önálló életének kezdeti, még tárgyrag nélküli szakaszát idézik, amikor is funkciójuk a határozott „tárgyak” elválasztása volt a határozatlanoktól.) Hogy a részleges jelölésre a szláv nyelveknél és a németnél kevésbé ismert módokat említsünk, a hindi nyelvben csak a határozott és élő tárgyak mellett van ott a *-koo* végződés, a modern héberben pedig csak a *ha* határozott névelővel együtt jelenik meg az *et* tárgyi marker. Hopper és Thompson számos nyelvet megvizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy általában a magasabb tranzitivitási jegyekkel bíró és ezen belül is a referenciális határozott tárgyak kapnak inkább morfológiai jelölőt, szemben a nem referenciális és határozatlan tárgyakkal. (Ha a *-t* rag a határozottságot is kifejező *-d* birtokos személyjelből alakult ki, a magyar nyelvben az ősmagyar kor elejére tehető a tárgyak hasonló jellegű differenciálása.) A határozott tárgy kivételes státuszának bizonyítékát látja S. Dik abban, hogy több nyelvben a határozatlan tárgyhoz kapcsolt ige intranszitiv morfémát tartalmaz (S. Dik 1978: 169). Comrie a csukcs nyelvben arra talált példát, hogy a nem referenciális tárgy beleépül, inkorporálódik az igei tőbe (Comrie 1973: 243–4).

A névelő nélküli tárgy és az ige között meglévő, de az előzőeknél lazább kapcsolat nyomai felfedezhetők az urali és altaji nyelvekben, így többek között a magyarban is. Ahogy Bese, Dezső és Gulya (1970: 116) közös tanulmánya rámutat, a magyarban a szórend finom eltérései jelzik az ige és a nem referenciális tárgy szemantikai okokkal is magyarázható összeolvadását.

Ha az ige és legjellemzőbb, prototipikus tárgya alkotja a szintagmát, a neutrális magyar mondat dominánsan SVO, de SOV-t is megengedő szórendje ugyanis kötött, SOV sorrendűvé válik:

4. Péter olvassa az újságot.
5. Péter az újságot olvassa.
6. Péter újságot olvas.
- 7.\*Péter olvas újságot. (A mondat csak akkor helyes, ha az alany fókusz helyzetben van.)

A *kávét főz, levelet ír, házat épít, újságot olvas* -féle szerkezetekben a névelőtlen tárgy nyelvünkben is mintegy előelemként viselkedik, kötött ige előtti pozícióját felfoghatjuk akár az inkorporáció gyenge jelének is.

## 2.2. A tárgyhatározottság morfoszintaktikai összefüggései – az általános - tárgyas ragozás (tekintettel az idegen ajkúaknak való oktatásukra)

### 2.2.1. A tárgyi szintagma létrehozása

Kiszélesítve a vizsgálatok körét a referenciális tárgyakra, az említett szórendi jellemzőknél még összetettebb, mind az ige morfológiáját, mind a kétféle tárgy mondatba szerkesztését érintő problémákra lelünk. Köztudott, hogy a határozott tárgy a magyarban más igeragozást kíván, mint nem referenciális és határozatlan változata. Az anyanyelvi kompetencia sarkalatos elemét képező kétféle igeragozás a nem magyar ajkúak számára nyelvünk egyik legnehezebb jelenségét képezi. A minden nyelv tanulásánál fellépő paradoxon itt a legszembetűnőbb: az, amit a magyar gyermek játszi könnyedséggel használ, a legintelligensebb felnőtt nyelvtanuló számára is szabályokból álló, nehézségeket, buktatókat rejtő nyelvtani probléma, melyen kontrollált tudatos tanulási folyamat során kell úrrá lennie. Gyakran hiábavaló erőfeszítéseinek oka nagyrészt a kétféle ragozás másságában, bonyolultságában, kistrészt a nem legszerencsebb tanítási eljárásokban keresendő. Mivel az oktatás metódusai nem választhatók el tárgyuktól, jelen esetben a két ragozástól, a továbbiakban a szakirodalomra támaszkodva azt próbálom feltárni, miért is jelenthet – újdonsága mellett – nehézséget a nem magyar ajkú tanuló számára elsajátításuk, majd az elméleti munkákból levonható tanulságokra, valamint tapasztalataimra támaszkodva felvázolom a tanításukban megítélésem szerint követendő fő elveket.

A tradicionálisan alanyi-tárgyasnak nevezett igeragozással foglalkozó munkák száma tekintélyes. Mibenlétükről, azaz arról, hogy a *fát vág* és *vágja a fát* tárgyi szintagmák milyen grammatikai jellemzőkkel bírnak, két egymástól eltérő magyarázatot találunk. A *vágja a fát* tárgyas ragozású igei szerkezet tagjainak kettős toldalékolása felfogható a köztük levő alárendelt kapcsolat kölcsönös jelöléseként (Károly 1960: 335; Papp 1964: 136). Papp Ferenc érvelését idézve a szószerkezetben a tárgyi determináns (*fát*) „felfelé” utal az igei alaptagjára, ami grammatikai értelemben viszonyítás, mivel a bővítményen jelenik meg az alaptag által meghatározott viszony, míg annak tárgyas ragozású alakja „lefelé”, a tárgyára (i.m. 136). A kutatók szélesebb köre az ige ragozásának a tárgyhoz való igazodásáról szól, s a

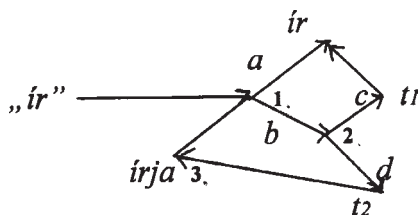
jelenséget egyeztetésnek tekinti. A témának könyvet is szentelő Rácz Endre szerint az egyeztetés fő jellemzője, mely egyben el is választja a viszonyítástól, az, hogy a szintagmán belül rendszerint a fölérendelt tagon fejeződik ki alakilag az alárendelt tag megszabta viszony (Rácz 1991: 18), vagyis példánkkal élve „a fát” határozott tárgy jelöli ki az ige ragját. Annak eldöntéséhez, hogy a két maga gondolatmeneten belül egyaránt helytálló felfogás közül melyik követhető inkább az oktatásban, illetve mely elemek hasznosíthatóak, célszerűnek tűnik a nyelvoktatás pragmatikusabb szempontjainak érvényesítése vizsgálatukban, ezért a „kész” tárgy-aszintagma helyett irányítsuk figyelmünket alkotásának folyamatára, arra a műveletorra, melynek eredményeként létrejön. Reményeim szerint ez a „dinamikusabb” megközelítésmód esetleges kiegészítésekkel szolgálhat az elméleti megállapítások hiányosnak tűnő pontjaihoz. Az első értelmezésben például a kölcsönösség gondolata háttérbe látszik szorítani a két tag közötti esetleges ok-okozati összefüggést, a másodikból pedig hiányzik a tárgyrag megjelenésének magyarázata.

Próbáljuk végigkövetni tehát, mit is kell csinálnia a (boldogtalan) külföldinek, ha a következő igazán egyszerű magyar mondatot akarja megalkotni: *Péter szereti Budapestet*. Elvégzendő feladatai körülbelül így rakhatók sorba: 1. lépés: a tranzitivitás felismerése, az ágens és a patiens funkciójának elkülönítése, ez utóbbi morfológiai jelölése, azaz a tárgyrag kitétele: *Péter – Budapestet*. 2. lépés: a tárgy határozottság szerinti azonosítása, a „milyen tárgyat is használok?” dilemma megválaszolása: *Budapestet* = határozott tárgy. 3. lépés: az igealak személy-, szám- és tárgyhatározottságbeli egyeztetése, a *szereti* igealak előhívása tudástárából. Mindez szintaktikai-morfológiai oppozíciókon alapuló, egymásra épülő, de egyidejű választások sorozata, ahogy ezt az alábbi (a 8-9-10. mondatok tárgyi szintagmáinak létrehozását illusztráló) ábra mutatja:

8. Péter ír.

9. Péter levelet ír.

10. Péter a levelet írja.



A kettős igeragozást esetünkben az *ír* Ö *írja* alakok testesítik meg, melyek az a Ö b, c Ö d oppozíciók közötti választásoktól függően jelennek meg. Az első szembenállás szintaktikai-szemantikai elveken nyugszik, s vonzata morfológiai természetű: ha ugyanis az ige jelentése magában foglalja a cselekvésátvitel lehetőségét, vagyis az ige

tárgyas, valamint a transzfer elszenvédője is megjelenítődik a szintagmában (*b* lehetőség), a köztük levő viszony a második névszó tárgyraggal való ellátását vonja maga után (l. 9-10. mondatok *levelet* alakját). Papp Ferencnek a statikus szerkezetet elemző gondolatmenetével ellentétben tehát nem a tárgyrag utal „felfelé” alaptagjára, hanem a tranzitív ige vezérli a tárgyat, indítja el a *patiens* kapcsolását a szerkezethez, s egyben teszi szükségessé a tárgyi marker használatát. Ha ez nem történik meg, azaz nincs grammatikai tárgy (*a* lehetőség, 8. mondat), lezárul az út, az ige megkapja a csupán a személy- és számegegyeztetést tükröző általános ragozású személyragját. Az első lépésben a *b* lehetőség követése rejti magában a legtipikusabb hibaforrást az idegen ajkúaknak, kiváltképpen ha a tárgynak nincsen morfológiai jelölője anyanyelvükben (francia, angol), vagy annak nemétől, élő voltától, a ráhatottság fokától függően csak részlegesen jelölt (szláv nyelvek, finn, német). A negatív transzfernek köszönhetően találkozunk beszédükben a következő mondatokhoz hasonlók tucatjával: \**Péter szereti Budapest.* \**Kérek egy kóla.* \**A szobában látok asztalok, székek.* stb. A hibák kiküszöbölését a tárgyas szerkezeteket alkotó névszók funkcióját differenciáló, felismertető, tudatosító játékos gyakorlatok szolgálnák.

Míg a tárgy hiánya lezár, jelenléte újabb, a határozatlan (t1) – határozott tárgyak (t2) alkotta /c Ő d/ szembenállás forrása lesz, s egyben arra kényszeríti az idegen ajkút, hogy meghatározza, melyik osztályba sorolható tárgyat is használ. A helyes vagy helytelen döntés a választott igealakban tükröződik majd. Az optimális esetben követett szabály – az ún. határozatlan tárgyakhoz az általános ragozás alakjait, a határozotthoz a tárgyasét kell rendelni – viszonylag gazdaságos rendszert sejtet, hisz a határozatlan tárgy nem követel új paradigmásort, megelégszik az első ragozással, következésképp csak a határozott tárgy kettőzi meg a rendszert. Az egyeztetésnek ez a módja számos nyelvben meglévő tendenciával rokon jellegzetességet mutat. A határozatlan és nem referenciális tárgyakkal használatos igealakok a ragozások tárgyhatározottság szerinti elkülönítését ismerő nyelvekben – több óceániai és észak-amerikai nyelv – ugyanis szintén az intranszitiv paradigmákhoz közelítenek. Az, hogy az igei alaptag toldalékának imént leírt idomítása a tárgyhoz megfelel a grammatikai egyeztetés jellemzőinek, feltételezésem szerint nem igényel hosszabb bizonyítást.

### 2.2.2. A kétféle ragozás tanítása

A tanítás gyakorlatába mindebből mindenképpen átvihető következtetés az, hogy nem az *ír; írja* igealakok jelölik ki a mellettük álló tárgyakat, hanem fordítva, ez utóbbiak milyensége determinálja az ige ragozási hovatartozását. Sajnos, nyelvkönyveink az alanyi, tárgyas paradigmák előtérbe helyezésével, a ragozási sorok bevésetésének elsődleges célul tűzésével nagyrészt az indoeurópai nyelvek igetanítási mintáit követik, ahol a ragozási alakok ismerete kétségkívül a használat alapvető kulcsa. A francia nyelvben például ha tudom a *-re* végű igeik formáit, viszonylag



könnyen beépíthetem őket a beszédembe. A magyarban ellenben az igealak, mint láttuk, nem emelhető ki a megjelenését meghatározó tágabb szintaktikai összefüggésekből, ezért bátrabban kellene szakítani a hagyományokkal, s a ragozások bevetése helyett a hangsúlyt a használatuk mikéntjére kellene helyezni. Két okból is. Egyfelől, mert a helyes forma a vázolt háromlépcsős döntéssorozatban az utolsó állomás: nem kiindulópont, hanem az oppozíciók közötti választások eredménye, következménye. Másfelől a tárgyias igeragozás formái még a nyelvtanuló számára is könnyen megalkothatóak: az egyes szám mély hangrendű paradigmásora teljesen megegyezik a birtokos személyjelekkel, a magas hangrendűben csak a harmadik személyű *-i* tér el. A harmadik személyű *-ja/-i* ragok ugyanakkor alapul szolgálhatnak a többes számú formák megalkotásához: *tanulja + -k = tanulják*, *tanulja + -tok = tanuljátok*, *nézi + -k = nézik*, *nézi + -tek = nézitek*. Így valójában csak az első személyt kell „megtanulnia”, bár mivel grammatikai homonímia – 1. többes szám 3. személyű birtokos személyjel –, ezt sem. A legtöbb nehézséget tehát az utolsó két művelet rejti, nevezetesen a tárgyak pontos klasszifikációja s ettől függő egyeztetésük az igékkel. A gyors és helyes megoldást e komplex viszonyrendszerben rendszerint a tárgy szórendi pozíciója sem könnyíti meg, hiszen bár megszabja az ige ragozási típusát, csupán követi azt. Következésképp a tanulóknak „szintagmában” és „előre” kell gondolkodnia: már az állítmány szótövének kimondása közben tudnia kell(ene), milyen tárgyat használ majd az elkövetkező mondatépítési pillanatban, s ezzel egyidejűleg elő kell hívnia a nem csupán személyben, számban, de a tárgyhatározottságot tekintve is helyes igei morfémát.

A három hierarchikusan egymásra épülő lépésben az első a „folyamatindító”, a második determinálja a harmadikat, a határozottságbeli egyeztetést, amihez ismernie kell a tárgyak határozottság szerint elkülöníthető két osztályát. Teljes rendszerük megismerése nem kis erőfeszítést és kitartást igényel, mivel a gyakran idézett 3. személyű névelő nélküli, határozatlan névelős és határozott névelős tárgyak kétségkívül alapesetét képezik az ún. határozatlan és határozott tárgyi csoportoknak, de kívülük számos alak sorolódik egyik vagy másik típusukba. (Ez a tény sajnálatos módon a nyelvkönyvekben rendszerint elfelejtődik, s néhány esetük felsorolása után a nyelvtanuló megfigyelésétől, intuíciónál függ, milyen ragozást is használ a tanulás során felmerülő újabb és újabb tárgyakkal.)

Az alábbi, reményeim szerint teljesebb rendszert különféle nyelvtanok segítségével, valamint tanári tapasztalatomra építve állítottam össze. (A kiemelések az egyes alakok típusjegyeit jelzik.)

A táblázat nem tartalmazza az összes, az anyanyelvi beszélő számára is bizonytalan esetet: például ha egyetlen tárgyon belül van személybeli ellentmondás (l. *mindkettőnket*, *mindnyájunkat meghívják*, *meghívnek*, / *mindnyájatokat meghívlak*, *meghívom*), vagy amikor a kétféle ragozás a tárgyak más értelmezését vonja maga után: *két*

<i>határozatlan tárgyak</i>	<i>határozott tárgyak</i>
<b>I. névszói alaptagú szerkezetek</b>	
<i>fát</i> <i>egy fát</i> <i>sok, kevés, néhány, öt fát</i>	<i>a fát</i> <i>ezt / azt a...fát</i> <i>Budapestet, Jánost</i> <i>/a/ házam/at, /a/ házad/at/</i>
<b>II. névmások</b>	
<i>ilyent, olyant, ekkorát, akkorát</i> <i>ilyesmit, olyasmit, effélét, affélét</i> <i>(emilyent, amolyant)</i> <i>ennyit, annyit, ugyanennyit, ugyanannyit</i>  <i>kit? mit?</i> <i>milyent, mekkorát, mifélét?</i> <i>hányat? mennyit?</i>  <i>valakit, valamit</i>  <i>mást, egyebet</i> <i>! másikat</i> <i>valamilyent, valamifélét, valamekkorát,</i> <i>némelyet</i> <i>némi..., holmi...</i> <i>néhányat, egynéhányat, megannyit</i> <i>valamennyit (vmiből)</i>  <i>akárkit, akármit</i> <i>bárkit, bármit, bármilyent, bármennyit</i> <i>mindent, mindenkit</i> <i>minden egyest</i>  <i>senkit, semmit, semmilyen, semennyit</i> <i>semekkorát, semmifélét, semmineműt,</i>  <i>akit, amit, amelyet, amilyent, amekkorát</i>  <i>engem, téged, minket / bennünket /</i> <i>titeket / benneteket</i>	<i>ezt, azt, ugyanezt, ugyanazt</i>  <i>melyiket ?</i>  <i>hányadikat?</i>  <i>valamelyiket</i> <i>egyiket,</i> <i>a másikat</i> <i>a többit</i>  <i>némelyiket,</i>  <i>! valamennyit = az egészet</i>  <i>akármelyiket</i> <i>bármelyiket</i> <i>! mindet /az egészet /</i> <i>mindezt, mindazt</i> <i>mindegyiket, mindeniket</i>  <i>semelyiket</i>  <i>amelyiket</i>  <i>őt, őket, önt, önöket</i> <i>magam/at, magad/at</i> <i>egymást</i>  <i>az enyémet, a tied/et/, az övét</i> <i>a mienket, a tieteket, az övéket</i> <i>az önét, az önkét</i> <i>az enyéimet, a tiedet</i>

<b>III. számnevek</b>	
<i>százat, milliót, sokat, keveset, néhányat, egypárat, egy csomót kétharmadot</i>	<i>a harmadikat</i>
<b>IV. Egyéb szerkezetek</b>	
<i>szeret, akar, tud, szeretne</i> + infinitívus  <i>! azt</i> ('olyant' jelentésben) <i>/Azt kérek. Azt csinálsz, amit akarsz./</i>	<i>szeret, akar, tud, szeretne</i> +inf. + <i>a, az</i> /határozott tárgy/

*könyvemet elvitt* (részleges ráhatottság, a sokból kettőt), *két könyvemet elvitte* (totális ráhatottság, vagyis csak kettő volt). Ugyancsak nehézséget jelenthet a halmozott tárgyak egyeztetése: *engem és őt is vár/várja, Pétert és egy lányt várok/várom* stb. (A problémáról bővebben: Szőke-Molnár 1984: 28-202; Rácz 1985: 959-74.)

Felmerülhet a kérdés, nyújthatunk-e a tanulónak segítséget e kaotikusnak tűnő sokaságban történő eligazodáshoz, másképpen szólva léteznek-e a tárgy határozottság szerinti klasszifikációját irányító általános elvek a magyar nyelvben. Sajnos elég nyilvánvaló, hogy a tárgyfajták meghatározásában a szemantikai megközelítésmód legtöbb esetben csődöt vall. A határozott névelős tárgyak vagy az *ezt/azt* mutató névmások hovatarozása feltehetőleg nem okoz meglepetést számára, de az első és második személyű tárgyak ésszerűtlen „határozatlansága” Simonyi Zsigmondéhoz hasonló kételyeket ébreszthet benne: „határozottabb tárgyat nem is lehet elképzelhetni, mint amilyen például ebben a két mondatban van: *Engem látnak; Minket látsz* (idézi Tompa 1965: 148).

Aránylag egyszerű és kevés szabályt számláló rendszert kapunk ellenben, ha kategorizálásukat grammatikai jellemzőik alapján végezzük el.

#### **határozatlan tárgyak**

1. névelő nélküliség
2. *egy* határozatlan névelő
3. kérdő névmások, mutató névmások
4. *vala-, se-, minden-, akár-, bár-* kvantorok
5. *akit, amit, amelyet* stb.
6. 1. és 2. személyű névmás
7. számnevek

#### **határozott tárgyak**

1. *a / az* határozott névelő
2. *azt / ezt* mutató névmás
3. birtokos személyjelek
4. tulajdonnév
5. *-ik* kiemelő jel
6. 3. személyű névmás

A határozatlan tárgyak meghatározását irányító szabályokat elméletben tovább lehet csökkenteni, hisz az 5. típusba tartozó vonatkozó névmások helye levezethető kérdő névmási tagjaik hovatarozásából. A számnevek sokaságot kifejező tulajdonsága és határozatlan grammatikai minőségük között nem feszül különösebb ellen-

tét. A legnagyobb „rejtély” ezen az oldalon kétségkívül az 1. és 2. személyű tárgyak jelentik, mert szinkrón szempontú elemzésekkel megközelíthetetlenek. A jelenség világos és elfogadható magyarázatára lelünk ellenben a nyelvtörténeti munkákban. Íme vázlatosan fejlődésük ősmagyar korig visszavezethető története: a *minket*, *titeket* ősbibb megfelelőinek, a *bennünk*, *bennetek* alakoknak, ahogy erre *-ben* alapragjuk is utal, kezdetben részleges tárgyi (partitivusi) szerepük volt, s határozottságra nem utaló (általános ragozású) igealakokkal álltak. ’Közülünk’, ’közületek’ jelentésük az ősmagyar kor tájára accusativusi értelmű lett ugyan, de a később kialakult, helyükbe lépő tárgyragos *minket*, *titeket* analóg módon megőrizték elődeik ragozását (Sipos 1991: 363-6). Az egyes számú *engem*, *téged* általános ragozásának valószínű magyarázata pedig az, hogy a bennük levő birtokos személyjelek határozottsága már nem tette szükségessé a fogalomnak az igealakon történő ismételt megjelenítését (E. Abaffy 1991: 130). A két fejlődési vonal így az egyes és többes számban párhuzamos általános ragozási sort hozott létre. (Az *őt*, *őket* névmások határozott voltának oka éppen az lehet, hogy alakjukba nem épült bele határozottságot kifejező nyelvi jel, így a személyragnak kellett ezt a hiányt pótolnia.)

Az iménti nyelvtörténeti okfejtések persze nemigen mentik meg a diákokat attól, hogy ne kelljen memorizálniuk az egyes névmások tárgyhatározottságbeli helyét, de segítik őket különleges státuszuk tudatosításában.

A tárgyi szintagma alkotási folyamatának végigkövetése dolgozatomban reményeim szerint nem csupán a tanításában felmerülő problémák feltárására, azok megoldási módjainak bemutatására nyújtott lehetőséget, de az alábbi elméleti végkövetkezés levonására is. A tárgyias szó szerkezetet grammatikai jellegét tekintve nem elég csak viszonyításként vagy csupán egyeztetésként definiálnunk, mivel tagjainak kettős jelöltsége a két művelet egymásra épülő, összefüggő folyamata, melyben az ige ragozásának egyeztetése a kétféle tárggyal a tranzitív ige által megindított változást, a tárgy megjelenését követő lépés. A tárgyias szintagma ragozott igealakja a bemutatott kétszintű, oppozíciókra épülő választásoknak köszönhetően válik jellegzetes szintetikus képződménnyé, amely egyidejűleg utal a cselekvő személyére, számára, tárgyának milyenségére.

## ***Irodalom***

- Bese Lajos – Dezső László – Gulya János 1970. On the syntactic typology of the Uralic and Altaic languages. Theoretical problems of typology and the northern Euroasian languages, ed. by László Dezső and P. Hajdú, 113-28. Gruner, Amsterdam.
- Comrie, Bernard 1973. The ergative: Variations on the theme. *Lingua* 32. 239-53.
- Dezső László 1969. A főnévi csoport, *ÁNyT.* VI. 25-158.
- Dik, Simon 1978. *Funkcional grammar*. Amsterdam: North-Holland.
- Dixon, Robert M. W. 1977. *A grammar of Yidin*. Cambridge University.
- Dixon, Robert M. W. 1979. Ergativity. *Language*. 55. 59-138.
- E. Abaffy Erzsébet 1991. *A magyar nyelv történeti nyelvtana*, I. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Hopper, Paul J. – Thompson, Sandra A. 1980. Transitivity in Grammar and Discourse, *Language*, 56. 251-299.
- Károly Sándor 1960. A Történeti Nyelvtani Adattár tervmunkálataival kapcsolatos kérdések. *MNy.* 56. 333-43.
- Papp Ferenc 1964. A magyar szó szerkezet-rendszer néhány sajátosságáról. *NyK.* 66. 129- 39.
- Rácz Endre 1991. Az egyeztetés a magyar nyelvben. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Sipos Pál 1991. A magyar nyelv történeti nyelvtana I., Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szabolcsi Anna 1983. A specifikus / nem specifikus megkülönböztetésről. *NyK.* 85. 83-92.
- Szőke-Molnár Ilona 1984. A tárgyas ragozás ingadozása a mai magyar nyelvben. Bölcsészdoktori értekezés, kézirat. Budapest.
- Timberlake, Alan 1975. Hierarchies in the genitive of negation. *Slavic and East European Journal* 19. 123-38.
- Timberlake, Alan 1977. Reanalysis and actualization in syntactic change. In: Li 141-77.
- Tompa József 1965. A magyar igeragozás alapkategóriái a XIX. századi nyelvtanainkban. *NyK.* 67. 143-4.

*Nádor Orsolya*

## **A magyar nyelv státusának változásai a honfoglalástól a XIX. század közepéig**

A magyar nyelv a Kárpát-medence legrégebben sztenderdizált és kodifikált nyelve, jelenleg a Magyar Köztársaság államnyelve, amelyet a virtuális egyenlőség és az aktuális egyenlőtlenység egyaránt jellemez. Virtuálisan egyenlő mindazokkal a nyelvekkel, amelyeknek a grammatikai rendszere és szókincse lehetővé teszi a nyelvet beszélők számára a teljes körű kommunikációt, aktuálisan azonban nem tekinthető egyenlőnek nemcsak a széles körben ismert nyelvekkel, hanem speciális történelmi helyzete miatt önmagával sem, hiszen egyes területeken – más országokban – a használati köre korlátozott.

### *A magyar nyelv státusa a honfoglalás folyamatában*

A magyar nyelv történetét vizsgáló tudósok<sup>1</sup> i.e. 1000 körülre teszik a magyarság kiválását az ugor nyelvrokonok közül. Az elszakadásban több ok is szerepet játszhatott, így például a sztyeppei népeknél természetes szétvándorlás, de egy másik – esetleg egy török típusú – népcsoport erőteljes megjelenése is.<sup>2</sup> Az Ural vidéki őshaza területén újabb török, iráni és több ismeretlen eredetű néppel kerültek kapcsolatba, s tanulták meg az állattartás, a kereskedelem és egyes kézműves iparágak szókincsét. E folyamatok sokszor eredményezték a magyarságnál kisebb lélekszámú etnikum természetes beolvadását is. Társadalmi berendezkedésüket főként török hatásokat követve alakították, átvéve méltóságneveiket és azokhoz tartozó feladatokat. A magyarság a korabeli arab utazók, majd a későbbi krónikaírók és a bizánci források szóhasználata szerint mint „türk” vagy „szkíta” népek szerepelnek.<sup>3</sup> Mindkét megnevezés az ázsiai vándorló török típusú népeket jelentette általában. Ez a későbbiekben sok eredetmagyarázó félreértésre adott okot. Az állam megszervezését vándorlásuk egy későbbi fázisában, a török nyelvet beszélő kazárok környeze-

---

<sup>1</sup> Többek között Bárczi Géza: A magyar nyelv életrajza. Bp. 1975; Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán: A magyar nyelv története. Bp. 1967.

<sup>2</sup> Bárczi Géza ez utóbbi jelenséget valószínűsíti, s támasztja alá a magyarban, vogulban és osztjákban egyaránt meglévő közös török jövevényszavakkal. Vö.: Bárczi Géza, 1975. 33-35.

<sup>3</sup> Vö.: A magyarok elődeiről és a honfoglalásról. Kortársak és krónikások híradásai. Szerk. Györffy György. Bp., Gondolat. 1986.

tében sajátították el a magyarok, így amikor honfoglalóként megjelentek a Kárpát-medencében, az ott élő más népvándorlás kori népek többségével összevetve, életképes, szervezett, modern országépítésre alkalmas kultúrát hoztak magukkal.<sup>4</sup>

Az ideérkezett magyarok nyelve számos, de egymástól nem az érthetlenségig eltérő dialektusra tagolódott.<sup>5</sup> Így volt ez már az ugor népektől való elválás idején, s ez a sokszínűség megmaradt a vándorlások alatt is, amikor különböző interetnikus kapcsolatok formálták nyelvét és kultúráját.<sup>6</sup> A ma egységesen *magyarnak* nevezett nyelv a honfoglalás idején egy *nem sztenderdizált nyelv* volt, amely a törzsek felett a *hatalom gyakorlásának eszköze* lehetett, tehát egy törvények által *még nem deklarált államnyelv* (amennyiben szervezetségi formájukra elfogadjuk az „állam” terminológiát). Ez a nyelv egy kezdetben halászó-vadászó, majd lovas-nomáddá vált természeti vallású nép évezredes kultúráját hordozta, amelyet színesített a vele kapcsolatba került más etnikumoktól átvett nyelvi és művelődési jellegű elemek sokasága.

A Kárpát-medencei térségbe érkezve, kis időbeli eltérésekkel újabb, ezúttal több indoeurópai nyelv hatásával kellett számolniuk. Vándorlásaik során már korábban is beépítették nyelvükbe más kultúrák szókincsét, így az újabb életmódváltás során az itt élő szláv népektől – többek között – a földműveléssel, a keleti és nyugati kereszténység által egyaránt használt jelképekkel, valamint az államszervezéssel kapcsolatos szavakkal gazdagították gondolkodásukat és szókincsüket.<sup>7</sup> A középkori magyar állam megszületésénél azonban a régió etnikumainak nyelve felett álló nemzetközi nyelv, a latin dominanciája figyelhető meg.<sup>8</sup>

### *A magyar nyelv státusának módosulása az államalapítás időszakában*

A honfoglaló magyarság letelepedése, országának megalapítása minőségi változásokat hozott a nyelv, a kultúra és a politika vonatkozásaiban egyaránt. Csak köz-

<sup>4</sup> Az avarokkal kapcsolatos kutatások jóval árnyaltabbá tehetik a IX-X. századi Kárpát-medence geopolitikai sajátosságairól már elfogadott képet. A dolgozatban erre a kérdésre nincs módunk részletesebben kitérni. A témával foglalkozik többek között Bartha Antal: *A magyar honalapítás*. Bp., Tankönyvkiadó, 1987; Györfly György: *A magyarok elődeiről és a honfoglalásról*. Bp. 1975; Kristó Gyula: *Magyar honfoglalás – honfoglaló magyarok*. Bp., Kossuth, 1996; László Gyula: „Kettős honfoglalás”. Bp., Magvető, 1978

<sup>5</sup> Benkő Loránd írja a magyar nyelv honfoglalás kori fejlődési sajátosságait vizsgálva: „Azon a hallatlan nyelvi teljesítményen túl, amellyel a magyarság két évezred viszontagságait töretlen, egyenes vonalú fejlődéssel élte túl, van honfoglalóink nyelvének még néhány olyan tulajdonsága, amely további bizonyossága honfoglaló őseink nyelvünkhöz való különlegesen szoros viszonyának, pozitív tudati-érzelmi és gyakorlati nyelvi magatartásának, úgy is mondhatnám: nyelvi erejének. Ezek közül talán a legfontosabb honfoglalóink magyar nyelvének *feltűnően nagymértékű egységessége*.” (Kiemelés tőlem. N. O.) In: *Nyr.* 120 (1996): 371.

<sup>6</sup> Vö.: Bárczi Géza, 1975. i.h.

<sup>7</sup> Vö.: Kniezsa István, 1974: *A magyar nyelv szláv jövevényszavai I-II.* és Benkő Loránd, 1996.

<sup>8</sup> Vö.: Hadrovics László, 1989. 10-14.

vetett forrásaink vannak, amelyek alapján képet alkothatunk a magyarság vezető rétegének nyelvhasználatáról.

A letelepedés idején biztosra vehető, hogy *a törzsek közötti közvetítőnyelv (lingua franca) a magyarnak akkor még nem sztenderdizált, de* nyelvjárási sajátosságainak megfelelően *mindenki számára érthető változata volt*, s ez megmaradt akkor is, amikor az államszervezés és a hatalomgyakorlás nyelve – az akkori európai szokásoknak megfelelően – a latin lett. Ez a nyelvhasználatban megmutatkozó kettősség, amelynek erőteljes kulturális kihatása is volt mindkét irányban, egyrészt szerepet játszott az ősi magyar (pogány) kultúra megőrzésében – az anyanyelvű folklór szintjén, másrészt a latin, mint lingua franca részt vett a magyar és az európai kultúrkör közelítésében.

Az új, a korábbi török típusú kormányzástól idegen intézmények, tisztségek, fogalmak megnevezésére – az addigi gyakorlatnak megfelelően – az átadó kultúrából kölcsönözték a szavakat. Ez esetben azonban az átadó nem egyetlen etnikum vagy kultúra, hanem a középkori Európa államiságainak közös jegyeit hordozó, a *nemzetközi lingua franca szerepét betöltő nyelv, a latin* volt. Azokat a mintákat, amelyeket a már működő feudális államok és a katolikus egyház gyakorlatából – főként német közvetítéssel – vett át a szerveződő királyság, a latinítás hordozta, s a külpolitikai (dinasztikus házasságok stb.) kapcsolatok mellett éppen ezért a latin biztosította a későbbiekben a magyarság államának európai integrálódását. Ez a tendencia teljesen háttérbe szorította a bizánci törekvéseket, amelyek a keleti típusú egyház és állam szervezésében voltak érdekelték, s a magyarság érkezése előtt, a szláv népek körében már sikeresen tevékenykedtek.

A betelepülő magyarság interetnikus kapcsolatai a X-XII. században meglehetősen szerteágazóak voltak. Ez részben a Kárpát-medencében talált avarok, török népek, szlávok, például a horvátok, morva-szlávok, az al-dunai bolgár telepek etnikai, nyelvi és kulturális sokféleségének volt köszönhető, részben az államalapítás folyamatában résztvevő német lovagok és hittérítők, francia szerzetesek, valamint az Itáliából és cseh-morva területekről<sup>9</sup> érkezett papok, kereskedők behívásának. Jelenlétükről és tevékenységükről a kulturális átalakulás nyelvi vonatkozásaiént a tőlük átvett jövevényszavak tanúskodnak. Érdekes jelenség, hogy később, a megerősödött középkori államból megindul bizonyos szavaknak az átáramlása a környező népek (főként a románok és a szlávok) nyelvébe pl. *ország, város, tábor, sereg, sátor*.<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Az első cseh hittérítő, Adalbert nem járt nagy sikerrel Magyarországon – bár egyes források úgy vélik, hogy éppen ő keresztelte meg István királyt. Őt a krónikák szerint még sokan követték, sőt több főúri család is menedéket kapott az országban. A témára vonatkozóan bővebben lásd: Kovács Endre: Magyar-cseh történelmi kapcsolatok. Bp. Közoktatásügyi Kiadóvállalat, 1952.

<sup>10</sup> Vö.: Hadrovics László, 1989. 13.



A nép- és nemzetfogalomban a „király alattvalója”, az országhoz, a magyar koronához való tartozás dominált egészen a francia nemzetfogalom megjelenéséig.<sup>11</sup> Az etnikai különbözőség abban az időben még nem jelentett előnyt vagy hátrányt. Az alakuló feudális kötöttségek, a vérségi, majd a vallási hovatartozás mellett a nyelvi és etnikai identitás kérdése lényegtelen volt. Az ország lakosságát – az adott terület etnikai összetétele függvényében – a természetes két-, illetve többnyelvűség jellemezte. Ez egyben az akkor használatos *élnyelvek egyenrangúságát is jelentette*.

Államalapító királyunk, Szent István *Intelmeinek* VI. fejezetében szinte szentenciaként fogalmazta meg utódainak (és nemcsak Szent Imre hercegnek), hogyan kell a jövevényekkel bánni, ha hasznot remélünk tőlük:

„A vendégek s a jövevények akkora hasznot hajtanak, hogy méltán állhatnak a királyi méltóság hatodik helyén. (...) mert amiként különb-különb tájakról és tartományokból jönnek a vendégek, úgy különb-különb nyelvet és szokást, különb-különb példát és fegyvert hoznak magukkal, s mindez az országot díszíti, az udvar fényét emeli, s a külföldieket a pöffeszkedéstől elrettenti. Mert az egy nyelvű és egy szokású ország gyenge és esendő. Ennélfogva megparancsolom neked, fiam, hogy a jövevényeket jóakaratóan gyámolítsad és becsben tartsad, hogy nálad szívesebben tartózkodjanak, mintsem másutt lakjanak.”<sup>12</sup>

Az államszervezés következményeként Magyarországon *kettévált és hierarchizálódott* az addigi modell: a *hivatalos nyelv*, a törvényhozás, tehát az államhatalom gyakorlásának a nyelve írásban, majd szóban is évszázadokra a *latin* lett, a magyar pedig a *soknyelvű ország területén használatos vernakuláris nyelvek egyikévé vált*, amelyet továbbra is a sztenderdizáltság hiánya jellemezett. A fenti állítás azonban csak akkor közelíthet a valósághoz, ha figyelembe vesszük azt, hogy a hét-köznapokban feltehetőleg jóval árnyaltabb volt a nyelvpolitikai térkép. Herczegh Mihály 1904-ben írt jogtörténeti munkájában<sup>13</sup> felhívja a figyelmet arra, hogy már az államalapítás idején elvált egymástól az anyanyelvű szóbeliség és a latin írásbeliség. Véleménye szerint nem lehet azonnali nyelvváltásról beszélni akkor, amikor jószerével csak az ideérkezett hittérítő papok s idegen előkelők tudtak latinul, szemben az ősi magyar törzsek vezetőiből, valamint a más etnikumok előkelőiből kialakult nemességgel és a térítendő lakossággal, akik nem valószínű, hogy anyanyelvükön kívül bármilyen más nyelvben jártasak lettek volna. Egy XI. századi zsinati határozat például elrendelte, hogy a nagyobb egyházakban minden vasárnap az evan-

<sup>11</sup> Vö.: Kosáry Domokos: A modern nemzetjog születése. In: Nemzeti fejlődés, művelődés, európai politika. Bp. 1989. 9-15.

<sup>12</sup> Szent István király *Intelmei* Imre herceghez. Ford. Kurcz Ágnes. In: Árpád-kori legendák és intelmek. Szerk. Érszegi Géza. Bp., 1983. 59.

<sup>13</sup> Herczegh Mihály 1904: A magyar államnyelv jogai a törvényhozó és kormányzó hatalom körében a honfoglalástól mostanáig. Bp. Franklin-Társulat

géliumot, az apostoli levelet és a hiszekegyet magyarul kell elmondani. Logikusnak látszik ezért a következtetés, hogy éppen a hittérítőknek kellett elsajátítaniuk a magyar nyelvet. Az említett okok miatt a törvénykezés – az országgyűlés – tanácskozási nyelve is a magyar kellett, hogy legyen.<sup>14</sup>

Az ország területén használt *élnyelvek* nyelvpolitikai besorolásukat tekintve *vernakuláris nyelv*nek minősülnek, hiszen nem volt hivatalos státusuk; ezekkel szemben a *latin* az alakuló tudományos életben, a hivatalos – országon belüli és nemzetközi – *írásbeli* kommunikációban, a törvényhozásban a *lingua franca*, a közvetítőnyelv szerepét töltötte be.<sup>15</sup> Államnyelvnek - mai fogalmaink szerint - a latin csak de facto nevezhető, mert akkor ebben a kérdésben a szokásjog uralkodott, a nyelvhasználat törvényi szabályozására nem volt szükség.

### *A latin mint lingua franca és a Kárpát-medencei nyelvek lingua vernacula státusa II. József nyelvrendeletéig*

Az államalapítás korában kialakult kettősség folytatódott az Árpád-házi, majd az Anjou és vegeyházi királyaink idején is. A krónikák és a fennmaradt írásbeli dokumentumok – szórványemlékek – bizonyítják, hogy a magyar nyelv még néhány évszázadig meg tudta őrizni ősi státusát. Kálmán magyarul tárgyalt és fogalmazott törvényeire vonatkozóan például éppen az azokat latinra fordító Alberik káplán bizonytalansága a bizonyíték: elküldte a fordítást Szerafin esztergomi érseknek, mert nem volt biztos benne, hogy mindent pontosan interpretált latinul.<sup>16</sup> Felmerülhet a kérdés, hogy ha szóban megfogalmazták anyanyelvükön, írásban miért nem tették? Volt-e a magyarságnak saját íráskultúrája már esetleg a honfoglalás előtt is? Ez utóbbi még sok vitára adhat okot: az őstörténet és a nyelvtörténet kutatóinak egy része a rovásírást tartja ilyennek, más része megkérdőjelezi.<sup>17</sup> A válasz részben a már említett kettősségben rejlik, valamint abban, hogy a magyar nyelv latintól eltérő beszédhangjainak jelölésére nem volt megfelelő betű, maga a nyelv nem rendelkezett sztenderdizált és kodifikált írásbeli változattal, ezért esetleg törvényértelmezési nehézséget okozhatott volna a latinos írásmód. Arra viszont számos oklevél, birtok-

<sup>14</sup> Vö.: Herczegh Mihály 1904: I.m. 26. és 34.

<sup>15</sup> A témára vonatkozóan lásd még: Balázs János: *A latin a Duna-tájon* c. tanulmányát. Megjelent: *Nyelvünk a Duna-tájon*. Bp. 1989. Tankönyvkiadó, 95-118.

<sup>16</sup> Vö.: Herczegh Mihály 1904. I.m. 35-38.

<sup>17</sup> Benkő Loránd fentebb idézett tanulmánya pl. a rovásírás kiterjedtsége és dokumentáltsága alapján nem látja bizonyítottnak a magyarok ősi íráskultúráját: "A székely rovásírást szokták e tekintetben gyanúba venni, ám ennek az írásrendszernek az eredetével kapcsolatban még sok a tisztázatlan momentum. Így például a honfoglalás után mintegy négyszáz évvel tesz róla említést Kézai, legkorábbi emlékei pedig csak még későbből datálhatók; továbbá ezek az emlékek az Árpád-kori székelység nagyon szerteágazó területi csoportjai közül csak viszonylag szűk részleghez, főként a telegdi (Udvarhely széki) székelységhez kapcsolódnak..." (In: Benkő Loránd, 1996. 373.)

összeírás stb. a példa, hogy a magyar földrajzi neveket magyarul illesztették a szövegbe, sőt a magyar mondatszerkesztés és szórend is kimutatható bennük.

Legendák szólnak a lovagkirályok „nyelvtudásáról” és műveltségéről: Károly Róbertről, aki a koronázási esküt jobban tudta magyarul, mint latinul, a magyarul szorgalmasan tanuló Zsigmondról, a királyi udvarba magyar szóra és lovagi erények tanulására küldött külföldi ifjacról.<sup>18</sup> Hasonlóképpen sok történet maradt fenn Mátyás királyról, aki anyanyelveként használta a magyart, emellett több idegen nyelven is kitűnően beszélt. A magyar országnagyok hiányos latinnyelv-tudására vonatkozóan érdekes adalék, hogy Galeotto Marzio emlékezete szerint Mátyás tolmácsolt *latinul nem tudó* apjának, Hunyadi Jánosnak („A király kiválóságát az is növelte, hogy édesapja, János, akit az olaszok ‘Fehér lovagnak’ hívnak, felismerve szülőtte ügyességét, minthogy ő maga nem tudott latinul, a legfőbb államügyekben a pápai követekkel való tárgyalások alkalmával soha más tolmácsot nem használt, csak a fiát...”<sup>19</sup>), az udvari lakomákon pedig természetes módon volt jelen a magyar vitézi ének, megértési nehézség egyáltalán nem volt. („A magyarok ugyanis, akár nemesek, akár parasztok, körülbelül ugyanazon a módon használják a szavakat, nincs különbség beszédjükben, ugyanazok a kifejezések, ugyanaz a kiejtés, ugyanaz a hangsúly mindenütt.”<sup>20</sup>)

A XIII-XV. században Magyarországon a latin nyelvű írásbeliség dominanciája és igen magas színvonala jellemző: az oklevelektől a himnuszokig, a szentek legendáitól a krónikáig, gesztákig számos dokumentum tanúskodik arról, hogy a hozzáértők magas nyelvi és művészi színvonalon művelték. Mint a nemzetközi kommunikáció nyelve, lehetővé tette a különböző nemzetbeli fiataloknak, hogy Európa bármelyik híres egyetemén tanulhassanak, hiszen egységesen latinul sajátíthatták el a tudományok alapjait. A reneszánsz, majd ennek késői erdélyi és felvidéki változata, valamint a XVI. század elején már megjelenő reformáció anyanyelvi kultúrája azonban fokozatosan visszaszorította a latint a hivatalos-adminisztratív írásbeliség területére.

A XVI. század az anyanyelvű irodalom kibontakozását hozza el a magyar kultúra számára. A korábbi századokból fennmaradt nyelvemlékek (pl. Halotti Beszéd, Ómagyar Mária-siralom, Jókai-kódex, a Huszita Biblia, a kétnyelvű szójegyzékek), illetve az ősi hagyományokat hordozó népköltészeti alkotások után mind nagyobb számban jelennek meg az anyanyelvű szépírók és szakírók, akik bebizonyítják, hogy a magyar nyelv is alkalmas a gondolatok, érzések írásbeli megjelenítésére. Janus Pannonius még latinul verselt, a Magyarországon vendégeskedő itáliai humanisták,

<sup>18</sup> Vö.: Horváth Mihály 1904, i.h.

<sup>19</sup> Galeotto Marzio: Mátyás királynak kiváló, bölcs, tréfás mondásairól és tetteiről szóló könyv. Ford. Kardos Tibor. Bp. 1977. Magyar Helikon. 42.

<sup>20</sup> Galeotto Marzio: I. m. 57.

Antonio Bonfini és Galeotto Marzio ezen a nyelven írták krónikáikat, Werbőczy István alapvető munkája, a *Tripartitum* szintén latinul jelent meg. Balassi Bálint, Bornemisza Péter, Zrínyi Miklós, Heltai Gáspár, Tinódi Sebestyén és mások azonban már magyarul alkottak maradandó szépirodalmi műveket. A fennmaradt kódexek tanúsága szerint a kancelláriában, valamint a kolostorokban készült munkákban már megfigyelhetők magyar nyelv *egységesülésének* bizonyos jelei – annak ellenére, hogy a szövegek egésze még szerzőjük, írójuk (másolójuk) nyelvjárási sajátosságait hordozza. Ez a tendencia folytatódott a század második felében, majd a XVII. század elején is. A könyvnyomtatás elterjedése, amely főként a keleti országrészhez (Debrecen, Kolozsvár) kötődik, szintén a magasabb szintű, irodalmi nyelvi változat létrejöttét segítette. Lassan kirajzolódtak a későbbi irodalmi nyelv körvonalai is, amelynek alapja az északkeleti-keleti területeken használt és a nyelvjárások fölé emelkedő nyelvi változat lett.<sup>21</sup>

A nyelvi kiegyenlítődés folyamatában a reformáció anyanyelvű kultúrája, s a hozzá kapcsolódó intézményrendszer gyakorlata kiemelkedő jelentőségű. Ebben a században kezdődött meg a magyar nyelv belső felfedezése, megszülettek az első nyelvleírások. Sylvester János *Grammatica Hvngarolatina* (1539) című könyve jelent meg elsőként, majd ezt követően számos grammatika és szótár látott napvilágot.<sup>22</sup> A magyar nyelvű írásbeliség jelentkezik mind a szépirodalom, mind a tudomány területén, tehát a magyar *kodifikáltság* útjára lépett. Figyelembe véve a nyelv társadalmi környezetét, a kodifikáltsági fokozatok között<sup>23</sup> a XVI. századi magyar nyelv a sztenderdizáltsághoz nagyon közeli, a szépirodalommal, a kor tudományos szintjének megfelelő szakirodalommal, sőt fordításokkal is rendelkező nyelvek közé tartozott.

A mohácsi csatavesztést, majd az ország három részre szakadását követően a nyugati, a középső és a keleti (Erdély) országrész „hivatalos” magyar nyelvhasználatát eltérő jegyek határozták meg. A nyugati területeket a „felszabadító” I.(Habsburg) Ferdinánd uralta, aki 1527. január 19-i és 1531. július 17-i leveleiben még azt ígérte, hogy a magyar nemzet szabadságát és nyelvhasználati szokásait tiszteletben fogja tartani. Valódi célja azonban egy egységes birodalom alapjainak megteremtése volt. Az első lépések egyike a *közigazgatás* és a *hadsereg* átalakítása lett: a *magyar ügyeket német tanácsosok intézték németül*, a korábban különálló seregeket összevonták, *vezényleti nyelvként* pedig a *németet* vezették be. Ferdinánd intézkedései előrevetítették a Habsburg-ház uralkodóinak későbbi fő célját: a magyarság teljes beolvasztását a birodalomba. A magyar országgyűléseken 1564-től – mintegy

<sup>21</sup> Erről a témáról számos tanulmány született, többek között Deme László: A XVI. század végi nyelvi norma kérdéséhez. Bp. Akadémiai Kiadó, 1959. [NytudÉrt. 20.]; Pais Dezső: A magyar irodalmi nyelv. MTA I. OK. IV. 425-466.

<sup>22</sup> A téma legrészletesebb összefoglalása: Szathmári István, 1968.

<sup>23</sup> Vö.: Kiss Jenő, 1995. 166-167.

válaszul – a latinra tértek át. Ferdinánd intézkedései egy különleges területet nem érintettek, az uralkodók nyelvtanulásának kérdését. Így érvényben maradt az 1550. évi 5. törvénycikk (majd később ezt megerősítette az 1569: 33. és az 1572: 2.), amely szerint „ő cs. kir. apost. Felsege az ország rendeit biztosítani méltóztatott arról, hogy a korona örökösöknek, valamint a fels. uralkodó házból származandó többi főhercegeknek és herceg asszonyoknak a magyar nyelv tökéletes tudományában még serdülő korukban beavatása - részéről nevelési rendszerül megállapított legyen”.<sup>24</sup> Ez az adott politikai helyzettől függően, változó intenzitással, a Habsburg-ház uralkodóit végigkísérte. Megváltoztatásukra nem törekedtek, legfeljebb „megfeleltek” róla, amint ez a XIX. század közepén készült feliratokból is kitűnik, amelyekben a rendek a régi törvények felújítását kérték.

A törökök által megszállt területeken jellemző volt, hogy a meghódítottak vallását, intézményeit, nyelvét nem akarták a saját rendszerükhöz igazítani. Így – bár a lakosság száma igen megfogyatkozott, s más etnikumokkal keveredett – a magyarság elvileg folytathatta korábbi, latin nyelvű törvénykezési szokásait, s művelhette anyanyelvét is. Ez a janicsárok utánpótlását biztosító szerbek esetében is így volt.<sup>25</sup>

Erdélyben a három nemzet (magyar, székely, szász) uniójában természetes közvetítőnyelvként, az országrész irányításában pedig hivatalosan használták a magyart egészen I. Lipót 1690-es rendeletéig (Diploma Leopoldinum), amely határozott többek között Erdély közvetlen bécsi, kancelláriai irányításáról. Ettől kezdve ott is átérték a latinra.

A Kárpát-medence etnikai térképe a XVI-XVIII. században alapvetően átrendeződött. Az ok főként a térséget ért sok háborús pusztítás, s az azokat követő néptelenedés, majd a megüresedett területekre irányuló migráció. A magyarság elpusztult vagy elmenekült kora-középkori településeiről, létszáma 4 millióról kb. a felére lecsökkent. Hasonló sorsra jutott a horvát-szlavón részek horvát lakossága is. Az elhagyott falvakba románok, szerbek költöztek, északról és keletről pedig a korábban védelmet jelentő, de a XVII-XVIII. századra túlnépesedett hegyvidék szlovák, ruszin és román lakói kezdtek mind lejjebb és lejjebb húzódni a mezőgazdasági művelésre alkalmas tájak felé. A *természetes migráció* mellett egyre nagyobb szerepet játszott a *Habsburg telepítési politika*, amely elsősorban a katolikus németek betelepítésével színezte a térség etnikai térképét. A XVIII. század végére a Kárpát-medence népessége 9,4 millióra tehető, kb. 3,1 millió magyar és 6,3 millió nem magyar lakossal.<sup>26</sup> Az arányeltolódás miatt *a magyar nyelvterület kettészakadt*, a Székelyföldet szinte teljesen körbevették a román és szász etnikumú települések. A

<sup>24</sup> Vö.: Szekfü Gyula, 1926. 491. (Az országgyűlés magyar nyelvi törvényjavaslata 1839. október 17.)

<sup>25</sup> Vö.: Szakály Ferenc: Szerbek. In: Együtt élő népek... 137-155.

<sup>26</sup> Vö.: Kocsis Károly: Moháctól napjainkig. In: Együtt élő népek a Kárpát-medencében. Szerk. Ács Zoltán. Bp., 1994. 51.

századfordulóra gyakorlatilag véglegesen átrendeződött a régió etnikai – és ezzel együtt a nyelvi összetétele is. Az egyre erőteljesebbé váló birodalmi érdekérvényesítés ellenhatásaként, valamint a nemzetközi etnopolitikai folyamatok nyomán a korábbi „hungarus” tudatú lakosság lassan megkezdte nemzeti identitásának kialakítását. A nemzeti újjászületéssel együtt járó nyelvi problémák a századfordulón jelentek meg először a magyar törvényhozásban. A Habsburg uralkodók burkolt vagy nyílt „egységesítő” törekvései a nemzeti mozgalmak felerősödéséhez, illetve a Kárpát-medencei népek közötti egyensúly felbomlásához s az etnikai feszültségek kialakulásához vezettek.

Mária Terézia uralkodása alatt megkezdődött a monarchia közigazgatási átszervezése, az oktatási, benne főként a felsőoktatási rendszer fejlesztése (Ratio Educationis, egyetemalapítások), s az állam megerősítése érdekében a külpolitikában is számos újítást vezettek be.<sup>27</sup> A királynő szükségesnek tartotta a német nyelv gyakorlati ismeretét a birodalom területén, de nem hozott olyan rendeleteket, amelyek a nem osztrák rendeket korlátozták volna addigi nyelvi jogaik gyakorlásában. Taktikájára inkább az volt a jellemző, hogy az egyes fő- és középnemeseink lojalitását próbálta megnyerni olyan kiváltságokkal, amelyeket korábban nem érthettek volna el, vagy előkelő vegyes házasságokkal, illetve testőrségének megszervezésével. Azoknak magyar nemes ifjaknak, akik tagjai lehettek a testőrségnek, s megkapták a Tereziánumban a kor színvonalának megfelelő legmagasabb képzést, különleges szerep jutott a magyar irodalomban s a modern, felvilágosodott gondolatok közvetítésében.

## ***II. József rendelete a német hivatalos nyelv bevezetéséről***

Mária Teréziát 1780-ban fia, II. József követte a trónon, aki kormányzásában a felvilágosult abszolutizmus elveit érvényesítette.<sup>28</sup> Olyan központosított rendszerű országot akart létrehozni, ahol a *német a hivatalos államnyelv* szintjén töltötte volna be a birodalmi lingua franca szerepét. A latint elavult, hasznavehetetlen nyelvnek tartotta az uralkodó és köre, mert úgy vélték, hogy nem alkalmas a modernizálódó és erősen differenciálódó hivatali élet nyelvi változásainak követésére. A holt helyett egy élőnyelv bevezetése akár előrelépés is lehetett volna, de nem az akkor már nemzeti öntudatot formáló Kárpát-medencei népek esetében, akik a nyílt gyarmatosítás eszközét látták benne.

II. József 1784. május 11-én hozott nyelvrendeletének az volt a célja, hogy a soknyelvű Habsburg birodalmat a német nyelv általánossá és kötelezővé tételével egységesítse, s így maradéktalanul alkalmassá tegye az abszolutisztikus kormány-

<sup>27</sup> Vö.: Kosáry Domokos, 1983. 100-128.

<sup>28</sup> A téma bővebb kifejtését lásd pl.: Niederhauser Emil: A türelmetlen ész. In: Gonda Imre – Niederhauser Emil: A Habsburgok. Gondolat, Bp. 1987. 135-144. és Kosáry Domokos, 1980. 272-314.

zást kiszolgáló, alattvalói szerepre. Elképzeléseit igen rövid idő alatt kívánta megvalósítani, szinte alig hagyott időt az átállásra. A közigazgatás minden szintjén, valamint az országgyűlésen kötelezővé tette a német nyelv ismeretét, de az egyházak és az oktatás területén sem vállalhatott munkát az, aki nem tudott németül, sőt már a rendelet kibocsátásának évében sem léphetett középiskolába az a diák, aki nem tudott írni-olvasni az ország új hivatalos nyelvén.

Ez a nyelvi-egységesítő törekvés – felvilágosult uralkodóról lévén szó – egy nemzetközi folyamat részének tekinthető. A korszakot meghatározó francia elképzelés az *állam - nemzet - nyelv* viszonyáról, megváltoztatta az addigi nemzetfogalmat. Az új szemlélet definiálását először a Diderot és D’Alembert szerkesztette Nagy Encyclopédia tartalmazza. Szekfű Gyula megfogalmazásában:

„Nemzet nem egyéb, mint egy kormány alatt, ugyanazon állami határokon belül élő emberek összessége; az állami terület a primér, s belőle vezetendő le a nemzet és nyelv területe. Ameddig terjed az államhatár, addig nyúlik a nemzet és nyelv is; az állam prepotenciája oly nagy, hogy a nemzetnek még azon jogát is elveszi, hogy egységes államban tájsházások szerint differenciálja önnyelvét. Az Encyclopédie szerzőire itt a Richelieu-től inaugurált francia nyelvi és állami egység hatott, ennek mintájára követelik – más lehetőség eszükbe sem jut –, hogy állami egységnek a tökéletes nyelvi egység feleljen meg.”<sup>29</sup>

A rendelet országszerte felháborodást keltett, hiszen amellett, hogy szinte minden társadalmi réteg érdekei sérültek, ellenkezett a soknemzetiségű és sok kultúrájú régió több évszázados tradícióival is. Az elnémetesítő rendelkezéssel szemben kialakult ellenérzés mértékét mutatja az a tény is, hogy II. József röviddel a halála előtt, 1790. január 28-án visszavonta nyelvrendeletét. A magyar azonban ettől függetlenül továbbra is a lingua vernacula státusában maradt.

### ***A magyar nyelv státusának megváltoztatására irányuló törekvések***

„Aszerint, hogy melyik nemzet a nyelvi tudat milyen fokáról indul el és a politikai széttagoaltságnak vagy egységnek milyen állapotában leledzik, mennyire erős idegen hatások érték és ezektől hogyan igyekszik megszabadulni, a részletek elég nagy tarkaságot mutatnak. De mindegyik nemzeti mozgalom megegyezik abban, hogy egészen új, szókincsében korszerű, az európai műveltség minden igényét kielégítő, nyelvtani formájában pedig egységes, a nyelvjárások fölött álló irodalmi nyelvet akar minél előbb kialakítani. Ezeknek a nyelvi mozgalmaknak egyúttal nagy nemzetformáló erejük is van. Nevezetesen olyan népeknél, amelyeknek nem volt nemzeti önállóságuk, a nyelvért vívott küzdelemben formálódik a nemzeti egység,

<sup>29</sup> Szekfű Gyula, 1926. 11.

ha nem is a politikailag önálló, de a kulturális alapon épülő modern nemzet. Ilyenek pl. a szlovákok és szlovének. Olyan nemzeteknél pedig, ahol egykor volt önálló állam, mint a csehek, magyarok, horvátok, szerbek esetében, a nemzeti nyelv fejlesztésével kapcsolatos újjáéledés egyúttal a politikai regenerálódás hatalmas mozgatója lesz.”<sup>30</sup>

Hadrovics László ímént idézett gondolatai summázzák a Kárpát-medencei régió etnikumainak nyelvi törekvéseit, a különbözőségeket és a későbbi szembenállások okát is.

A magyar nyelv, az államiság történelmi hagyományai, közvetve a magyar identitás veszélybe kerülése, amely I. Ferdinánd XVI. századi kísérlete óta II. József nyelvrendeletében fogalmazódott meg először élesen, új lendületet adott a nemzeti nyelv kodifikálásán dolgozó tudósoknak, a nyelv támogatóinak és védőinek. Egy más után jelentek meg a röpiratok, versek, stb., amelyeknek fő mondanivalója a hazai nyelv kiművelése és minden szinten való elterjesztése. Ezek közül kiemelkedik Decsy Sámuel *Pannoniai Fénix avagy hamvából feltámadott magyar nyelv* (Bécs, 1790) című munkája, amely a magyar nyelv kérdését az oktatás és a társadalmi fejlődés összefüggéseiben tárgyalja, s részben kissé romantikusan patetikus hangvétele, részben komplexitása miatt irányadó tanulmánnyá vált. Decsy fontosnak és időszerűnek tartja a magyar nyelv bevezetését az államigazgatás, az oktatás és a tudomány minden területén – amint ezt más népek is teszik –, mert úgy véli, hogy a latin immár csak gátolja a további fejlődést. Szemléletében a *francia nemzeteszmény* dominál: a *nyelvkérdés az ő számára mindenekelőtt politikai ügy*. Kifejti, hogy a Magyarország területén élő minden népnek, ha magát magyarnak nevezi, tudnia kell magyarul, hiszen egy államban csak egy nyelvközösség tagjai élhetnek. Éppen ezért a nem magyar iskolákba magyar tanítókat, a más etnikumú falvakba magyar lelkipásztorokat küldene, akiknek a segítségével húsz-harminc év elteltével mindannyian fájdalommentesen magyarrá válhatnak.

Nemcsak Decsy ragadott tollat a magyar nyelv érdekében, hanem a korszak nyelvtudományának nagyjai is, Révai Miklós, Kazinczy Ferenc, Verseghy Ferenc, valamint Bessenyei György, Kölcsey Ferenc és mások, hogy tanulmányokban, versben és prózában, esszéikben és vitairatokban vigyék előbbre a megújulásra váró nyelv ügyét. Műveik a *magyar nyelvi tervezés* első dokumentumai.

A parlamentben 1790/91-ben került először napirendre a magyar nyelv kérdése. A főnemesség és a középnemesség egy része a magyar tárgyalási nyelv bevezetése mellett kardoskodott, másik része ezzel szemben a latint akarta visszahelyezni a II. József rendelete előtti pozíciójába.<sup>31</sup> Míg a felsőházban a latint tartották „pat-

<sup>30</sup> Hadrovics László, 1989. 20.

<sup>31</sup> Vö.: Szekfű Gyula, 1926. 7-17.



ria lingua”-nak, az alsó táblán a magyarul tárgyaltak - ez alól csak a magyarul nem beszélő követek jelentettek kivételt, ők a latint használták felszólalásaikban. A megyék többsége az országgyűléshez intézett feliratában a latin mellett foglalt állást, emlékeztetve annak az alkotmányozásban betöltött szerepére, mások, pl. Zemplén magyar hivatalnokokat és magyar törvényeket akart. A vita eredményeként azonban mégiscsak megtörtént az áttörés: a törvénytár 1791. évi XVI. törvénycikkében deklarálta az országgyűlés, hogy a jegyzőkönyveket az addig kizárólagos latin helyett két hasábos formában, latinul és magyarul kell vezetni, s ugyanez a két nyelv használható a tárgyalásokon is. Ezzel összefüggésben – s ettől kezdve minden egyes nyelvvel kapcsolatos törvény esetében – az oktatás kérdése is előtérbe került, hiszen ha a latin hivatalos szerepe visszaszorulóban van, a magyaré pedig növekszik, akkor ennek az iskolák tannyelvében és tananyagában is tükröződnie kell. A törvényben foglalt egyik első intézkedésként a pesti – egyébként latin, majd II. József rendelete után rövid ideig kizárólag német – egyetemen magyar nyelvoktató tanszéket alapítottak azoknak a diákoknak, akik a magyar nyelv alapjait vagy a szakmájukhoz szükséges kommunikációt kívánták elsajátítani.

XVI.tc.:

„Ő Szent Felsége biztosítja a hű karokat és rendeket, hogy semmiféle ügyre nézve nem fogja idegen nyelv használatát behozni; hogy azonban a magyar nyelv inkább elterjedjen és kiműveltessék, a gimnáziumokban, az akadémiákon és a magyar egyetemen a magyar nyelv és stílus számára külön tanárt fognak kinevezni, hogy azoknak, akik ezt a nyelvet nem tudják, és meg akarják tanulni, vagy pedig ezt a nyelvet valamennyire már ismerik, és magukat benne tökéletesíteni akarják, alkalmuk legyen bármely irányban kívánságuk teljesedésére; a kormányzéki ügyeket azonban most még latin nyelven kell tárgyalni.”<sup>32</sup>

A XVIII. században még egy törvényt hoztak „a magyar nyelv tanításáról és használatáról”, az 1792. évi VII. törvénycikket. Ebben a magyar tanszékek (= oktatóhelyek, tanári státusok) felállítását kötelezővé tették, a *magyar tehát hivatalos, rendes tantárgy lett* a közép- és felsőfokú iskolákban - kivéve Horvátországot, ahol csak ún. rendkívüli tantárgy maradt. A megfogalmazott célok között szerepelt, hogy a magyartanulás a magyar anyanyelvű hivatalnokréteg kinevelését szolgálja, mert ez a későbbiekben lehetővé teszi a magyar ügyintézését is. Az egyetemeken az előadások nyelve még mindig latin vagy német volt, így számos külföldről érkezett hallgató is tanult a fakultásokon, ezért a törvény arra is kitért, hogy azok a külföldiek, akik Magyarországon tanulnak, de nem akarnak itt munkát vállalni, nem kötelezhetőek a nyelvtanulásra.

<sup>32</sup> Dokumentumok, 255-256.

VII.tc.:

„Az 1790. évi 16. törvénycikk céljának gyorsabb elérése végett ő királyi felsége hozzájárulásával elhatározzák a karok és rendek, hogy a magyar nyelv tanulmányozása ezen ország határai között ezután rendes tantárgy legyen, hogy ily módon bizonyos időszakon belül az országban közhivatalt fokozatosan csak olyanok nyerhessenek, akik egyéb szabályszerűen elvégzett tanulmányaik mellett tanáraik bizonyítványával a hazai nyelv ismeretét is igazolták; a csatolt részekben pedig maradjon ezután is rendkívüli tantárgy. De az idegeneket, akik tanulás céljából jönnek a magyar egyetemekre vagy akadémiákra, és nem szándékoznak ebben az országban alkalmazást keresni, a magyar nyelv tanulásának kötelezettsége alól mentsék fel.”<sup>33</sup>

Az országgyűlésen részt vevő küldöttek elfogadták a javaslatot, egyedül a horvátok tiltakoztak ellene, mert addig a magyarokkal egyenrangúan tölthettek be bármiféle tisztséget vagy hivatalt, a törvény pedig csorbát ejtett volna több évszázados privilégiumaikon. Ezért ragaszkodtak a latin nyelv fenntartásához, s egyeztek bele végül a különleges státusz törvényi megfogalmazásába.

A XVIII. század végén megalkotott nyelvtörvények *jogilag áttörést* jelentettek ugyan, de a magyar nyelv *nyelvpolitikai státusát változatlanul* hagyták. Az 1790 és 1844 közötti időszak nyelvpolitikai jelentősége az, hogy megszerzett és törvényekben is megfogalmazott *privilegiumaival a magyar kiemelkedett a többi vernakuláris nyelv közül*, s a régió nyelvei között elsőként, a nemzeti nyelv jogiért folytatott küzdelemmel indult el a nemzeti önállóság visszaállításához vezető úton. Ez egyben a többi, először irodalmi nyelvének kialakításáért, majd önrendelkezéséért küzdő többi etnikum szembefordulását eredményezte – először még csak a magyar nyelvvel, később, a romantikus nemzeti mozgalmak idején a kultúrával és a magyar etnikummal általában.

Legközelebb az 1805-ös országgyűlés foglalkozott a nyelvkérdéssel. Az addig hozott határozatok nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket sem az államigazgatás, sem az oktatás területén, de szerettek volna egy lépéssel tovább is lépni, s az uralkodó beleegyezését megkapni ahhoz, hogy a kancelláriához is fordulhassanak kétnyelvű feliratokkal, valamint hogy a helytartótanács a magyarul érkezett beadványokra magyarul válaszolhasson. I. Ferenc király viszonylag könnyen helyt adott kérésüknek, annál is inkább, mert a hadi kiadásaihoz szeretett volna hozzájárulást kapni Magyarországtól.

Két évvel később, az 1807-es országgyűlésen a 86. számú felterjesztésről vitatkozva, a romantikus nemzeteszme jegyében fogalmazódik meg, hogy csak akkor lesz a nemzet boldog, ha egy nyelven fog beszélni. Ezért a javaslatba bekerül, hogy vezessék be minden népiskolában a magyar tanyelvet: a középiskolákban ez tíz év

<sup>33</sup> Dokumentumok, 256.

alatt történjék meg, s állítsanak fel magyar tanítóképző intézeteket; a második lényeges területen, az egyházaktól elvárják, hogy a magyar, illetve vegyes lakosságú vidékekre magyarul is tudó lelkipásztorokat küldjenek, hogy az ott élő magyar lakosság ne kerüljön hátrányos helyzetbe; a harmadik fontos tényező pedig, hogy a vármegyék az ügyintézésben térjenek át a magyarnyelvűsögre. A horvát küldöttek, akik szerzett jogaik csorbulását érezték ki a javaslatból, ettől kezdve minden hasonló előterjesztéssel szemben vétót emeltek. A javaslatot az uralkodó sem támogatta: néhány soros válaszban adta a rendek tudtára, hogy nem tart szükségesnek újabb nyelvi törvényeket.<sup>34</sup> A magyar nyelv állami jogaiba iktatásának ügye közel húsz évig nem mozdult előre: a központi hivatalok, a közép- és felsőfokú iskolák, a bíróságok továbbra is a latint használták, s a heti egy órás magyar nyelv- és irodalomóra ezen semmit sem segíthetett. A megyék szintjén több helyütt megpróbálkoztak a magyar nyelvű ügyintézéssel, de a bécsi hatóságok ezeket semmisnek tekintették, ugyanakkor a nemzetiségek részéről is támadások érték ezeket a törekvéseket. Hivatalosan, a politika területén nehéz volt akár egy lépéssel is előbbre jutni, a magyar irodalom és a nyelvművelés számára azonban ezek az évtizedek már töretlen fejlődést mutatnak, elég csak utalnunk Berzsenyi, Kölcsey, Csokonai, Kazinczy, Verseghy korszakalkotó műveire, nyelvújító tevékenységére. Számos olyan mű is született ebben az időszakban, amely Decsyéhez hasonló gondolatokat vet fel, így pl. Teleki László könyve *A magyar nyelv elé mozdításáról buzgó esdeklései* (Pest, 1806), amelyben a szerző történetileg is végigvezeti a latin szerepét az ország életében, vele szemben kimutatja a magyar nyelv visszaszorítotttságát, a nyelv, a művelődés és a politika összefüggéseit, kitérve a befogadott idegenek, valamint a magyar (nemesi) karakter elzárkózottságából eredő problémákra is.

Nem könnyítette meg a magyar nyelv jogaiért folytatott küzdelmet a bécsi felelős hivatalnokok „közreműködése” sem, akik világosan látták, hogy a hivatalos nyelv deklarálása csak az első lépés a magyarok elszakadási törekvéseihez vezető úton, de azt is felismerték, hogy a fegyver – éppen a régió etnikai jellemzői miatt – vissza is fordítható, csak a megfelelő módszert kell megtalálni. A birodalom összetartásáért felelős tanácsosok tudták, hogy a jozefinista taktika már nem alkalmazható, de a nyelv, s rajta keresztül a közigazgatás nemzetformáló erejével is tisztában voltak. A nemzeti újjászületési mozgalmak ebben az időben már egész Európára kiterjedtek, s ez nem kedvezett a korábban kialakított soknemzetiségű államok továbbélésének - bécsi szempontból tehát a magyar-kérdés túlnőtt egyetlen nép gondjain, s végső soron az elindult folyamatok (a magyarokon kívül az olaszok és lengyelek is hasonló igényekkel léptek fel) a birodalom létét veszélyeztették. Kihhasználva a monarchia más népeinek határozottan (pl. a horvátok, szerbek esetében) vagy még csak vázlatosan körvonala-

<sup>34</sup> Vö.: Szekfü Gyula, 1926. 79-80.

zódott (pl. szlovákok, románok) nemzeti ébredési mozgalmait, lassan a magyarok ellen fordították őket. A parlamenti nyelvi vitákat figyelemmel kísérve látható, hogy a nemzetiségek érvelésében mindig kiemelt helyen szerepelt a latin nyelv biztosította jogi egzsátság; bár mint lehetőséget, nem vetették el határozottan egy modern birodalmi lingua franca bevezetését, abban azonban már nem voltak egységesek, hogy ez a német legyen-e vagy esetleg a magyar. A XIX. század húszas-harmincas éveitől kezdve fokozatosan erősödik a felszólalásokban a magyar nép elnyomó, asszimiláló, nemzetiségellenes jellegének a hangsúlyozása.<sup>35</sup>

Az 1825-27-es reform-országgyűlésen a képviselők újra, felirat formájában összefoglalták addigi követeléseiket. Ezek három területre terjedtek ki: a központi hivatalokra (kivéve az udvar és a magyar kancellária gyakorlatát), az egyházakra és az oktatásra. Horvátország státusát és a magyar vezényleti nyelv kérdését ezúttal nem bolygatták. Az egyházi és a világi hivatalok minden szintjén a latin helyett hivatalos magyar nyelvű ügyintézés, s magyarul tudó tisztviselőket, papokat követeltek, az iskolákban pedig a magyar tannyelv fokozatos bevezetése mellett érveltek. Végül *megfogalmazták a magyar államnyelvvé emelésének igényét is*. A végrehajtáshoz készített tervek hangsúlyozták, hogy az ország uralkodó nemzete a magyar, nyelvét ezért előbb-utóbb minden lakójának meg kell tanulni, amellet, hogy a nemzetiségek az anyanyelvüket is megtarthatják, sőt fejleszthetik (különösen érdekes volt ez a standardizált és kodifikált nyelvvvel még nem rendelkező szlovákok és románok esetében). Tehát *a cél nem más nemzetek nyelvének visszaszorítása volt* (az a fent említett objektív okok miatt fel sem merülhetett), hanem az, hogy a magyarok országában *ne egy, mindenki számára idegen nyelv* (latin vagy német) legyen az államigazgatás nyelve. Az országgyűlés ebben a periódusban sem tudott eredményeket elérni. Az ok azonban nemcsak a bécsi udvar praktikáiban és taktikázásában, valamint a horvát küldöttek ellenállásában rejlett - akik elsősorban rendi kiváltságaikért aggódtak -, hanem a magyar főrendek konzervativizmusában is, akik a latin államnyelv felváltását magyarra a rendi alkotmány megingatásának tartották.

A következő nyelvtörvényt 1830-ban hozta meg az országgyűlés. Az 1830. évi VIII. törvénycikk kimondta, hogy az alsó tábla magyarul fordulhat a felső táblához, helytartótanács és a vármegyék egymás között a magyart kötelesek használni, szükség esetén pereket is le lehet folytatni ezen a nyelven, valamint rendelkezett a magyar területeken dolgozó hivatalnokok és ügyvédek nyelvtudási kötelezettségéről is. Meg kell említenünk itt a horvát álláspontot, amely nem zárkózott el a magyar rendes tantárgyként való bevezetésétől (erről 1827-ben határozott a tartománygyűlésük), sőt a történelmi tradíciókra való tekintettel lehetségesnek tartotta a *magyar mint lingua franca* (közvetítőnyelv) bevezetését *a horvát-magyar érintkezésben*.

<sup>35</sup> Vö.: Szekfü Gyula, 1926. 105-120.

A reformkor egyik legjelesebb személyisége, gróf Széchenyi István is kulcskérdésnek tekintette és következetesen képviselte a magyar hivatalos nyelv bevezetésének szükségességét. Ezzel kapcsolatos gondolatainak összefoglalása a Hunnia (1858) című műve, amely 1835-ben készült, de a szerző nem tartotta fontosnak a kiadását. Ezek között a gondolatok között fontos helyet foglal el a magyar nyelv és a társadalmi hasznosság elvének összekapcsolódása. Széchenyi véleménye szerint az ország fejlődését gátolja, ha a hivatali ügyintézésben nyelvi nehézségek mutatkoznak, így a magyar bevezetése az ésszerű egyszerűsítést szolgálná. Azzal érvel, hogy ha a nemzetiségek látják a magyar nyelvtudás valódi hasznát, nem kell őket arra kényszeríteni, hogy megtanulják, mert önként fogják azt megtenni. Az ebből származó hasznosságot a szerző kiterjeszti a nemzet újjászületésére és erkölcsi tökéletesedésére is.

Az 1832/36-os országgyűlésen az addigi követelések kiegészültek a katolikus liturgia magyarosításával, a magyar katonai ezredekénél a magyar vezényleti nyelv bevezetésével és az anyakönyvezés kérdésével. Az 1836. évi III. törvénycikkben foglalt öt paragrafus rendelkezett a törvények hivatalos nyelvéről – eszerint a latin-magyar kéthasábos szerkesztés esetén a magyar tekintendő hivatalosnak („a törvények magyar szerkezete eredeti, és a két szerkezet közt támadható kétséges értelem eseteiben elhatározó legyen”), az anyakönyvek magyarul történő vezetéséről azonban a helyeken, ahol a prédikációt is ezen a nyelven mondják, valamint arról, hogy az aradi román papi szemináriumban magyar tanítószéket kell felállítani<sup>38</sup>. A rendek feliratai ezeknél jóval többet kívántak, különösen az oktatás területén tartották hiányosnak a törvényt. A kiegészítésre, az 1840. évi VI. törvénycikk megszületésére újabb négy évet kellett várni. Az uralkodó szentesítette, hogy a feliratok, a felterjesztések, a helytartótanácsi körlevelek, az egyházi és világi hatóságok levelei, a kamarai válaszlevelek hivatalos nyelve a magyar legyen, emellett rendelkezett arról is, hogy három év elteltével minden anyakönyvet magyarul kell vezetni (ott is, ahol a szentbeszéd nyelve más), a papoknak pedig meg kell tanulniuk a nyelvet. Innen már csak egy lépés választotta el a magyart attól, hogy az ország *hivatalos nyelve* legyen. Ez az *1844. évi II. törvénycikk* elfogadásával valósult meg.

Ezt a törvénycikket az országgyűlés 1843. december 11-én kelt felirata készítette elő, amelyben a rendek elismerték az addig hozott törvények jelentőségét a nemzeti nyelv és kultúra fenntartásában, de kifogásolták azt, hogy Európa sok országával ellentétben a magyarok országában még mindig egy holt nyelvet kell maguk fölött tudniuk. A felirat több helyütt – a kor stílusának megfelelően, burkoltan – erős kritikai kitételeket is tartalmaz:

„Egyedül a hazánk felett örködött gondviselés jóságának lehet tulajdonítani, hogy keletről hozott honi szép nyelvünk nyugotra lett átültetése utána magukat később oly gyakran megboszott [!] elhanyaglások, majd az *elnyomására fordított kül-*

*és belelemek, s a balsorsnak többszöri gyászos csapásai mellett is egészen el nem hervadtott, az utóbbi század vége felé pedig sírjába nem roskadott, s vele együtt nemzetiségünk is el nem temettetett; azonban*

*A mik ártottak, tanítottak is; a tömérdek szükségei érzésére ébredett nemzet végtére kesergő aggodalommal látta, hogy még Európa, s a művelt világ ismeretes minden népei, törvényhozásuk, közigazgatásuk, s köznevelési, oktatási intézetük egész rendszerében régóta ön nyelvüket egyedül használva kitűnően előhaladtak, csak a magyar nemzet az még Európában, mely azon boldogságot közdolgaiban nem élvezhetve, egy holt nyelvnek nyomasztó súlyát önmagáról mindeddig végkép le nem rázhatta – és ha bár*

Buzgó tisztelettel fogadta is a magyar nemzet honi nyelve gyarapodását előbb segéllő mindazon intézkedéseket, melyek az 1790. év óta történtek, s törvénybe is igttattattak[!], különösen pedig forró hálával adózik Felsőgednek mindazokért, mik kegyelmes megegyezésének hozzájuk járultával az 1836. évi 3. és 1840: 6. tv.-cikkekben foglaltatnak; nem titkolhatjuk el mindazáltal: *hogy a nemzet méltányos óhaj-tásai, igazságos kívánati azokkal, mik eddig történtek, kielégítve épen nincsenek, mert sok vagyon még teendő, mit a nemzetnek kívánni természetes joga van, mit egy szabad és önállású hív nemzetnek törvényes fejedelmétől kérni is keserű szomorodást, el nem érni pedig szívet nyomasztó fájdalmat okoz.*<sup>37</sup>

A felirat további részében kitértek a nemzetiségek nyelvhasználati kérdéseire is, hangsúlyozva, hogy a magyar nyelvvel kapcsolatos kívánságaik eddig sem sértették, korlátozták az ország más ajkú polgárait, ahol pedig a törvény különleges szabályozást írt elő – ti. Horvátország esetében –, ott a már elfogadott, s az ezután betérjesztendő nyelvtörvények minden esetben külön rendelkeznek, vagy nem érintve jogait, vagy az ország más részeitől eltérően, hosszabb átállási időt tesznek lehetővé.

A felterjesztett dokumentumot közel egy év múlva, 1844. november 12-én hagyta jóvá az uralkodó, s a törvénytarba mint az 1843/44. évi 2. törvénycikk került be. A törvény hatályba lépése a magyar nyelv hivatalos státusának megváltozását jelentette, *ettől kezdve az ország területén (kivéve a kapcsolt részeket) a magyar az államnyelv.*

## Irodalom

- Ács Zoltán (szerk.) 1994: Együtt élő népek a Kárpát-medencében. Bp., Auktor  
 Arató Endre 1960: A nemzetiségi kérdés története Magyarországon 1790-1848. I-II. Bp., Akadémiai K.  
 Balázs János (szerk.) 1989: Nyelvünk a Duna-tájon. Bp., Tankönyvkiadó  
 Bárczi Géza 1975: A magyar nyelv életrajza. Bp., Gondolat  
 Benkő Loránd 1996: Anyanyelvünk és a honfoglalás. Nyr. 120: 369-375.  
 Diószegi István 1991: Úlló és kalapács. Nemzetiségi politika Európában a XIX. században. Bp., Magyar-ságkutató Intézet

<sup>37</sup> Szekfü Gyula, 1926. 556-557. (Kiemelések tőlem. N. O.)

- Dümmerth Dezső 1966: Történelemkutatás és nyelvkérdés a magyar—Habsburg viszony tükrében. *Filológiai Közöny* 391-414.
- Gömöri András 1920: A nemzeti nyelv államéletünk fejlődésében. Bp.
- Györfy György (szerk.) 1986<sup>3</sup>: A magyarok elődeiről és a honfoglalásról. Bp., Gondolat
- Hadrovics László, 1989: A magyar nyelv kelet-közép-európai szellemi rokonsága. In: Balázs János szerk. *Nyelvünk a Duna-tájon*. Bp., Tankönyvkiadó, 7-46.
- Imreh Sándor 1902: A magyar nyelv szerepe Mátyás korában. In: Mátyás király emlékkönyv. Szerk. Márki Sándor. Bp. 221-226.
- Ipolyi Arnold 1876: A magyar nemzetegység és államnyelv történeti alakulása. *Századok* 3-26.
- Kemény G. Gábor 1847: A magyar nemzetiségi kérdés története I. rész. A nemzetiségi kérdés a törvények és rendeletek tükrében 1790-1918. Bp., Documenta Danubiana
- Kiss Jenő 1995: Társadalom és nyelvhasználat. Bp., Tankönyvkiadó
- Kniezsa István 1955: A magyar állami jogi terminológia eredete. *Vitaindító*. MTA I. OK. VII. 237-266.
- Kosáry Domokos 1983<sup>2</sup>: Művelődés a XVIII. századi Magyarországon. Bp., Akadémiai K.
- Kosáry Domokos 1989: Nemzeti fejlődés, művelődés - európai politika. Bp., Akadémiai K.
- Kovács László – Veszprémy László (szerk.) 1997: Honfoglalás és nyelvészet. Bp., Balassi
- Mikó Imre 1943: A magyar államenyelv kérdése a magyar országgyűlés előtt 1790-1825. *Kolozsvár, Erdélyi Tudományos Füzetek* 160.
- Pallós Ferenc 1944: A német nyelvoktatás ügye magyar iskoláinkban II. József idejében. Bp.
- Ravasz János (szerk.) 1966: *Documentum a magyar nevelés történetéből 1100-1848*. Bp., Tankönyvkiadó
- Szathmári István 1968: Régi magyar nyelvtanaink és egységesülő irodalmi nyelvünk. Bp., Akadémiai K.

# *Miklós Magdaléna*

## A magyar nyelvkönyvek magyarságképe<sup>1</sup>

### *1. A kutatómunkáról*

Az MTA-RSYLFF Alapítvány 1999. január 1-től kezdődően egy éves kutatómunkámat támogatta. 1999. január 1. és 1999 októbere között a tervezett kutatásból az alábbiakat végeztem el:

- feldolgoztam a vonatkozó kutatások történetét és a szakirodalom fontosabb eredményeit;
- összefoglaltam az 1990 után megjelent magyar nyelvkönyvek sajátosságait;
- kidolgoztam az elemzés alapjául szolgáló kritériumokat;
- elemeztem két kiválasztott nyelvkönyvet a magyarságkép szempontjából.

### *2. Az 1990 után megjelent magyar nyelvkönyvekről*

A kultúra hordozói között különösen fontos szerepet töltenek be a nyelvoktatásban használt tankönyvek. Az ország és a nyelv iránt érdeklődők gyakran ezekkel találkoznak először, az első benyomás pedig meghatározó lehet. A nyelvkönyvek tehát döntő szerepet játszanak abban, hogy külföldön milyen kép alakul ki egy-egy országról és lakóiról. Az, hogy részletesen bemutassák országuk kultúráját, történelmét, kortárs nyelvi és kulturális valóságát, persze nem tartozik elsődleges feladataik közé. Mégis elemi követelmény, hogy ne csak a nyelvet – a formát – tanítsák, de figyeljenek a mögötte rejlő tartalomra is. Hiszen a nyelv nem a tanítás végcélja. A legtöbb ember számára csupán eszköz, amelyet azért akar birtokba venni, hogy általa jobban megismerhesse az országot és kultúráját. A magyar mint idegen nyelv oktatása nem választható el a magyarságról, Magyarországról közvetített ismeretektől. Az a nyelvkönyv, amely csak a nyelvi tudnivalókra szorítkozik, nem felel meg a modern nyelvoktatással szemben támasztott követelményeknek. Ezért vetődik fel a kérdés, hogy vajon milyen képet közvetítenek Magyarországról, a magyarokról a ma forgalomban lévő, idegen ajkúaknak szánt magyar nyelvkönyvek.

1990 után számos magyar nyelvkönyv jelent meg mind Magyarországon, mind külföldön. Kutatásomban azonban terjedelmi okokból csak a Magyarországon ki-

---

<sup>1</sup> Összefoglaló részjelentés az MTA-RSYLFF ösztöndíj kutatómunkájáról



adott, elsősorban forrásnyelvi környezetre készült és a felnőtt nyelvoktatásban használt nyelvkönyveket veszem figyelembe; itt nem foglalkozom a magyar egyetemeken tanuló külföldi hallgatóknak készült nyelvkönyvekkel sem. (A fellelt és tanulmányozott tankönyvek listája a 1. számú függelékben található.)

A vizsgált magyar nyelvkönyvek a tankönyvkiadás két „generációját” képviselik. Az első generációba az először a 70-es években megjelent, azóta többször – rendszerint átdolgozott formában – kiadott tankönyvek tartoznak, amelyek közül többet még ma is gyakran használnak az oktatásban. (Ilyen például a *Szines Magyar Nyelvkönyv* és a „Tanuljunk nyelveket” sorozat néhány darabja.) Általában az jellemzi ezeket a nyelvkönyveket, hogy tartalmuk híven tükrözi a hetvenes-nyolcvanas évek magyar valóságát és a korabeli kultúrpolitika elvárásait. Keveset árulnak el a magyar történelemről, a történelemben fontos szerepet játszó személyiségekről. Csak elvétve találunk bennük a magyar kultúrát bemutató olvasmányokat vagy irodalmi szemelvényeket. A könyvek illusztrációi a legtöbb esetben a hetvenes évek formavilágát – lakásbelsőit, utcaképeit – tükrözik. Ez nem fest kedvező képet az országról, sőt, megerősíti azokat a sokakban élő sztereotípiákat, amelyek szerint hazánk még mindig messze le van maradva Nyugat-Európától. Ezeknek a nyelvkönyveknek a magyarságképét a legjobb indulattal is csak töredékesnek nevezhetjük.

A második generációba a kilencvenes évek második felében kiadott magyar nyelvkönyveket soroltam (a nyolcvanas években és a kilencvenes években nem jelentek meg frissen írott nyelvkönyvek). E könyvek már nem olyan átpolitizáltak, mint elődjeik; ugyanakkor több témát tárgyalnak. Beszélnek a magyar történelemről, kultúráról, kitérnek az egészségügyre és a sportra is. Szisztematikusan arra töreksenek, hogy minél részletesebben és minél több szempontból bemutassák az országot. A könyvekben szereplő információk általában híven ábrázolják a kilencvenes évek Magyarországot.

### 3. Az elemzés kritériumai

A következő szempontok alapján elemeztem a kiválasztott nyelvkönyveket a magyarságkép vizsgálatához:

(1) *Általános struktúra:* Milyen ismeretcsoportok alkotják egy-egy nyelvkönyv magyarságképét? A különböző tematikus egységek milyen arányban fordulnak elő bennük? Milyen ismeretekre helyezik az egyes nyelvkönyvek a hangsúlyt? Az országba látogató turistának, az üzletembernek, esetleg a tudományos kutatónak szánták-e a különböző könyveket?

(2) *Hasznosság:* A nyelvkönyvben közvetített praktikus ismeretek mennyire használhatóak? A tudnivalók – például az utazás, a telefonálás vagy az étkezés árai – az újabb kiadásokban is tükrözik-e a kor valóságát? Megismertetik-e az idelátogatót az ország szokásaival? Bemutatják-e a magyar konyhát?

(3) *Népismeret*: Milyen népismereti tudnivalókat tartalmaz a nyelvkönyv? Mit tudnak meg a nyelvtanulók a magyar nép és a magyar nyelv eredetéről? Megemlíti-e a nyelvkönyv, hogy Magyarországon kívül hol élnek még nagy számban magyarok?

(4) *Művészetek, kultúra*: Hogyan ábrázolja a nyelvkönyve a magyar kultúrát, mely területeit mutatja be részletesebben? Milyen irodalmi és más művészeti alkotásokkal és kiemelkedő személyiségekkel ismerteti meg a nyelvtanulót? Milyenek a felhasznált illusztrációk? Megemlíti-e a magyarországi építészet jellegzetes alkotásait? Bepillantást nyernek-e a diákok a magyar anekdotakincsbe, népművészetbe és zenébe?

(5) *Országismeret*: Bemutatja-e a nyelvkönyv Magyarország turisztikai látványosságait? Áttekinti-e az ország nagyobb tájegységeinek és városainak nevezetességeit?

(6) *Történelem, politika*: Mit tanulnak meg a diákok az ország változatos történelméből? Megtudnak-e valamit a rendszerváltás óta végbement politikai változásokról, hazánk euro-atlanti integrációs törekvéseiről, vagy éppenséggel régen rögzült sztereotípiáikkal lépnek be az országba?

(7) *Rendszeresség, áttekinthetőség*: Az információk összeválogatásában általában milyen szempontok érvényesülnek? Mennyire szisztematikus az ismeretek átadása? Mennyire „fogyasztóbarát”, azaz könnyen érthető, áttekinthető, és nem utolsó sorban érdekes az az ismeretanyag, amely összeáll a könyv egészének elsajátítása után? Mennyire koherensek az így elsajátított ismeretek?

#### 4. *Az elemzésre kiválasztott tankönyvek*

Egy 1994-es nem reprezentatív kérdőíves felmérés<sup>2</sup> szerint Magyarországon a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában a leggyakrabban használt könyvek közé tartozik a *Halló, itt Magyarország!* és a *Színes Magyar Nyelvkönyv*. Ezt személyes tapasztalataim is megerősítették, így e két tankönyvet választottam ki elemzésre.

A két elemzett könyv szerzői részben ugyanazok. Ennek ellenére mind módszertanában, mind tematikájában nagy különbségek vannak a két könyv között. Erdős József, Kozma Endre, Prileszky Csilla és Uhrman György munkája, a *Színes Magyar Nyelvkönyv* először 1979-ben jelent meg. (A jelenleg használatban lévő és e dolgozatban elemzett tankönyv ennek a harmadik, részben átdolgozott, 1990-es kiadása.) A nyelvkönyv két kötetes, és egy munkafüzet tartozik hozzá. A két kötet együttes terjedelme 605 oldal. A *Halló, itt Magyarország!* című nyelvkönyv, Erdős József és Prileszky Csilla munkája, először 1992-ben, legfrissebb, javított harma-

<sup>2</sup> A felmérés a budapesti nyelviskolák körében készült. A megkérdezettek szakmai szempontok alapján rangsorolták a leggyakrabban használt tankönyveket. Berényi Mária – Novotny Júlia: A magyar mint idegen nyelv oktatásának infrastruktúrája. Elhangzott a IV. Alkalmazott Nyelvészeti Konferencián 1994-ben. Lásd: *Intézeti Szemle*, 1997/1.

dik kiadása pedig 1996-ban jelent meg. Az utolsó kiadást a szerzők többnyelvű szöszedettel bővítették. A könyvhöz hangkazetta is tartozik. A nyelvkönyv két kötetes, és összesen 256 oldalas.

A nyelvkönyvek nyelvi, nyelvtani szempontból a magyarul tanuló idegen ajkúak két csoportját célozzák meg. Míg a *Halló, itt Magyarország!* inkább a praktikus, nyelvtudását a mindennapi életben azonnal használni akaró tanulónak készült, a *Szines Magyar Nyelvkönyv* nyelvészeti alaposággal mutatja be a magyar nyelvet, célközönségét elsősorban a Magyarországon tanuló külföldi diákok alkották.

1. táblázat: Országismereti, történelmi, politikai és népismereti információk

Kérdés-csoportok	<i>Szines Magyar Nyelvkönyv</i>	<i>Halló, itt Magyarország!</i>
országismeret: tájegységek, hegységek, tavak, folyók, városok	Alföld, Dunakanyar*, Dunántúl, Északi-középhegység Badacsony, Balatonfüred, Budapest**, Debrecen, Dunaújváros, Esztergom, Győr, Kaposvár, Kecskemét, Keszthely*, Miskolc, Nyíregyháza, Paks, Pécs, Siófok, Sopron, Sümeg, Szeged, Székesfehérvár, Szolnok, Szombathely, Tihany*, Tokaj, Veszprém, Visegrád* Balaton* Duna, Tisza, Kékes, Mátra, Mecsek	Alföld, Dunántúl, Északi-középhegység, Kiskunság, Őrség, Zala Badacsony, Balatonfüred, Békéscsaba, Budapest**, Debrecen*, Eger*, Esztergom*, Győr, Kaposvár, Kecskemét, Keszthely, Kiskőrös, Kőszeg*, Miskolc*, Nagyvázsöny, Paks, Pécs*, Pilisszentereszt, Siklós, Siófok, Sopron, Szeged, Székesfehérvár, Szolnok, Szombathely, Tihany, Veszprém* Balaton*, Mályi-tó, Orfű, Szelidi-tó*, Velencei-tó, Duna, Tisza, Bakony, Bükk, Dobogókő, Kékes, Mátra Gyógyfürdők: Bük, Hajdúszoboszló, Harkány, Hévíz, Miskolctapolca, Zalakaros
országismeret: városrészek, műemlékek, múzeumok	Budapest: Budai Vár*, Citadella, Halászbástya, Hősök tere*, Lánchíd, Magyar Tudományos Akadémia, Mátyás templom, Nemzeti Múzeum, Parlament, Szabadság-szobor,	Budapest: Aquincum, Budai Vár*, Halászbástya, Hősök tere, Lánchíd*, Mátyás templom*, Magyar Tudományos Akadémia, Nemzeti Galéria, Nemzeti Múzeum*, Országház*, Széchenyi Könyvtár, Szépművészeti Múzeum*, Vármúzeum, Városliget* debreceni nagytemplom, jáki templom, keszthelyi kastély, kőszegi vár, nagyvázsónyi vár, pécsi székesegyház, siklósi vár, tihanyi templom, veszprémi vár és templom
építészek, alkotásaik		Finta József, Kovácsy László: Duna-Intercontinental*, Pollack Mihály: Nemzeti Múzeum*, Steindl Imre: Országház*, Szrogh György: Budapest Szálló*, Ybl Miklós: Operaház*
történelem: korok, események, személyek	honfoglalás*, 15. század*, 1514 *, 1848-1849*, Dózsa György*, István király*, Hunyadi János, Mátyás király*, Kossuth Lajos*, Petőfi Sándor*, Széchenyi István	1552 (Eger ostroma)
politikai változások 1990 után		
népismereti tudnivalók	finnugor népcsalád	

A két nyelvkönyvet a már említett szempontok alapján elemeztem. Az alábbi három táblázatban foglaltam össze az elemzés eredményeit. A magyarsággép szempontjából fontos információk mennyiségét is jelöltem a táblázatban. Ha az információ – például egy magyar író neve és tevékenysége – csak említésszerűen fordul elő a nyelvkönyvben, akkor a táblázatban is csak a neve szerepel. Ha az információ kidolgozottabb formában, például néhány utalással az író életére vagy munkásságára szerepel, akkor ezt egy \* jellel jelöltem. A \*\* jel pedig azt jelenti, hogy a szóban forgó információ több ízben, s legalább egyszer viszonylag részletesen is szerepel. A könyvekben említett információk ábécérendben szerepelnek.

2. táblázat: Irodalmi, művészeti információk, tudósok

Kérdés-csoportok	Színes Magyar Nyelvkönyv	Halló, itt Magyarország!
<b>szépirodalom, népköltészet, népmesék</b>	József Attila** (életrajz, vers), Fazekas Mihály: Ludas Matyi**(olvasmány), Petőfi Sándor Népmesék: <i>A paraszt, a fia és a szamár</i> (olvasmány), <i>Mátyás király és az okos lány</i> (olvasmány)	Arany János, Gárdonyi Géza: <i>Egri csillagok</i> , Kosztolányi Dezső*(életrajz), Örkény István: <i>Tóthék</i> , Petőfi Sándor, Schwajda György: <i>Csoda</i> , Vörösmarty Mihály: <i>Csongor és Tünde</i>
<b>szín- és filmművészet: színházak, színészek, filmek, filmrendezők</b>	Budai Színház, Katona József Színház, Pesti Színház Filmek: <i>Tiszta Amerika</i>	Katona József Színház, Nemzeti Színház, Pécsi Nemzeti Színház, Radnóti Színház, Rock Színház, Szegedi Szabadtéri Játékok*, Vígszínház* Kis Ibolya színésznő* (két olvasmány főszereplője), Latinovits Zoltán*(életrajz) Filmek: <i>Fény és árnyék</i> , <i>A hecc</i> , <i>Az én 20. századom</i> Filmrendezők: Handa András
<b>zene: zeneszerzők, helyszínek, népdalok</b>	Bartók Béla* (életrajz) Erkel Színház, Kodály Intézet, Liszt Ferenc Zeneakadémia Népdalok (szöveggel és kottával): <i>A csitári hegyek alatt</i> , <i>Csinálosi erdőn</i> , <i>Hull a szilva</i> , <i>Sej, a tari réten</i> , <i>Széles a Balaton vize</i> , <i>Tavaszi szél</i>	Bartók Béla*, Erkel Ferenc és Liszt Ferenc Bartók Béla: <i>A csodálatos mandarin</i> , <i>A fából faragott királyfi</i> , Lehár Ferenc: <i>A mosoly országa</i> , Vajda János: <i>Mario és a varázsló</i> Fővárosi Operettszínház, Magyar Állami Operaház*
<b>képzőművészet</b>		Marton László: <i>Kis királylány</i> , szobor (a nyelvkönyv fedelén)
<b>tudósok</b>	Eötvös Loránd* (életrajz), <i>Magyarok a nagyvilágban</i> című olv.: a magyarok helyzete a nemzetközi tudományos életben	Szent-Györgyi Albert* (életrajz)

3. táblázat: A mindennapi kultúrával, ünnepekkel és népszokásokkal kapcsolatos információk

Kérdéscsoportok	Színes Magyar Nyelvkönyv	Halló, itt Magyarország
mindennapi kultúra: beszédhelyzetek, élethelyzetek	étkezési szokások* és tipikus magyar ételek* információ- és segítségkérés*: pl. a városi közlekedéssel, betegséggel kapcsolatban köszönési és megszólítási szokások és szabályok közlekedési és utazási információk* szórakozás, vásárlás	étkezési szokások** és tipikus magyar ételek* felvilágosítás- és segítségkérés* köszönési és megszólítási szokások* közlekedési és utazási információk* szórakozás, vásárlás külföldi számára fontos beszédhelyzetek idegen kultúrában** pl.: útlevélkezelés, pénzváltás, szobafoglalás, jegyrendelés, útbagazítás-kérés
praktikus információk	árak: étkezés	árak: étkezés, közlekedés, ruházati cikkek, szállás
ünnepek	születésnap* nemzeti ünnep: március 15.*	baráti látogatás*, esküvő*, húsvét, karácsony*, névnap, szilveszter*, születésnap, vendégség* nemzeti ünnep: március 15.
népszokások		húsvéti locsolás

## 5. Értékelés

### Színes Magyar Nyelvkönyv

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy a nyelvkönyv magyarságképét alkotó információinak összeválogatása önkényesnek és átgondolatlanak tűnik. A nyelvtanuló keveset tud meg a magyar szépirodalomról, szín-, film- és zeneművészetről. Az olvasmányokban például mindössze két költő nevével találkozhatunk: Petőfi Sándor csak említésszerűen szerepel, József Attilát az egyik lecke rövid életrajzzal mutatja be, és egyik verséből is közöl részleteket. Ezenkívül a második kötet két olvasmányban folytatásosan közli Ludas Matyi történetét, valamint szerepel még két szemelvény a népmesék köréből. Az irodalmi szemelvények és a népdalok színesebbé és érdekesebbé teszik a nyelvtanulást, de összeválogatásuk esetlegesnek tűnik. Az 1. táblázatban jól látható, hogy egyetlen magyar zeneszerzőt és egy tudóst említ a nyelvkönyv, s hogy a képzőművészetet egyetlen magyar festő vagy szobrász neve, vagy alkotásának illusztrációja sem képviseli.

A nyelvkönyv röviden bemutatja Magyarország főbb tájegységeit, de a történelmi és kulturális szempontból is fontos műemlékek és városok többnyire csak az említés szintjén szerepelnek.

Milyen információkat nyújt a könyv a „mindennapi kultúráról”? A nyelvtanuló néhány alapvető, ám a külföldi szemszögéből vitatható hasznú helyzeten keresztül szerzi meg a magyar mindennapi életben való eligazodáshoz szükséges tudást. Az átdolgozott kiadásban célszerű lenne részletesebben kitérni azokra a speciális élet- és beszédhelyzetekre – hogy csak a legnyilvánvalóbbakat említsük: az útlevélkezelés, pénzváltás és a szálláskeresés helyzeteire –, amelyek egy külföl-

di számára fontosak lehetnek egy idegen kultúrában. Az első kötet több leckéje különböző szituációkon keresztül mutatja be a köszönési és megszólítási szokásokat és szabályokat. Nem minden esetben emeli ki azonban a specifikus magyar fordulatokat és azok használatát.

Összességében azt mondhatjuk, hogy e nyelvkönyv korszerűtlen, töredékes és nem hiteles magyarságképet tükröz. Az olvasmányok és a bennük közvetített tudáskészlet jó része például a letűnt szocialista világhoz kapcsolódik. Az 1990-ben megjelent javított kiadás előszavában azt olvashatjuk, hogy a szerzők egyebek mellett a második kötet utolsó négy leckéjét is átdolgozták. Ezekben utólag helyet kaptak a következő témák is: az *Egy nagy magyar költő: József Attila* című olvasmány, a költő egyik versének részletével együtt, a *Történelmi képek a magyar múltból*, végül a *Magyarok a nagyvilágban* című olvasmányok. A szövegek pontosak és érdekesek. Ezekből az olvasmányokból a nyelvtanuló megismeri a magyar történelem néhány alakját és korszakát, s a magyar nép eredetéről is megtud alapvető információkat. Ha a nyelvkönyvet e szellemben teljesen átdolgoznák a szerzők, akkor mind nyelvi szempontból, mind pedig a magyarságkép tekintetében kitűnő nyelvkönyvhöz juthatnának a magyart oktatók és tanulók.

### **Halló, itt Magyarország!**

Talán a mindennapi élet bemutatásának deklarált céljából fakad, hogy a nyelvkönyvben túlsúlyban vannak a praktikus információk, vagyis a mindennapi kultúra reprezentációja. Versek, irodalmi szemelvények, mesék és anekdoták ugyanakkor egyáltalán nincsenek a nyelvkönyvben. Pedig a nyelvi, nyelvtani tudnivalókat a szerzők illusztrálhatták volna jól megválasztott irodalmi szemelvényekkel is. Bár több irodalmár nevét is megemlíti a szerzők, mindössze egyetlen szerzőről tudhat meg a nyelvtanuló többet: Kosztolányi Dezső rövid életrajzzal szerepel a könyvben. Például a nyelvkönyvben csak utalásszerűen szereplő Örkény és Petőfi munkái közül számos rövidebb, ugyanakkor olvasmányos és szórakoztató művet lehetne választani, de Kosztolányi bemutatásához is lehetett volna közölni valamit a szerzőtől. E szemelvények sokat elárulhatnának a magyar kultúráról, a magyar „lélekről”, és nem mellékesen még a nyelv elsajátítását is megkönnyítenék, a nyelvtanulást is érdekesebbé tennék. A nyelvtanuló tehát többnyire úgy ismerkedik meg az említett szerzőkkel, hogy azoknak munkásságáról alig tud meg valamit. Így tudását sem tudja mihez kötni.

A különböző kulturális – elsősorban a film-, a szín- és zeneművészetről kapott – információk talán felkeltik a nyelvtanuló figyelmét, de az e téren idézett nevek, művek, adatok homályos szempontok szerint vannak összeválogatva. Célszerű lett volna néhány külföldön jól ismert, sőt elismert kortárs magyar énekest, zenészt, karmestert megnevezni. Bartók és Liszt mellett megemlíthette volna a magyar könnyűzene kiválóságait is. (A fülbemászó dallamok nemcsak illusztrációként szol-

gálhatnának, és a tanulás egyhangúságát oldanák, de könnyen meg is jegyezhetőek.) Filmrendezőink és színházi rendezőink közül is többen szerepeltek már külföldi fesztiválokon, így talán ezek a nevek is ismerősen csengtek volna a nyelvtanulók számára. Oscar-díjas filmrendezőnket és alkotásait is meg lehetett volna említeni.

A magyar képzőművészetet egyetlen magyar szobrász műve képviseli a nyelvkönyv borítóján. Pedig illusztrációként szintén sok alkotás volna felhasználható a jellegtelen, rajzolt illusztrációk helyett.

Egy külföldieknek szánt magyar nyelvkönyv egyik legérdekesebb olvasmánya lehetne az, amely bemutatja a külföldön világhírűvé vált magyar származású művészeket és tudósokat. A második kötet 15. leckéjének egyik szófordulatokat gyakoroltató feladata feltalálókat és találmányaikat sorolja fel – kizárólag külföldi nevekkal és találmányokkal. Nem lett volna baj, ha a szerzők néhány ismert magyar nevet és terméket is becsempésznek közéjük – például Rubik Ernő bűvös kockáját.

A nyelvkönyv megismerteti a tanulót a fővárossal, a kulturális szempontból is fontos műemlékekkel és építészeti látványosságokkal. Sőt, nemcsak Budapestet, az egész országot „bejárja” a tanuló nyelvkönyvvel: megismeri a nagyobb magyar városokat és történelmi helyszíneket. A legtöbb esetben a műemlékeket nem csupán egy-egy utalás erejéig említi a nyelvkönyv, hanem hasznos és érdekes információkat is közöl a nyelvtanulóval. A nyelvkönyvben azonban egyetlen információt sem találunk a magyar történelemmel vagy a magyar nép eredetével kapcsolatban.

Az előszóban a szerzők könyvüket elsősorban azoknak ajánlják, „akik úgy akarnak megtanulni magyarul, hogy nyelvtudásukat az első naptól kezdve a mindennapi életben felhasználják”. Ennek a célkitűzésnek eleget is tesznek. A különböző olvasmányokon, kommunikatív feladatokon keresztül a nyelvtanuló megszerzi az ahhoz szükséges alapvető tudnivalókat, hogy a magyarországi mindennapi életben sikerrel eligazodjék, és érdemben kommunikáljon a magyarokkal. A nyelvtanulót végigvezetik azokon az alapvető helyzeteken, amelyekkel magyarországi tartózkodása vagy külföldön magyarokkal való érintkezése során találkozhat. Az első kötet első leckéi több beszédhelyzetben is foglalkoznak a köszönési és megszólítási szokások bemutatásával és az ismerkedés során gyakran használt nyelvi fordulatokkal. Számos olvasmány és feladat foglalkozik a felvilágosítás- és segítségkéréssel, valamint az olyan beszédhelyzetekkel, amelyek egy külföldi számára nagyon fontosak egy idegen kultúrában; ilyen például az útlevélezés, pénzváltás, szobafoglalás, jegyrendelés vagy az útbaigazításra vonatkozó kérés. A mindennapi élet legfontosabb témái többször visszatérnek, mint például a vásárlással és a szórakozással kapcsolatos helyzetek, az étkezési szokások bemutatása, a közlekedési és utazási információk. Több olvasmány és feladat is foglalkozik a különböző ünnepekkel (névnap, karácsony és esküvő alkalmával) vagy baráti látogatáskor bevettnek számító szokásokkal.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a *Halló, itt Magyarország* című nyelvkönyvben sokkal több, a magyarságkép szempontjából fontos információt találhatunk, mint a *Színes Magyar Nyelvkönyvben*. Az általa közvetített magyarságkép mégis töredékes marad. Egyes területeket, például a mindennapi életet vagy az ünnepeket alaposan bemutatja a tankönyv; más vizsgált kérdéscsoportokról azonban kevés és csak utalásszerű információkat nyújt, és néhány területről – például a népismeret, a történelem vagy a képzőművészet tárgyköréből – még utalásszerű információkat sem találunk.

## 6. Összegzés

A két nyelvkönyv magyarságképének tanulságait összegezve elmondhatjuk, hogy az irodalmat, a kultúrát és a történelmet közvetítő információk összeválogatása mindkét nyelvkönyvben átgondolatlanak tunik.

A „nyelv a kultúra hordozója” elv jegyében célszerű lett volna olyan irodalmi szemelvényeket beválogatni, amelyeket a nyelvi formák tanítására is lehetne alkalmazni. Ezek nemcsak változatosabbá tennék a tanulást, de lehetővé tennék azt is, hogy a diákok konkrét, specifikus élményekhez kössék a tanultakat. Mindkét nyelvkönyvből teljességgel hiányzik a kortárs magyar kultúra. Még az utalás szintjén sem kap belőlük információt a nyelvtanuló a magyar kulturális életnek a külföldiek számára is érdekes hagyományos rendezvényeiről, például a Tavaszi Fesztiválról vagy a Filmszemléről.

A mindennapi kultúrát már alaposabban bemutatják a szerzők. Ám e tudásanyag is sok szempontból elavult. A praktikus információk között számos szolgáltatás áráról is tájékozik a nyelvtanuló – sajnos az árak követése ma eleve kudarcra ítélt törekvésnek látszik.

A politika területét a mai napig igyekeznek elkerülni a szerzők. A vizsgált tankönyvek között egyetlen olyan sem akad, amely felhívna a figyelmet azokra a változásokra, amelyek a rendszerváltás óta bekövetkeztek: nem hangsúlyozzák a békes átmenet, a parlamentáris demokrácia és a jogállamiság kialakulásának jelentőségét. Nem vagy csak óvatosan és érintőlegesen írnak a piaci viszonyok megteremtéséről, holott a nyelv megismerésének vágya mögött igen gyakran gazdasági érdekek állnak. Nem tesznek említést a legfontosabb közjogi méltóságokról és politikai szereplőkről vagy hazánk európai uniós törekvéseiről. A tankönyvírók távolságtartása a politikai kérdésekkel szemben több mint érthető, ha arra gondolunk, hogy az elmúlt évtizedben hányszor kellett átértelmeznünk a legalapvetőbb politikai jelenségeket is. De nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a Magyarország iránt megnyilvánuló és fokozatosan növekvő érdeklődésben milyen fontos szerepet játszottak ezek a változások. Szükség van tehát arra, hogy a tankönyvek kielégítsék a külföldi olvasóknak ezt az igényét is. És nemcsak a külföldi nyelvta-



nuló, de Magyarország is sokat nyerne azzal, ha elismernék új törekvéseit, és megszabadulna azoktól a sztereotípiáktól, amelyek az elmúlt évtizedekben ragadtak rá.

### *Az 1990 után megjelent magyar nyelvkönyvek*

- Békéssy Gábor, Mezei Lajos, Somos Béla: *1000 szó magyarul*, Tankönyvkiadó, Budapest, 1990.
- Erdős József, Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek*, Akadémiai Kiadó, Javított, harmadik kiadás, Budapest, 1996.
- Erdős József, Kozma Endre, Prileszky Csilla, Uhrman György: *Színes Magyar Nyelvkönyv*, Tankönyvkiadó, Javított, harmadik kiadás utánnyomása, Budapest, 1990.
- Erdős József és társai: *Hungarian in words and pictures: a textbook for foreigners*, Tankönyvkiadó, Második kiadás, Budapest, 1988.<sup>3</sup>
- Fábián Pál: *Manuale della lingua ungherese*. Tankönyvkiadó, Ötödik kiadás, Budapest, 1991.
- Hegedűs Rita, Lakos Dorottya, Mezősi Anna, Tar Kata: *Forrás: Magyar Nyelvkönyv*, International Language School, Budapest, 1990.
- Hlavacska Edit, Hoffmann István, Laczkó Tibor, Maticsák Sándor: *Hungarolingua. Magyar Nyelvkönyv*, Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen, 1991.
- Dr. Jónás Frigyes: *Magyar nyelv külföldieknek*, ELTE TTK, Budapest, 1992.
- Kovácsi Mária: *Itt magyarul beszélnek*, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

### *Felhasznált irodalom*

- Bazsó Zoltán: Az országismeret helye és szerepe a külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásában. *A hungarológia Oktatása* 1. (1987) 84-86.
- Berényi Mária – Novotny Júlia: A magyar mint idegen nyelv oktatásának infrastruktúrája. *Intézeti Szemle*, 1. (1997)
- Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzete a 80-as évtizedben. *A Hungarológia Oktatása* 5-6. (1989) 60-68.p.
- Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. *Modern Nyelvtanítás*, 1997/1-2. 20-44.
- Giay Béla – Nádor Orsolya: *Ajánló bibliográfia a magyar mint idegen nyelv tanulmányozásához*. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ, 1989.
- Hagyományok és módszerek I-II*. Szerkesztette: Egyed Orsolya, Giay Béla, Nádor Orsolya. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1990.
- A hungarológia fogalma*. Válogatta: Giay Béla. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1990.
- A hungarológia-oktatás elmélete és gyakorlata I-II*. Szerkesztette: Giay Béla és mk., Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1989.
- Krippendorff, Klaus: *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*, Balassi Kiadó, Budapest, 1995.
- Kósa László: Mi a hungarológia? *A magyarságtudomány kézikönyve* (Szerkesztette: Kósa László). Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.
- A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Válogatta: Giay Béla. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 1991.
- Mayer Klára: Magyar nyelv, magyar kultúra. *A hungarológia oktatása régen és ma* (Szerkesztette: M. Róna Judit). Tankönyvkiadó, Budapest, 1983. 45-49.
- Miklós Magdaléna: „A magyarok szeretik a feketét.” Fábián Pál *Manuale della lingua ungherese* című nyelvkönyvének magyarsággépéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997. október

<sup>3</sup> Ennek a tankönyvnek az utolsó kiadása 1990 előtt jelent meg. Vizsgálatomba azért vontam be, mert a már idézett 1994-es felmérés szerint használják a magyar nyelv oktatásában.

- Ódor László: A komplex országismeret-oktatás lehetőségei. In: *A magyar mint idegen nyelv/Hungarológia* (Írta és szerkesztette: Giay Béla és Nádor Orsolya). Osiris Kiadó, Budapest, 1998. 527-533.
- Somos Béla: A nyelvtanítás és az országismeret oktatása kapcsolatának néhány kérdése, *Intézeti Szemle*, 1987/16.
- Szabó Dénes: Betekintés a magyar nyelvkönyvek írásának történetébe. *Nyelvtudományi Értesítő* 104, 1980. 707-711.
- Szende Aladár: A magyar nyelv és kultúra tanításának módszertanáról. *A magyar mint idegen nyelv/Hungarológia* (Írta és szerkesztette: Giay Béla és Nádor Orsolya). Osiris Kiadó, Budapest, 1998. 393-402.
- Szépe György: „A magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. *Magyar nyelv külföldieknek* 5. Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 1981. 9-27.
- Szűcs Tibor: Nyelv—irodalom—zene. In: *A magyar mint idegen nyelv/Hungarológia* (Szerk.: Giay Béla és Nádor Orsolya). Osiris Kiadó, Budapest, 1998. 534-552.
- Zerkowitz Judit: *Tanítsunk nyelveket!* Általános módszertan nyelvtanárok számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1988.

**III. A HATÁRON TÚL:  
A HUNGAROLÓGIAI ÖRÖKSÉG  
A KAPCSOLATOK TÜKRÉBEN**



# *Józsa Judit*

## **Olasz-magyar nyelvi találkozások**

(Néhány adalék a fiumei magyar-olasz kétnyelvű oktatás történetéhez)<sup>1</sup>

Akit az olasz-magyar kétnyelvűség története érdekel, az előbb-utóbb – ha csak képletesen is – eljut Fiuméba, hiszen a szálak ebbe a városba vezetnek. Nyilván előtte is léteztek olasz-magyar kétnyelvű emberek, de ők mindig egyedi esetek maradtak. Egyedül Fiumében teremtett a történelem a múlt század folyamán olyan lehetőséget, hogy a két nép huzamosabb ideig együtt élhetett.

Fiume, a mai Rijeka mindig is soknyelvű város volt. Kezdetől fogva meghatározója a szláv és a latin (olasz) elem, s századokon keresztül a német műveltségkör és a német nyelv befolyása alá tartozott. A tizenkilencedik és huszadik század során különösen sokszor kényszerült gazdát váltani. Mint ismeretes, a város három magyar korszakot is megért; legelőször 1779. április 23-án csatolta Mária Terézia Magyarországhoz; a második magyar korszak 1822-től 1848-ig, majd az utolsó, a leghosszabb 1868-tól 1918-ig tartott. Az első magyar időszakot követte egy rövid, mindössze öt évig tartó francia megszállás, ezután jött az osztrák korszak, míg 1848 és 1868 között horvát fennhatóság alá került a város. Mindezek a változások nem múltak el nyom nélkül Fiume fölött. A politikai hovatartozás, ha alapvetően nem is tudta megváltoztatni az eredeti etnikai viszonyokat, legtöbbször mélyreható változásokat hozott a város nyelvi arculatát illetően.

Fiume tehát soknyelvű város volt. Ha legelőször arra a kérdésre szeretnénk választ kapni, hogy milyen nyelveket beszéltek Fiumében és közvetlen környékén a XIX. század második felében, nem egyszerű a válasz. Mindenképpen jelen volt az olasz irodalmi nyelv mint a hivatalokban, a közigazgatásban és az iskolákban használt nyelv. Létezett emellett a venét típusú fiumei olasz dialektus két változatban is, amelyek közül egyik archaikusabb a másik az újabb volt. A városban értették és beszéltek az úgynevezett venetói koinét is, ami a térségben „lingua franca”-ként funkcionált. A városban és közvetlen környékén ekkor még élt a dalmát, ez a napjainkra már kihalt újlatin nyelv is. Horvát részről ugyanígy jelen volt az intézményekben használatos irodalmi horvát nyelv és a térségben beszélt „csa” nyelvjáráscsoport helyi tájnyelvi változata. A fiumeiak többsége azonban vernakuláris nyelv-

---

<sup>1</sup> A IX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus (Veszprém, 1999) „Két- és többnyelvűség” szekciójában elhangzott előadás átdolgozott szövegváltozata

ként azt a fiumei nyelvjárást beszélte, amelyik gyakorlatilag olasz-horvát keveréknyelvnek tekinthető. Kultúrnyelvként századokon keresztül erős német hatás is érvényesült, mivel a hadsereg, az adminisztráció és az egyház osztrák befolyás alatt volt. Ezen kívül kis számú német lakosság is jelen volt folyamatosan a városban. A XIX. században a magyar mint államnyelv is megjelent Fiumében, és súlya, befolyása az évtizedek során egyre nőtt. Fontos kikötővárosról lévén szó, kis számú angol és francia kolónia, elsősorban gyáriparosok és családjaik is jelen voltak a városban. Ez a sokszínűség egy különleges identitástudatot is kialakított az ott élőkben. A fiumei magyar, olasz és horvát másnak érezte magát, mint általában a magyar, az olasz és a horvát honfitársak.

Mindezek a körülmények különösen alkalmassá teszik a várost arra, hogy a többnyelvűség és a történeti szociolingvisztika, nyelvpolitika stb. iránt érdeklődők figyelmét felkeltse, és számukra érdekes vizsgálatokhoz kínáljon ideális terepet. Ami a magyar vonatkozásokat illeti, jelentős, részben feldolgozatlan anyag található ezzel kapcsolatban. A jelen terjedelmi korlátok között most a fiumei nyelvi kérdésnek csupán egy részletére összpontosítunk: ez pedig a magyar nyelv iskolai státusza, tanításának helyzete a harmadik magyar időszakban, különös tekintettel az 1870—90 közötti évekre.

Mint ismeretes, az iskola különösen érzékenyen reagál a politikai-nyelvi változásokra. A fiumei oktatásügy – úgy tűnik – olasz és horvát szempontból sokkal inkább feldolgozott témának számít, mint magyar részről. (Ennek nyilvánvaló okai vannak: a kérdés az utóbbi évtizedekben – hol ezért, hol azért – tabutémának számított.) A magam részéről vizsgálódásaim során a következő kérdésekre szerettem volna választ kapni:

- Milyen nyelveken folyt a tanítás 1870—1918 között a város iskoláiban?
- Hogyan indult a magyar nyelv oktatása?
- Milyen esetleges vitákat okozott a magyar nyelv bevezetése?
- Milyen nemzetiségi összetételű tanulók látogatták a város magyar fenntartású iskoláit, és hogyan küzdötték le a nyelvi nehézségeket?
- Hogyan és mikor szűnt meg a városban a magyartanítás?

### ***1. Milyen nyelven folyt a tanítás a város iskoláiban?***

Ebben a korszakban Fiumében – a magániskolákat nem számítva – két különböző típusú iskola működött. Léteztek egyrészt az úgynevezett városi iskolák, amelyeket a város tartott fenn. Ezeknek száma állandóan változott, de átlagosan 10-13 között mozgott. Elemi és polgári iskolákról volt szó, ahol a tanítási nyelv kevés kivétellel az olasz volt, egy-két alközségi iskolában a horvát – vagy ahogy akkor nevezték, az illír. (1912-től egy városi középiskola is működött.) Ezek mellett működtek másrészt a magyar állami királyi iskolák, amelyekről a szakirodalomban az

található, hogy ezeknek a tanítási nyelve az olasz volt. Valójában azonban – mint ez kiderült – a helyzet ennél bonyolultabb: működtek olasz, tisztán magyar vagy vegyes tannyelvű iskolák. A Monarchia egyetlen tengerészeti akadémiaja pedig német tanítási nyelvet használt.

## 2. *Hogyan került bevezetésre a magyar nyelv?*

Itt az látszott célszerűnek, hogy egy kiválasztott iskolán keresztül próbáljam követni az eseményeket, azon levéltári anyagok alapján, amelyeket a szűkre szabott idő alatt tanulmányozhattam. Erre a gimnázium látszott legalkalmasabbnak.

A város sokáig egyetlen, a jezsuiták által alapított gimnáziumában is sűrűn változott a tannyelv. Kezdetben – mint mindenütt Európában – az oktatási nyelv a latin volt, ezt az olasz követte. Később az olaszt a német váltotta fel, majd követve a politikai változásokat, az 1850-es évek második felétől horvát nyelven tanítottak. Az eddigi adatok alapján úgy tűnik, hogy a XVIII. század végén az iskolának volt magyartanára, aki csekély érdeklődés mellett, szabadon választható tantárgyként tanította a magyart. Az 1822-es visszacsatolást követően a magyar nyelv 1830-ban jelenik meg a Fiumei Gimnáziumban, ekkor azonban kötelező jelleggel.

Az 1870-es újabb váltás után, amikor a város irányítása ismét magyar kézbe kerül, a horvát gimnázium meghagyása mellett a magyar állam a városi alreáliskolát állami felső középtanodává alakítja. Az induláskor az iskolában a magyar még csak fakultatív tantárgy, bár történtek javaslatok azonnali kötelező tantárgyként való bevezetésére is, ezt azonban sem a kormányzóság, sem a minisztérium nem támogatta, minden bizonnyal az előző, rossz emlékű horvát korszak miatt. Így az első években a magyar csak fakultatív tantárgyként szerepel. Az 1870 és 1875 között kiadott évkönyvek tanúsága szerint az érdeklődés ekkor még meglehetősen csekély iránta: 1871/72-ben 42, a következő évben 11, aztán 10, majd 12 tanuló választotta; körülbelül annyian, mint az ugyancsak fakultatív horvát nyelvet. (Összehasonlításképpen: a németet ugyanezekben az években 82, 99, 100 és 103 tanuló választotta önként.)

Az iskola tanulói és tanárai nemzetiségi hovatartozásukat tekintve szinte teljes mértékben olaszok voltak. A tanári karban a magyarságot az igazgatón kívül egyedül Gresits Miksa nyelvtanár képviselte; a diákok között az 1874-es évkönyvben találjuk az első magyar nyelvű gyereket. A fordulat az 1875/76-os tanévben állt be: ekkor jelenik meg a magyar nyelv a némettel együtt – mint mindenki számára kötelezően tanulandó tantárgy.

### ***3. Vajon hogyan tudott a magyar nyelv egy teljesen idegen környezetben gyökeret verni, s milyen problémákkal szembesült?***

Az évkönyvek és a levéltári iratok tanúsága szerint az átmenet semmiképpen sem ment simán. Nem voltak megfelelő tankönyvek, nem volt elegendő képzett magyartanár, és a magyar nyelv kötelező tanítása ellen is nagy volt az ellenállás. Az 1878-as évkönyv információja szerint a minisztérium fontolgatta is, hogy a nem magyar alattvalókat felmenti a kötelező magyartanulás alól. 1878-ban tartották az első érettségit; ekkor magyarból is vizsgáztak a tanulók, akiknek az írásbelin fordítási feladatot kellett megoldaniuk. Mint említettük, nem volt egyszerű magyar nyelvet tanító tanárt sem találni. Kezdetben legalábbis nem volt népszerű a fiumei katedra. 1875-ben például Gresits Miksa, az iskola első magyartanára is el akart menni Fiuméből, az idegen környezetre és a szellemi elszigeteltségre panaszkodva. Ugyanabban az évben a magyar nyelv tanítására kiírt pályázat is sikertelenül végződött. Ami a nyelvtanítás tartalmát, módszerét illeti, ez a kor szokásának megfelelően nyelvtani-fordító központú nyelvtanítást tételez fel: sok nyelvtan, sok fordítás és olvasmány. Ez található az első, igencsak vázlatos tantervben, amely még kevés konkrétumot tartalmaz. Az akkori igazgató a minisztériumnak írt levelében panaszkodik arról, hogy a kötelező magyaroktatás miatt sok tanuló elhagyta az intézetet, és a horvát gimnáziumba ment át (Az előző, horvát korszak következményeként bizonyára horvátul is tudtak a túlnyomó többségükben olasz anyanyelvű tanulók.) Az akkor még ugyanabban az épületben működő horvát gimnázium egyébként is nagy konkurenciát jelentett az amúgy is sok gonddal küzdő magyar intézmény számára. Ez a helyzet végül is úgy oldódott meg, hogy a horvát gimnázium kiköltözött a városból, illetve a magyar középtanoda profilváltásra kényszerült. Az iskola ugyanis csekély látogatottsága és egyéb okok miatt nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, ezért azt az 1881-es tanévtől kezdve főgimnáziummá szervezték.

Az új gimnáziumban természetesen napirendre került a magyar oktatás helyzete is. A minisztérium szorgalmazta, hogy a gimnáziumban egy tantárgyat magyarul tanítsanak. Erre a magyar nyelvet és irodalmat találták alkalmasnak, mivel minden más nagyobb nehézségekbe ütközne. A tantestület azt a javaslatot terjesztette elő, hogy az első és a második osztályban olaszul tanítsák a magyar nyelvet, a harmadik és a negyedik osztályban két nyelven, az ötödik osztálytól csak magyarul. A minisztérium a maga részéről ragaszkodott ahhoz, hogy legalább a második osztálytól magyarul tanulják a magyar nyelvet, majd átmenetileg engedélyezte annak csak a harmadiktól való bevezetését. A viták nem merülnek ki a tannyelv és a kezdési időpont körüli kérdésekben. Már 1881-ben jelzi az igazgató, hogy képtelenség a központi tanmenet által megszabott anyagot elvégezni. Ugyancsak eltérnek a vélemények a tananyag tartalmát és az oktatás módszereit illetően is. Különösen sokszor szerepelnek az iratokban az óraszámok körüli viták. „Tudomásul kell venni, hogy itt az olaszt is magas óraszám-



ban kell tanítani, viszont a gyerekek vég nélkül nem terhelhetők, ezért máshol kell csökkenteni” – írja az igazgató. Ez a tárgy elsősorban a latin, amely az olasz anyanyelvű tanulók számára sokkal könnyebb, mint magyar társaiknak.

A kérdés, miszerint melyik nyelvnek kell nagyobb szerepet szánni az oktatásban, szintén napirenden van. A gimnázium igazgatója szerint az olasz nyelv tanítására helyezendő a hangsúly, hiszen ez az alapja a többi tantárgy, így a magyar tanításának is. A kormányzó viszont úgy véli, hogy bár vitathatatlanul az anyanyelv az oktatás alapja, de ebből nem következik, hogy nagyobb óraszámot kell szentelni neki, mint a magyarnak. Az olasz anyanyelvű tanuló, amikor az iskolába lép, anyanyelvét érti, annak nyelvét, ha hiányosan is, de ismeri. Minden tantárgyat olaszul tanul, és családi körben is ezt a nyelvet hallja. A magyar nyelvet az iskolán kívül nem hallja, ott is csak a magyar nyelvű előadásokon. Ez nagyon megnehezíti a magyar nyelv megtanulását Fiumében – írja a kormányzó. Azt azért tudjuk, hogy ami az olasz nyelv helyzetét illeti, az koránt sem lehetett ilyen rózsás: a Fiumében beszélt olasz minden bizonnyal igen távol állt az iskolában megkövetelt olasz irodalmi nyelvtől.

A magyartanítás történetében újabb fordulópont a 1882-es tanév, amikor új igazgató kerül az intézmény élére, aki a következő tanévtől kezdve átszervezi a nyelvoktatást. Kijelenti, hogy az 1880-as tanterv előírásait lehetetlen betartani, mivel a tanulók nem rendelkeznek a szükséges nyelvi ismeretekkel. Helyi tanterveket készített, könyveket íratott.

Részben az új tantervterv bevezetése ellen tiltakozik a városi önkormányzatnál néhány fiumei szülő, a város és a magyar fél által megkötött szerződésre hivatkozva, amelynek alapján az iskola működött. Szerintük ezt sértik meg magyar részről akkor, amikor a magyar nyelv tanításának nagyobb teret szentelnek, mint az olaszénak. Egyéb sérelmeik is akadnak: olyan tanárok kerültek az iskolába, akik nem beszélnek jól olaszul, valamint a tanév során néhány csak magyar nyelven írt tankönyvet vezettek be. Az eltérő nyelvi előképzettséget figyelembe véve az 1885-ös érettségien mindenesetre még külön tételek lettek kijelölve az olasz és magyar anyanyelvű tanulók számára.

A magyar nyelv térnyerése szempontjából fontos dátum 1885, amikor a nem magyar tanárok számára kötelező lett a magyar nyelv megtanulása. Ezzel együtt az a tendencia volt megfigyelhető, hogy a minisztérium igyekezett a megüresedett állásokat magyar nemzetiségű tanárokkal betölteni az addigi olaszok helyett – nyilván ezzel is elősegítve többek között, hogy az iskolai kommunikáció nyelve mindinkább a magyar lehessen.

Egy 1887-es levélben írja az igazgató a kormányzónak: működése alatt a legnehezebb feladat az volt, hogy a magyar nyelvi oktatás sikerét biztosítani tudja úgy, hogy közben az olasz maradjon a tannyelv, nehogy az intézetet támadják: „kettős érdek kiegyeztetése tapintattal, körültekintéssel.”

#### ***4. Mi volt a helyzet a többi iskolában a magyar nyelv helyzetét, illetve a tanulók nemzetiségi hovatartozását tekintve?***

Az olasz tannyelvű városi iskolákban a magyar kezdetben csak fakultatív tárgy. Később egyes iskolatípusokban (a polgári és a középiskolában) kötelező lesz. Ezen iskolák programjaiban is szerepelniük kellett a magyar történelmi, földrajzi és állampolgári ismereteknek. Ezekben az iskolákban csak elvétve fordul elő magyar nemzetiségű tanuló.

A magyar állami iskolákban meglehetősen tarka a kép. A kereskedelmi akadémián a tannyelv eleinte az olasz volt, s kb. fele-fele arányban látogatták olaszok és magyarok. Itt a számtalan nyelvi probléma leküzdésére egy előkészítő év beindítását látták célszerűnek. A polgári leányiskola magyar tannyelvű intézmény volt; egyedül a hittant tanulták az olasz anyanyelvű diákok olaszul. A statisztikai adatok szerint ezt az iskolát kétszer annyi olasz anyanyelvű tanuló látogatta, mint magyar. Az olasz és a magyar nyelv tanítása két csoportban folyt: egyszer mint anyanyelv, másszor mint idegen nyelv. Ebbe az iskolába 19 év adatait figyelembe véve 229 magyar, 474 olasz, 151 német és 44 szláv tanuló járt. A polgári fiúiskola szintén magyar tannyelvű intézmény volt, és például az 1911/12-es tanévben 130 magyar, 89 horvát, 88 olasz tanuló látogatta. A tengerészeti akadémián viszont a magyar tanulók voltak többségben, habár olasz tannyelvű intézmény volt, de a felvételit magyar nyelven is le lehetett tenni.

#### ***5. Hogyan szűnt meg a magyar nyelv oktatása?***

Ezzel kapcsolatban egy 1933-as keltezésű levéltári anyagból tudtam tájékozódni. Ebből a következők derülnek ki: 1918. október 29-én hagyták el a magyar hatóságok a várost. Az iskolákat államosította a Fiumei Nemzeti Tanács, de a tanévet még rendben befejezhették. 1921-től a városban maradt magyar tanárok és tanítók megszervezték a magyar iskolát, amely félig-meddig illegalitásban működött, kevés számú tanulóval, s részben képesítetlen tanárokkal. A tanulók számára a bizonyítványt Budapesten állították ki. 1931-ben, amikor az igazgató, akinek jó kapcsolatai voltak a magyar hatóságokkal, meghalt, az iskola is megszűnt. Az a kevés magyar, aki a városban maradt is, inkább küldi gyermekét az olasz iskolába, hiszen ez a „praktikus és célszerű megoldás” – írja az olasz fél. A magyarok kérték, hogy állítsák vissza az iskolát, hiszen ők is tartottak fenn a magyar időkben olasz iskolákat, de az olasz fél ezt nem tekintette sem időszerűnek, sem kívánatosnak. Így lett vége Fiumében a magyar nyelv intézményes tanításának, amely a csaknem fél évszázados idő alatt szép eredményeket ért el.

A városban a magyar nyelv ismerete a korszak végére széles körben elterjedt (részben azért, mert nőtt a betelepedett magyar lakosság száma, de a nem magyar

lakosok közül is sokan megtanultak magyarul). A gimnázium tantestülete és diák-sága teljesen kétnyelvűvé vált. Két nyelven folyt az adminisztráció, kétnyelvűek voltak a kiadványok, s az ünnepeket is két nyelven tartották. A magyarosodás folyamatát a központi akarat is erősen támogatta: a gimnáziumban a görögpótló órák magyarul folytak, s ugyancsak magyarul tanították bizonyos osztályokban a földrajzot és a történelmet, magyar társalgókört is szerveztek. Ami a városba költözött magyarokat illeti, ők gyorsan és szívesen megtanultak olaszul.

Fiumében az olaszok számára a magyar nyelvnek mint az államnyelvnek a megtanulása célszerű volt, de nem feltétlenül szükséges. Mivel többen éltek, és ügyeiket a saját nyelvükön is intézhették, nem volt létszükséglet számukra ennek a nyelvnek az elsajátítása. (Más volt a helyzet akkor, ha Magyarország más városába kerültek, ha magyar egyetemen akartak továbbtanulni.)

Mint ismeretes, a magyar nyelv térnyerése kiváltotta az irredenta körök nemtetszését; annak ellenére, hogy a környező – osztrák fennhatósághoz tartozó – olasz lakosság helyzetéhez képest összehasonlíthatatlanul előnyösebb pozíciókat mondhatott magáénak a fiumei olaszság.

A téma szorosabb és tágabb összefüggésben is sok további kutatást igényel. Az itt felvetett kérdésekkel kapcsolatban is nagyon sok mindent kellene még megvizsgálni ahhoz, hogy teljesen tisztán lássunk. A fiumei magyar-olasz kétnyelvűség kapcsán az itt felvázoltakon kívül is sok egyéb kérdéstről lehetne még szólni. Kollégámmal, akivel a témán dolgozunk, jelentős anyagot gyűjtöttünk össze. Munkánkat nehezíti, hogy a dokumentumok nagy része a helyszínen található. Reméljük azonban, hogy lesz módunk további kutatásokat végezni, s a még homályos kérdéseket tisztázni. Hisszük, hogy a nyelvpolitikai és a hungarológiai, valamint a kétnyelvűséggel kapcsolatos vonatkozások mellett a mai kétnyelvű iskolák számára sem érdektelen a fiumei modell tanulmányozása.

# *Nagy Károly*

## Nyugati, kisebbségi magyar pedagógusok együttműködése

Huszonnegyedik évi konferenciáját rendezte 1999. április 8—11-én az *Amerikai Magyar Tanárok Egyesülete* (American Hungarian Educators' Association). Húsz ülészak hatvan amerikai, kanadai és európai szakelőadója tárgyalt történelmi, irodalmi, néprajzi, oktatási témákat az ohioi egyetemen (John Carroll University).

Az egyesület tavalyi (Columbia egyetemi) konferenciájának egyik fő vendég-előadója Pomogáts Béla, az Anyanyelvi Konferencia / A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága és a Magyar Írószövetség elnöke volt. A tanáregyesület idei találkozásának rendezői az Anyanyelvi Konferencia segítségével külön ülészakot szerveztek három meghívott kisebbségi magyar vezető pedagógus számára. „*Magyar oktatás Kárpátalján, Romániában és Szlovákiában*” címmel Orosz Ildikó, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség elnöke (akinek utazását a Magyar Amerikai Koalíció is támogatta), Beder Tibor, Hargita megye főtanfelügyelője és Sidó Zoltán, a Szlovákiai Magyar Pedagógusszövetség elnöke tájékoztatta a konferenciát országa magyar tanügyi helyzetéről, gondjairól.

Az Egyesült Államok és Kanada magyarsága társadalmi, kulturális, ifjúsági és egyházi életével, történelmével, valamint nyelv- és kultúraoktatásának elméleti és gyakorlati kérdéseivel is számos előadás foglalkozott a konferencia folyamán.

A néprajzi előadások között közép-európai népi díszítő és népköltészeti motívumok összehasonlítása is szerepelt, az irodalmár előadók Pázmány Péter, Katona József és Kosztolányi Dezső alkotásait is elemezték, a történelmi tárgyú előadások témái pedig Mátyás királytól az első világháborún keresztül a zsidóellenes vészkorszakig, a Sarló mozgalomig, Szilárd Leóig és a modern magyar nemzetudatig terjedtek.

A konferencia záró tanácskozása gyakorlati együttműködési programot alakított ki és fogadott el az amerikai, kárpátaljai, romániai és szlovákiai tanáregyesületek között. Az alábbi szövegű megállapodást *Pereszlényi Pintér Márta*, az Amerikai Magyar Tanárok Egyesületének elnöke, *Orosz Ildikó*, a kárpátaljai szövetség elnöke, *Beder Tibor* hargitai főtanfelügyelő és *Sidó Zoltán*, a szlovákiai szövetség elnöke írta alá.

## EGYÜTTMŰKÖDÉSI MEGÁLLAPODÁS

A Magyarország határain kívül élő magyar tömbök, szigetek és szórványok számára helyenként egyre nehezebb feladat, egyre súlyosbodó gond és felelősség a magyar nyelv és kultúra oktatása.

Az Amerikai Magyar Tanárok Egyesülete, a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség, a Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége és a Romániai Magyar Pedagógusszövetség együttműködési megállapodást köt egymás munkássága kölcsönös, folyamatos és hatásos támogatására.

### ***I. Kommunikáció***

1. Rendszeresen elküldjük egymásnak a kiadványainkat: tájékoztatóinkat, összejöveteleink, rendezvényeink, programjaink meghívóit, értesítőit, jegyzőkönyveit, folyóiratainkat, könyveinket, taneszközeinket.
2. Levelezés, telefon, fax és e-posta útján állandó kapcsolatot tartunk fenn tisztségviselőink, megbízottaink között.
3. Tagjaink kapcsolattartása elősegítésére eljuttatjuk egymásnak tagsági cím-, telefon-, fax- és e-posta-jegyzékünket.

### ***II. Szakmai összejövetelek***

1. Meghívjuk egymást időszaki konferenciáinkra, szakmai összejöveteleinkre, tanfolyamainkra, találkozóinkra, programjainkra, egyéni előadások tartására.
2. Nemzetközi magyar szervezeteink keretében – pl. Anyanyelvi Konferencia / A Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Magyarok Világszövetsége, Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság, Magyar Reformátusok Világszövetsége stb. – tanáregyesületeink gondjait, témáit tárgyaló műhelyeket, konferenciaülésszakokat, valamint a magyar nyelv és kultúra oktatását elősegítő költségvetési programokat indítványozunk, szervezünk, támogatunk.

### ***III. Testvériskolák – cserediákok***

1. Iskoláink között testvériskolai kapcsolatok létesítését, fenntartását segítjük elő, gondozzuk.
2. Családok kölcsönös cserediák-meghívását segítjük elő, gondozzuk.

***IV. Jogérvényesítés, segély***

1. Támogatjuk egymás törekvéseit annak érdekében, hogy országainkban az egyetemes emberi jogok egyikeként érvényesüljön a magyar nyelv és kultúra oktatásának és művelésének lehetősége és támogatottsága.
2. Segítjük egymás iskoláit, főiskoláit, könyvtárait, pedagógusait és tanulóit a szükségleteknek és a lehetőségeknek megfelelő módon és eszközökkel, pl. könyvekkel, számítógépekkel, ösztöndíjakkal és egyéb juttatásokkal.

**IV. A IX. MAGYAR ALKALMAZOTT  
NYELVÉSZETI KONGRESSZUS**

(„NYELVI KIHÍVÁSOK A HARMADIK ÉVEZREDBEN”)

**MAGYAR MINT IDEGEN NYELV**

SZEKCIÓJÁNAK (MEGTARTOTT) ELŐADÁSAI

(VESZPRÉMI EGYETEM, 1999. ÁPRILIS 9.)





**Brandt Györgyi**  
**Gragger Róbert, a hungarológia**  
**atyja – levelei tükrében**

Gragger Róbert századeleji művelődéstörténetünk egyik kiemelkedő alakja, aki egy még nem létező tudományág – a hungarológia – megalapításán fáradozott. Magának a tudományágnak is ő adott nevet, kezdettől fogva használta az *ungarológia* terminust, noha ennek első írásbeli előfordulása csak 1922-ben, az általa szerkesztett és megindított folyóiratban, az *Ungarische Jahrbücher*ben fedezhető fel.<sup>1</sup>

Az *ungarológia* fogalmán – saját kifejezésével élve – az egész magyar kultúrkört feldolgozó tudományt értette. Gragger a hungarológiával kapcsolatos kutatások kezdeményezője, szervezője és aktív művelője is volt, joggal nevezhetem őt tehát a *hungarológia atyjának*.

A magyar mint idegen nyelv szekción belül Gragger emlékéhez méltónak tartom, hogy – ha csupán egy előadás keretén belül is – megemlékezzünk róla és jelentőségéről, s így sokakban tudatosítsuk, hogy kinek a nevéhez is fűződik mindaz, amit a magyar mint idegen nyelvet oktató és kutató kollégák oly hittel és szeretettel végeznek.

Gragerről készült már jónéhány hosszabb-rövidebb tanulmány, magára várat azonban még egy teljes körű, átfogó, az irodalomtörténet, szerkesztő, művelődéspolitikus, tudományszervező egyaránt bemutató és elemző dolgozat, monográfia.<sup>2</sup>

Gragger kiterjedt levelezést folytatott. Az Országos Széchényi Könyvtárban őrzött és eddig még nem kutatott, nem publikált levelei vallanak mindarról az erőfeszítésről, amit Gragger az új tudományág megteremtése és népszerűsítése érdekében tett. Levelezését feldolgoztam egy nagyobb tanulmány keretén belül. A levelek által közelebb kerültem Graggerhez, mivel bennük sokszor igen szubjektív és lelkes hangon számol be terveiről, céljairól és a már megvalósult eredményeiről. Az OSZK Kézirattárában 199 levelet őriznek. Legtöbbjük (93 db) édesanyjához, Gragger Vilmához szól, magánjellegű. A többi azonban forrásértékű, kiváló dokumentum. Közülük 52 darab íródott Magyary Zoltánhoz, a kultuszminisztérium miniszteri tanácsosához, 24 darab pedig gr. Klebelsberg Kunó vallás- és közoktatás-

<sup>1</sup> vö. Ungarische Institute für Geschichtsforschung, Ung.Jb. Bd. II. 1922. 211.

<sup>2</sup> *A szerkesztők pontosító kiegészítése:* (1) Schneider Márta (A Berliini Magyar Intézet és Collegium Hungaricum. Regio 4 (1992): 72–101.) átfogó feldolgozása; (2) A Nemzetközi Gragger-szimpozium (NHK, Budapest, 1991. szeptember 20.) sokoldalú előadás-anyaga (Hungarológia 2: 1993.)

ügyi miniszterhez. Az említett 52 levél 3 év alatt íródott (1923—26), tehát igen nagy gyakorisággal írt, hosszú levelekről van szó. Tematikailag a legtöbb levél a Collegium Hungaricummal foglalkozik, létrehozásának körülményeivel, a benne folyó munka megszervezésével.

Az OSZK-n kívül a berlini Gragger-archívumban is őriznek leveleket. Ezeknek a feldolgozása az életmű teljesebb megítéléséhez, járulhatna hozzá.

Jelen előadásomban Gragger tevékenységének rövid keresztmetszetét szeretném adni, természetesen levelei tükrében, kutatásaim eredményeinek felhasználásával.

Amikor Gragger a berlini egyetem magyar tanszékén katedrát kap, már meghatározó Eötvös-kollégiumi évek és tanári tapasztalat áll mögötte, valamint számos irodalomtörténeti elemzés, a magyar irodalmat, történelmet, kultúrát népszerűsítő tanulmány.

Óriási jelentőségű esemény volt a magyar tudományos élet történetében annak a megvalósulása, hogy 1916-ban Nyugat-Európa egyik legnagyobb egyetemén, Berlinben tanszékot kapott a magyar nyelv és irodalom. Intézményesen is megkezdődhetett a munka Magyarország külföldi megismertetésével kapcsolatban.

A tanszékhez működésének kiegészítésére még az alapítás évében *Magyar Szeminárium* (Ungarisches Seminar) csatlakozott. Gragger vezette a szemináriumokat és a nyelvtanfolyamokat, emellett pedig előadásokat tartott. Az év vége felé írt levelében hangot ad annak a lelkesedésnek, amely eltölti őt, és arra sarkallja, hogy a megkezdett úton továbbhaladjon:

„Munkásságommal tökéletesen elégedett vagyok. Jó és művelt hallgatóim vannak. Sőt igen meghatározó dolgot is mondhatok. Néhány tábori levelet kaptam, melyekben többen kérnek, küldeném meg nekik rendszeresen előadásaim menetét és bibliográfiáját, mert ha már fizikailag nem vehetnek részt legalább ott kint akarnak lépést tartani hallgatóimmal. Ilyen publikumnak érdemes teljes odaadással hirdetni kultúránkat. S kell-e több, mint látni, hogy munkásságunk hasznos, sőt egész nemzetünkre nézve jelentős? Majdnem boldog vagyok”<sup>3</sup>

1917-ben már több mint kétszáz hallgató látogatja a tanfolyamokat. Levelében ismét az öröm és a lelkesedés hangja csendül fel:

„Magamról annyit, hogy szerettem volna husvétra hazamenni, de a tanítványok oly buzgók, hogy nagycsütörtökön még és husvét keddjén már jöttek a szemináriumba a magyar nyelvi tanfolyamokra, melyek, lévén gratis és publicissime, igen látogatottak”<sup>4</sup>

<sup>3</sup> G. R. levele ismeretlenhez. Berlin, 1916. nov. 21.

<sup>4</sup> G. R. levele Gulyás Pálhoz. Berlin, 1917. ápr. 11.

1917 októberében a szeminárium *Berlini Magyar Tudományos Intézetté* (Ungarisches Institut an der Universität Berlin) alakul, s Gragger lesz az igazgató. Az Intézet létrehozásának célja, hogy „hazánknak a Németbirodalomban, illetőleg tágabb értelemben a külföldön tudományos, kulturális és közgazdasági szempontból való ismertető szerve legyen.”<sup>5</sup> Az Intézetben a magyarsággal kapcsolatos tudományos kutatás és ismeretterjesztés folyt.

Gragger ezután elsőrendű feladatának tekintette a könyvtár létrehozását. Saját, több ezer kötetes könyvtárát az Intézetnek adományozta, majd két régi magyar könyvtár felkutatása révén bővítette a könyvállományt. Régi dokumentumokat tárt fel az egykori *Berlini Magyar Tanulóifjak Egyesületéről* (Bund Ungarischer Hochschüler), amelyet a reformkorban, 1842-ben Berlinben tanuló magyar diákok alapítottak. Saját könyveik mellett jelentős könyvadományokat kaptak Magyarországból. A 40-es évek nagy magyarjai saját kezű dedikációjukkal küldték el műveiket. Gragger egyik levelében így emlékezik:

„Intézetünk könyvtárát Kossuth, Vörösmarty, Bajza és társaik alapították. Munkáikba, melyeket első kiadásban könyvtárunknak ajándékoztak, mindnyájan ezt az ajánlást írták be: 'A berlini magyar könyvtárnak'. Azóta ez tradícióvá lett s ma is így kapunk könyveket.”<sup>6</sup>

Graggernek sikerült ezzel az értékes szerzeménnyel beleilleszteni az újonnan létrehozott Magyar Intézetet a német főváros magyar kultúrtörténeti hagyományainak sorába.

A másik régi magyar könyvtár, amelynek a megszerzése igen nagy jelentőséggel bírt, a hallei Kassai-féle könyvtár volt, amit Cassai /Kassai/ Michaelis György wittenbergi egyetemi tanár, dékán alapított a XVII. században.

Gragger szükségesnek tartotta, hogy a gazdag könyvállomány anyagát szélesebb körökben is ismertté tegye. Ennek érdekében tervbe vette, hogy a könyvtár katalógusát nyilvánosságra hozza. Az ezzel kapcsolatos feladatok elvégzésével Fitz Józsefet, az Egyetemi Könyvtár könyvtártszjtjét bízta meg:

„Speciális feladatnak azt szántam kedves Kollega urnak, hogy az Intézet könyvtárának katalógusát sajtó alá rendezze, mert ezt ... ki szeretném adni. Sok tekintetben érdekes anyag lesz ez a Hungarica könyvtár a Kollega ur számára, mert felöleli a wittenbergi magyar könyvtár anyagát is mely között sok szép régi latin, magyar, szláv könyv van, ősnymtatványok is.”<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Gragger: *A Berlini Magyar Tudományos Intézet*. Franklin, Bp. 1918. 2.

<sup>6</sup> G. R. levele Pekár Gyulához. Berlin, 1918. jún. 10.

<sup>7</sup> G. R. levele Fritz Józsefhez. Berlin, 1925. jan. 2.

A könyvtár eleinte csak a Nagy-Magyarországgal és a Duna-medencében élő egyéb népekkel, különösen a német kisebbséggel kapcsolatos anyagokat gyűjtötte. Az irodalom, nyelvészet, történelem mellett a kulturális élet minden területe képviseltette magát. Később azonban kiterjedt a finnugor, majd az ural-altaji kultúrkörre is. Gragger halálakor a könyvtár már 22000 kötetet számlált, s nagy büszkeségére 120 folyóirattal és 15 napilappal rendelkezett.

Az Intézet működéséhez szükséges anyagi eszközök előteremtésére Gragger megszervezte a szponzorálást is. 1917 novemberében létrehozta az *Intézet Barátainak Társaságát* (Gesellschaft der Freunde des Ungarischen Instituts zu Berlin). A Társaság tagjai évenként egyszer nagyszabású, ünnepi keretek között megrendezett gyűlésen vettek részt, sok meghívott vendéggel és előadóművésszel. Művészi előadásokra egyéb alkalmakkor is sor került, ezenkívül tudományos előadásokat is tartottak a legkülönbözőbb tudományágak területéből.

Graggernek távlati tervei is voltak a Társasággal, annak németországi ismertségét és elismertségét fokozandó:

„A Gesellschaft der Freunde-t viszont fel kívánom vettetni a Kaiser Wilhelm Gesellschaftba. Mivel a Gesellschaft der Freunde-ban egyenlő számban van képviselve Magyarország és Németország, így Intézetünk jövője is sokkal erősebben volna biztosítva mintha tisztán a porosz kormány befolyása alatt állna. Viszont a Kaiser Wilhelm Gesellschaftba való beolvadás tudományos jellegét feltétlenül biztosítaná és újabb erős és hathatós támogatókat szerezne.<sup>8</sup>

Gragger 1922 januárjában megalapította a Magyar Tanszék keretén belül működő *finnugor és ural-altáji tagozatot*, és az év tavaszán létrehozta a *Finn Lektorátust*, a nagy mennyiségű könyvajándék révén finn könyvtári részleggel, valamint török nyelvészeti előadások is indultak egy török nyelvész professzorral. Amikor 1923-ban a finn lektor vezetése alatt az *észti szekció* is megkezdte működését, észt könyv- és folyóirattár birtokában lehetővé vált a finnugor nyelvcsalád egészére kiterjedő kutatások megindulása.

A Magyar Intézetben folyó munka eredményeinek közzétételére Gragger két sorozatot alapított: 1919-től jelentette meg az *Ungarische Bibliothek* köteteit, majd 1921-ben kiadta az *Ungarische Jahrbücher* első számát. A Magyarországgal, illetve a magyar-német kapcsolatok vizsgálatával kapcsolatos tanulmányok német nyelvű megjelentetésével a magyar tudomány nyelvi izoláltságát kívánta megszüntetni.

Az *Ungarische Jahrbücher*-ben a hungarológia minden területe képviseltette magát. 1921 és 1943 között jelent meg a folyóirat, negyedévenként, összesen 23

<sup>8</sup> G. R. levele Magyaryhoz. Berlin, 1925. júl. 3.

kötet (Gragger életében mindössze 5 szám). Magyar és német szakemberek írtak a folyóiratba, Gragger azonban a nemzetközi szellemi együttműködés kibővítésére törekedett, és bécsi tudósokat is meg szeretett volna nyerni az ügynek:

„Berlinben már elértem, hogy a Jahrbüchert német szakemberek írják. Bécsből is kellene a történészektől, filologusoktól, ethnografusoktól cikkeket szerezni, melyeket szívesen közölnék. ... De fiatal tudósokat is meg lehetne ott fogni. Mihelyt látják, hogy Berlin komoly, tudományos organumban közli tanulmányaikat, fel fognak fülelni s az Ungarologia vonzani fogja őket”<sup>9</sup>

Gragger nagy szolgálatot tett a *Bibliographia Hungariae* (Verzeichnis der 1861—1921 erschienenen, Ungarn betreffenden Schriften in nichtungarischer Sprache) megjelentetésével is. Az *Ungarische Bibliothek* sorozatban 1923—27 között megjelenő bibliográfiában állította össze a Magyarországról szóló vagy magyar vonatkozású nem magyar nyelvű szakirodalmat, melyek 1861 és 1921 között láttak napvilágot. A bibliográfia első kötete elé írt előszavában hangsúlyozza, hogy a tudomány és művészet magyar nyelvűsége gátat vet a nyugat-európai hozzáférhetőségnek és elterjedésnek. Ez is hozzájárult ahhoz, hogy hamis kép alakult ki az országról külföldön. Szükséges és sürgős volt tehát a Magyarországgal kapcsolatos nem magyar nyelvű tudományos munkák áttekinthető rendszerezése. A gyűjtőmunkát 1921—22 között végezték, s az idő rövidege, valamint a teljességre való törekvés igénye miatt előfordultak pontatlanságok is, illetve egyenetlenségek a tanulmányok színvonalát tekintve. Gragger tervezte az anyag újbóli átdolgozását és kibővítését. A bibliográfiát tudományágak szerint csoportosítva, 3 kötetben adta ki. Egyik levelében büszkén említi a 2. kötet munkálatainak befejezését:

„A bibliografia II. kötete sajtó alatt van s tavaszra kijön. Ez még nagyobb mint az első és fontosabb is talán. Földrajz, néprajz, szociológia, közgazdaság és jog van benne. Valóságos Grundriss-ja lesz az Ungarológiának.”<sup>10</sup>

Gragger hiánypótló bibliográfiájának folytatása a mai napig nem készült el. 1943 novemberében a *Magyar Csillag* című folyóiratban kirobbant a „*Hírünk a világban*” néven számon tartott hungarológiai vita, melynek középpontjában a magyarságról külföldön kialakult kép milyenségének kérdése állt. Balogh József a vitát kiváltó cikkében („A nemzeti önismeret eszközei”, M. Cs. 1943. 616) kiemeli a bibliográfiáírás, a katalogizálás sürgősségét és szükségességét, mivel a magyarságról

<sup>9</sup> G. R. levele Magyaryhoz. Arosa, 1925. febr. 19.

<sup>10</sup> G. R. levele Magyaryhoz. Pontresina (Engadin, Schweizerhof), 1924. jan. 24.

szóló külföldi irodalom összegyűjtésével tanulmányozható és ismerhető meg a rólunk alkotott kép. A cikkekre reagálva Keresztury Dezső („Hírünk a világban”, M. Cs. 1943. 632) felhívja a figyelmet arra, hogy a magyar vonatkozású német anyag feldolgozása Gragger Róbertnek köszönhetően már megkezdődött, munkájának eredményeképpen Berlinben megjelent a háromkötetes *Bibliographia Hungariae*. E téren tehát a mai napig is csak Gragger nevét említhetjük. Ő volt az, aki nemcsak megállapította a feladat fontosságát, hanem tett is annak érdekében. Arra, hogy ma is gyakran kézbe vesszük a bibliográfiát, talán az is bizonyíték, hogy a Széchényi Könyvtárban a könnyebb hozzáférhetőség kedvéért szabadpolcon áll.

Noha Gragger irodalomtörténészként számos tanulmány szerzője, egy dolgozata révén a nyelvtörténettel is kapcsolatba került. Ő az első magyar verses nyelvemlék, az *Ómagyar Mária-siralom* felfedezője és első ismertetője. A magyar vers szövegét egyidejűleg jelentette meg az *Ungarische Jahrbücher*-ben az *Ungarische Bibliothek* I. sorozat 7. számában, valamint a Magyar Nyelvtudományi Társaság 19. számában. A közzétételhez kapcsolódó elemző tanulmányának előszavában azt is leírja, hogyan bukkant a verset tartalmazó kódex nyomára.

Gragger kultúrpolitikai szempontból igen jelentős lépésként 1924-ben megalapította a *Collegium Hungaricumot*, hogy ennek keretén belül lehetőséget teremthesse a hazai értelmiség számára az európai képzettség és műveltség eléréséhez. A Collegium létrehozásának jelentőségével tisztában volt:

„A kollégium politikailag is történelmi tett, amelynek fontosságát itt minden vezető politikus átlátja.”<sup>11</sup>

A hazai kultuszminisztérium, Klebelsberg Kunó kultuszminiszterrel az élén, szintén támogatta Gragger elképzeléseit. A Collegium lehetőséget adott arra, hogy a nyugati kultúrákhoz fűződő kapcsolatainkat erősítsük, sőt kulturális híd szerepet tölthessen be. A Gragger-levelek legnagyobb számban a Collegium ügyével foglalkoznak. Mivel ezek feldolgozását már részletekbe menően elvégeztem, és ez a munka meg is jelent<sup>12</sup>, így most csak egyetlen levélrészletet idéznék, melyben Gragger pontosan körülhatárolja azt a célt, amelynek elérése érdekében megalapította a Collegium Hungaricumot:

„A Collegium mint „graduate college” legfőbb céljának tekinti, hogy hazánk új szellemi arisztokráciájának kiművelésére használja fel a Németországban felhalmozódott kulturális energiákat, lehetőségeket. (...) A berlini Collegium ... mód-

<sup>11</sup> G. R. levele Magyaryhoz Berlin, 1925. okt. 5.

<sup>12</sup> Vö. B. Gy.: Gragger Róbert, a hungarológia tudományának megteremtője. I: Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből, 37. ELTE BTK, Bp. 1998

szeres kultúrpolitikának válhat jelentős eszközévé, amennyiben kiváló fiatal jogászok, közgazdászok, technikusok, orvosok, mezőgazdászok számára megadja az elmélyedő továbbképzés minden lehetőségét”<sup>13</sup>

A Collegium megalapítását követő, az életéből hátralévő két esztendő még értékes munkákat eredményezett. Ezek közül utolsó vállalkozását emelem ki, amely – ha részben is, de – elkészült: az *Altungarische Erzählungen*-ben saját válogatása alapján maga fordított németre magyar történelmi mondákat. A könyvben, amelynek a megjelenését (1927) már nem érthette meg, a hun mondáktól kezdve végigtekint a magyar történelmen, bemutatva kiemelkedő személyiségeinket egészen a tatárjárásig. Így a német olvasók előtt élvezetes formában élő mondákon és legendákon keresztül elevenedik meg történelmünk. Négy kötetre tervezte a munkát, mindenről pontos elképzelése volt az egyes kötetek tartalmától kezdve a betűtípusokig, a könyvek külső megjelenéséig. Minderről részletesen beszámol egyik levelében:

„A legfényesebb kiadványunk azonban az „Altungarische Erzählungen” lesz. Négy kötet: az első a Mittelalter: a Bécsi Képes Krónika képanyagát veszem az illusztrációanyag alapjául és a mű díszítve lesz a középkori magyar képzőművészet legjelesebb termékeivel. Tartalma krónikáink élvezetesen elbeszélte anyaga, továbbá a magyar szentek legendái. Julián leírása Magna Hungariáról, Rogerius leírása a tatárjárásról, továbbá legendák és példák. Az első kötet kész kéziratban, szedése és nyomtatása azonban egy évi gondot fog okozni, mert a lehető legjobb reprodukciótechnikával akarom, hogy mutassuk be a művelt és a civilizáció élén haladó Nyugatnak, hogy mit produkáltak a középkorban a barbár magyarok. Így a mű kiállítás tekintetében, a legmagasabb igényeket is ki fogja elégíteni. A szedése súlyos barát-góbtetű. A második kötet: renaissance, a XVI. század elbeszélő anyagát hozza. Toldi, Argirus, Széphistórák, krónikák, Heltai. Diszítése fehér-fekete, gazdagon renaissance lécekkel és záródíszekkel, betűtípusa kerek renaissance-antiqua. A harmadik kötet: barokk, az ellenreformáció elbeszélő irodalmát nyújtja. Kora diszítőművészetével ékesítve. A negyedik kötet: a rokokó, a XVIII. századot adja. A munka négy évre van tervezve, úgyhogy minden karácsonyra egy ilyen óriási díszkötet kerül a piacra.”<sup>14</sup>

Gragger mindvégig nagy intenzitással, emberfeletti munkabírással dolgozott, Ezen az sem változtatott, hogy betegsége időnként hosszabb-rövidebb pihenőt kényszerített rá. Ilyenkor a svájci üdülőhelyen, Arosában a Waldsanatorium orvo-

<sup>13</sup> G. R. levele Klebelsberghez. Hága, 1924. szept. 2.

<sup>14</sup> G. R. levele Magyaryhoz Berlin, 1924. dec. 30.

sai kezelték. Ekkor sem szakadt el munkájából, a szanatóriumból is szervezett, irányított, s alig várta, hogy újult erővel térhessen onnan vissza. Leveleiben időnként és nagyon szűkszavúan, szinte mellékesen tesz említést betegségéről:

„...évekre szóló munkaprogramot állítottam fel, amellyel, azt hiszem, az ungarológiát mintaszerűvé tehetjük a többi fiológák mellé s különösen a szlávistákat megelőzzük. (...)

Most egészségemet megyek összefoltozni s aztán telt vitorlákkal előre.”<sup>15</sup>

Betegségének elhatalmasodása azonban többre már nem hagyott időt számára.

Berlini Magyar Tudományos Intézet, Gesellschaft der Freunde, Ungarische Jahrbücher, Collegium Hungaricum – megannyi mérföldkő Gragger földi pályafutása során. Nemcsak az utókor tekint rá hálával vissza, elismerést kapott kortársaitól is. Munkatársaihoz fűződő viszonyát és a munkához való hozzáállását legjobban abból a visszaemlékezésből ismerhetjük meg, melyet utóda, Farkas Gyula írt róla:

*„Saját maga számára soha nem ismert sem pihenőt, sem hivatalos időt, de munkatársainak sem volt hajlandó elismerni erre való jogukat. Amint ő teljesen feldőlődött nagy terveiben, ugyanazt megkívánta munkatársaitól is. Az Intézetben valószínűleg sokáig emlékezetes marad az 1921. évi Szilveszter-éjszaka, amikor az Intézet összes tagjai – sokan estélyi öltözékben vagy színházjeggyel zsebükben – kapuzárásig együtt dolgoztak egy sürgős munkálaton, és amivel nem készültek el, egy kávéházban – zajgó és mulató tömeg között – tovább dolgoztak. Graggernek rendkívül szuggesztív ereje volt és noha parancsolni nem tudott, kérni még kevésbé, mégis mindig keresztül tudta vinni akaratát. Jó iskola volt az ő iskolája”*.<sup>16</sup>

Graggernek sok terve volt még, sok feldolgozatlan vagy részben feldolgozott anyagot hagyott hátra. Két elgondolásáról tesz még említést.

Gragger szeretett volna terjeszkedni Németországon belül, s egy újabb magyar központ kiépítésén fáradozott. Egy leendő *Müncheni Intézet*ről folytatott tárgyalásokat.

„A müncheni akciót egy lektorral kellene megkezdeni, alkalmas egyéniséget kellene erre a helyre odaállítani”.<sup>17</sup>

De nem akart megállni Németország határainál. A terjeszkedéshez Európát is célba vette”

<sup>15</sup> G. R. levele Magyarhoz (16. számú, dátum nélküli levél)

<sup>16</sup> Farkas Gyula: Gragger Róbert emlékezet. Minerva 1927. 8.

<sup>17</sup> G. R. levele Klebelsberghez Berlin, 1925. ápr. 18.



„... legfontosabbnak a magyar tanszéket tartanám Bécsben, éppúgy mint Rómában. Bécsben volt egy magyar jogi és egy magyar történelmi tanszék. Nem lehetne valamelyiket felújítani s pl. Szekfűt vagy Eckhardot meghívni rá? Biztosan kiállják a versenyt a bécsi történészek legjobbjaival s büszkeségei lehetnek a bécsi egyetemnek is”.<sup>18</sup>

Művelődéstörténetünk szempontjából igen értékes lett volna másik elgondolásának megvalósulása, a *magyar kultúra lexikon*ának elkészülése. Ebben a nagy hungarológiai lexikonban képet kapott volna a külföld a magyar tudományosság egészéről. A német „Reallexikon” mintájára tervezte elkészítését, *Reallexikon der ungarischen Kultur* címmel. Elképzeléséről levélben ad (kissé önmagát is jellemezve) átfogó leírást.

„Érdeklődsz jövő terveim iránt. Tudod, hogy mindig több vasat tartok egyszerre a tűzben, de most különösen egy terv veszi igénybe időmet, mely ha sikerül, azt hiszem, igen nagy jelentőségű lesz az egész magyar tudományosságra nézve. Ez egy magyar Reallexikon megvalósítása, mely a sajátos magyar népi és nemzeti kultúra gyökereit tárja fel, a-b-c sorrendbe szedett cikkeiben tárgyalva a magyar nyelv, irodalom, néprajz és kulturtörténet jelenségeit. Mintaképpül Hoops germán és Schrader indogermán Reallexikona szolgál”.<sup>19</sup>

Gragger neki is látott a terv megvalósításának. Egy levélben tudósít erről:

„A Reallexikon der ungarischen Kultur előmunkálatai már annyira vannak, hogy januárban a nomenklaturát szétküldhetem. A szedést pedig mához egy évre úgy megkezdhetjük, hogy 1926 januárjában a nagy mű első füzeté kijöhessen a nyomdából”.<sup>20</sup>

A lexikon a mai napig csak álom. Hiányára Szekfű Gyula is felhívja a figyelmet: „Gragger Róbert ... gondolatát, a hungarológia lexikonát szükséges volna mielőbb megvalósítani”.<sup>21</sup>

Szekfű az, akinek sorai a sok Graggert értékelő eszmefuttatás közül számomra legkifejezőbbben mondják el, miért is érdemes vele foglalkozni:

„... a sokat szenvedett magyarságnak is megvan a helye, amelyre korunkban bizonyára kevesen akarták őt oly tetterős szeretettel felemelni, mint a mi Gragger Róbertunk, erős akaratával, tiszta lelkével és rövid életével.”<sup>22</sup>

<sup>18</sup> G. R. levele Magyaryhoz Arosa, 1925. febr. 19.

<sup>19</sup> G. R. levele Magyaryhoz. Berlin, 1923. júl. 11.

<sup>20</sup> G. R. levele Magyaryhoz. Berlin, 1924. dec. 30.

<sup>21</sup> Szekfű Gyula: Három nemzedék és ami utána következik. AKV-Maecenas, Budapest, 1989. 497.

<sup>22</sup> Szekfű Gyula: Gragger Róbert művelődésünk történetében. Minerva Társaság, Bp. 1927. 42.

Gragger tudatában volt jelentőségének; tudta, hogy nevét megőrzi majd a történelem. Egyik levelének van néhány sora, amely hitvallása megfogalmazásának tekinthető:

„A mi nemzedékünk az első csatársorba került. Vagyunk néhányan, Hóman, Szekfű, Gerevich, akiket nemcsak közös törekvések, hanem igaz barátság fűz össze. Mindnyájan érezzük a nagy felelősséget és én bizva bizom, hogy tiz évi további megfeszített munka után a következő generációknak nem lesz okuk nekünk szemrehányást tenni”<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> G. R. levele Magyaryhoz Berlin, 1926. márc. 9.

*Berényi Mária*

## Kontrasztív szemlélet a magyar mint idegen nyelv oktatásában

A cím félrevezető lehet: tudományos témát ígér, holott csak az oktatási gyakorlat egy lehetséges aspektusáról szeretnék szólni. Az APEH zsargonjából kölcsönözve a kifejezést, *önkorrekciót* fogok végezni; egész korábbi gyakorlatommal, gyakorlatainkkal kapcsolatban egy egészében még ki sem próbált gondolat kísérletről számolnék be. Eddigi oktatási gyakorlatunkra intézetünkben javarészt az egynyelvűség nyomta rá a bélyegét. „Tömegméretekben” évtizedekig csak egyetemi előkészítés céljára oktattuk a magyar nyelvet, az ösztöndíjas előkészítés fénykorában több mint 50 nemzetiség számára. A szükségből kovácsolt erényként jelenítettük meg az adott helyzetben egyedül üdvözítő módszert: a nyelvet önmagából, önmaga segítségével magyaráztuk, vezettük le az ismerttől az ismeretlen felé haladva, s a nyelv **belső kontrasztivitását** hívtuk segítségül. Nagy szerepet játszott a módszer sikerében a nyelvtanulók motivációja: egy év alatt bármi áron el kellett jutni az egyetemi tanulmányok folytatásához szükséges nyelvi szintre. Az arabok kommunikációs kényszerre, az afrikaiak vasszorgalma, az európaiak nyelvtanulási rutinja nélkül nem lehetett volna annyira eredményes a munkánk.

Mára a helyzet megváltozott: a „vevőkör” kiszélesedett, a motiváció különböző típusú és mértékű, az egyetemre készülők mellett megjelent egy igen sokrétű igényt képviselő, magyar nyelvet tanulni kívánó közönség. A nemzetiségi összetétel is alapvetően változott: csak egy maradt meg: a nyelvi kiinduló helyzet bábeli mivolta. És még valami: az idő viszonylagos szűkre szabottsága. Mert az időtényező fontos minden nyelv (és más stúdium) esetében, de a kevésbé kurrens nyelveknél, amelyek közé kénytelenek vagyunk a magyart is számítani, különösen az.

Ebből kiindulva is alapvető célkitűzésünknek kell lennie, hogy minél idő- és energiatakarékosabb, minél hatékonyabb, ugyanakkor minél „fájdalommentesebb” módszereket keressünk a nyelvtanításban. Úgy gondolom, hogy ha a magyar idegen nyelvként való oktatásában a szükséges és lehetséges módon figyelembe vesszük a tanuló anyanyelve és a magyar mint célnyelv közti hasonlóságokat és különbségeket, és a figyelmet tudatosan ezekre irányítjuk, időt, energiát, fájdalmat takaríthatunk meg.

A nyelvoktatási divatok, irányzatok különböző módokon viszonyulnak az anyanyelv és a célnyelv kapcsolatához. A hajdan volt fordítási módszer sokszor az anya-

nyelv „lerontása” árán is törekedett a pontos megfelelések megtalálására, távlati célként sem tűzve ki a célnyelven való gondolkodást, míg a direkt módszer és részben a kommunikáció-központú módszerek szándékosan vagy önkéntelenül szemet hunynak afölött, hogy a nyelvtanulónak **anyanyelve** is van. Pedig – ha tetszik, ha nem – a tanuló a tudatosság minimális fokán is igényli a célnyelvi jelenségek anyanyelvi magyarázatát, fordítását, s ha azt nem kapja meg, jól-rosszul megalkotja a maga számára, a maga eszközeivel, igyekszik megtalálni anyanyelvében a tanult idegen nyelvi szerkezet megfelelőjét. Ha olyan jelenséggel találja szembe magát, amely az anyanyelvből, esetleg az általa korábban tanult idegen nyelvből hiányzik, azt nehezen fogadja be: például magyarok a többféle igeidőt, külföldiek a tárgyas ragozást; ha viszont az anyanyelve gazdagabb bizonyos területen, „pótolni” igyekszik a hiányt. Ezért találkozhatunk kezdő nyelvtanulóknál a *Megyek vagyok, mentem voltam, menni vagyok* -féle alakokkal: akiknek az anyanyelvében megtalálható a cselekvés folyamatos aspektusának jelzése, valami módon ki akarják azt fejezni magyarul is.

Két, egymástól eltérő elvet tükröz a *kétnyelvű vagy egynyelvű* tankönyv kérdése. Az anyaországban kiadott, világnyelveket oktató tankönyvek általában egynyelvűek, míg az ugyanezen nyelveket más országokban idegen nyelvként szemlélő tankönyvek nagy része kétnyelvű. A kétnyelvűség sem mindig aknázza azonban ki azt a lehetőséget, hogy a kiindulási és célnyelv közti megfelelésekre, illetve különbségekre kitérjen.

Az utóbbi évtizedekben kiadott magyar nyelvkönyvek javarészt egynyelvűek, de az idegen nyelvi magyarázatokkal ellátott nyelvkönyvekre sem jellemző, hogy a tananyag szerkesztésében, a gyakorlás súlypontozásában tudatosan figyelembe vennék a kiindulási, illetve a magyar mint célnyelv közötti azonosságokat és eltéréseket. Ez részben abból adódik, hogy több tananyaghoz is készült **több nyelvű** magyarázat (Kovácsi Mária: *Itt magyarul beszélnek*; a Magyar Nyelvi Intézet munkacsoportja: *Tanuljunk magyarul* CD), így a magyarázatok nem térhettek ki az egyes nyelvekkel kapcsolatos különbségekre; a tanulást mindenképpen segítő idegen nyelvű magyarázatok inkább csak deskriptív információt adnak a magyar nyelvi jelenségekről.

Úgy érzem, meg kellene próbálnunk a tudatos nyelvtanulást új módon megközelíteni, s az oktatási módszerek sorába, az őt megillető helyre beemelni a kontrasztív szemléletet. Ehhez persze feltétlenül szükség van az oktatott tanuló(csoport) anyanyelvi rendszerének ismeretére. Nem feltétlenül szükséges (bár jó lenne) **tudni** is ezeket a nyelveket, de ez lehetetlen valamennyi tanuló esetében. A nyelvek szerkezeti leírását viszont mindenkinek módja van vagy lenne megismerni. Csoportos nyelvoktatásunkban a legtöbb esetben nincs lehetőség – talán szükség sem – arra, hogy azonos anyanyelvűek legyenek csak egy csoportban, de a tanárnak az oktatás során lehetősége van figyelembe venni valamennyi tanuló anyanyelvének sajátosságait. Segítségét nyújthat a nyelvek szerkezetének megismerésében a most meg-

jelent „*A világ nyelvei*” kötet (Akadémiai Kiadó 1999). A nyelvek összevetésével tudatosan hívhatjuk fel a hallgatók figyelmét azokra a lehetséges interferencia-jelenségekre, amelyek azonos anyanyelvűek tipikus hibáit idézik elő.

Mostani csoportom indulásával illusztrálnám, mit nevezek kontrasztív szemléletre törekvő nyelvtanításnak. E példával arra szeretnék rávilágítani, hogy a **kontrasztív szemléletbe** – az én olvasatomban – mindenfajta külső és belső, fontosabbnak és kevésbé fontosnak látszó, grammatikai és formális jegyek szembeállítására beletartozhat. Amerikai és kínai hallgatók ültek egymás mellett, és nem tudtam, mit fogok kezdeni e két egészen eltérő anyanyelvű (és kultúrájú) diákcsoporttal. Azután rögtön az első nap előkerült a két nyelv közötti – szinte egyetlen – azonosság a magyarral szemben: a szavaik feltűnő rövidegsége. És ezzel megteremtődött a további munkához nélkülözhetetlen összhang a kétféle náció között: egyformán nehéz volt számukra, ugyanannyi gyakorlást igényelt a hosszabb magyar szavak kiejtése.

Végül még egy megjegyzés, mielőtt a konkrétumokra térnék. Az általam ismert tananyagok közül a leginkább Dohár Péter *Kis Angol Nyelvtana* tükrözi azt a szemléletet, amelyre szeretném felhívni a figyelmet, s amelyet a magyar nyelv oktatásában is követendőnek tartok. Nem törekedve abszolút teljességre, funkcionális leíró rendszerét nyújtja az angol nyelvtannak, minden jelenség magyar megfelelőjét megadva, számos példát hozva a megfeleltetésekre.

Most térjünk át néhány olyan magyar nyelvi jelenségekre, amelyekkel kapcsolatban minden bizonnyal a legtöbb idegen ajkú figyelmét érdemes felhívni az anyanyelvükkel való esetleges egyezésekre és a gyakoribb különbségekre. A felsorolás korántsem teljes, nem akar, nem is tud az lenni, már csak azért sem, mert végül is nyelvenként különböző jelenségekről lehet szó. A cél a figyelem felhívása arra, hogy minél többször állítsuk tudatosan szembe a magyar nyelv egyes jelenségeit a tanuló anyanyelvével. Az összevetés egyik eszköze lehet a fordítás is, ha erre mód van. Ha a szótári formák mellett példák felsorakoztatásával is egymás mellé állítjuk a két nyelv hasonló jelentésű szerkezeteit, jobban tudatosíthatjuk a magyar sajátosságokat. Például a ’*vkinek szüksége van valamire*’ a franciában a magyarhoz hasonlóan birtokos szerkezettel fordítható: „*avoir besoin de...*”, csak a *-ra/-re* megfelelője a teljesen más alapjelentésű „*de*”; az oroszban megvan a magyarhoz hasonló dativusos forma, a szükséglet tárgya alanyként jelenik meg, míg az angolban a mérőben más aspektusú „*sy needs sg*” tranzitív ige a megfelelő. Ugyanakkor a fenti alapformában a topik–predikátum szórendi megfelelés hasonló a különböző nyelvekben. (Egyébként az oktatás során valamikor érdemes időt szentelni az aktuális tagolás kérdésének, s ezt is összevetés tárgyává tenni.)

A nyelvek összevetésekor nemcsak a **grammatikai** sajátosságokat érdemes figyelembe venni, hanem egyrészt a **lexika** körébe sorolható jellegzetességeket, másrészt látszólag jelentéktelen **formai** jellegű specifikumokat is, például a szavak adott

nyelvre jellemző hosszúságát (amiről már tettem említést), valamint szupraszegmentális elemeket: a szó- és mondathangsúlyt, intonációt stb.

A **lexikai** kontrasztivitás figyelembevételéről beszélek például akkor, ha felhívjuk a figyelmet arra, hogy a szótárban jelzett jelentéstartományok nem pontosan felelnek meg egymásnak a két nyelvben. Pl. a *magas* melléknév csak akkor *high*, ha hegy, de ha ember, akkor *tall*. Az *old* *öreg*, ha ember, *régi*, ha épület, kivéve, amikor mégis *öreg* az épület. Az angol *ask* ige lehet *kér* és *kérdez* magyarul, attól függően, hogy *direct object* (tárgy) vagy *for* prepozíció áll mellette. A latin eredetű szavak jelentésbeli eltérését az angolban és magyarban jól illusztrálja Werner Lansburgh-nak a nyelvtanulással kapcsolatban írt *Drága New-see* c. szellemes könyve (aminek elolvasását egyébként mindenkinek ajánlom): a *konzekvens* angolul nem *consequent*, amely inkább *következést* jelent, hanem *consistent*; az angol *eventual* nem *eventuálist* (esetleget) jelent, hanem *véglegest*. Persze lexikai kontraszt a vonzatként használt prepozíciók és ragok/névutók megfelelése, illetve meg nem felelése, amelyeknek gyakorlására soha nem lehet elég időt szánni. És ezeknél még sokkal markánsabb a kontraszt, amikor például egy magyar jelzős szerkezetnek a másik nyelvben egyetlen főnév felel meg: ahol például gyakran találkozni oroszlánval, ott egyetlen lexikai egység jelezheti, hogy éhes, vad vagy haldokló oroszlánról van-e szó.

Ha a hallgatók anyanyelvében nagy számban vannak jelen nomenverbumok, vagy a magyar tranzitív – intranszitiv igepárokban egyetlen ige felel meg, különös jelentősége van a gyakran előforduló képzők tanításának, legalábbis jelenlétük tudatosításának a tanult lexikában. Az angol *start* szó például egyaránt jelenthet *indul*, *indít* igét, *indulást* és *indítást*.

Hogy a lexika és grammatika nem mindig harárolható el egymástól élesen a nyelvtanításban, arra eklatáns példa, hogy bizonyos nyelvek a magyarban grammatikai eszközökkel kifejezett egyes jelenségeket lexikai eszközökkel fejeznek ki (például az idoviszonyok kifejezésére csak időhatározókat használnak a kínaiiban, vietnamiban, nincsenek igeidők: ennek következménye az a tipikus hiba, hogy egy múlt idejű eldöntendő kérdésre (pl. *Megírta a házi feladatot?*) pozitív válaszként gyakran felelik magyarul, hogy „*Már*” vagy „*volt*”).

A felsorolásban említett **formai** sajátosságok köréből említhetjük a fentebbi példán kívül a magyar *a/az* névelő megkülönböztetésének tanításánál az angol *a/an* vagy a francia *le/l'*-vel való párhuzamot.

A **grammatikai** összevetést kezdhethetjük mindjárt a **névelőkkel**. Nem is tudnám megmondani, kik hibáznak többet a névelőhasználatban: akiknek anyanyelvében van (angol, francia, arab), vagy akikében nincs (orosz) névelő. A szükséges határozott névelő elhagyása, illetve nem indokolt használata szinte azonos mértékű. A nyelvtudás magasabb szintjén jelentkező probléma – amikor a tanuló már alapvetően tisztában van a névelőhasználattal –, hogy az eltérő vagy éppen az azonosságot fel nem is-

merő helyzet miatt tévesen használják a névelőt: Tipikus hiba még középhaladó szinten is: *Péter az iskolába jár, tegnap a moziban voltam* (illetve lexikai hibaként a létige szerkezet helyett ilyenkor *a moziba mentem* formát szereti használni a külföldiek többsége, amit már úgy megszoktunk, hogy észre sem vesszük); ezzel szemben: *A Magyarországon élek, Péter a diák; illetve Diákok megérkeztek; Ez utca kicsi.*

Fontos tudnunk, mennyire széles a tanuló anyanyelvében a **határozottság** nyelvi kifejezőeszközeinek a köre (hogy minden nyelvben van ilyen, az bizonyos; a határozottság kategóriája nyelvi univerzálé, valamilyen szinten minden nyelvi/nyelvű gondolkodásban jelen van): alapvetően megegyezik-e a determinánsok eszköztára a magyaréval (névelők, névmások); ha igen, érdemes felhívni a figyelmet a használatbeli eltérésekre és azonosságokra (például anyagnév előtt, különböző földrajzi nevekkal, utcanevek előtt stb.). A határozottságról szólva a névelőkön kívül a **névmásokra** is érdemes figyelmet fordítani. Figyelmet érdemel többek között a mutató, illetve a személyes névmás utaló szerepe: *John is here. I (can) see him. / Látom. The children / the toys are here: I (can) see them. / Látom őket.* Mindkét példa problémát jelent a nyelvtanulónak: az első azért, mert a magyarban a tárgyas ragozású ige elégséges az egyes számú határozott tárgy jelzésére, a második pedig furcsa módon azért, mert bár a legtöbb tanuló anyanyelvében is így van, nem szívesen használják az *őket* személyes névmást többes számú élettelen tárgyra. Ha szándékosan rámutatunk az **azonos** használatra, talán előbb megtanulják.

A mutató névmások és hasonló funkciójú névmási határozószók magas—mély hangrendű párjainak előre-, illetve visszamutató szerepe, s a mély hangrendű változat esetenként kötelező kitétele az alárendelő összetételeknél szintén e témakörhöz tartozik.

Néhány felvetés az **igehasználat, igeragozás** köréből. Az alanyi és tárgyas ragozás szinte mindenki számára ismeretlen (néhány, a magyar nyelv iránt kevés érdeklődést mutató eszkimó törzs kivételével), mégis jól megtanítható, ha a szabályrendszert az oktatás megfelelő fázisában, a lehetséges logikai rendben találjuk, míg megfigyelhetjük, hogy azok a külföldiek, akikre évtizedekig csak „ragadt” a nyelv, ezt soha nem tudják, és valami misztikus dolognak tartják.

Az igeidők, igemódok tanításánál mindenképpen tanácsos valamennyire tisztában lennünk tanítványaink anyanyelvének ilyen vonatkozásaival. Az anyanyelvben meglévő több igeidőt a bevezetőben említett módon igyekszik becsempészni a nyelvtanuló, az igeidőket nem ismerő (kínai) pedig nehezen szokja meg a múlt idő használatát, elegendőnek tekinti egy-egy múlt idejű jelentést hordozó időhatározó bevetését.

Az igemódok közül a felszólító mód első személyű alakját tanácsos a kötőmód jelentéssel együtt tanítani, másként nem értik a hallgatók, mit kezdjenek e formával. A feltételes módnál többek között a fő- és mellékmondat azonos típusú igealakjának használata jelenthet alkalmat az összevetésre.

A létige igemódosító, illetve egzisztenciális jelentése is (ez utóbbiba sorolható a birtoklás kifejezésében megjelenő létige) jól bemutatható kontrasztív alapon.

Fontos kontraszt az indoeurópai nyelvekkel szemben a szenvedő szerkezet ritkasága a magyarban. Ha szerencsések vagyunk, és a tanuló anyanyelvének szenvedő szerkezetét vizuálisan is szembe tudjuk állítani az ennek megfelelő magyar aktív szerkezettel, elérhetjük, hogy a nyelvtanuló az ilyen mondatoknál ne csodálkozzék, ha a megfelelő tranzitív ige mellé tárgyratitit kérünk tőle a főnév után. *The room is cleaned: A szobát kitakarítottam / kitakarították.* Ne titkoljuk el azonban a *ki van takarítva* formát se! Egyébként egyesek felvetésével ellentétben nem tekintem szenvedő jellegűnek az intranszitiv ige mondatokat; *A ház épül* esetében a ház szempontjából az 'épülés' egyértelműen bizonyos aktivitás a magyar nyelvi gondolkodásban, míg a *The house is being built* biztosan nem az.

A **névszóragoknál** szintén érdemes odafigyelnünk az eltérésekre, illetve egyezésekre. Általában már az oktatás legelején szembesítjük a hallgatót az irányhármassággal, ami számunkra szinte érthetetlen nehézséget okoz például az anglofon tanulóknak. A vonzatok tanításánál könnyítést jelenthet azok logikus voltának felvázolása a magyar nyelv rendszerén belül (például a *-hoz/-hez/-höz, -ra/-re, -nak/-nek* vonzatként általában valamilyen célra irányultságot fejez ki), ugyanakkor érdemes szembeállítani a más nyelvi gondolkodás logikájával. A birtoklás kifejezése is olyan téma, ahol fontos és érdemes összevetni a nyelvek kifejezési eszközeit: a török, ujjur hallgatók ujjongva veszik tudomásul a hasonlóságokat a birtokos személyragozásban, az oroszok a birtoklást jelentő *nekem van / u menja jesty* hasonlóságban, a *habeo* jelentésű igéket használóknál pedig a többnyire azonos topik—predikátum szerkezet bizonyíthatja a tanulók számára, hogy bizonyos vonatkozásokban a magyar nyelv is hasonló az övékhez.

A **szórend** közismerten nehéz valamennyi külföldi számára, de az anyanyelvhez, illetve esetleg az elsőként tanult idegen nyelvhez képest más és más a nehézség. Az indoeurópai SVO szórenddel szembeállított magyar SOV vagy aktuális topik—predikátum szórend (és a mondatrészek azon belüli elhelyezkedése) a legkeményebb dió, a kínaiaknak viszont például az nem evidens, hogy a kérdőszó a kérdő mondat elején áll. Az anyanyelvi beszélő számára még elfogadható ugyan a *Péter a szobában kivel beszélget?* szórend, de tudnunk kell, hogy a kínai nyelvtanuló ezt nem stílusvariációként használja, hanem anyanyelvének szórendjét alkalmazza.

Összefoglalva tehát továbbgondolásra, kipróbálásra javasolom a kollégáknak a fentiekben vázolt, csak néhány példával illusztrált lehetőségeket: oktatásunkban próbáljuk az eddigieknél jobban figyelembe venni hallgatóink anyanyelvét, olyan magyarázatokkal és új gyakorlatokkal kiegészíteni tananyagainkat, amelyek a gyakorlatba átültetik a kontrasztív nyelvészet eredményeit.



*Szili Katalin*

## **A pragmatikai kutatások a nyelvtanításban (különös tekintettel a magyar mint idegen nyelv tanítására)**

1. Ha végigkövetnénk az idegennyelv-oktatás 2500 éves történetét – amitől most természetesen eltekintek –, megállapíthatnánk, hogy alkalmazott módszerei, az azokban bekövetkezett változások erősen az egyes korszakok társadalmi elvárásainak függvényében alakultak.

Nem volt ez másképpen a nyelvtanítást a 70-es évektől lázba hozó, a zászlajára megvalósítandó célként a kommunikatív kompetencia varázsszavát felíró irányzattal sem A nyugat-európai országok polgárai között ebben az időszakban tömeges mozgások indultak meg a Közös Piac megalakulásának jótékony hatásaként. A nyelvek (kiváltképpen az angol) munkaeszközzé váltak, így a nyelvismeret hasznos és jól konvertálható tudás lett.

Az előbbieken vázolt gyökeres változás hazánkban a 80-as évek végén következett be. Az elvárt és a szakmai előrejutást is biztosító nyelvtudás szükségessége a nyelvtanulók tömegeit irányította, lökte a lehetőségekkel élő, nemegyszer visszaélő gomba módra szaporodó nyelviskolákba. A most nem részletezett hátrányok mellett e változások kétségteljes eredménye, hogy az idegennyelv-oktatás alkalmazott módszereiben, célkitűzéseiben, tananyagaiban szinkronba került a nyelvtanítás frissebb irányzataival, törekvéseivel.

Ha szűkebb tárgyam, a magyar mint idegen nyelv oktatásának elmúlt évtizedeit állítjuk párhuzamba az imént vázolt folyamatokkal, a következő hasonlóságokat és lényeges különbségeket kell kiemelnünk: a magyar nyelv külföldieknek történő tanítása az 50-es évektől egészen a 80-as évek végéig meglehetősen jelentőséggel bírt: a harmadik világból érkező, valamint a környező országokból is szép számban hazai egyetemeken diplomát szerző fiataloknak a magyar nyelv klasszikus értelemben vett második nyelvükké válhatott a hosszú tanulmányidőnek köszönhetően. A magyar mint idegen nyelv oktatás ma is értékes és követésre méltó tapasztalatokat gyűjtött a szaknyelv-oktatás terén, s nem egy grammatikájában ma is érvényes munka született. A 90-es évektől a régi államközi szerződések biztosította oktatási formák szinte egy csapásra megszűntek, s elmaradtak az ösztöndíjas hallgatók száza. Ezzel egyidejűleg azonban a magyar nyelvet tanulók differenciáltabb igényekkel fellépő új generációja jelent meg, akiket már a lehető legrövidebb tanulmányidő, de legfőképpen a tudatosság jellemez tanulmányaikban.

Hogy megfeleljen az újonnan született elvárásoknak, a magyar mint idegen nyelv oktatásnak is igazítania kellett eljárásait, módszereit, tananyagait a kommunikatív központú nyelvoktatás fő elveihez. Ebben a napjainkban is tartó folyamatban az elméleti kérdések tisztázása, a tananyagok létrehozása közben szembesülnie kell – gyakran hatványozottabb módon – mindazokkal a nehézségekkel, amelyek a 70-es évektől a nyelvoktatás-elmélet megoldandó kérdéseit jelentik. Melyek ezek?

**1.1.** Ma már nyilvánvaló tény, hogy a sikeres kommunikációnak a lingvisztikai kompetencia, azaz a grammatikai szabályok ismerete csupán egyik feltétele. A számtalan nyelvtanilag korrekt mondat alkotásának képessége ugyanis nem feltételezi a nyelv minden szempontból megfelelő használatát. A magyar professzorához mosolyogva, ám a következő szavakkal forduló diák bizonyára nem érti annak esetleges vonakodását kérésének teljesítésében: *Szervusz, te vagy Varga professzor? Akkor te tudsz nekem segíteni.* Tanárként gyakran élem meg azt a helyzetet, amikor késő diákom büntudatosan azt rebegi: *sajnos.* Az angolul beszélő pedig fiataljaink búcsúzáskor használt *heló-jára* kapja fel értetlenkedve a fejét.

Az iménti hibák a nyelv használatának hiányosságait, azaz a pragmatikai kompetencia birtoklásának gyengeségeit példázták. A kommunikatív kompetenciának a nyelvészeti vagy grammatikai kompetencia melletti másik összetevője, a pragmatikai kompetencia az a tudás, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvet a legkülönbélebb szociális interakciókban érvényes módon használjuk. Canale definíciója szerint olyan tudás, amely lehetővé teszi, hogy a megnyilatkozások és a megértés az adott szociolingvisztikai kontextusnak megfelelően menjen végbe (Canale, M.: *From communicative competence to language pedagogy.* in Richards, J. and J.Schmidt: *Language and communication.* London, Longman, 1983:7).

A pragmatikai kompetencia elkülönítése a grammatikaitól két fő feladat elé állította a nyelvoktatás-elméletet. Egyrészt elkerülhetetlenné vált a fogalom pontos leírása, azaz a nyelvhasználat, a kommunikáció szabályainak megfogalmazása, másrészt a nyelvészeti és pragmatikai kompetencia egymáshoz való viszonyának tisztázása. A 80-as évektől megszorodó, e témákkal foglalkozó munkák jellegüket, célkitűzéseiket tekintve tehát a pragmatika körébe sorolhatók. (A pragmatika célkitűzése Levinson idézve az, hogy a nyelv formai jellemzőit a nyelvhasználatban való megjelenésüket figyelembe véve tanulmányozza. Vö. Levinson, S.: *Principles of Pragmatics.* Cambridge. Cambridge University Press 1983)

Végigkövetve a legjelentősebb tanulmányok sorát, azt mondhatjuk, hogy a ketős cél megvalósítása három összefüggő, de más-más szempontokat hangsúlyozó területen folyik: (1) A nyelv funkcionális modellezései a nyelvi formáknak a kommunikációs eseményekben betöltött szerepét határozzák meg. (2) A nyelvoktatás tárgyát és végcélját képező kommunikáció minél teljesebb leírását egyfelől a diskurzus-elem-

zések, másfelől a beszédtevékenység-kutatások hivatottak segíteni. (3) A főként szociolingvisztikai, interkulturális leírások azt vizsgálják, miként befolyásolják a nyelv használatát a verbális kommunikációhoz kötődő társadalmi konvenciók.

**1.2.** A továbbiakban annak vázolására vállalkozom, hogy milyen nehézségekkel szembesültek a szakemberek a funkcionális elvek érvényesítése, illetve a kommunikáció tanulmányozása közben. Mindezt természetesen azzal a céllal teszem, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának hasonló, megoldásra váró kérdéseit kapcsoljam a nyelvoktatás-elmélet általános változásaihoz.

A kommunikáció oktatási célként való megjelenése a grammatika szerepének erőteljes átértékelését hozta magával. Szerencsére a „nyelvtan vagy kommunikáció?” dilemmája, az előbbi száműzésének gondolata csak egy pillanatra villant fel, s rögtön elsöpörte a racionálisabb, a nyelvtanhoz újfajta viszonyulást kifejező szemléletmód. A formák elsajátítása így továbbra is a nyelvtanulás fontos eleme marad, új értelmezése szerint a grammatika az az eszközrendszer, melynek segítségével a nyelvi kreativitás kialakítható, s aminek nem tudása a kommunikációs készség súlyos korlátozását okozhatja.

A formák és funkciók megfeleltetését célul tűző különféle funkcionális elméletek közös jellemzője, hogy a nyelvi struktúrák és a nyelvhasználatban betöltött szerepük kapcsolatát nem felületes forma—funkció hozzárendeléssel keresik, hanem a funkció felől: előbb a kommunikációban előforduló fogalmakat (tér, idő, mennyiség, irány stb.), illetve funkciókat térképezik fel, majd meghatározzák a kifejezésükre használt formákat. E funkcionális megközelítésmódok metodikai megalapozottsága kétségbevonhatatlan: a nyelvtanulók a csak a formára összpontosító tanítás során ugyanis menthetetlenül létrehoznak valamiféle idiosyncratikus forma—funkció egymáshoz rendelést, és ösztönösen arra töreksenek, hogy a birtokukban lévő grammatikai eszközöket olyan funkciók létrehozására használják, amelyek a kommunikáció szempontjából számukra a legfontosabbak (Tarone, E.: *Communication strategies, foreign talk, and repair in interlanguage*. *Language Learning*, 1980 417-31). Csak egyetlen példa ez utóbbi jelenségre: amíg például indoeurópai anyanyelvű diákjaink nem ismerik a felszólító módot, (legtöbbször sajnos utána is) előszeretettel helyettesítik azt a szerintük a kérések, célok kifejezésére tökéletesen megfelelő főnévi igenévvel.

Mindamellet megfogalmazhatók fenntartások is a metódusokkal szemben. Közülük a legfontosabb az, amire ugyancsak Tarone hívja fel a figyelmet: magának a funkciónak az értelmezése (Tarone, E.: *Variation in Interlanguage*. London 1988). A funkciót ugyanis az egyes munkák túl tág, különmemű összetevőket tartalmazó fenoménként használják. Így tartalmazhat: (a) pragmatikai beszédfunkciókat (kérés, elutasítás, bocsánatkérés); (b) a diskurzió megkövetelte funkciókat (kohézióterem-

tés); (c) szemantikai funkciókat (specifikus és nem specifikus információk kifejezésének a képessége); (d) grammatikai szerepeket (tárgy, határozó stb.).

Többfajta értelmezésének következményeként minden e megközelítést választó munka szükségszerűen eklektikus lesz. E nehézségekkel most, a leíró jellegű grammatikák funkcionálissá alakítása közben a magyar mint idegen nyelv oktatása is szembesül. Hogy csak néhány problémát említsek: A szemantikai alapú meghatározások a könnyen körülhatárolható jelentések (hely- és időviszonyok, ok-okozati összefüggések) és az azokhoz egyértelműen hozzárendelhető formák esetében követendő eljárásként kínálkoznak. De hova kerüljön e rendszerben a nyelvünk egyik sajátosságaként számon tartott kétféle igeragozásunk? Avagy milyen – az angol és francia tanuló számára is nyilvánvaló – szerepet tulajdoníthatunk a tárgyeset ragjának? Könnyen megjósolható, hogy az utóbbi esetekben a funkcionálisnak induló megközelítés átcsap grammatikaiba.

**2.** A ma nyelvtanulója jóval türelmetlenebb elődeinél: kételkedve és elutasítással fogadja a nyelvi formák üres gyakoroltatását, áhítja és értékeli ellenben a kommunikációban közvetlenül hasznosítható nyelvi anyagot. Nem véletlen tehát, hogy a magyar nyelvkönyvek különböző generációit összehasonlítva a legnagyobb változás – a kívülállók számára is – az egyes munkák nyelvezetében lelhető fel.

Az újabb nyelvkönyvekben az egymástól fényévnnyi távolságra levő atomisztikus mondatokat felváltották a szituációkat megelevenítő rövid dialógusok. A szituáció ugyanis a legmegfelelőbb mód arra, hogy a birtokolt formai eszközrendszer hiátusai és a kommunikációs szükségletek közti űrt betöltsük: a valós életet utánozzák, szövegösszefüggést teremtő voltak pedig segíti a megértést, feloldja a formák nem tudásából adódó nehézségeket.

Nyelvkönyveink dialógusai javarészt szerencsés megoldásokat tükröznek. Ám nem feledkezhetünk meg néha tetten érhető jellegzetes hiányosságokról: arról, hogy nyelvezetükben megfelelnek ugyan a grammatikai helyesség kritériumának, de az adott szituációban lehetséges megnyilatkozások lemeztelenített, mesterkéltné utánezatait tárják csak a tanuló elé mintaként. Szakszerűbben szólva kissé halványan tükrözik a nyelvi viselkedésformáinknak történetileg kialakult és konvencionálisan áthagyományozott gazdag rendszerét, amely – ahogy más nyelveknek – a magyarnak is sajátos egyedi értéke.

Sutaságuk nem a nyelvkönyvírók oda nem figyelésével magyarázható, sokkal inkább a kommunikáció nyelvészeti feldolgozatlanságának tulajdonítható: a tankönyvíró így általában saját intuícóiira támaszkodva választja ki a szóban forgó szituációban szerinte legjellemzőbb megnyilatkozásokat, ahelyett hogy azok különböző szempontokból feldolgozott tárházából válogatna.

Amikor a beszélők kommunikálnak, két dolgot cselekszenek: (1) interakcióban vesznek részt; (2) valamilyen beszédtevékenységet visznek végbe. A kommunikáció-kutatások következképpen e két fő területet ölelik fel.

**2.1.** Az interakciós stratégiák birtoklása teszi lehetővé a tanuló számára a diskurzusban való sikeres részvételt, nevezetesen, hogy egyik közlése simán átvezessen a másikba, kezelje a témaváltásokat, megoldja a dialógus kezdésének és bezárásának a feladatát, felépítse a beszélgetést, megalkossa koherenciáját. Az említett tényezők tárházát jelentenék a magyar nyelvben is az ilyen jellegű empirikus vizsgálatoknak. (Az elméleti támpontul és gyakorlati útmutatóul szolgáló főbb munkák: E. Schegloff: *Sequencing in Conversational Openings*, 1968; M. Stubb: *Discourse Analysis*, 1983; D. Schriffrin: *Discours Markers*, 1987.) Valamelyest feldolgozottak a magyar nyelvben az ún. fatikus elemek tekinthetők, nevezetesen a kapcsolatteremtő megszólítások, köszönések, egyéb protokollformák, amelyeknek információértéke elenyésző szociális funkciójuk mellett.

Alkalmazásukat erős kulturális konvenciók határozzák meg, és természetesen azok a szituációk, melyekben elhangzanak (Sinor Dénes: *A magyar nyelv udvariassági formái a két világháború közötti időben*. *NyudÉrt.* 83; Balázs Géza: *A kapcsolatfelvétel formái*. *Nyr.* 1987).

Keveset tudunk a magyar nyelv témamegjelölési, témaváltási, valamint a szó átvételét segítő formáiról. A témamegjelölés módozatait megszabhatják az adott helyzetben fennálló hatalmi viszonyok, illetve a hivatalos eseményekhez rögzült formák. A tanár hatalmi szerepe például általában nem teszi szükségessé az óra témájának cizellált bejelentését, de az, ahogy egy ülés, konferencia elnöke bevezeti a szóban forgó esemény, előadás témáját, már jól meghatározható nyelvi, protokolláris előírásoknak felel meg.

A kötetlen beszélgetések mind a témamegjelölések, mind a témaváltások módozatainak, mind a szó átvételét biztosító formák összegyűjtésében, leírásában változatos, érdekes következtetésekkel szolgálhatnak.

A beszélgetéseket záró formák széles skálája (*nagyon örültem a találkozásnak; nagy megtiszteltetés volt számomra az önnel való találkozás; a legközelebbi viszontlátásra; na, akkor csá*) szintén bőséges alapanyagul szolgálna a témával foglalkozó kutatóknak.

**2.2.** Míg az előbbieken érintett diskurzuselemzések a megnyilatkozásokat interakcióban vizsgálják, a 90-es évek pragmatikai kutatásainak másik számottevő irányzata a beszédtevékenységeknek, az illokúciós aktusoknak a nyelvoktatás sajátos szempontjait is érvényesítő leírását vállalta fel.

Nyilvánvaló tény, hogy a kommunikáció tanításához, az egyes beszédtevékenységek teljes, részletes listája kell/ene, hisz csak ezek birtokában tud a nyelvkönyvíró, a nyelvtanár az oktatási szinthez, célhoz leginkább megfelelő formákat tanítani. Ha a klasszikus illokutív aktusokat (ígéret, köszönetnyilvánítás, elutasítás, bókolás stb.) különféle szituációkhoz kötjük (vendéglátás, hivatal, utca stb.), feltárulna gazdag rendszerük.

Mivel az egyes beszédtevékenységektől elválaszthatatlanok a társadalmi és kulturális beágyazottságukról valló összetevőik, nyelvpedagógiai leírásuk nem nélkülözheti társadalmi érvényességi körük meghatározását. Ez utóbbiak nélkül a nyelvet tanuló a használatukhoz szükséges legfontosabb orientációnak híján marad, s bizony kínos pillanatokot okozhat magának és másoknak, vagy akaratlanul mosolyt fakaszthat hallgatójában. Egy lelkes diákom például baráti társaságban frissen szerzett tudásával büszkélkedve a következő kérdéssel fordult hozzám: *Hogy ityeg a fityeg?*

A nyelvoktatás szinte sugallja az egyes illokutív tevékenységek összevetésének gondolatát a különböző anyanyelvű tanulók magyar nyelvhasználatában és bázisnyelvében. Ez utóbbi terület értékes interkulturális és a tanítás során közvetlenül hasznosítható információkkal szolgálhat.

Az ELTE Magyar Nyelvi Lektorátusa jelenleg dolgozik egy ilyen projektumon OTKA-támogatással. Mivel dolgozatomból írásának pillanatában a kérdőívek összeállításán és az első választott illokutív aktus, a kérés feldolgozásán dolgozunk tanítványaimmal, a módszereinkben követendő mintául választott angol nyelvű szakirodalomból, jelesen Olhstain és Cohen bocsánatkérési stratégiákat feldolgozó munkájából idézek, akik angolul tanuló héber anyanyelvű hallgatókat állítottak olyan helyzet elé – feladatlapon –, hogy bocsánatot kelljen kérniük (Olhstain, E. – A. Cohen: *Apology: a speech act set in Wolfson*. N. E. Judd: *Sociolinguistics and second language acquisition*. Rowley, Mass. Newbury House, 1983). Az idézett munka a következő fő bocsánatkérési stratégiákat különítette el:

### ***stratégia***

### ***példa***

#### ***I. A bocsánatkérés direkt kifejezése***

- (a) sajnálkozás kifejezése
- (b) bocsánatkérés
- (c) megbocsátás kérése

*Sajnálom.*

*Bocsánatot kérek.*

*Bocsáss meg!*

#### ***II. Magyarázatadás vagy beszámolás a vétek okairól***

*Nem jött a busz. / Csőtörés volt a lakásban.*

**III. A felelősség beismerése**

- |   |  |
|---|--|
| (a) a saját hibánk beismerése                                     | <i>Az én hibám.</i>                        |
| (b) fogyatékoságunk beismerése                                    | <i>Nem figyeltem. / Ügyetlen vagyok.</i>   |
| (c) annak kifejezése, hogy másoknak<br>bocsánatkéréssel tartozunk | <i>Teljesen jogos a felháborodásod.</i>    |
| (d) annak kifejezése, hogy a hiba nem<br>szándékos volt           | <i>Nem gondoltam, hogy ez lesz belőle.</i> |

A szerzőpáros egy későbbi dolgozatában arra a következtetésre jut, hogy a bocsánatkérés stratégiái elég univerzálisnak mondhatók: „ugyanazon szociális, kontextuális tényezők mellett azonos szintű vétség esetén a különféle nyelvekben használatos bocsánatkérési formák nagyon hasonlóak” (Speech act behavior across language. in: Dechert, H. – M. Raupach: Transfer in Language Production. Norwood, N. J.: Ablex 1989: 171).

A felsorolt formák általánosnak mondható alkalmazása persze nem jelenti a kulturális különbségek teljes hiányát. Cohen és Olhstain például azt tapasztalta, hogy az angolul beszélő héber diákok kevésbé vállalják saját felelősségüket, vagy ajánlják fel a hiba kijavítását, intenzitásban is visszafogottabbak. Wu adatai szerint ellenben a kínaiak bőven élnek a sajnálkozás kifejezésének módjaival, valamint a magyarázatokkal (Wu, Z.: Speech act – apology. Los Angeles. ESL Section, Department of English, UCLA. 1981).

Okunk van feltételezni, hogy az utóbbi megfigyelések ránk, magyarokra is igazak: ha hibázunk, a bőbeszédűség hibájába esve magyarázkodunk, feltehetőleg ritkábban használjuk a III/c formát, és saját felelősségünket sem szívesen valljuk meg.

Ahhoz hogy a magyarul beszélő külföldiek körében hasonló vizsgálatokat tudjunk végezni, előbb az anyanyelvi beszélők nyelvi viselkedésmódjait is fel kell dolgoznunk. Megjegyzem, a beszédtevékenységek ismertett leírásával most, nyelvhasználatunk sekélyesedésének időszakában az anyanyelvi beszélők kommunikációs kultúráját is fejleszthetnék: mintát nyújthatnának a tudatos, választékos nyelvi cselekvésmódokra, feléleszthetnénk vagy fenntarthatnánk az igényes önkifejezés vágyát. (A magyar kontrollcsoportjaink tagjai, akik egyetemi hallgatók, a kérdőívek kitöltése után például többször is kifejezték elégedetlenségüket önmagukkal szemben, monoton, igénytelen megnyilatkozásaik miatt.)

Dolgozatomban általában szóltam a pragmatikai kutatásoknak a nyelvoktatást érintő, annak céljait szolgáló területeiről, azokról a főbb kérdéskörökről, melyeknek feldolgozása a magyar mint idegen nyelv oktatásában a jobb tananyagok megszületésének megítélésem szerint elengedhetetlen feltételei. Jellegét tekintve tehát a jövő új feladataira utaló helyzetkép.

*Szűcs Tibor*

## **Transzparencia és rendezettség a lexika tanításában**

Miként a nyelvléírásban a grammatika a lexikához viszonyítva köztudottan hagyományosan feszezebb státust élvez, a nyelvoktatásban is hasonlóképpen a nyelvtan tanítása képviseli a szervezettebb rendszert a szókincséhez képest. Persze ez utóbbi téren is voltak, vannak előremutató törekvések az esetlegességgel és rendezetlenséggel szemben. Eleve ezek közé tartozik például lényegében már maga a gyakorisági mutatókra épülő és a nyelvtudás mindenkori szintjének megfelelően fokozatokat ismerő lexikai minimum elve is, különösen pedig az az ehhez kapcsolódó törekvés, amelyet a szókincsnek a nyelvtani előrehaladáshoz szorosan és szervesen kapcsolódó folyamatos bővítése, a lexikai anyag következetesebb kiépítése jellemez. Ma már közismert ugyanis, hogy a magyar – mint bármely más idegen nyelv – lexikájának elsajátításában az alapvető nehézségek valóban éppen a szókészlet viszonylagos strukturátlanságának látszatára vezethetők vissza, amely a nyelvtani, különösen a morfológiai szabályozottsággal szembeállítva még inkább feltűnővé válik. Emellett a magyar szótanulás helyzetét az idegenszerűnek tűnő (az indoeurópai nyelvekben szokásos alakulatoktól döntően eltérő) gyökök is nehezítik.

Ebből kiindulva előadásomban arra teszek kísérletet, hogy vázlatosan bemutassam, miként lehet kezelni a szemantizációban jelentkező problémákat, mégpedig nagyrészt éppen a magyar nyelv tipológiai alkatának és nyelvsajátos természetének megfelelően, mintegy ezekből a sajátosságokból kibontakoztatva. Az agglutináló típusból és a szintetikus tendenciákból adódóan a magyarban ugyanis szinte kínálkoznak a morfológiai tagolás áttekinthetőségét megvilágító elemző utalások, amelyek a szóalkotás különféle módozatainak befogadását és kreatív elsajátítását megkönnyíthetik. Ebben a szellemben a szintagmatikus (szövegben kiterített) és a paradigmatis (rendszerében bemutatott) szemantizáció szintézisére, szerencsés ötvözésére törekszünk, hogy a nyelvtanuló számára szemléletesen hozzáférhetővé és produktívan alkalmazhatóvá tehesük a lexika rejtettebb összefüggéseit.

Ezzel kapcsolatban elsőként a motiváltság, közelebbről az ún. relatív motiváció szemantikai jelenségekörének módszertanilag mozgósítható vonatkozásait szeretném vázolni, majd pedig az etimológiának a jövevényelemekkel kapcsolatos didaktikai tanulságait (az átvételek, a tükörfordítások, a gyakran több nyelvterületre kiterjedően közös szemléletmód és a „hamis barátok” esetében). A célirányos konk-



rétság kedvéért ebben az összefüggésben elsősorban a magyar-német kontrasztivitás példáira támaszkodom.

Megközelítésünk abból a fontos szemantikai tényből indul ki, hogy a **relatív motiváció** példái nagyban hozzájárulnak a szókészlet transzparenciájához, a nyelv képszerűségéhez, a szerkezetek átláthatóságához, s ennyiben ezek nyelvsajátos jellemzőket vagy arányokat is képviselnek. Az alapjában digitális elvű, szimbolikus típusú nyelvi jel önkényességének elvét igencsak viszonylagossá teszik ezek az ikonikus vagy indexikus jellegű (tehát analóg kódolású) eszközök a lexika motivált rétegében, így például a számunkra ezúttal leginkább érdekes szerkezeti (morfológiai) motiváció eseteiben, amelyekben a komplex (összetett vagy képzett) szóalak transzparenciája a nyelvtanuló számára is érzékletessé és könnyebben memorizálhatóvá teszi annak felépítését.

Másfelől a gyakran szükségszerűen bekövetkezett **demotiváció** mögött húzódó eredeti motiváció szó szerinti képszerűségét és konnotációs erejét – kontrasztív alapon – az ekvivalencia megállapításában sem hagyhatjuk figyelmen kívül. Ennek tényezőit a teljes és részleges ekvivalencia fontos kritériumának tekinthetjük (a denotatív jelentés, a szó szerinti jelentés, a szerkezet, a szintaktikai kapcsolódás és a konnotációk együttesében): *fűbe harap ~ ins Gras beißen* (megegyezés); *él, mint Marci Hevesen ~ leben wie Gott in Frankreich* (jelentős eltérés a szó szerinti jelentésben és a képszerűség révén a konnotációban is). Mindazonáltal a képiség és az elemezhetőség természetesen nem csupán a szorosabb értelemben vett frazeológiai fordulatok megfélemltetését érinti, hanem az idiomatikus kifejezéseket általában is, sőt többé-kevésbé minden szemantikailag, illetőleg morfológiailag is levezetett jellet, jelkapcsolatot: *potyautas ~ blinder Passagier / Schwarzfahrer* (vö. *schwarzfahren ~ bliccel, jegy/jogosítvány nélkül utazik* stb.).

A következőkben tehát röviden a szókészlet transzparenciája és az etimológia között fennálló, illetve feltárható összefüggések jelentőségéről szólok. A szókészlet **transzparenciáját** elsősorban a szerkezetileg motivált jelkapcsolatok áttetsző és az etimológiai összefüggések felismerhető jellege határozza meg. Az ún. „világos” („átlátható”) és „homályos” („opálos”) szavak közvetlenül az anyanyelvi beszélő számára aszerint különülnek el, hogy a morfológiailag vagy szemantikailag motivált jel (sor) általában könnyedén elemezhető, illetve levezethető jelentésbeli összefüggést tükröz, a motiválatlan (vagy demotiválódott) jel viszont tagolhatatlan egységként jelenik meg: *fejes, fejetlen, fejhallgató* stb. – *fej, hall* stb.

Mínthogy a **szóalkotás** különféle morfológiai típusai a magyarban igen produktív eszközei a szintetikus jelsorok lexikológiai gazdagságának, jelentős számban növelik a világos szavak arányát. A nyelvtanuló számára azonban mindez inkább csak az előrehaladottabb szinteken jelent segítséget, hiszen kezdetben minden lexikai egység homályosnak tűnik, míg az alkotóelemek megbízható viszonyítású kapcsol-

latokba nem kezdenek rendeződni. A magyar esetében köztudottan az is nehezítő körülmény, hogy az etimológiai rokonítás lehetősége (nemzetközi szavak, a tanuló által ismert nyelvekből származó jövevényszavak) éppen kezdő szakaszban még csak korlátozott mértékben nyújthatja az otthonosság érzetét.

Ezzel kapcsolatban az ún. „**hamis barátok**” (falsche Freunde) is kétarcúak: ismerősnek tűnnek, ám félrevezetőek. Német-magyar viszonylatban például az *Akademiker* ~ *akadémikus* (főnévként) is ilyen közös eredetű, eltérő jelentésű szópárt alkot: német jelentése 'diplomás' ('értelmiségi'), magyar jelentése 'az akadémia tagja' ('a legmagasabb tudományos fokozattal'). A különbség a szerkezeti motivációban is jelentkezik, a szócsalád tagjai is részlegesen tükrözik: az *akademisch* ~ *akadémiai* / *akadémikus* (melléknév) megfelelésben a magyar alakilag is elkülönít egyes jellemzőket, bár a görög alapszó (*akadémia*) használata nagyjából megegyezik ('tudósok vagy művészek társasága' és 'székháza'; 'művészeti főiskola'). Ilyen szópárok éppen ezért, a lexikális szemantikai interferencia miatt különös nehézséget okozhatnak a nyelvtanulásban. A közös eredet felismerését nehezítő jelentősebb alaki eltérések viszont már kiiktatják a „hamis barátok” megtévesztő hatását: *cifra* ~ *Ziffer* 'számjegy', *piac* ~ *Platz* 'hely/tér' stb.

Ugyanakkor az olyan internacionalizmusok, amelyek többé-kevésbé egységes értelemben használatosak számos nyelvben, nyilvánvalóan nagy segítséget jelentenek: *bank*, *busz* stb. Közöttük számos „európai univerzálé” is közelíti egymáshoz a nyelveket, mégpedig a leglátványosabban éppen közös lexémákkal, idiómákkal, a frazeológiai fordulatok hasonló képiségével: *auf jeden Fall* ~ *mindenesetre*; *schwarz auf weiß* ~ *feketén-fehéren*; *Eulen nach Athen tragen* / *Bier nach München tragen* / *Wasser in die Elbe (den Rhein) tragen* ~ *a Dunába vizet hord*.

Mivel a szavak etimológiája szorosan összefügg fonológiai, morfológiai és szemantikai motiváltságukkal, az **etimológia** a nyelvhasználat szintjén elsősorban akkor kínálja az áttetszőség, a tagolhatóság révén megkönnyített azonosítás lehetőségét, ha a naiv elemzést a motiváció még biztosítani képes, vagyis a demotiváció során a kép elhalványulásával együtt nem következett be a kapcsolat elhomályosulása, illetve az elemek már-már felismerhetetlen elváltozása (*felhőkarcoló*, vö. *Wolkenkratzer*; de: *kesztyű* ~ *kéz*). A kép háttérbe szorulása tagolási nehézség nélkül is már demotivációhoz vezet: *idéz* (< *ide*), *(el)odáz* (< *oda*) stb.

S ha az anyanyelvi beszélő számára egy-egy lexéma vagy frazéma (mint idiomatikus egység) képszerűsége elhomályosult vagy elhalványult is, a nyelvtanulóban – elemző hajlamanak és a fölfedezés helyzetének jóvoltából – rendszerint tudatosulnak a számára hozzáférhető motivációs összefüggések, amelyek még akkor is az újdonság erejével hatnak, ha a felbukkanó kép az általa beszélt nyelvekből már ismerős: *aus der Luft gegriffen* ~ *légből kapott*, *Luftschlösser bauen* ~ *légvárat épít* stb.

A transzparenciához nagyban hozzájárulnak az összetett szavakban felismerhető összetevők, a képzett szavakban világosan elkülöníthető morfémák, s általában is az agglutináló típusú toldalékolás (különösen például éppen a magyarban). Ezzel szemben a flektáló típusú fúziós szintézis rendszerint a demotivációnak kedvez. Ez nem annyira tömeges mértékben ugyan, de sorozatosan (főként éppen jelentős, ősbibb szócsaládokat is érintve) nyelvünkben is érvényesül: *ájul ~ álom ~ alszik ~ olt; bo-csát ~ búcsú; egyház ~ ünnep ~ üdv ~ üde; ered ~ ereszt ~ erdő ~ eredet ~ eredmény; fiatal ~ fiú ~ fiók(a) ~ fivér; hideg ~ hül ~ hűt ~ hús ~ hűvös ~ hűledez ~ hülye ~ hüllő; jó ~ jós ~ javas(ol) ~ jószág ~ jog ~ jogar ~ jobb ~ gyógyít; stb.*

E halmozott alakmódosulások a szókincs legelemibb tagjait is ugyanígy érintik, és sokszor alaksorok egészét rendezi jelentéssel telítődő szembenállásba például a palatális-veláris, labiális-illabiális vagy a nyílásfok szerinti oppozíció: *a/az, azonnal, addig, annyi, ott, oda, onnan, oly(an), úgy ~ e/ez, ezennel, eddig, ennyi, itt, ide, innen, ily(en), így.* Az efféle megoszlásokhoz hasonló szóhasadásokban és párhuzamos fejlemények kialakulásában (*család ~ cseléd*) különösen tömegesen vesznek részt a gyakran többalakú hangutánzó-hangfestő töből levezethető szóegyüttesek: *dobban ~ döb-ben, dorombol ~ dörömböl* stb. Ilyenkor gyakran a palatális-veláris megkülönböztetés (*kever ~ kavár*) révén tudatosul összefüggésük és jelentésbeli elkülönülésük. Az esetek többségében azonban már az anyanyelvi beszélő sem érzékeli az etimológiai kapcsolatot a kérdéses szócsaládok valamennyi tagja között: *fej/fő ~ fel/föl ~ fenn/fönn ~ fölösleg ~ főnök ~ főlény ~ felület ~ fejedelem ~ felség ~ hétfő ~ tejfől* stb.

A megítélés erősen viszonylagos, például az *ad ~ adó* páros (a képző aktivitása révén) motiváltabb kapcsolatban áll, mint az *ad ~ adag / adat* viszonyában. Ha a demotiváció bizonyos eseteiben az anyanyelvi beszélő mégis felismeri az összetartozást, akkor ez gyakran a formális elemek (például azonos képzők) összecsengésének is köszönhető: *ácsorog ~ ücsörög, arány ~ irány, csekély ~ sekély* stb.

Természetesen azonban az is gyakran előfordul, hogy az igen szoros jelentésbeli kapcsolat képes fenntartani az összetartozás tudatát: *telt (tele/ telik) ~ tölt.* Hiába erős viszont a jelentésközelség például az *agg ~ avas ~ avul ~ ó* szócsaládban, ha ilyen számottevő alaki különbség nehezíti összetartozásuk felismerését. A példa kapcsán egyébként külön is tanulságos a más nyelvekben is megfigyelhető szemléleti hasonlóság az átvitt értelmű levezetésekben: a finnugor gyökből származó *aggik* alak konkrét jelentéséből ugyanúgy következik az *aggódik* absztrakt jelentése, a 'szorultság'-ból a 'szorongás' érzete, mint a latin alapú orvosi szaknyelv *angina* műszavában, illetve a német *eng ~ Angst* (eredetileg 'Enge') pszichoszomatikusan indokolható kapcsolatában.

A több nyelvre kiterjedő közös szemlélet számos egyéb esetben is fölfedezhető (lat. *focus* ~ n. *Herd* ~ m. *góc* 'tűzhely' > 'betegség fészke' stb.), a különféle szakmák terminológiájában éppúgy, mint a mindennapi nyelvhasználat szemantikai és/

vagy morfológiai szempontból motivált szavaiban (*Strom* ~ *áram*, *Zweifel* ~ *kétely*, *Stimmung* ~ *hangulat* stb.). Sok esetben azonban kérdéses, hogy véletlen, illetve motivációs alapú hasonlóság (hangutánzás, hangulatfestés), közös szemléletmód vagy átvétel (*calque*) áll-e fenn. Ettől és az anyanyelvi beszélőben tudatosuló vagy nem tudatosuló motivációs összefüggésektől függetlenül nem mellékes kedvező körülmény, hogy a nyelvtanuló dolgát, a lexikai egységek memorizálását nagyban elősegítheti az efféle kapcsolatok tudatosító feltárása — még akkor is, ha elhomályosultak, de főként, ha a motiváció felismerhető, s különösen, ha mindezt anyanyelvére vagy általa ismert nyelvekre tudja vonatkoztatni.

A **jövevényelemek** különféle fajtái (jövevényyszó, tükörfordítás, jelentés-kölcsönzés, jövevényyszólás stb.) között a magyar nyelv jövevényyszavainak alapvető (főként török, szláv, latin és német) rétege jelentős képviselőt mutat, s mind az alapszókinccset, mind különféle szaknyelvek szókészletét meghatározó mértékben érinti. A magyarban mint kölcsönző nyelvben eleve demotivációval induló nyelvi idomulás fonológiai jelei többnyire arra vallanak, hogy az új rendszerbe hanghelyettesítéssel, betoldással, redukcióval és egyéb alakváltozással befogadott elemek – a hangrenden túl – rendszerint egyben a gazdaságossági elv jegyében végbement egyszerűsödések és rövidülések tendenciájához is igazodnak: *Bäcker* > *pék*, *Brezel/Brezen* > *perec*, *Bürger* > *polgár*, *Kachel* > *kályha*, *Ketzer* > *kacér*, *Pfannkuchen* > *fánk*, *schlecht* > *selejt*, *Stall* > *istálló*, *Werbung* ~ *verbunkos*, *Zeiger* > *cégér*; *Zwirn* > *cérna* stb.

Német-magyar viszonylatban a képszerűség feltűnően gyakori közössége az areális összetartozásnak és hatásoknak tulajdonítható: a szerkezeti és szemantikai motiváció egyező eseteiben a közös szemlélet mellett különösen számottevő a német minták átvétele különféle tükörfordításokban és hasonló típusú kölcsönzésekben: *Einsicht* ~ *belátás*; *Gewicht* > *wichtig* ~ *font* (< *Pfund*) > *fontos*; *greifen* > *begreifen* > *Begriff* ~ *fog* ~ *felfog* ~ *fogalom*; *Standpunkt* ~ *álláspont* stb. Németek magyartanulásában általában építhetünk az analógia „kiszámítható” működésére, s a jobban felismerhető elemek jelentős részben valóban biztonságos segítséget is jelentenek, részben azonban „a hamis barátokra” általában jellemző interferenciát is okozhatnak az alkalmanként erősen eltérő jelentés (denotáció és konnotáció) miatt: *Drucker* — *drukker*; *Speise* — *spájk* stb.

Mint kiindulásul említettem, a lexika **didaktikusan áttekinthető** rendezése lényegesen nehezebben megvalósítható törekvés a nyelvoktatásban, mint a nyelvtani anyag elrendezése. A probléma tehát a szókincs természetéből következik, hiszen közismert, hogy a nyelvtan zártabb rendszerszerűségéhez képest a lexika nyitott és kevésbé szervezett rendszer. A szókészlet parttalanságát a nyelvtanuló még rendszertelenebbnek és esetlegesebbnek találja, ráadásul nyelvünk szókészletében egy indoeurópai nyelvet beszélő viszonylag kevés ismerősen csengő gyököt talál fogódzóként az induló asszociációkhoz.

Átmeneti és félmegoldást jelent, ha a szókinccs elsajátításának kezdeti szakaszában már arra törekszünk, hogy ahol csak lehet, **idegen szavakkal** (és például németek számára azonosítható jövevényszavainkkal) pótoljuk a lexikai hiányokat. Ennek kétségtelenül előnyei is vannak: sikerélményt, önbizalmat ad, gyorsabban lehet haladni a nyelvtanban, még rá is vezethet néhány nyelvsajátos jellemzőre azáltal, hogy halmazotthon észlelhetővé válik, miként is asszimilálja a magyar az idegen elemeket stb. Az ilyen alapozású „Basic Hungarian” azonban csak áthidaló megoldás lehet, hiszen előbb-utóbb a kommunikációs korlátok is arra kényszerítenek, hogy egyre nagyobb mértékben vonjunk be honosabb lexikai egységeket. Csak így tudjuk elérni az irodalmi szövegek befogadását és annak élményét, hogy valóban természetesnek, elevennek, képekben és hangzásban gazdagnak, változatosnak érezhessék a nyelvhasználatot.

A másik, tematikai típusú redukciónak, a **lexikai minimum** elvének tekintélyes hagyományai vannak a nyelvoktatásban, de a magyar mint idegen nyelv oktatásának gyakorlatában még nem alakult ki következetes egység a forgalomban lévő nyelvkönyvek között. Teljesen kezdő, alapozó szinten valóban kívánatos volna a lexikai minimumot körvonalazni, hogy a szervezett nyelvoktatási formák a továbblépésben valamiképpen egységesen tudjanak erre alapozni. A későbbi szakaszokban azonban az elv már erősen vitatható, minthogy a fontossági és gyakorisági mutatók egységes megállapítása inkább megkötné, sőt gátolná a sokféle irányban nyitott továbbhaladást (például a szakszöveg-olvasás, szakmai társalgás, irodalmi érdeklődés stb. igényei szerint). A gyakoriság kritériumában különben is több figyelmet érdemelnének a köznapi társalgás fordulatai, töltelékszavai, partikulái, metanyelvi kérdései, hiszen kommunikatív értékük sokkal jelentősebb, mint némelyik nélkülözhetetlennek hitt használati tárgy megnevezésének referenciális értéke.

Emellett az ideálisnak tekinthető kontextuális (szintagmatikus) szótanítás igen összetett szemantizálást kíván, amelyben helyet kell kapniuk a szó idővel feltáruló egyéb jelentéseinek, konnotációinak, kollokációinak is, másrészt célszerű a paradigmatis viszonyokhoz is igazodva az összetartozó egységeket és a hasonló alakokat egyszerre rögzíteni. Mivel például a *vonaton* eléggé gyakori helyzet, hogy a *huzat* miatt alakul ki beszélgetés (kéréssel, felszólítással stb.), miért ne lehetne e két szót együtt tanítani? Emellett szól alaki párhuzamuk és alapszavuk szinonímiája is (*húz-von*), sőt éppen német anyanyelvűek esetében az is, hogy a két alapjelentés a német *Zug* szóban – egyéb további jelentések (*menet, vonulat, húzás, vonás, vonal* stb.) mellett – egybeesik. Felsőbb szinten már e szálak felé is kereshetők megfeleltetések, fordulatok és egyéb megfelelők (*Linie, Route* stb.) bevonásával is (*in einem Zuge* ~ *egy huzamban, in großen Zügen* ~ *nagy vonalakban; einen guten Zug haben* ~ *jó huzata van; Linie 12* ~ *12-es vonal/járat; útvonal* stb.).

A lexikai minimum elvéhez fűződően ekként fölmerül a szócsaládokkal történő gazdaságos építkezés eljárása is, amely tehát ismételten a lexika és a grammatika egységes közvetítésének szükségességére és fontosságára hívja fel a figyelmet (a szóösszetétel és a szóképzés alkotó megoldásaival), hogy a nyelvtanulókat – a lehető legnagyobb kreativitásra képesítve – beavathassuk a minél áttetszőbb és rendezettebb lexikai viszonyok rejtelseinek közös feltárásába. A paradigmaticus rendezettség így **etimológiai és tematikus szócsaládokhoz** vezet. E két szempont összetalálkozása nem szükségszerű, ám az oktatás szempontjából nyilván szerencsés, hiszen bizonyos szinten egyesíti a grammatizáló és a kommunikatív törekvések előnyeit. Tematikus szócsaládok kiépítése régi törekvése a nyelvtanításnak. Újabban viszont az etimológiai szócsaládok jutottak mostoha sorsra, pedig jelentőségük fölbecsülhetetlen – a fentiek fényében is, különösen pedig a bölcsész hallgatók (finnugristák és modern filológusok mint a külföldi magyaroctatás kitüntetett célcsoportja) szempontjából.

A rendezettség mellett folyamatosan is áttekinthetőbbé teszi a szókészletet, ha minden jelentősebb alkalmat megragadunk az etimológiai transzparencia morfológiai feltárására, amikor is kísérő szegmentálással élünk a szemantizációban (*von/at* – *huz/at* stb.). Az új egységek világos tagolódást nyernek (ahol lehetséges), s elszakításuk paradigmaticusan sem elszigetelten, hanem az adott szócsalád fokozatos épülésével zajlik, s ebben alkotó szerepet játszik a szóképzésre irányuló kompetencia fejlesztése is. (Szintagmatikus kötődésekkel pedig optimális esetben ezzel párhuzamosan a kommunikatív elv kontextuális szótanulása szolgál.) A gyakorisági mutatókon túl ilyen szempontból kulcsfontosságú szavaink köré idővel kiterelődésedik a szócsalád, miközben jártasság és otthonosság szerezhető a szóalkotás terén is.

A magyar mint idegen nyelv oktatási gyakorlata számára egyelőre még nem áll rendelkezésre a szócsaládok szótárszerű feldolgozása. Átmeneti megoldásként etimológiai szótárainkhoz fordulhatunk segítségért az összefüggések rendezése végett. A szócsaládok didaktikusan egyszerűsített és rendezett feltárásához még hiányzó szótár fontosságát nyelvünk két említett sajátossága is indokolná: a gazdag morfológia és az idegen számára jórészt ismeretlen szógyökök. Ha közvetlenül támaszkodhatnánk ilyen szójegyzékre, az is nagyban megkönnyítené a szóképzési-összetételi kapcsolódások átlátását, ezek alkotó alkalmazását és a paradigmaticusan összefüggő memorizálást, illetőleg a szókészlet építkező jellegű szemantizálását.

Az eddigiek szemléltetésére, az összefüggések sokféleségére álljon itt egy olyan szó, amely kétségtelenül a lexikai minimum része, ám innen kiindulva szálai messze elvezetnek a peremterületekre is. Az önmagában is több jelentésű, állandósult és alkalmi szókapcsolatokban egyaránt gyakran előforduló *kép* szavunk a szóalkotásban is rendkívül termékenynek bizonyul, mégpedig mind összetételi elő- vagy utótagként,

mind pedig a legkülönfélébb képzett és továbbképzett származékokban, valamint ezek lehetséges kombinációiban. Igen terebélyes tehát a szócsalád, s meglehetősen tanulságos példát szolgáltat arra, hogy az etimológiai és tematikus összefüggésekben igen hasznosan mozgósítható a nyelvtanulás valamennyi szintjén, a kezdőtől a szakmai felsőfokig (például művészeti, műszaki és egyéb szakszövegekben).

### *kép*

*állókép, álmkép, arckép (ön-), árnykép, címkép, csillagkép, csoportkép, életkép, emlékkép, eszménykép, fantáziakép, **fénykép**, hangkép, hangulatkép, helyzetkép, íráskép, **jelkép**, jellemkép, korkép, kórkép, látkép, magyarságkép, mellkép, mozgókép, mintakép, oltárkép, összkép, **példakép**, pillanatkép, szentkép, színpadkép, szókép, tájkép, **térkép**, torzkép, tükörkép, városkép, vérkép, világkép, zsánerkép*

*képaláírás, képalkotás, képátvitel, képcsarnok, képcső, képélesség, képernyő, képfelbontás, képfelvétel, képgyűjtemény/-gyűjtő, képhamisítás/-hamisító, képhatás, képhiba, képmadás, képirás, képjel, képkereskedés/-kereskedő, képkereső, képkeret, képkeretező, kéпкиállítás, képkocka, **képleírás**, képmagnetofon/képmagnó, képmás, képmelléklet, képméret, képmínőség, képmutatás/képmutató, képregény, képrejtvény, képrestaurátor, képriport, képrombolás, képrögzítés, **képsor** (-sorozat), képszakértő, **képtár**, képteleson, képujság, képvétítés, képviselet/képviselő (-választás), képzavar*

*kép-es (+ képes vmire/vmit tenni)*

*képeskönyv, **képslap**;*

*fejlődőképes, határozatképes, keresőképes, mérlegképes, munkaképes, szalonképes, tárgyalóképes, üzembépes;*

*kép-es-ít-és, kép-es-ít-ett, kép-es-ít-ő(vizsga), **kép-es-ség** (-fejlesztés);*

*képest*

*kép-i*

*kép-ű (jó~, nagy~)*

*kép-telen-ség*

*kép-ez, kép-ez-het-ő, kép-z-és, kép-z-et (-társítás), **kép-z-ő** (-művész; tanár~),*

*kép-z-őd-és, kép-z-őd-mény, kép-z-ett-ség, kép-z-etlen;*

***kép-z-el-et** (-beli), kép-z-el-ő (-erő/tehetség), kép-z-el-őd-és, kép-z-el-t*

*kép-lékeny-ség*

*kép-let-es*

*kép-szerű*

*kép-ecske*

*stb.*

Az efféle szócsaládok számossága és jelentősége is igazolja, hogy a vizuális szegmentálásnak – morfológiai elemzésként – már a szemantizáció során fontos szerep jut (a táblán, az írásvetítő-fólián, sőt a tankönyv szöszedetében) az áttetsző lexikai anyag rendezett feldolgozása érdekében. Kontrasztív szempontból feltárhatóvá és hozzáférhetővé teheti a nyelvtanuló számára a nyelvi építkezés hasonló és különböző vonásait, amennyiben a tagolt egységek kapcsolásmódjában, egymásutánjában, illetve sorrendiségében nyelvsajátos vonásokra, nyelvtani és képi jellemzőkre hívja fel a figyelmet a funkciók formai megfeleltetésének lineáris olvasata, **a szó szerinti fordítás interlineáris elemzése:**

$$\text{kép-telen-ség} = S + Sx (\text{Depriv}) \text{Adj} + Sx (\text{Abstr}) S = \text{„Bild-los(ig)-keit”}$$

(1. 'Unsinn' – 2. 'Unfähigkeit')

Ez a tagolva analizáló-szintetizáló megközelítés kiváltképpen szükséges és előnyös a magyar esetében

- a szócsaládok kiterjedtsége miatt, illetve kiépítésük végett;
- a magyar morfológia agglutináló és polyszintetikus jegyeiből következően;
- mindezeknek révén a lexika és a grammatika együttes kezelése érdekében is.

A szókincs elemző átvilágításával ekként tehát a nyelvtanuló számára is megragadhatóvá és elevevé válnak a morfológiai képletek, megkönnyíthetjük a gyakran bonyolult morfémásorok memorizálását, s az összefüggések felmutatásával utat nyithatunk a kapcsolatok áttekinthetősége és aktív működtetése felé.



# *Hegedűs Rita*

## Funkcionális kategóriák a magyarban

### 1. A „*funkcionális*” megjelölés értelmezése

1.1. Különböző szerzőknél, különböző iskoláknál más-más jelentésben szerepel a *funkcionális* jelző. Ezért a címadás egyrészt megkönnyítheti a szerző dolgát, hisz bármilyen értelmezésben használható a *funkcionális* terminus, mindenképpen van létjogosultsága.

Más szempontból, ha alaposra törekszem, ha valóban fel akarom térképezni a különböző felfogásokat, akkor a megközelítéseknek valami olyan sokféleségét kapom, amelyet szinte lehetetlen rendezni, rendszerezni. Eleve tisztázásra szorul a *funkcionális szemlélet*, *funkcionális nyelveírás*, *funkcionális grammatika* értelmezése, megkülönböztetése.

A legáltalánosabb a *funkcionális szemlélet* – nincs korhoz, nincs régióhoz, nincs iskolához kötve. A magyar szakirodalomban már igen korán felmerült ez a terminus. Az Akadémia 1934. január 22-i közgyűlésén elnöki megnyitójában Gombocz Zoltán programját így fogalmazta meg: „...hogy megfigyelt nyelvi tények elfogadható értelmezésére való törekvés miképpen terelte figyelmemet az utóbbi tizenöt esztendőben egyre fokozottabb mértékben a funkciófogalom fontosságára, mindenekelőtt a jelentéstanban, majd a syntaxisban, s hogy miképpen kapcsolódtak össze lassan-lassan eleinte töredékes megfigyeléseim, gondolataim az egész nyelvi életet átfogó rendszerré, a nyelvi élet olyan felfogásává, amelyet előadásom címében **funkcionális nyelv szemléletnek** neveztem” (Gombocz 1934: 7).

A nyelvészetben a 60/70-es évek „kommunikatív forradalma” óta használatos ez a megjelölés; egyelőre nem sikerült kideríteni, ki és mikor használta először. Alap-tétele, hogy a nyelv vizsgálatában nem a formai sajátosságokból indul ki, hanem a nyelv kommunikációs funkciójából: „a nyelv a szociális interakció eszköze; célja, hogy kommunikációs kapcsolatot létesítsen a közlő és a címzett között” (Dik 1978: 1). „A funkcionális szemlélet szerint egy természetes nyelv elsősorban és kizárólag a szociális interakció eszközeként jelenik meg; ennek segítségével kommunikálnak az emberek egymással, hogy ezáltal befolyásolják egymás szellemi és gyakorlati tevékenységét” (Dik 1980: 1).

1.2. A fenti néhány idézetből – melyeknek sorát szinte a végtelenségig lehetne folytatni – kiszűrhető a közös gondolat, a közös mag: a kommunikáció központúság és a *célszerűség*. Az értelmezések e sokfélesége épp a második ismérv, a célszerűség – azaz *funkcionalitás* – többértelműségéből fakad. Így fordulhat elő, hogy különböző sikeres, hasznos, népszerű angol nyelvtanok, melyek vagy már címükben viselik, vagy csak az előszóban hivatkoznak a *funkcionális szemléletre*, látszólag kaotikus összevisszaságban tárgyalnak lexikai, szintaktikai, vagy épp a pragmatika hatáskörébe tartozó jelenségeket. Egy kis betekintés néhány angol nyelvtan fejezetcímeibe:

- *Children – the children; Word order: adverbs with the verb; Noun + noun; Past simple* (Raymond Murphy: English Grammar in Use. Cambridge University Press. 1994 /2.)
- *asleep; divorce; sentences with comparatives; conjunctions* (M. Swan: Practical English Usage. Oxford U. P. 1980)
- *Adverbs; Adjectives; Obligation, Possibility, Infinitive and gerund constructions* (Thompson-Martinet: A Practical English Grammar. 1989)

Az idézett szerzők grammatikáikban a legtágabban értelmezett funkcionalitás-fogalomból indulnak ki: hol egy kommunikációs szituációhoz – *asleep, divorce* – keresik a megfelelő lexikai-grammatikai eszközöket; hol egy pragmatikai kategóriát kívánnak „nevesíteni” – *Obligation, Possibility*; hol pedig egy grammatikai kategória összes funkcióját gyűjtik össze, írják le, például: *adverbs; adjectives, conjunctions*.

Külön tanulmányt érdemelne, hogy miért terjedhetett el ez az „eklektikusan funkcionális” szemlélet épp az angolban, s miért, milyen határok között működik. Feltételezésem szerint ez egyrészt az angol nyelv nagy múlttal rendelkező idegen nyelvként való megközelítéséből fakad: a gazdasági, politikai helyzetből adódóan nagyon hamar szükség volt arra a szemléletre, amely az angolt tanítandó célnyelvként fogta fel, írta le, s kereste a legjobb módszertani megoldásokat.

A választ másrészt az angol nyelv szerkezetében kell keresni: a rendkívül leegyszerűsödött morfológiával rendelkező, egyre inkább izoláló jellegűvé váló nyelvet vagy a szintaxisa, vagy a kommunikáció oldaláról lehet megközelíteni.

Hogy a magyar nyelv tekintetében hogyan működnek, s működnek-e egyáltalán ezek a módszerek, ez még sok kutatást igényel. Két dolgot azonban leszögezhetünk:

- a hagyományos leírás túlzott morfológia-centrikussága után épp olyan nagy hiba lenne a morfológia elhanyagolása;
- a magyar nyelv grammatikai szerkezetének feltárását, lexiko-szemantikai összefüggéseit (itt a gazdag képzőrendszer következtében létrejött szócsaládokra gondolhatunk, amely megkönnyíti az egyébként bonyolult morfológia működésének megértését és megtanulását), a nyelv kommunikatív funkciók szerinti működésének szolgálatába kell állítani, ilyen módon kell bemutatni.

## 2. A „funkcionális” jelző lehetséges előfordulásai

A *funkcionális nyelvreírás* – mely az ELTE BTK-n működő *magyar mint idegen nyelv* tanári szak egyik nyelvészeti tantárgyának címe is – az én olvasatomban olyan komplex alkalmazott nyelvészeti diszciplína, amely funkcionális szemlélet alapján kategorizálja és mutatja be a nyelv működését és rendszerét (A nyelv itt a Humboldt *energia*, a Gabelentz *Rede*, illetve a Saussure-i *parole* értelemben szerepel). A kommunikáció mint verbális interakció leírásának kiinduló- és végpontja az összevetés: mivel a különböző nyelvek által leképezett valóság ugyanaz, meg kell találni azokat a közös pontokat, amelyekből kiindulva a tipológiailag különböző nyelvek is egymásra vonatkoztathatók, működésük megérthető, megmagyarázható és elsajátítható. A funkcionális leírásnak támaszkodnia kell a tipológia eredményeire, s egy jól működő funkcionális leírás azt állandóan gyarapítja, új tényekkel gazdagítja.

A *funkcionális grammatika* tárgya a természetes nyelvhasználat grammatikai rendszerének általános leírása (Dik 1989: 2).

A *funkcionális kategória* – a tanulmány címe – a legingoványosabb területre vonatkozik: megkísérlem meghatározni a magyar nyelv funkcionális leírásának olyan alapegységeit, amelyeknek segítségével a megnyilatkozások funkciók szerint csoportosíthatók; különbségeik és összefüggéseik leírhatók, s hozzárendelhetők a külső és belső grammatikai eszközök.

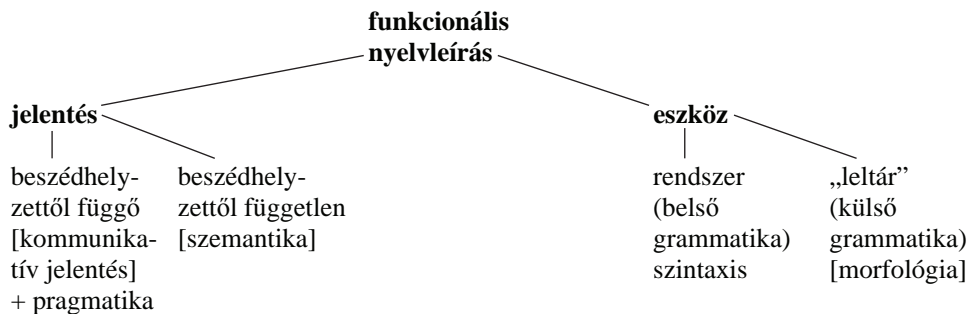
Miért nem a FG keretein belül teszem ezt?

- a) Még ha lenne is egy mindenki által elfogadott; minden, tipológiailag különböző nyelvre alkalmazható grammatikai keret, a *verbális interakció* helyett akkor is egy formális rendszert írnanék le, tehát újra csak egy *formális* leírással lenne dolgunk.
- b) A FG (Dik 1978: 13) alaptétele szerint ugyan a leírás legmagasabb szintű irányítója a *pragmatikai funkció* (ennek van alárendelve a *szemantikai*, majd ismét ennek a *szintaktikai funkció*), de a pragmatikai megközelítés olyan sokféle lehet, a nyelvészet eszközeit olyannyira meghaladja, hogy ennek megoldására nem vállalkozom.

A probléma megoldására néhány lehetséges megoldást mutatnék példaként. A legfrissebb szakirodalomból való a következő kifejtés: „A funkcionális nyelvitanítás megközelítésében a *funkció* olyasmire vonatkozik, mint pl. rákérdezés az irányra, emberek és helyek leírása, a múltból való beszélgetés stb. Más szóval a funkció a nyelv lehetséges használatát jelenti. A funkció ebben az értelemben nem valami hasznos kiindulópontja a grammatikai vizsgálódásnak. Először is azért, mert nincs megegyezéssel lista az angol nyelv ilyen jellegű funkcióiról. Másodsorban, nem igazán segít, ha minden mondatnak, ill. minden megnyilatkozásnak éppen, pontosan egy

jelentést tulajdonítunk. Láttuk, hogy minden kifejezés egy időben három jelentés-fajtát testesít meg – *tapasztalati, interperszonális és textuális* – és a mondat funkciójának megértésénél mindháromt figyelembe kell venni. Végül is egy ilyen nyelvi funkció-lista kívül esik a nyelven, megfigyelés útján jutottunk hozzá” (Lock 1996: 10-11). Mivel az idézett mű funkcionális grammatika, tehát megengedhető, hogy a vizsgálódást a szerző a *grammatikai kategóriák* oldaláról kezdje. Kérdés, hogy a grammatikai kategóriák mennyire formálisak és mennyire funkcionálisak, mennyire felelnek meg funkcionális grammatikai leírás követelményeinek

Az eddigi fejtegetést röviden így lehetne vázolni:



A jelentés-oldal leírásának tartalmaznia kell a megnyilatkozásnak a beszédhelyzettől független és a beszédhelyzettől függő jelentését, valamint a beszélő szándékát; a beszélő és a címzett közötti kölcsönhatást; nem csoda, hogy Lock fent idézett nyilatkozatában elveti, hogy erről az oldalról kísérelje meg a nyelvreírást.

### 3. *A funkcionális kategóriák célja*

Az eszköz-oldal leírása a külső-belső grammatika leltárba vételét jelenti. Ezt a feladatot minden nyelv *funkcionális grammatikája* tölti be, amelynek feladata a nyelv eszköz-oldalának rendszerszerű és funkcionális bemutatása.

A két oldal közötti összefüggés, az egymáshoz rendelés végül is állandóan megvalósul a kommunikáció során (verbális interakció), ennek leírásához azonban – segédeszközként – szükség van egy közbülső lépésre, amely a jelentés-oldalt és az eszköz-oldalt egymáshoz rendeli.

Ez különböző megközelítésből történhet. Az egyetlen, kellően nem értékelt és nem használt magyar funkcionális grammatika-fragmentum bevezetőjéből idézek: „A funkcionális vizsgálat a szófajok jelentésviszonyaiból indul ki, s lényege az, hogy a közlés tartalma és a grammatikai megformálás között az összefüggések egész bonyolult szövedékét igyekszik feltárni, s a jelentéseket igyekszik okaikra visszavezetni.” E vizsgálatnál alapelvek:

- a) a tárgyi és az absztrakt valóság közötti összefüggés és különbség;
- b) a nyelvi megformálás pszichikai mechanizmusa;
- c) a dolgok természetes összefüggéseiből adódó logikai szabályok;
- d) a nyelvi eszközök funkciógyarapodása (Hadrovics 1969: 10-11).

Hadrovics László kellően nem méltatott és ebből következően nem hasznosított funkcionális mondattana korát jóval megelőzve született, s épp ezért ütközött értetlenségbe. (A funkcionális szemlélet, a funkcionális grammatikai megközelítés ma virágkorát éli; talán nem kellene hagynunk, hogy ez az úttörő mű észrevétlenül eltűnjön úgy, hogy sor sem kerül az igazi megmérettetésre. Érdemes odafigyelni: a funkcionális grammatikai leírás alapművei általában egy évtizeddel később láttak napvilágot – csak épp nem Magyarországon...) A nyelv rendszerszerű működésé-

		<b>funkcionális nyelvreírás</b>			
<b>jelentés</b>				<b>eszköz</b>	
beszédhely- zettől függő	beszédhely- zettől független			rendszer (belső grammatika)	„leltár” (külső grammatika)
<b>szemantika – pragmatika</b>		<b>funkcionális kategóriák</b>		<b>funkcionális grammatika</b>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Helyviszonyok;</li> <li>- Létezés kifejezése; azonosítás, tulajdonítás, állítás, tagadás;</li> <li>- A dolgok többségének kifejezése: az egyes és többes szám tartományai, mennyiségek, csoporthoz való tartozás;</li> <li>- Birtoklás, összetartozás kifejezése;</li> <li>- Események sorrendisége (idő, aspektus);</li> <li>- Az ellentét kifejezése;</li> <li>- Az összehasonlítás kifejezése;</li> <li>- Ok-okozati összefüggés;</li> <li>- Külső-belső szándék/cél kifejezése;</li> <li>- Biztos / bizonytalan /konkrét – általános</li> </ul>			

nek a szavak jelentésviszonyaiból kiinduló magyarázata világos, egységes szempontot ad a nyelvek összevetéséhez, s ezáltal a taníthatóság-tanulhatóság feltételeinek teljesüléséhez is.

Hadrovics nem fejezte be ezt a hatalmas művet, de az irányt megmutatta. Az eszköz-oldal (grammatika) és a jelentés-oldal összekötéséhez a „közös nevezőt” a jelentésviszonyok leírásában találta meg. Az ő nyomdokain elindulva nem mernék ugyan vállalkozni a fragmentum kikerekítésére, de a szófajok rendkívül szerteágazó jelentésviszonyainak egyenkénti leírása helyett megkísérlem leszűkíteni, egyszerűsíteni a kategóriákat. Tíz alapvető jelentésfunkciót állítottam fel, s ezek köré kíséreltem meg rendezni a magyar nyelv tényeit. A fentiek alapján létrehozott *funkcionális kategóriáim* rendeltetése tehát az, hogy egységes szempontok alapján összekösse a jelentés-oldalt az eszköz-oldallal.

#### 4. *A funkcionális kategóriák alkalmazhatósága*

A nyelvi jelek polifunkcionálisak, azaz ugyanaz a jel többféle funkciót is betölthet. Ugyanakkor egy nyelven belül a nyelvi funkciók nagy része különböző eszközökkel is kifejezhető. Két vagy több nyelv összevetésekor – tehát a nyelvtanításban – ez a helyzet, s külön nehezíti a helyzetet az a nagyon gyakori jelenség, ha ugyanazt a funkciót az egyik nyelvben szintaktikai szerkezet fejezi ki, a másikban morfológiai. A morfológiát középpontba állító hagyományos nyelvtanok (s ilyenek a külföldiek számára készült magyar nyelvtanok), valamint a szintaxisközpontú nyelvleírások (pl. generatív nyelvtanok) egymással nem vethetőek össze, így semmiképpen sem használhatók a tanításban. A funkcionális grammatikák céljukat tekintve kiküszöböl(het)nék ezt a nehézséget, de

1. a magyar nyelvre a fent említett Hadrovics-fragmentumon kívül ilyen nyelvtan még nem készült;
2. a legalaposabb funkcionális grammatika sem tudott a gyakorlatban eddig mit kezdeni akár a nyelvspecifikus, akár az emberi gondolkodás azonos mechanizmusából eredő, ezért több nyelvre, nyelvcsoporra vagy minden nyelvre jellemző jelentéssel. A nyelvkönyvekben már régen létezik az általam összegyűjtött funkcionális kategória fogalma, de a rendszerszerű nyelvleírásban eddig nem kapta meg az őt megillető helyet.

E kategóriák leírása nem ütközik nehézségbe: a mai technikai eszközökkel egy jól felépített funkcionális grammatika tárgymutatójaként előállítható; illetve ha a leírást a funkcionális kategóriák felől kezdjük, ezek morfológiai-szintaktikai eszközei adnak ki egy funkcionális szemléletű, de az eszköz-oldalból kiinduló nyelvleírást (ld. fenn *funkcionális szemlélet*).

A kategóriák jól használhatóak tananyagkészítésnél is: a haladást, egymásra épülést szem előtt tartva koncentrikusan jelennek meg újra és a különböző szinteken – ügyelve a gyakoriságra és a könnyebbtől a nehezebb, az egyszerűtől a bonyolultabb felé való haladásra.

A kategóriákon belül nincs élesen elválasztva egymástól a morfológia és a szintaxis, a *szó*, a *mondat* és a *szöveg*. Nem szabad elfelejtkezni arról, hogy ezek a kategóriák mindig szövegek környezetbe ágyazottan jelennek meg!

Végezetül álljon itt egy példa az egyik funkcionális kategória, az ok-okozati viszony kifejezésére. A kiemelt rész a Hegedűs Rita – Oszkó Beatrix: *Magyar Mosaik III.* című, az Akadémiai Kiadó Rt-nél megjelenés alatt álló tankönyvből való.

### Az ok-okozati viszony kifejezése

*A miért? mi okból? mi miatt?* kérdésre felelő határozóval a cselekvés, történés előidézőjét, kiváltó okát jelölöm.

A határozók irányhármasságából (*honnan? hol? hová?*) kiindulva megállapíthatjuk, hogy alapvetően a *honnan?* kategóriába sorolható határozóragokkal adhatom meg a cselekvés okát: *Meggyógyul a gyógszertől; megbetegszik a hidegtől; szenved a fofájástól Lustaságból nem tanulta meg a leckéjét. Megismerem a járásáról.* Ebbe a csoportba olyan szituációk tartoznak, amelyekben egy ok kivált valamilyen cselekvést, állapotváltozást.

Formailag más eszközökkel is kifejezhetem az ilyen típusú okhatározókat: *Az esés következtében kificamodott a bokája. Egy félreértésből kifolyólag évekig nem beszéltek egymással. Valamilyen oknál fogva a főnök megharagudott rá. Az események láttán (!) elszörnyedt.*

*A hol?* kérdésre felelő határozóragokat akkor használom, ha a kiváltó ok folyamatos, tartamjellegű: *Soborkuti Géza zavarában a vonaljegyeket tépdeste. Fájdalmában jajgatott. Állandó fejfájásban szenved.*

*A hová?* kérdésre felelő határozók közül a *bele-* igekötős igék kötelező vonzatként szereplő *-ba/-be* fordul elő: *Belebetegedett a bánatba. Belehalt a betegségébe. Az idézésre hárman jelentek meg.* Idetartozik a leggyakrabban vonzatként használt *-nak/-nek* rag is: *Örült a jó hírnék.*

Az ok kifejezésére használjuk még a *miatt* névutót. Okhatározóként szerepel, ha valaminek az elmaradását, negatív következményét jelöli: *Betegség miatt hiányzott.* Ha valamilyen pozitív változás körülményeit jelöli, akkor már célhatározó funkcióját tölti be: *A barátja miatt kelt fel ilyen korán* – azért, hogy láthassa, amikor az elindul otthonról.

Ugyanilyen módon érintkezik a cél- és okhatározói funkció az *-ért* ragnál:

<i>Tettéért elítélték.</i> (ok)	ok	<	predikátum
<i>Elszaladok egy liter tejért.</i> (cél)	predikátum	>	cél

Okot határozhatunk meg még a *következtében, folytán* névutóval is (ld. fent): *Hosszú betegsége következtében kiesett a munkából.*

Amennyiben a cselekvés oka egy másik cselekvés, kifejezhetem ezt határozói igenévvel is: *A rossz hírt hallva otthagya a társaságot és elrohant.*

Az összetett mondatok közül idetartozik minden olyan mondat, amelyben az egyik tagmondat a másik tagmondatban kifejezett tartalomnak okát, kiváltóját adja meg:

*Azért nem jött iskolába, mert beteg volt.*

*Amiatt hiányzott, mert beteg volt.*

*Nem jött iskolába, mert beteg volt.*

*Nem jött iskolába, ugyanis beteg volt.*

*Mivel beteg volt, nem jött iskolába.*

*Beteg volt, ennél fogva nem jöhetett iskolába.*

*Beteg volt, ennek következtében nem jött iskolába.*

*Attól betegedett meg, hogy hideg vizet ivott.*

(Külön csoportokat lehet képezni aszerint is, hogy az ok-okozati viszony kifejezésén kívül megállapítható-e még egyéb logikai összefüggés is. Például következményes viszony: *Beteg volt, ennél fogva nem jöhetett iskolába*; magyarázó viszony: *Nem jöhetett iskolába, hiszen beteg volt.*)

Az okhatározói mellékmondatot *hogy* kötőszóval kapcsolom a főmondatához:

Sok esetben nem tudom a cselekvés okát, kiváltóját pusztán egy ragos/névutós főnévvel megadni, hanem a kiváltó egy másik szituáció:

*A gyerek fél a farkastól.*

*A gyerek attól fél, hogy jön a farkas és megeszi*

(A farkas általában – az alany háttérismeretei szerint – megeszi a gyerekeket.)

Ez a másik szituáció már egy jelentésmozzanattal tovább viszi az eredeti megállapítást, itt a következményről kapunk több információt.

A kiváltó okot pontosítja, magyarázza a *mert* kötőszós mellékmondat: *A gyerekek fél, mert a farkas megeszi/megeheti.*

## ***Felhasznált irodalom***

Dik, Simon C.: Functional Grammar. 1978. North-Holland Publishing Co.

Dik, Simon C.: Studies in Functional Grammar. New York. 1980.

Gombocz Zoltán: Funkcionális nyelvszemlélet. 1934. Magyar Nyelv XXX. 1-7.

Hadrovics László: A funkcionális magyar mondattan alapjai. Akadémiai Kiadó, Bp. 1969.

Lock, Graham: Funkcional English Grammar. Cambridge University Press, 1996.



*Papp István*

## **A magyar mint idegen nyelv oktatása külföldi orvostanhallgatóknak a SOTE-n**

A Semmelweis Orvostudományi Egyetemen tanuló külföldi diákok számára öt szemeszteren keresztül folyik magyar nyelvoktatás. Az előadás első részében ennek a követelményrendszerét ismertetem (lexikai, grammatikai és kulturális), továbbá az oktatásban felhasznált segédanyagokat (könyvek, hangzó anyag, video stb.). A második részben a követelményrendszerben megfogalmazott célok megvalósításához szükséges módszereket foglalom össze, s kitérek specifikus esetekre, például a magyar nyelv és kultúra megismertetésénél a daltanítás és a zenehallgatás szerepére. Ezeket megpróbálom autentikus hangzó anyaggal illusztrálni. A harmadik részben azokat a nyelvi „trükköket” mutatom be, amelyekkel a hallgatók hiányos nyelvtani ismereteivel magyarázható problémákat igyekszem áthidalni. A negyedik részben szintén írott és hangzó anyaggal szeretném bemutatni az eredményeket, illetve a kudarcokat, ideértve a diákok motiváltságát is.

Magyarországon tanuló diákok számára egy idő után fontossá vált – kiváltképpen szakmai előmenetelük miatt – a magyar nyelv ismerete. Ezt a tényt ismerték fel a 80-as évek elején az egyetemeken, és fokozatosan bevezették a magyar nyelv oktatását. A SOTE-n két oktatási program, az angol és a német nyelvű program keretében folyik az oktatás.

Először a német nyelvű program hallgatóinak vezették be kötelező jelleggel 1983-ban, s az angol nyelvű programban 1989-ben. Tehát ezek a hallgatók a szakmai tárgyaikat angol illetve német nyelven hallgatják, de az első négy félévben magyar nyelvet is kell tanulniuk a curriculum részeként. A német nyelvű programban részt vevő diákok többsége német nyelvterületről érkezett, míg az angol nyelvű képzés résztvevőinek összetétele teljesen heterogén. Alapvető különbség rejlik a motiváltságban is, nevezetesen az, hogy a német diákok nagy része másodév után visszatér hazájába, hogy ott folytassa tanulmányait, és a magyar nyelvre így már nem lesz a szüksége. Ők valószínűleg azért jönnek Magyarországra, mert otthoni egyetemekre túljelentkezés miatt nem férnének be, de másodév után a természetes lemorzsolódás miatt már lehetőségük nyílik az átjelentkezésre. Az angol nyelvű oktatásban a hallgatók jóval nagyobb része marad a hatodik év végéig, tehát a magyar nyelvre szüksége van a klinikai gyakorlatokban is. Ez az egyik oka annak, hogy a SOTE-n 1998-tól négy szemeszter helyett öt szemeszteren át folyik magyaroktatás, és remélhetőleg felmenő rendszerben

visszakerül mind a három kar a Pázmány Péter Katolikus Egyetemről, ahol 1993 és 1998 között folyt a kihelyezett oktatás. Visszakerülésük (a SOTE Nyelvi Lektorátus hatáskörébe) mindenképpen szerencsésebb, mivel így a hallgatóknak lehetőségük nyílik a magyar orvosi nyelv megismerésére is.

E rövid történeti áttekintés után áttérek a követelményrendszerben megfogalmazott célok megvalósításához szükséges módszerekre, de – hely és idő hiányában – azokra a mindenki által ismert alapfogalmakra nem fogok kitérni, amelyekkel terjedelmes szakirodalom foglalkozik, mint például a nemrég megjelent, Giay Béla – Nádor Orsolya szerkesztette *Magyar mint idegen nyelv / hungarológia* című kötet. Inkább azokat a módszereket ismertetem, amelyekkel a nyelvek közötti különbségből eredő szakadékat próbálom meg áthidalni.

Az első probléma éppen az, hogy a csoportok különböző nemzetiségű hallgatókból állnak, és ezért közvetítő nyelvet igényelnek. Ez a közvetítő nyelv jelen esetben természetesen az angol. Ezt olyan mértékben részesítik előnyben, hogy a nyelvoktatás rovására megy, mivel sem az anyanyelvükön, sem magyarul nem hajlandók kommunikálni, amikor az angol bűvkörébe kerülnek. Ez az első akadály, amit le kell küzdeni. Sajnos, nem kis adag sznobizmus is közrejátszik abban, hogy míg saját hazájukban teljesen természetesnek veszik, hogy az amerikai nyelvtanár csak angolul tud, itt kifogásolják, ha a tanár „csak” magyarul szeretne tanítani. A tanár személyiségének nagy szerepe van abban, hogy mennyire tudja elfogadtatni ugyanezt az elvet egy olyan kisebb nyelv esetében is, mint például a magyar. Azzal mindenki egyetért, hogy a nehezebb nyelvtani szerkezeteket el kell magyarázni a közvetítő nyelven, de a közhiedelemmel ellentétben a nyelvtani terminusokat nagyon hiányosan vagy egyáltalán nem ismerik angolul. („Mentségükre” legtöbbször a saját anyanyelvükön sem.)

A másik szempont, amiért nem szerencsés a közvetítő nyelv használata, az az alapvetően eltérő nyelvi szerkezet. A görög diákok sokkal könnyebben megértik a magyar szerkezeteket a saját anyanyelvükön keresztül. Néhány példát idézek ennek illusztrálására: a mutatószó és a határozott névelő a főnevek előtt (*ez az asztal*) az angolon keresztül meglehetősen nehézkes vagy éppenséggel lehetetlen (*this table*), míg a görögben tökéletesen analóg (*afto to trapézi*); vagy mint a főnév- és igeragozásban, már mindjárt a kezdet kezdetén, főleg az accusativus tanításakor hiába magyarázzuk az „*I can see Kostas*” szerkezettel azt, ami a magyarban és a görögben teljesen nyilvánvaló a tárgyrag következtében: *Látom Kosztaszt = Vlepo ton Kosta*. Itt említem meg a kettős tagadást is: például *nem tudok semmit = den kszero tipota*.

Tulajdonképpen előnyös lenne, ha a csoportok homogének lennének, s a magyar nyelvtanár beszélné a nyelvüket. Ez kissé utópisztikus gondolat, de nem megvalósíthatatlan. Én a görög csoportjaimmal lehetőleg kezdetben inkább csak görögül kommunikálok; arra is volt eset, amikor be sem vallottam, hogy tudok angolul, így kényszerítve őket arra, hogy ne használják a közvetítő nyelvet. Az a tény, hogy

a hallgatók majdnem fele izraeli, akik egyébként többnyire homogénebb csoportot alkotnak, ösztönzőleg hatott rám, hogy elkezdjek héberül tanulni abban a reményben, hogy ezzel is hozzájárulhatok majd az ő eredményesebb magyartanulásukhoz.

A következő problémát megint bizonyos sznobizmussal magyarázom. A külföldi diákok hajlamosak a nyelveket földrajzi kiterjedésük alapján minősíteni, és a magyart mint kisebb nyelvet időnként nehézkesnek, csúnyának, megtanulhatatlannak stb. tartják. Ezt meg is indokolják, ha nem is tudományos alapossággal: azzal, hogy míg minden más nyelvben értik a nemzetközi szókincs nagy részét, a magyarban ez reménytelen. Persze a magyarázat számunkra kézenfekvő: nevezetesen az, hogy a magyar szigetet képez az indoeurópai nyelvek tengerében, s ők ösztönösen ezt a másságot érzékelik. Az e jelenséggel szemben tanúsított passzív ellenállásukat olyan példákkal próbálom leküzdeni, amelyekkel a nyelv kreativitását és produktivitását lehet demonstrálni. Például ha megtanulunk öt prefixumot, és hozzájuk kapcsolunk öt kérdőszót, akkor huszonöt új szót kaphatunk az alábbi táblázat alapján:

	<b>ki</b>	<b>mi</b>	<b>hol</b>	<b>hová</b>	<b>mikor</b>
minden-	✓	~	✓	✓	mindenkor
se-	-n-	-m-	✓	✓	-m-
vala-	✓	✓	✓	✓	✓
bár-	✓	✓	✓	✓	✓
akár-	✓	✓	✓	✓	✓

Konkrétan a nyelvtan tanítása során először a főnevekkel és a létigével érdemes kezdeni, mert ezekkel máris szituációkat lehet gyakoroltatni, nincs szükség mesterséges segédeszközökre: elég, ha körülnézünk a tanteremben. Érdekes módon a létige hiányát egyes és többes szám harmadik személyben nagyon gyorsan megtanulják (*Nikosz okos*), néha még túlságosan jól is, olyannyira, hogy később a határozói mondatokban sem hajlandók használni (*A diákok a tanteremben*). Amiről úgy gondolnánk, hogy a legnehezebb lesz, vagyis a tárgyias igeragozás, azt is aránylag könnyen megtanulják, még a háromféle tranzitivitást is (a tárgyatlan, határozatlan és határozott tárgyias, valamint a második személyű tárgyias ragozást): *látok, látom, látlak*, mert vannak szavak, amelyeket minden fiú hallgató ismer – például „*szeretlek*”. Ezeknek a nyelvtani szerkezeteknek a fokozatos bevezetése szituációkkal, mozgással és perszonalizációval egybekötve automatikusan hozza magával a bonyolultabb nyelvtani szerkezetek megjelenését: a főnevek és mellénevek az egyes és többes szám problémáit, az igék a tárgyesetet, valamint a ragok és a végződések használatát.

A tanítás folyamatát nem kívánom részletesen ismertetni, de érdekességképpen szeretnék bemutatni részleteket írásbeli dolgozatokból, illetve tesztekéből. Elgondolkodtató, mi lehet az oka annak, hogy a görög hallgatók „Balassi stílusában” fogal-

maznak, de ennek megválaszolása a jelen előadás keretein belül nem lehetséges. Egy másik példa egy tesztből: „Gyártson kérdéseket az aláhúzott mondatrészekre: *A nővérem szombaton Athénba repül.*” Ezt a viszonylag egyszerű feladatot majdnem hibátlanul megoldották, de legtöbbször a *Miért a nővérem repül?* változatot is beleírták, bizonyára freudi elszólásképpen – vagy mert olyan könnyűnek találták, hogy még egy kis humort is megengedhettek maguknak.

### VII. Mit fog csinálni nyáron? (8–10 mondat)

Minden év én szabadságra nyar megyek görög szigetre. A sziget névja Corfu van. Én töltök ünnepnap szüleimnél és nővérem. Lakunk az nagy anyam házába. Minden nap én és nővérem és barátaink megyünk tengerre. Ott mi úszunk és röplabdázunk. Este megyünk a moziba hol megnünk jó filmek. Után találkozunk barátaink a discóban. Ott táncolunk együtt. Szeretem nyar szabadságra miért én mulass jó.

(20)

(Összesen 100 pont)

### VII. Mit fog csinálni nyáron? (8–10 mondat)

Minden év én és a családom szabadság megyünk. Az házuk a hegyekben, de tenger közel is. Én és a nővérem szeretünk menni a tenger és maradunk sok órák. Nélkü barátaink mennet a házuk és csinálnak egész éjjel összejövetelek. Az városok hol lakunk - sok barát és barát lehetni. Minden éjszaka én és barátaim megyünk discóba reggelig. Az szüleim nem szeretnek nagyon. Véső jóivünk hazunk, de nyar van és mindentki tréfa.

(20)

(Összesen 100 pont)

A harmadik problémakör, ahol a tanárnak még mindig előítéletekkel kell küszködni, a fonetika. Teljesen érthetetlen számomra, hogy miért nem tudják (vagy nem akarják?) az *ő* és *ű* hangokat helyesen kiejteni azok a hallgatók, akik egyébként a franciában a „*mon Dieu*” és a németben az „*Übermensch*” szavakat hibátlanul ejtik. Ezekkel a hallgatókkal többször elisméltetek francia vagy német szavakat, hozzájuk kapcsolok hasonló hangokat tartalmazó magyar szavakat, hátha így sikerül kicsalni belőlük a helyes fonémát.

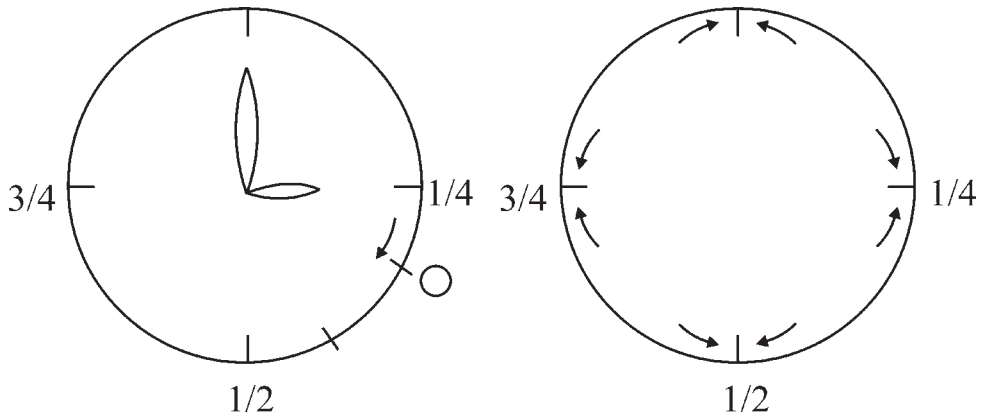
Aránylag népszerű a magyaroctatásban is – mint egyébként minden nyelv tanításánál – az énektanítás vagy zenehallgatás. Ezt többen eretnek gondolatnak vélik, de ez az úgynevezett inverz Kodály-módszer hasznos lehet a gátlások feloldására, valamint közelebb hozza a hallgatókat a célnyelv kultúrájához. Annak ellenére, hogy köztudottan zenemániás vagyok, előfordult, hogy külföldi hallgatóim – dűdolgatván a magyar toplistás slágereket – tőlem kérdezték a magyar szöveg jelentését. Úgy tűnik, kénytelen leszek a rádiót gyakrabban hallgatni, s a zenei tévécsatornákat figyelmesen nézni, hogy a hallgatókkal lépést tudjak tartani. A daltanításhoz általában egyszerű magyar népdalokat szoktam órán feldolgozni. (Itt természetesen csak nyelvtani feldolgozásról van szó.)

Néhány szót a tankönyvekről. Míg a műszaki egyetemeken évek óta egységes jegyzet van, a SOTE-n ilyen még nem létezik, illetve a jegyzet készítése most van folyamatban. Készül továbbá egy magyar orvosi társalgás a hallgatóknak öt nyelven: magyarul, angolul, németül, görögül és héberül. Ezek azok a nyelvek, amelyek a hallgatók nemzetiségi összetétele alapján a legfontosabbak. A szaknyelv oktatásához fénymásolatokat is lehet használni, például fogorvosi kezelőlapot, betegfelvételi lapot. A tankönyveken kívül nagy érdeklődésre tart számot az újságnyelv. Meg szoktam kérni egy korán kelő hallgatót, hogy nyolc-tíz egyforma ingyenes újságot szerezzen be reggelként. Ezeknek a nyelvezete többnyire alkalmas tanítási célokra, s ráadásul nem is kerül semmibe.

Még egy gondolat a motivációról, mely szerint a fiúhallgatók gyorsabban sajátítják el a magyar nyelvet. Ennek számos oka lehet, többek között egy biztos: ők a nyelvet partneri kapcsolatok kiépítésére is használják, míg ez a lányoknak kulturális és etnikai sajátosságok miatt majdnem tilos vagy lehetetlen. Az említett előítéletek és attitűdök következtében keletkezett nehézségek leküzdésére sokszor kénytelen vagyok olyan trükköket alkalmazni, amelyeknek nincsen semmilyen tudományos alapjuk, de a cél megvalósításához eredményesnek bizonyultak.

Ilyen például az idővel kapcsolatos kifejezések tanítása **az óra két sematikus ábrájával** (a viszonyítás irányait nyilakkal szemléltetve): (1) Egyrészt azt próbáltam a hallgatóknak elmagyarázni, hogy míg például az angol az óra feléig az elmúlt órához viszonyít, innen kezdve pedig a következőhöz, addig a magyar mindig előre tekint: három óra után *negyed négy, fél négy és háromnegyed négy* következik.

(2) A másik lényeges különbség, hogy míg az indoeurópai nyelvek többsége csak az egész órához viszonyít, addig a magyarban ugyanilyen viszonyítási pont lehet a negyed, a fél és a háromnegyed is: *háromnegyed kilenc múlt öt perccel*.



Záró gondolatként hangsúlyoznám, hogy az idegennyelv-oktatásban valószínűleg nem létezik egyedüli üdvözítő módszer, és nem is próbálok effélet bizonygatni. Ennek az előadásnak a célja inkább vitára, gondolkodásra készítés, természetesen mindenütt a helyi sajátosságok és lehetőségek figyelembevételével.

*Oszkó Zita*

## **A magyar mint idegen nyelv oktatása (elsősorban német anyanyelvű hallgatók számára)**

Mai felgyorsult politikai, gazdasági, kulturális változásokkal teli világunkban a korábbiakhoz képest egyre inkább tért hódít az idegen nyelv. Míg számunkra már szinte megengedhetetlen, hogy ne beszéljünk több, de legalább egy idegen nyelvet, egyre több idegen ajkú szeretné vagy kényszerül elsajátítani minél magasabb szinten az olyannyira nehéznek és bonyolultnak kikiáltott, eddig idegen nyelvként a háttérbe szorult magyar nyelvünket.

A külföldiek közül sokan politikai indíttatásból élnek hazánkban, egyre többen a gazdasági élet valamely területén tevékenykednek itt, és sok-sok külföldi diák tanul magyar intézményekben, így nekünk fontos feladatunknak kell tekintenünk, hogy ők a magyart mint idegen nyelvet a lehető leghatékonyabban elsajátíthassák. Ezen munkálkodunk mi is a Semmelweis Orvostudományi Egyetem Nyelvi Lektorátusán, ahová a külföldi hallgatók a magyar nyelv ismeretének teljes hiányában érkeznek.

A magyar oktatási intézményekben (különösen az egyetemeken) tanuló külföldi diákok instrumentális motivációval tanulják a magyart, de vannak hallgatók, akik integrációs motivációval is rendelkeznek: be szeretnének illeszkedni a magyar hétköznapi életbe, még ha nem is végleges állomás életükben Magyarország. A mi egyetemünkön a diákoknak (a magyar nyelv által) az életben való eligazodása mellett nagy hangsúlyt kell helyezni a nyelvtanításban arra, hogy ezek a fiatalok szakmai vonalon is nyelvtudást szerezzenek, hogy medikus tanulmányaikat kísérő különféle klinikai gyakorlatokon szót érthessenek és válthassanak hazai kollégáikkal és a páciensekkel. Ehhez igen jelentős elsajátítandó szaknyelv is szükségeltetik. A hazai oktatásban e cél érdekében igyekszünk megfelelő heti óraszámot tanítani, s a nagyobb intenzitás mellett a közvetítő nyelv nélküli oktatás is jellemző – különösen, ha a csoportok heterogén összetételűek.

Az oktatás feltételei nem minden intézményben egyformák; mi nem panaszkodhatunk: megfelelő tárgyi lehetőségek állnak rendelkezésünkre munkánk végzéséhez. A tananyagok feldolgozása az anyanyelvvvel való összevetéssel, a két nyelv közötti azonosságok és különbségek feltárással és az ezekre épülő készségfejlesztéssel történik. Három alapelv együttes megvalósítására kell törekednünk a célnyelvi környezetben folyó nyelvtanítás során:

- a magyar mint idegen nyelv szemléletének érvényesítésére;
- a nyelvi funkció-központúságra; vagyis a diákok meglévő grammatikai ismereteire alapozva a nyelvtani kategóriák formális rendszere helyett a nyelvhasználat, a nyelvi funkciók egységét kell kialakítanunk;
- és a szöveggözpontúságra; a kommunikatív kompetencia elérése érdekében az oktatás középpontjába a szöveget kell állítani, hiszen a szöveg a nyelvi jelenségek legtermészetesebb hordozója, a grammatikai részrendszerek összefüggésének és mozgásformáinak a legteljesebb illusztrációja.

A SOTE-n különösen a fókuszban kell tartani a szaknyelvi kommunikatív kompetencia kialakítását a köznyelvi kompetencia elsajátítása mellett. Mindehhez a szakmai, valamint a különféle emotív, konatív, fatikus funkciók jegyében grammatikai eszközöket és szókincset tartalmazó szövegek állnak a tanár és a diák rendelkezésére.

A nyelvet tanuló hallgató a lehető legkisebb energia-befektetéssel, a lehető leghatékonyabban, leggyorsabban szeretné elsajátítani a magyar nyelvet. A legtöbben azonnali eredményeket várnak, szeretnének önállóan eligazodni a mindennapi életben, felhasználva a magyar nyelvet. Ám elterjedt nyelvünkéről az a nézet, miszerint a benne lévő nyelvtani struktúrák nagy nehézséget jelentenek a magyart tanuló külföldieknek. Ha azonban azt tartjuk szem előtt, hogy a tanítás célja nem elsősorban a nyelvtani rendszer megismertetése, hanem a nyelv használatához szükséges kommunikációs készség fejlesztése, akkor nem lesz olyan nehéz a magyart tanuló külföldiek helyzete.

A célnyelvi környezet általában elősegíti az adott nyelv elsajátítását. Ennek a kényszerítő és ösztönző hatását jelentősen hátráltatja, hogy diákjaink homogén nyelvi közösségekben élnek az idegen országban, jelen esetben hazánkban, ahol az egymás közötti kommunikációban csak az anyanyelvükre szorítkoznak; nyilvánvalóan nem is várható más tőlük. Szintén csökkenti a célnyelvi környezet egyébként előnyös hatását, hogy a diákok kommunikációs problémák esetén szívesebben nyúlnak a nemzetközileg olyannyira elterjedt angol nyelvhez. Természetesen a legkényelmesebbek gyakran a saját anyanyelvükkel próbálkoznak először, mivel Magyarországon is sokak beszélnek nyelvüket, amit talán néhány tanuló el is vár. Így gyakorlatilag a célnyelvi környezet pozitív erényei nem érvényesülnek oly mértékben, mint ahogyan elvárható lenne. Ez kicsit megnehezíti a munkánkat, mert így jóval nagyobb erőfeszítést igényel a kellő motiváció megteremtése.

A magyar amúgy sem tartozik a nemzetközi viszonylatban jól ismert és elterjedt nyelvek közé, ezért idegen nyelvként való oktatásában hiányzik a fokozatosság, a graduált képzés. Éppen ezért nem olyan kiforrott az eszközrendszer, valamint a módszertani bázis sem. Az oktatás problematikájához tartozik az a néhány lélektani hatás is, amely a magyar nyelv ismeretlenségéből és nehézségéből fakad. Ezeken



a nehézségeken kell a nyelvtanárnak átsegíteni a diákokat, pedagógiai érzékkel a kellő érdeklődést felkeltve.

Az egyetemünkön tanuló, főként indoeurópai nyelveket beszélő hallgatók többsége számára a magyar nem az első idegen nyelv, s ez megkönnyíti valamelyest a magyar nyelv sajátosságainak megértését. A módszertani munkában döntő jelentősége van a nyelvek közötti azonosságok és különbözőségek feltárásának.

A transzfer – ha egy nyelvi jelenség azonos módon működik az anyanyelv és a célnyelv rendszerében – általában megkönnyíti a tanulást. Az interferencia – ha a célnyelv bizonyos jelenségcsoportjai teljesen vagy részben hiányoznak a forrásnyelvből, vagy más szabályszerűségek érvényesülnek benne – a legtöbb esetben megnehezíti az új idegen nyelv elsajátítását. Itt figyelembe kell vennünk az anyanyelv és a célnyelv közötti, valamint az első, illetve a második idegen nyelv közötti interferenciát is.

Ezek a nyelvrendszeri különbözőségek azonban nem minden esetben nehezítik meg a diákok helyzetét, ugyanis a különböző szubjektív pszicholingvisztikai tényezők hatására nem mindig analogizálható egy-egy nyelvi probléma; kinek-kinek más és más okoz nagyobb nehézséget a nyelvtanulás során.

A magyar nyelv sajátosságait vizsgálva elkülöníthetünk fonetikai, szintaktikai, morfológiai, szemantikai csoportokat, de főbb szerkezeti és szemléleti sajátosságaik összefüggenek egymással.

**Többszóval** alapvető – és a német hallgatók számára eléggé nehezen kezelhető – jellemzői a magyar nyelvnek

- a magánhangzó-harmónia és -illeszkedés, továbbá ebből adódóan
- a két-, illetve háromalakú toldalékok alkalmazása;
- a magán- és mássalhangzók rövidegének és hosszúságának jelentés-megkülönböztető szerepe (*tör—tőr, örül—őrül, kel—kell, megy—meggy* stb.);
- a két- és háromjegyű mássalhangzók;
- a képző—jel—rag sorrendi hierarchia (*tanul/mány/aim/ról*);
- a kétféle többesjel: az általános (*iskolák*) és a birtokos (*iskolái*);
- a *van* szó kettős funkciója (*Anna az iskolában van. / Annának van könyve.*);
- a főnévi igenév ragozása (*meg kell tanulnom/tanulnod....*);
- a kettős tagadás (*Nem tanultam semmit.*);
- a birtoklást kifejező '*nekem van kutyám*' típusú szerkezet;
- a prepozíció helyett mintegy posztpozícióként értelmezendő névutók (*a ház mögött* stb.);
- a mondat szórendjének viszonylagos szabadsága.

**Hiánystruktúráként** sajátos a magyar nyelv tanulásakor

- az előljárószók hiánya;
- a redukált és kettős hangzók;
- a birtoklást kifejező *habeo* (*have/haben*) ige;
- a különböző igeidők hiánya;
- a jelen idejű kijelentő módú nominális mondatokból egyes és többes szám harmadik személyben hiányzó kopula.

**Szemléleti sajátosságai** nyelvünknek sajátos **szerkezetmintákat** vonnak maguk után. Ilyenek például

- a tér/idő fogalom háromirányúsága:  
Hol? — hová? — honnan? (*iskolában, -ba, -ból*);  
Mikor? – mikorra? – mikortól? (*holnap – holnapra – holnaptól*);
- a közelség/távoliság megkülönböztetése magas/mély magánhangzós fonémákkal:  
*itt—ott, ez—az, így—úgy, ilyen—olyan, ide—oda*  
(a mutató névmások és határozószók köréből);
- a határozottság és határozatlanság kifejezése lexikai, illetve morfológiai elemekkel:  
lexikai elemekkel: pl. egy tárgy határozottságának megkülönböztetése  
(*iskolát, egy iskolát, az iskolát*),  
morfológiai elemekkel: pl. a határozott/határozatlan igeragozás segítségével  
(*könyvet olvasok, a könyvet olvasom, ezt olvasom*).

Sajátos a magyar nyelvben a kétféle igeragozás („alanyi és tárgyas”), valamint az igekötős igék jelentéstani és szórendi problémái is, amelyek szintén nehézséget okoznak a nyelvünket tanuló külföldinek.

A számunkra oly egyszerű és magától értetődő nyelvtani formák (például az automatikusan használt todalékok), melyeknek szabályszerűségeit sok esetben mi magyarok is nehezen fogalmazzuk meg, sokszor gondot okoznak egy idegen ajkú számára. Egy egyszerű példával élve; a *hol?* kérdés utáni *-ban/-ben*, néha *-n, -t/-tt* helyragokat minden magyar anyanyelvű teljes biztonsággal a megfelelő módon használja anélkül, hogy az erre vonatkozó szabályokon gondolkodna. Ám a külföldi diáknak az ilyen explicit szabályokat is fel kell vázolnunk. Nem szabad elfelednünk a nyelvtanítás során, hogy ami nekünk természetes, az a kívülállónak nem mindig az.

A csoportjaimban tanuló hallgatók legnagyobb nehézségként nem a nyelvtani problémákat vetették fel, számukra a szavak tanulhatósága a legnehezebb. Amíg az anyanyelvükhöz képest hasonlóságot fedezhettek fel az angol, a francia és a latin elsajátításakor, addig a magyar kifejezéseket csak nehezen tudják bevésni. Az ed-

dig tanult grammatikai anyagban a magánhangzó-egyeztetés volt az, ami nagyobb problémát jelentett nekik. A legjobban egyöntetűen a viszonylag kötetlen szórendnek örülnek.

Az év elején nem ment könnyen a magánhangzók megkülönböztetése sem, de némi gyakorlás után ez csak néhány tanulónak okozott problémát. Persze van egy-két diák, aki még sokáig bizonytalankodott az *a-o-u*, illetve az *e-é-i* hallás utáni megkülönböztetésében. Az idegen hangzók a tökéletlen helyesírást is maguk után vonják, de nem is ez a fő problémánk a nyelvtanítás kezdetén.

Nyelvet csak a teljes személyiséggel lehet tanulni; kognitív és emotív irányultsággal. Az emóciók jelentőségét nagymértékben tapasztaltam a tanítás során. Abban a csoportban, ahol többségben vannak azok a hangadó diákok, akiknek szeme előtt az egyetem hazájukban való folytatása és befejezése lebeg, nehezebb dolgom volt a kellő motiváció megteremtésével. A tapasztalat szerint a hallgatók jelentős százaléka ezen az úton jár: számukra a szakmai tantárgyak (kevésnek semmiképpen nem mondható) ismeretanyagának a megszerzése az elsőrendű cél, így az egyébként is nagy leterheltség mellett háttérbe szorul a magyar nyelv iránti érdeklődésük. Óriási sikerélményhez juttattak viszont azok a csoportok, melyekben nem kellett leküzdeni ezt az érzelmi hozzáállást; itt a diákok tudásvágya, érdeklődése gyorsabb és nagyobb eredményeket hozott.

A motiválásnak ennél a korosztálynál sem a különböző tesztek, számon kérő feladatlapok íratása a legcélravezetőbb formája. Igyekeznünk kell olyan szövegekkel, szituációkkal megismertetni a hallgatókat, amelyeken keresztül a grammatikai anyag mellett kapcsolatba kerülhetnek az őket körülvevő világgal és az őket érdeklő mindennapi problémákkal, gondolatokkal.

Egyre népszerűbb a közvetítő nyelv használata nélküli nyelvtanítás. Azokban a csoportjaimban, ahol a kezdeti időszaktól leginkább magyarul próbáltunk meg kommunikálni, és csak a legszükségesebb helyzetekben került elő a hallgatók anyanyelve, a diákok igyekeznek minden mondandójukat magyarul megfogalmazni, egyre eredményesebben. Egy-egy ilyen kommunikatív megnyilvánulás olyan sikerélményekhez juttatja őket, amelyeknek hatására még nagyobb bátorsággal, gátlások nélkül képesek lépéseket tenni a nyelv elsajátításában. Van egy csoport, ahol erősebben megmaradt a közvetítő nyelv, és érezteti is kártékony hatását. Ezek a diákok ritkán szánják rá magukat arra, hogy maguk is logikus magyarázatot keressenek egy nyelvi probléma felmerülésekor annak megoldásában; ők azóta is leggyakrabban készen várják a választ a miértekre, természetesen a saját anyanyelvükön.

Tapasztalataim alapján azt gondolom, bármilyen merésznek is tűnik olykor a közvetítő nyelv hiánya, mégis nagy hatékonyságot eredményez. Nem szabad továbbá soha szem elől tévesztenünk, hogy az életkor előrehaladtával egyre növekvő gátlással tanuló diákok csak mindenkor nyitott, oldott légkörben lesznek képesek az idegen

nyelv elsajátítására; ennek megteremtését és folyamatos fenntartását a nyelvtanár fontos feladatának kell tekinteni.

### ***Felhasznált irodalom***

- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin: Sajátos rendezőelvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 5. Budapest, 1984
- Gíay Béla: Differenciálódási tendenciák a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. Hagyományok és módszerek I-II. Budapest, 1990
- Gíay Béla: A magyar mint idegen nyelv / hungarológia oktatása. In: Terts István (szerk.): Nyelv, nyelvész, társadalom (Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára). JPTE, Keraban K., Budapest 1996. I. 82-96.
- Szabó Zoltán Attila: Hungarian Language School – a magyar nyelv akadémiaja  
Szakoktatás 1997/5.
- Szűcs Tibor: A magyar mint idegen nyelv grammatikai terminológiájáról – határtalanul? In: Terts István (szerk.): Nyelv, nyelvész, társadalom (Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára). JPTE, Keraban K., Budapest 1996. I. 278-288.

*Pál Erika*

## A magyar imázs a magyar nyelvkönyvekben

A magyart idegen nyelvként tanulók Magyarországgal, a magyar nyelvvel való első találkozása többnyire már hazájukban, a nyelvkönyveken, útikönyveken, prospektusokon keresztül vagy hallomás alapján történik, s az, hogy milyenek ezek az első benyomások, sok mindent meghatároz. Felelősek vagyunk tehát cselekedeteinkért, valamint a rólunk szóló írásokért, híradásokért is, ebben (is) áll a rólunk alkotott kép tudatos építése. A nyelvkönyv – funkcióját tekintve – az elsajátítandó ismeretek tárháza, elsődleges célja annak a megtanítása, hogy a tanuló a nyelvet jól használja, de ugyanakkor az anyanyelvi beszélők kultúrájának, szokásainak, viselkedésének akaratalanul is hírnöke. Nyelv és kultúra nagyon összetartozó fogalmak, szinte feltételezik egymást, különösen igaz ez akkor, ha nyelvtanulásról van szó: kulturális és történelmi háttérismeretek nélkül nem lehet nyelvet tanulni. Egy nyelv „birtoklása” nem nyelvi szabályok automatizált alkalmazása; ennél több: interakció, amely a célnyelvi háttérismeretek nélkül nem valósítható meg. A magyart idegen nyelvként főleg felnőttek tanulják, s ebből adódóan explicit magyarázatot igényelnek – és ezek nagy többsége a nyelvtörténetből, történelmünkéből, kultúrkörünkéből adódik. Egy nyelvet akkor sajátítunk el igazán, ha az adott nyelv metakommunikációját, illemszabályait is megtanuljuk, így tehát ezek a mellékesnek vélt információk a nyelvtanuló számára ugyanolyan tananyagnak számítanak, akár a grammatika vagy a lexika.

Országismereti információkban főként a prospektusok, az útikönyvek, a turisztáknak íródott (ún. túlélési) tematikus zsebszótárak bővelkednek, azonban az imént említett nyelvi és kulturális összefonódás miatt a nyelvkönyvek által közvetített magyarságkép is kutatást igényel. Más elvárásaink vannak egy nyelvkönyvvel, s mások egy *útikönyvvel* szemben, de ebben a dolgozatban megpróbálok elvonatkoztatni a nyelvkönyvek tényleges feladatától, és kifejezetten a magyar (mint idegen nyelv) nyelvkönyvek közvetítette magyarságképre összpontosítok. Azt szeretném feltérképezni, a nyelvkönyvírók milyennek látnak és láttatnak minket, magyarokat, mennyire tekintették feladatuknak a magyarsághoz tartozó országismereti, viselkedésbeli, kulturális, szokásbeli stb. információk közvetítését, s hogy ezt nyílt vagy burkolt formában teszik-e. Választ keresünk arra is, történt-e külső arculatváltás a magyar nép és a magyar nyelv megítélésében, megszabadultunk-e a „csikós—gulyás—puszta” jelezte létállapottól és a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról szó-

ló sztereotípiától. Példáimat hazai és külföldi kiadású, friss szemléletű, ún. belső nézőpontú, viszonylag új, elterjedt nyelvkönyvekből veszem<sup>1</sup> – szembeállítva az ún. külső nézőpontú, az idegenekben élő magyarságképpel, amelynek hiteles tolmácsolója a *Do you speak magyarul?* című vallomáskötet.<sup>2</sup>

## 1. Nyelvkönyvek – szerzői szándékok

A tanulóban a nyelvtanulás során akarva-akaratlanul kialakul egy kép a tanult nyelv országáról, az ott élő emberekről, életformájukról, hiszen a nyelvkönyv a célországi valóságot mutatja be célországi helyszíneken (pl. posta, taxi, áruházak stb.). Indirekt módon, a szerző akaratától függetlenül a nyelvkönyv mindig informálja a nyelvtanulót a nyelv által kifejezett társas kapcsolatok szokásrendszeréről (köszönés, megszólítás, tegezés-önözés stb.). A kérdés csupán az, hogy vajon megmaradnak-e a nyelvkönyvírók a funkcionális bemutatásnál, s a tanárra bízják-e az adott jelenség magyarázatát, vagy kifejtik a problémát.

A megjelentetés helyétől független az a szerzői szándék, miszerint a könyvben a szerző felvállalja-e az országismereti, kulturális információk beépítését a tananyagba. A vizsgált könyvek nem igazolják azt a logikát, hogy távol a célországtól minél több országismereti elemre van szükség a könyv lapjain: hazai kiadású nyelvkönyvek is célul tűzhetik ki a magyarságkép tudatos bemutatását, s ugyanakkor külföldiek teljes mértékben mellőzhetik ezt. A felvállalás függhet a szerző nyelvoktatási koncepciójától, a célzott tanulói réteg igényétől, a kiválasztott nyelvoktatási módszertől.

A Magyarországon megjelent könyvek közül a *Halló, itt Magyarország!* című könyv szerzői remélik, hogy könyvük „túl a nyelvtanuláson, abban is segíteni fogja a tanulót, hogy megismerje Magyarországot és a magyar embereket” (P. I/7). Vállalásukat alátámasztja, hogy a sokrétű dialógusok, szituációk mellett tudatosan belecsempésznek a gyakorlatsorba magyarságismereti szövegeket, oly módon, mint ha az csupán grammatikai végződések begyakorlását, ellenőrzését szolgálná. Ezeknek a „szövegeknek” már az első mondata jelzi az országismereti jelleget: „Magyar-

<sup>1</sup> Erdős József – Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország! I-II*. Magyar nyelvkönyv külföldieknek. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1996 (3. kiadás); Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor: *Hungarolingua 1*. Magyar nyelvkönyv. Debreceni Nyári Egyetem, 1996 (2. kiadás); Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor: *Hungarolingua 2* Magyar nyelvkönyv. Debreceni Nyári Egyetem, 1993; Kovácsi Mária: *Itt magyarul beszélnek I-II*. Magyar nyelvkönyv kezdőknek angol, francia és német nyelvu magyarázatokkal. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995 (4. kiadás); Lakos Dorottya: *Hungarian for foreigners. Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998; Seidler, Andrea – Szajbély, Gizella: *Szia! Ungarisch für Anfänger*. ÖBV Pädagogischer Verlag, Bécs, 1995 (2. kiadás); Silló, Ágnes: *Szituációk*. Ein Ungarischlehrwerk für Anfänger. Max Hueber Verlag, Ismaning 1995; Szili Katalin – Szalai Zsuzsa: *Lépésről lépésre*. Ungarisch für Anfänger. Braumüller, Bécs 1990

<sup>2</sup> *Do you speak magyarul? Külföldiek Magyarországon. Foreigners in Hungary*. Budapest, Hungarian Language School, 1996. Szerk.: R. Székely Julianna (A továbbiakban hivatkozással: *HLS*)

országon a 80-as évek... még alig volt munkanélküliség” (P. II/80); „Mit kell tudni egy külföldi..., ha magyarok meghívják vendégségbe?” (P. II/113); „Magyarország területe... 93 ezer km<sup>2</sup>” (P. II/108); „A magyar... szeretnek jól enni és inni” (P. I/80.) – és még sorolhatnánk az idézeteket. Nagyon talányos módon szó esik így az étkezési szokásokról, Bartók Béláról, a magyarországi közlekedési szabályokról, a kórházak rendjéről, az ünnepekről, Magyarország éghajlatáról, időjárásáról, a magyar tájakról, a sportról (sajnos hírességeinkről nem), a házasságkötésről, a munkanélküliségről, a szabadidő eltöltésének lehetőségeiről, a szolgáltatásokról, Magyarország városairól, Budapestről. Ezek a tíz-egynéhány mondatos szövegek lexikájukban, grammatikájukban a törzsanyaghoz kapcsolódnak, helytálló információk, gyakran statisztikai tények. A kétkötetes nyelvkönyvben a szerzők két leckét kifejezetten országismereti tudnivalóknak szentelnek: „Ismerd meg Magyarországot!” (II/19. lecke), „Kellemes ünnepeket!” (II/7. lecke).

Szintén Magyarországon jelent meg az angol közvetítő nyelvű *Magyar nyelvkönyv külföldieknek* című könyv, amely már tartalomjegyzékében éles tipográfiai különválasztással jelzi a tananyag hármastartópillérét a lexika – országismeret – nyelvtan felosztással. A leckén belül sárgára színezett „Information” rész angol nyelven szól a magyarul tanulókhöz a következő témákban: magyar nevek, asszonynevek, köszönési formák, megszólítási formák, telefonálás, köznyelvi kifejezések, címezés, a címben szereplő számok kiolvasása, páros testrészek egyes számú használata. Ezenkívül hiteles friss fényképeket láthatunk Budapestről, valamint részben új pénzeinkről.

Hasonlóképpen magyar kiadásban közvetítő nyelvet használ az *Itt magyarul beszélnek* című kétkötetes nyelvkönyv, s kiaknázza az idegen nyelvű magyarázat lehetőségét. A fent említett példával szemben nem biztosít külön részt az országismeretnek, hanem a szövegben indexszámmal jelölt lexikai, grammatikai, kulturális vonatkozású problémákat együtt tárgyalja leckénként a törzsanyagot követő „Szavak és magyarázatok” címszó alatt. Rövid magyarázatot kapunk az asszonynevek képzésére, a *maga-ön* különbségére, a „*tetszik*”-ezés mibenlétére, a „*Szabad?*” kérdésre adandó igenlő, illetve nemleges válaszra, a magyarországi iskolai jegyek milyenségére. A nyelvkönyvhöz tartozó „Lexikai és beszédgyakorlatok” című kiegészítő anyagban<sup>3</sup> olvashatunk röviden Budapestről és Magyarországról is.

A hazai megjelenésű *Hungarolingua 1-2* kezdő, illetve középhaladó tananyag-sorozat önállóan is helytálló nyelvkönyvei pusztán nyelvkönyv-minőségükben nem tartalmaznak közvetlenül kifejtett országismereti információkat, viszont videokazettái a metakommunikáció bemutatásának egyedüli forrását nyújtják a magyar mint idegen nyelv oktatási segédanyagai között.

<sup>3</sup> Szerzők: Aranyi Krisztina – Déri Zsuzsa

A külföldön megjelent nyelvkönyvek a magyarországi sémát mutatják: a szerző szuverén joga annak eldöntése, milyen súlyozással kerüljenek a tananyagba országismereti tudnivalók. Az osztrák *Szia!* című könyv erősen grammatizál, nyílt, közvetlen fogalmazású magyarság-információt nem közöl, ugyanakkor a németországi *Szituációk* című könyv előszavában céljaul tűzte ki az országismereti tudnivalók közvetítését<sup>4</sup>, s ehhez tartván magát bőségesen merít a magyarországi autentikus szövegekből. Hasonlóságot mutat a *Halló, itt Magyarország!* című nyelvkönyvvel: a munkafüzet (amely az ottani gyakorlósornak felel meg) számos lehetőséget rejt az országismeret, a kultúra kifejtésére, és ilyen értelemben nem csupán a begyakorlás-ellenőrzés fázisára hivatott, hanem kiegészítő anyagként új ismeretek hordozója is egyben.

Az Ausztriában megjelent *Lépésről lépésre* című nyelvkönyv az eddigiekben nem látott önkritikus-ironikus hangvétellő írásaival enged teret a magyarság viselkedésének bemutatására. A kritikai megjegyzések „kívülről” jönnek, a könyv fősze-replője, a hazánkban tanuló Günther fogalmazza meg őket, s noha igazak (illetve a könyv kiadásakor igazak voltak), mégis nehezen szembesülünk a rólunk, az életkö-rülményeinkről szóló negatív véleményekkel: bántja büszke magyar önértzetünket.

A következőkben nézzük meg, milyennek is láttatnak bennünket a nyelvköny-vek és az itt élő külföldiek! Vizsgálódásaimat három témakör köré csoportosítottam: a magyar népről, Magyarországról és a magyar nyelvről alkotott magyarságképe-ket vetem össze.

## 2. *Benyomások a magyar népről*

Azt tartjuk magunkról mi magyarok, hogy *segítőkész, udvarias, vendégszerető* emberek vagyunk. A nyelvkönyvekben a kommunikációs helyzet – főként kezdő szinten – segítségkérés és maga a segítségadás: elirányítjuk a tudatlant (magyart, kül-földit), mi hol van, elmondjuk, hol lehet buszjegyet vásárolni stb. Minden nyelv minden nyelvkönyve ugyanezen sémák szerint építkezik, célnyelvi problémameg-oldó foratókönyveket ad, amelyek később a valós helyzetekben előhívhatók. A könyv feladata a normateremtés; evidens, hogy a nyelvi és viselkedésbeli udvari-assági szabályokat prezentálja; de ez még nem azt jelenti, hogy átlagon felüli mó-don segítőkészek vagyunk, ha a magyar nyelvkönyvekben is vannak ilyen szituá-ciók. Érdekes, hogy a nyelvkönyvek sikerorientált helyzetekben tudnak gondolkodni, mintha egy udvarias nemleges válasz kioltaná a segítőkészséget, így hát külön ér-tékelendő a *Hungarolingua*-ban megjelent „*Sajnos, én nem vagyok debreceni, nem*

<sup>4</sup> „Damit Sie aber nicht nur lebendige Sprache lernen, sondern auch landeskundliche Informationen über Ungarn bekommen, enthält *Szituációk* eine Fülle von Realien (Kleinanzeigen, Fahrplanauszüge, Prospekte) sowie authentische Lesetexte (Zeitungsartikel, Kurzgeschichten, Märchen, Gedichte, Lieder usw.), die sprachlich genau auf Ihre Kenntnisse abgestimmt sind.” (P. 3)



*tudom*” reakció (P. 1/21). Úgy vélem, a pozitív vagy negatív válaszreakciók nem befolyásolják a tanulóban kialakult benyomásokat a magyar népről, sokkal inkább nyomatékosítana egy direkt jellegű szöveg.

Nyelvi szinten a köszönési, a megszólítási formák és a *te / ön / maga / tetszik* választéka, viselkedéskultúránkban a bemutatkozás, a kéznnyújtás, a köszönés kezdeményezésének szabálya stb. egyértelműen azt sugallják a külföldieknek, hogy társadalmunkban elevenen él a hierarchia és az ehhez kapcsolódó udvariassági szabályok: megkülönböztetett figyelem jár a nőknek, az idősebbeknek és a rangban feljebb állóknak. Sajnos ezeket a szabályszerűségeket a nyelvkönyvek nem fejtik ki részletesen, holott a tanulók számára az anyanyelvű, illetve a könyv használatát közvetítő nyelvű magyarázatoknak itt lenne leginkább létjogosultságuk. Az indirekt példaanyag nem rendszer, a szintézisre a tanuló önállóan képtelen, így meglehet, hogy a nyelvi elemeket ugyan megtanulja, de helytelenül használja a diák – még a nyelvtanulás magasabb szintjein is.

Nem értek egyet az *Itt magyarul beszélnek* című könyvben azzal a szemlélettel, amelyet Yvonne véleményeként olvashatunk, hiszen rombolja értékeinket, s a *bácsi, néni* kedveskedő tiszteletteljes formát a pejoratív kifejezésekhez közelíti: „Nem tetszik nekem, hogy az idős embereket utcán, üzletben, villamoson *bácsinak, néninek, sőt mamának, papának* nevezik az idegenek. Mi franciák udvariasabbak vagyunk. A megszólítással nem fejezzük ki a véleményünket a másik ember koráról: mindenki egyformán *uram, asszonyom*” (P. II/82).

Minden magyar tudatában van annak, hogy *vendégszerető* nép vagyunk, s ez a tudat már kötelez is a hagyomány továbbéltetéséhez. Talán a vendégek iránti túlzott figyelmünk indította el a komikum felé a nyelvkönyvírókat; a *Lépésről lépésre* szinte groteszkbe hajlóan túloz: „A magyar nők kitűnő háziasszonyok, a férfiak kedélyes házigazdák. Vendégségbe menni egy magyar családhoz ennek ellenére elég veszélyes. A magyar ételek ízletesek, de önöknek talán egy kicsit fűszeresek, nehezek. Gyomor- és fejfájás nélkül nincs magyar vendégség! A háziasszony csak kínálja, kínálja a finom, ízletes ételleket, s nem illik visszautasítani, mert megsértik. Közben a házigazda sem pihen, a poharak sohasem maradnak üresen. S önök megadóan esznek, isznak, esetleg a holnapi fejfájásukra, az elkövetkező napok szigorú diétájára gondolnak. De azért reméljük, hogy jól érzik magukat nálunk” (P. 80). Szintén a túlzás karikírozása jelenik meg az *Itt magyarul beszélnek*-ben, amint a magyar család készülődését láthatjuk francia menyűk, Yvonne családjának érkezésekor. Abszurd, ahogyan oldalakon keresztül azon problémáznak, hogy ki kivel, melyik szobában, melyik ágyon aludjék, hogy a vendégeknek a lehető legnagyobb kényelmet biztosítsák, s már-már infantilizmusba hajlik, ahogyan összetalálkoznak a ház lakói kanapékkal a kezükben:

Nagymama: *Szent Isten! Hová viszitek ezt az ágyat?*

Péter: *A rendelőbe!*

Nagymama: *Remek! Mi ezt onnan hozzuk.* (P. I/274)

Hasznos, praktikus tanácsokkal a vendégség illemtanát a *Halló, itt Magyarországtól*-ból tanulhatjuk meg, amely kitér az érkezés időzítésére, az ajándékozáásra, a magyar nép közvetlenségéből adódó beszédtemákra (P. II/113).

A külső nézőpontú vélemények szerint is kedves, barátságos, nyitott, vendégszerető, udvarias, segítőkész emberek a magyarok<sup>5</sup>, de felróják nekünk, hogy igazán közel magunkhoz keveseket engedünk<sup>6</sup>.

„Az itteni emberek mások – vélekedik Onoriu Manolescu. Melegszívűek, és főképp, nem hatotta át őket a gyűlölet azok iránt, akik máshol telepednek le, mint ahol születtek.”<sup>7</sup> Azonban annak ellenére, hogy toleránsak vagyunk a más kultúrából érkezőkkel szemben, és nem él bennünk idegengyűlölet, szembesülnünk kell azzal, hogy mégsem közömbös számunkra, honnan való a külföldi. A különböző nemzetiségű külföldiekkel szemben önkéntelenül is más a magatartásunk: differenciálunk aszerint, hogy kik, honnan érkeznek hozzánk, és sajnos ezt ki is mutatjuk<sup>8</sup>. Keserű igazság, de sajnos igazat kell adnunk Hamed Anwarnak, ami a „nyugat felé kisebbségi érzés – kelet felé fölény”<sup>9</sup> magatartásunkat illeti. Éles kritikát kapunk tőle, de érdemes elgondolkoznunk szavain: „Talán eljön a nap, amikor a magyar ember hajlandó lesz megismerni a külföldiek lelkivilágát, és rájön, hogy senki sem jobb vagy rosszabb nála. Hogy ’az Európához való felzárkózás’ ugyanolyan értelmetlen, mint az a lekezelő hozzáállás, amelyet bizonyos népek iránt tanúsít.”<sup>10</sup>

Ami a *műveltséget* illeti, tájékozottnak, műveltnek tartanak bennünket – némi kritikával ugyan, miszerint ismereteink főként európai vonatkozásúak.<sup>11</sup> Azok az itt

<sup>5</sup> Angel Calvo: „Egy kedves, vendégszerető és általában művelt, tiszteltudó népre leltem” (HLS P. 25)  
Allan D. Forrester: „...sehol máshol nem tapasztaltam azt a nyíltságot és vendégszeretetet, ami ebben az országban fogadott.” (HLS P. 41)

Onoriu Manolescu: „Teljesen meg voltunk döbbenve ennyi jóindulat és segítőkészség láttán.” (HLS P. 58)

Zaklina Bogdanovic-Stepanov: „A magyarok nagyon jólneveltek és udvariasak. De ez néha zavaró is: sokszor nem tudom megállapítani, vajon beszélgetőpartnerem kedvessége a jóindulatát, vagy csak a jólneveltségét fejezi ki.” (HLS P. 22)

<sup>6</sup> Nagy Ildikó Noémi: „Sokkal könnyebb számukra a magukfajtajú emberekkel barátkozni.” (HLS P.71)  
Hamed Anwar: „...egy külföldi itt hosszú évek alatt is maximum ’jó ismerősöket’ szerezhet, nem barátokat.” (HLS P. 14)

Onoriu Manolescu: „Egyetlen problémánk, hogy nincsenek barátaink és biz’isten nem tudjuk miért, hiszen odahaza garmadával voltak.” (HLS P. 59)

<sup>7</sup> uo.

<sup>8</sup> Zaklina Bogdanovic-Stepanov: „Magyarországon döbbszemtem rá először, hogy ha valakire azt mondják, balkáni, az sértés is lehet.” (HLS P. 22)

<sup>9</sup> HLS P. 15

<sup>10</sup> HLS P. 16

<sup>11</sup> Hamed Anwar: „Nagyon sokat tudnak az irodalomról, a művészetről, talán a földrajzról is, de kizárólag európai vonatkozásban. Okos dolgokat mondanak Shakespeare-ról, vagy Mozarttról, de azt biztosan nem tudják, hogy 1987-ben egy egyiptomi regényíró kapta az irodalmi Nobel-díjat. Azt sem tudják, hogy a kairói operaház korábban épült, mint a budapesti. Egyáltalán nem tartom bűnnek, ha valaki keveset tud egy bizonyos világrészről. Viszont elvárom, hogy tisztában legyen ezzel a ténnyel, és nyitottan fogadja az új információkat.” (HLS P. 15)

élő külföldiek, akiknek gyermekei magyar iskolába járnak, látják a magyarországi erős iskolai követelményrendszert, az erősebb tantervi terhelést is.<sup>12</sup>

Kreativitásunkat, *kvalifikáci*ónkat elismerik a külföldiek<sup>13</sup>, mi pedig büszkék vagyunk nagyjainkra, akik találmányaikkal ismertté tették a magyarságot világszerte. Szívet melengető David Copp tájékozottsága: „A magyar logika erejét jól mutatja azoknak a találmányoknak a listája, amelyek hozzájárultak a világ technikai fejlődéséhez. Hálásak lehetünk a magyar tudásnak és találékonyságnak a léghajózás, az atomreaktorok, a komputerok, a karburátorok, a dinamók, a motorok, az izzólámpák, a műholdak, a transzformátorok és a telefonközpontok feltalálása, illetve gyártása terén. Vagy éppenséggel a Rubik kockáért.”<sup>14</sup>

Sajnálatos módon a nyelvkönyvek nem aknázzák ki (vagy nem aknázhatják ki) a magyarság jó hírének oly módú öregbítését, hogy híres feltalálókról, tudósokról, művészekről, közéleti személyekről bővebben szóljon, bár valójában erre egy országismereti tankönyv hivatott. Értékelendő tehát, ha csak töredékes, szemelvényes formában ugyan, de olvashatunk *hírességekről*, hírességektől. A *Halló, itt Magyarország!* Bartók Béláról, Kosztolányi Dezsőről, Szent-Györgyi Alberttről, Latinovits Zoltánról és Petőfi Sándorról tesz említést. A *Hungarolingua* második kötetében József Attila, Széchényi Ferenc és Széchényi István mellett korunk hősei, Egerszegi Krisztina és Szabó Tünde is feltűnik. Az *Itt magyarul beszélnek* Kosuth Lajost említi, a *Lépésről lépésre* József Attiláról, Arany Jánosról, Károlyi Mihályról, Jókai Mórról, Mátyás királyról ad lexikonszerű leírást. A *Szituációk* Bartók Béláról, József Attiláról és Kosuth Lajosról ír. E könyv esetében meg kell jegyeznünk, hogy a nyelvkönyvhöz tartozó munkafüzet nem csupán a tanult anyag begyakoroltatását végzi, teret enged kiegészítő anyagoknak, így országismereti tesztnak (P. 70-71), irodalmi műveknek (Székely Magda: *Körszálló mese*; Örkény István: *Választék*; Bródy János: *Ha én rózsza volnék*), riportnak (Mándy Ivánnal). Irodalmi művek főként a *Szituációk*-ban vannak (József Attila: *Tedd a kezed, Tiszta szívvel*; Karinthy Ferenc: *Bomba*; Ottlik Géza: *Szajsebész*; Karinthy Ferenc: *Nyelvlecke*), ezenkívül a *Lépésről lépésre* című könyvben (József Attila: *Tiszta szívvel*; Örkény István: *Választék*; Heltai Gáspár nyomán írt *Mese a hollóról és a rókáról*), továbbá az *Itt magyarul beszélnek*-ben (Karinthy Frigyes: *Ugyanaz férfiben – rövidített adaptáció*; József Attila: *Csak az olvassa*), valamint a *Hungarolingua 2*-ben József Attila *A Dunánál* című versének részlete.

<sup>12</sup> Elisabeth Moser: „A magyar iskolai tanterv a negyedik osztályban már ugyanis úgy tűnik, hogy egy évvel a svájci tanterv előtt jár.” (HLS P. 65)

<sup>13</sup> Angel Calvo: „Ebben a csodálatos és vendégszerető népben hatalmas lehetőségek rejlenek, hiszen rengeteg nagyon jól képzett, fantáziadús embere van, akik a szűkös anyagi lehetőségek miatt gyakran nem tudják a tudásukat száz százalékig kihasználni.” (HLS P. 26)

<sup>14</sup> HLS P. 33

A legizgalmasabb talány számomra a *Hungarolingua* középhaladóknak szóló nyelvkönyvében a „híres magyar feltaláló”, Kőszegi Tamás története. Mivel a nyelvkönyv szerzői egy teljes leckében a mágikus gömb, varázsdominó és feltalálójuk sikertörténetével foglalkoznak, feltételezésem szerint tudatosan szerettek volna beépíteni könyvükbe már ismert, nemzetközi hírnévre szert tett, ugyanakkor napjainkban híressé vált embert – s így pozitív imázsunk tudatos építésén dolgoztak. A történeti, ténybeli analógiák, az illusztrációban szereplő „bűvös dominó” szavak szinte kiáltanak – s mi, magyarok és a magyar nyelvet tanuló külföldiek egyaránt sajnáljuk, hogy nem a valós Rubik Ernő találmányairól olvashatunk. Egy nagy lehetőség maradt ki, s ebből a szempontból közömbös az ok, hogy szerzői koncepció volt-e ez így, vagy egyszerűen a körülmények hozták ezt, azonban az ily módon közölt történet lehetőséget ad mégis a könyvet tanító nyelvtanárnak Rubik Ernő és a bűvös kocka megemlézésére.

Vitathatatlan – belülről is érezzük –, erős *magyar identitástudattal* bírunk: „a magyar nép egységes, büszke a történelmére és a származására” – állapítja meg Angel Calvo<sup>15</sup>; nem véletlen tehát, hogy az *Itt magyarul beszélnek* című nyelvkönyv elmeséli a magyarok eredetéről szóló mondát (P. II/204).

Elhíresült sztereotípiá a *magyar nők* legendás szépsége. Allan D. Forrester a magyar nők „mámorító szépségé”-t említi<sup>16</sup>, Walter Fanta azonban szociológiai megközelítésből kétféle típust különböztet meg: „Említésre méltó, hogy a szép magyar nők milyen egyértelmű két csoportra oszlanak. Csak egy pillantás, és máris világos: dögös vagy házi. (...) megfigyeléseim inkább a második, számát tekintve nagyobb és a magyarországi életben sokkal fontosabb csoportra, a házinénikre koncentrálódik. Megfigyelhető, hogy néhány negyvenéves már kétségbeesett harcot folytat a bensőjéből előtörő néniesség ellen.”<sup>17</sup> Magyarországon a nők nem annyira emancipáltak, mint tőlünk nyugatra, s bár nagyon fontos számukra a hivatásuk, munkájuk, életcéljukként még mindig a „gyermekneveléssel és gulyásfőzéssel töltendő”<sup>18</sup> életet választják. Egyetértek Nagy Ildikó Noémi véleményével, miszerint: „Itt mindenütt férfiuralom van. (...) az itteni nők szinte maguk kínálkoznak, hogy kihasználják őket”<sup>19</sup>, azonban ezt mi, magyar nők nem érezzük kihasználásnak. Duplaműszakos életünk már közhely, de az otthoni teendőket sem a nők, sem családtagjaik nem élik meg munkaként, azonban a végeredmény: a munka utáni mindennapi bevásárlásból cipekedő lestrapált házinénik. Már gyermekkorunk óta azt láttuk, és így örökítjük tovább, hogy a nő feladata – saját önmegvalósítási vágyainak teljesítése *mellett* (és nem *helyett!*) – a gyereknevelés, a háztartás vezetése, a család-

<sup>15</sup> HLS P. 26

<sup>16</sup> HLS P. 41

<sup>17</sup> HLS P. 37

<sup>18</sup> HLS P. 17

<sup>19</sup> HLS P. 70

di harmónia megteremtése és a család összetartása – de hiszen ettől nő a nő! Ennek köszönhető, hogy „Magyarország sok olyan régi dolgot őriz, ami az úgynevezett ’fejlett országokban’ már feledésbe merült” – írja Tasleem Lalji. „Itt még mindig érték a család”<sup>20</sup> Ezek után teljesen normális és tipikusnak mondható a *Hungarolingua 1* magyar családjának szombat estéje: „A gyerekek a tévé előtt ülnek a nappaliban. Gábor újságot olvas. Mária a vacsorát főzi a konyhában.” – és még ki is szolgáltatná magukat:

Zoli: *Apa, szörpöt kérek!*

Gábor: *Sára, te is kérsz?*

Sára: *Igen.*

Gábor: *Anya, a gyerekek szörpöt kérnek!*

Mária: *Na jó! De én főzök! Gábor, gyere ki te! A szörp a hűtőszekrényben van.*  
(P. 110)

### 3. *Benyomások Magyarországról*

Azoknak a külföldieknek, akiknek nem voltak Magyarországról előzetes információik, hajlamosak bennünket földrajzi fekvésünk és politikai álláspontunk szerint megítélni, és így a „keleti blokk országá”-val és a hozzá tartozó sztereotípiákkal felcímkézni<sup>21</sup>. Az ide látogató külföldiek (közülük néhányan meglepetten) azt tapasztalják, hogy *életszínvonalunk* kifejezetten jó, sőt negatív felhanggal említik amerikanizálódásunkat, nyugatimádatunkat.<sup>22</sup>

Mi magunk is érezzük, de egy külső szemlélőnek még szembetűnőbb a Mirja Robinson által említett probléma: „A külföldiek számára elképesztő az aránytalanság, amely a magyar bérszínvonal és árszínvonal között feszül. Az árak Magyarországon relatíve kedvezőbbek, mint a szomszédos országokban, de egyáltalán nem alacsonyak. Ugyanakkor a magyar munkavállalót szinte arcul csapják a nevétségesen alacsony bérekkel. (...) Rejtély, miből élnek a magyarok.”<sup>23</sup>

A nyelvkönyvek kordokumentumok, jelen esetben a vizsgált könyvek megjelenése az 1990—1998-as évek közé esik. Az idő múlását leginkább a könyvekben bankjegyeink és aprópénzeink ezer arca jelzi, no meg az olyan kritikai megjegyzés,

<sup>20</sup> HLS P. 51

<sup>21</sup> Angel Calvo: „A gondolataim között sok butaság is volt. Például az, hogy a keleti országok mind egyformák, hogy az emberek mind rosszul élnek, de műveltek, meg hasonló idétlenségek.” (HLS P. 25)

<sup>22</sup> Stephen Spinder: „...az erős nyugati befolyás némi csalódásra adott okot. Budapest egyes részei akár Amerikában is lehetnének a *Pizza Hut*, a *Kentucky Fried Chicken* és a *Dunkin’ Donuts* fényreklámokkal.” (HLS P. 99); Angel Calvo: „Az amerikanizálódás lassan felborítja a lakosság érzelmi egyensúlyát és olyan örült versenyfutásra sarkall, ahol mindenki ismeri a startot, de szinte senki sem látja a célt. Újra osztálykülönbségek keletkeznek, megjelenik az újjazdag rendszerint öntelt, közönséges és szegényes intelligenciával rendelkező figurája.” (HLS P. 26)

<sup>23</sup> HLS P. 83

miszerint „Miért van itt Magyarországon olyan kevés lakásban telefon?” (*Lépésről lépésre* P. 61). Ez idő alatt négyszeresére nőtt Magyarországon a lakásfővonalak száma, ami azt jelenti, hogy minden harmadik emberre jut telefon, vagyis családonként egy – és akkor még nem beszéltünk a mobiltelefonok elterjedéséről és a nyilvános telefonoknak majdnem megduplázódásáról<sup>24</sup>. Nyelvi változások, új köznyelvi fordulatok nem kerültek be a nyelvkönyvekbe.

Sok vád éri – jogosan – a magyarországi közlekedési viszonyokat helyi és helyközi viszonylatban is. Az IC-k forgalomba állításával a helyzet javult, de nem oldódott meg teljesen, és szerencsés, hogy a higiéneről nem esik szó: „A közlekedés azonban őszintén szólva megnehezítette a dolgát: a vonatok lassúak, gyakran késnek, ha kisebb helyre ment, sokat kellett várnia a csatlakozásra” (*Lépésről lépésre* P. 127). A vallomáskötetben a svájci Elisabeth Moser budapesti tapasztalatairól ír, ahogy bármely nagyvárosban is lehetne: „Különleges élmény a BKV-val közlekedni.(...) Már azt is tudom, hogy időben kell utat törnöm, ha le akarok szállni.”<sup>25</sup> Nekünk, magyaroknak természetesen az itthoni élet kimondatlan szabályai, de saját tapasztalatomból tudom, hogy a külföldiek számára, amíg nincsenek tisztában például a helyi busszal való közlekedés szabályaival, pokol a közlekedés. Egyedül a *Halló, itt Magyarország!* ad valamilyen forgatókönyvet az utazáshoz: elmondja, hogy bérlettel vagy jeggyel lehet utazni; azt is, hol lehet ezeket kapni; a buszon a jegyet kezelni kell (rajzon látjuk a lyukasztót és működését); majd jön az ellenőr, és szó van a büntetésről is (P. I/86). Az utazási forgatókönyvet azonban itt is ki kell egészíteni a „Szabad?”, „Leszáll?”, „Jelezzen, kérem!” kifejezésekkel, amelyek nélkül csak sodródának a tömeggel a külföldiek.

A magyar *hagyománytisztelet* meghatja a külföldieket: „Mély benyomást tett rám, ahogyan a magyarok ápolják a folklórt, ahogyan megőrzik a népi hagyományokat szokásaikban, öltözékükben és ünnepségeikben.”<sup>26</sup> Az *Itt magyarul beszélnek* című nyelvkönyvünkben hat népdal található<sup>27</sup>, a Három kívánság című népmese, s olvashatunk a balatoni mondákról is. A *Szituációk* nyelvtörőket, népmeséket (A só, Az öregek) és népdalokat<sup>28</sup> mutat fel népi értékeinkből. A *Lépésről lépésre* közmondásokkal, szólásokkal, a *Halló, itt Magyarország!* találós kérdésekkel szolgál, a *Hungarolingua 1* pedig leghíresebb magyar népdalként a „Tavaszi szél...” kezdetűt tanítja meg. Nagyon jó, hogy folklór-értékeinket megpróbálják a szerzők a tananyagba bevonni, de a nyelvkönyv kontextusába történő behelyezés, tematikai kapcsolat

<sup>24</sup> Forrás: Központi Statisztikai Hivatal: Statisztikai Évkönyv 1998. Posta és távközlés I. P. 499

<sup>25</sup> HLS P. 65-66

<sup>26</sup> HLS P. 30

<sup>27</sup> *A horgasi csárda; Kis kút, kerekes kút; Két út; Varga Julcsa bő szoknyája; Ó, mely sok hal...; Két szál pünkösdrózsa*

<sup>28</sup> *Hull a szilva; Télén nagyon...*

elengedhetetlen, egyébként öncélú a folklórbetét. Nem tartom szerencsésnek például az *Itt magyarul beszélnek* című könyvben „A szomszédok” lecke építkezését, ahol a szomszédok zavaros élete után a könyv állandó főszereplői a gyerekfürdetéssel foglalkoznak, majd a grammatikai magyarázat után a leckét „A horgosi csárda” című népdal zárja. Egyértelmű a grammatikai alárendelés, minden aköré szerveződik: a családi viszonyok, fürdetéskor a testrészek megnevezései a birtokos személyragozást mutatják be, és a népdal is emiatt kerülhetett ide, mivel a „cimbalmos cimbalmával”, a „kocsmárosné ... a lányát” kifejezések a grammatikai problémát prezentálják. Ezzel ellentétben a *Szituációk*-ban van funkciója az időjárási téma után szereplő „Télen nagyon hideg van...” kezdetű népdalnak. A kontextusba helyezés legtökéletesebben a *Hungarolingua 1*-ben valósult meg: a könyv állandó szereplői a születésnap kerti partin együtt tanulják, éneklik a „Tavaszi szél” című népdalt.

*Szokások, ünnepek* bemutatása nélkül lehetetlenség kultúrát közvetíteni, a magyarságról, az országról hiteles képet adni, ennek ellenére a vizsgált nyelvkönyvek fele nem említ ilyeneket. A *Halló, itt Magyarország!*-ban olvashatunk – a márciusi nemzeti ünnep megemlézése mellett – családi ünnepeinkről: a névnap, születésnap, karácsony, szilveszter, húsvét szokásairól, kiegészítve az *étkezési szokásokkal*. A *Hungarolingua 1*-ben a születésnapról, a 2-es kötetben az esküvőről és a házassági évfordulóról van szó, itt is étkezési szokásokra való utalásokkal. A *Szituációk*-ban a karácsony, szilveszter, húsvét, névnap, születésnap ünneplése a téma, étkezési szokások megemlézése nélkül.

Még azok a külföldiek is, akik soha nem jártak Magyarországon, hallottak már a *magyar konyháról*. Sztereotípiák, hogy nagyon finom, de nagyon egészségtelen a magyar konyha a zsír, az erős fűszerek (paprika, bors), a sok hús miatt – ezt a véleményt erősíti a *Hungarolingua 1* is (P. 167). A *Magyar nyelvkönyv külföldieknek* dialógusa nem mélyed bele az értékelésbe, megelégszik annyival: „Ettünk gulyáslevest, paprikás csirkét, töltött káposztát – minden nagyon ízlett” (P. 132). A *Szituációk* munkafüzete bemutat néhány specialitást, hozzávalók, elkészítési módok említésével (P. 51), így szó esik a palóclevesről, halászléről, lecsóról, töltött káposztáról, pörköltekről, gulyáslevesről (utalva arra, hogy a németek a mi pörköltünket nevezik ’Gulasch’-nak), valamint a palacsintáról, lángosról, somlói galuskáról. A könyvek recepttel is szolgálnak: *Hungarolingua 1* – halászlé (P. 166); az *Itt magyarul beszélnek* kiegészítő anyaga – paprikás csirke (P. 89); *Szituációk* – töltött paprika, palacsinta (P. 50-51). Nem alaptalan a *Halló, itt Magyarország!* szituációja, miszerint úgy vélekedünk, a magyar specialitásokat nem tartjuk elég megfelelőnek egy külföldi megvendégelésére:

- *Képzeld, egy külföldi munkatársunk és a felesége jön hozzánk vendégségbe szombat estére. Vacsorára hívtam őket.*
- *Szerinted mit adjunk nekik?*
- *Én azt mondom, hogy csináljunk pörköltet galuskával.*
- *Nem hiszem, hogy az jó. Nem elegáns, és lehet, hogy a külföldiek nem szeretik. Inkább rántott halat sütök. Az könnyű, finom, és jól értek hozzá. (P. II/41)*

Érdekes, hogy a magyar gasztronómiának a fűszeres, zsíros volta terjedt el, és nem esik szó a cukor szerepéről. A teát cukorral, citrommal isszuk, salátaleveink elképzelhetetlenek cukor nélkül, rengeteg tésztafélélet eszünk édesen porcukorral. Az itt élő külföldiek a hétköznapiak során nemcsak az elhíresült ételekkel találkoznak: „Esetenkénti homlokráncolással és mosollyal megismerkedtünk a különböző étkezési szokásokkal. Azóta eszünk már főzeléket és porcukros tésztát.”<sup>29</sup>

Úgy tartják, az *időjárás* mint beszélgetési téma semleges, a nyelvkönyveket olvasva azonban igencsak borzolja a kedélyeket: „Magyarországon mindig ilyen napos, meleg idő van októberben?” (*Magyar nyelvkönyv külföldieknek* P. 79); „János, nálatok még nyáron is hideg van!” (*Szia* P. 136); „Egyetlen dolog van, amit, azt hiszem, soha nem fogok megszokni: a zimankós telek” (*HLS* P. 50). Nem mindegy, hogy honnan érkezik a külföldi... A *Hungarolingua* 2-ben a magyarországi és néhány külföldi időjárás jellemzők párhuzamos leírását nagyon jó ötletnek találom; különösen azért, mert összekapcsolták az időjárást az évszaktípusokkal, s mert az évszagnak megfelelő országot választottak: „Magyarországon általában márciusban kezdődik a tavasz. (...) Kairóban a nyár rendkívül meleg. (...) Angliában ősszel hűvös van, sokszor fúj a szél, majdnem mindennap esik az eső. (...) Finnországban télen nagyon hideg van” (P. 134-135). Jó lett volna a kontrasztív szemlélethez komparatív módszerrel a magyarországi viszonyokat hozzárendelni.

Magyarországon a *családi élet, a kulturális, társasági élet, a szabadidős tevékenységek* (sport, utazás, nyaralás) a többi európai országhoz hasonlóan alakul. Nyelvkönyveink számtalan példát adnak arra, hogy mit tesznek a magyarok, és milyen programokat szerveznek az ide látogató külföldi ismerősöknek, barátoknak. A nyelvkönyveket olvasva elmondható rólunk, hogy kulturális programban bővelkedik életünk: moziba, színházba, operába, kiállításra, hangversenyre, fesztiválokra járunk – a megfelelő külsőségekkel („Éva viszont szeret nyugodtan készülődni. Ő csak kettőig dolgozik, azután fodrászhoz megy. Az Operába illik elegánsan menni.” –*Halló, itt Magyarország*, P. I/97) Szinte az egész országot „reklámozzuk”<sup>30</sup>, ajánl-

<sup>29</sup> HLS P. 65

<sup>30</sup> *Magyar nyelvkönyv külföldieknek*: „Mit ajánl, hová menjünk, mit nézzünk meg?” / „Ha szeretik a festészetet, menjenek el a budapesti, szentendrei, pécsi múzeumokba, képtárakba, ha szeretik a szép tájakat, menjenek el a Dunakanyarba, ha szeretik a régi városokat, utazzanak el Pécsre, Esztergomba, Szentendrére, Sopronba, ha szeretik a gyógyfürdőket, utazzanak Budapestre, Hévízre, Gyulára, ha szeretnek strandolni, vitorlázni, szörfözni, menjenek a Balatonra...” (P. 136)



juk, hogy látogassanak el a külföldiek, főként Budapestre, nagyobb városainkba, a Balatonhoz és a Dunántúlra, felhívjuk a figyelmüket a gyógyfürdőkre, prospektusba illo szálláslehetőségekről áradozunk (vö. *Magyar nyelvkönyv külföldieknek* P. 42; *Halló, itt Magyarország!* P. II/49), de a Hortobágyról, a *Pusztáról* – mintha tiltva lenne – nem beszélünk. Egy esetben, mivel a *Hungarolingua I* helyszíne Debrecen, egy párbeszédben (P. 93) feltűnik a Hortobágy: „Csütörtökön a Hortobágyra megyünk. Jó kis program lesz! Négyszáz hallgató jön! Ugye, te is jössz?” – de a nemleges válaszon kívül semmit nem tudunk meg a programról. A „puszta” ostorukat csattogtató, állva lovagoló betyárjai ma már turistacsalogató látványosság, de egyben a múlt értékeinek őrzése, s mint ilyen, nem szégyellni való dolog. Kár, hogy nem beszélünk erről a könyvet használó külföldieknek.

#### 4. *Benyomások a magyar nyelvről*

A vizsgált nyolc nyelvkönyvet tekintve a *Hungarolingua*-k kivételével hat könyvnek van szerzői eloszava, csupán három szerző érezte szükségesnek a magyar nyelv rövid bemutatását, tipológiai besorolását. Az *Itt magyarul beszélnek* előszavában olvashatunk ugyan a magyar nyelvről, de mindez puszta nyelvleírás.<sup>31</sup> Két olyan tananyag van, amely azonkívül, hogy felvállalja a nyelv bemutatását, noha kifejezetten nem említi a magyar nyelvről élő megtanulhatatlanság-sztereotípiát, mint ha mégis bátorítaná – ennek ellensúlyozására – leendő tanulóit. „Aber keine Angst, anders ist nicht gleichbedeutend mit schwerer” – írja a *Lépésről lépésre* (P. X); „... similarly to all other languages in the world, Hungarian is a beautiful language that is possible to learn” – győzköd a *Magyar nyelvkönyv külföldieknek* (P. 7).

„A magyarok általában hálásak, ha nyelvükön szólalsz meg, és igyekeznek mindenben segíteni” – írja Angel Calvo<sup>32</sup>, s valóban nagyra értékeljük, ha egy külföldi nyelvünkön kommunikál velünk. A *Lépésről lépésre* c. könyvben így olvashatunk erről: „Szívesen fogadunk vendégeket, különösen, ha azok külföldiek. És ha beszélnek a nyelvünket! Nem számít, hogyan, jól vagy rosszul. Ha jól beszélnek magyarul, teljesen meghatódunk, szinte hálásak vagyunk nekik” (P. 80). Szívesen dicsérik a „*Jól beszél(sz) magyarul*” formulával az idegeneket (vö. *Halló, itt Magyarország!* P. I/16; *Hungarolingua* P. 1/20, P. 1/33), sőt nemritkán meg is lepődünk teljesítményükön: „Hogyhogy ilyen jól beszél magyarul?” (*Halló, itt Magyarország!* P. II/110); „Ön beszél magyarul? Ez nagyszerű!” (*Magyar nyelvkönyv külföldieknek* P. 89) – s hogy lelkendezésünket kellőképpen alátámasszuk, bevalljuk: „Én sajnos nem nagyon tudok angolul...” (uo.); „Sajnos én nem beszélek angolul. Csak németül és oroszul...” (*Halló, itt Magyarország!* P. I/16)

<sup>31</sup> Később, a második kötet 212. oldalán rövid nyelvtörténeti leírással egészül ki az előszó információja.

<sup>32</sup> HLS P. 27

A vallomáskötetben nyilatkozó külföldiek szerint a magyarok nem beszélnek idegen nyelveket,<sup>33</sup> s ami előtt még értetlenebbül állnak, az az, „hogy azok az emberek, akiknek a külföldiek ügyeivel kell foglalkozniuk, egy szót sem beszélnek angolul” – írja Mirja Robinson.<sup>34</sup> Jó lenne megcáfolni véleményüket, de sajnos a statisztikai tények alátámasztják meglátásukat: az 1990. évi népszámláláskor a magyar össznépesség 10 %-a beszélt anyanyelvén kívül idegen nyelveket (a Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint) „másokat megérteni és magát megértetni képes” szinten, saját megítélése alapján. Magyarországon a leginkább beszélt idegen nyelv a német, az össznépesség csupán 4 %-a beszéli; ezt követi az angol nyelv 2 %-kal, majd az orosz nyelv 1,5 %-kal. A számadatok sajnos megdöbbentőek.<sup>35</sup>

A magyar nyelv milyenségére vonatkozó általános véleményt, konkrét grammatikai utalás nélkül Günther mond a *Lépésről lépésre* című könyvben a „No és milyen a magyar nyelv?” kérdésre: „Nehéz, de érdekes” (P. 18). A *Szia!* című nyelv-könyvben a külföldi beszélő egy kijavított hiba miatt minősíti a magyar nyelvet:

Bernhard: *10 perc múlva 12 óra.*

János: *Tévedsz! 10 perccel múlt 12 óra.*

Bernhard: *Igazad van! Hiába, nehéz a magyar nyelv!* (P. 127)

A véleménynyilvánítás elhallgatásos formájával találkozhatunk a *Hungarolingua* második kötetében:

Könyvtáros: *Most látom csak, hogy rosszul töltötte ki a kérőlapot. Ide kellett volna írni a könyv címét, ide pedig a szerző nevét.*

Mustafa: *Jaj, bocsánat!*

Könyvtáros: *Semmi baj. Legyen szíves, töltsön ki egy újat!*

Mustafa: *Igen, azonnal. Az az igazság, hogy én török vagyok, és a magyar nyelv... (P. 106)*

Ugyanebben a könyvben, nyelvórai kontextusba helyezve Márta, a külföldiek magyartanára is hasonlóan vélekedik: „A névutók ragozását fogjuk ma tanulni. Ez elég nehéz lesz szegény külföldieknek, nem irigylem őket” (P. 124), majd így folytatja:

Márta: *A jövő idő kifejezése, a fog segédige használata nem túl nehéz a magyarban. Csak az igekötőkkel volt egy kis probléma.*

Bill: *Hát bizony, elég nehéz megjegyezni, hogy mikor válik el az igétől. (uo.)*

<sup>33</sup> Hamed Anwar: „Nem ismervén az itteni körülményeket, azt hittem, hogy más európai országhoz hasonlóan, itt is beszélnek angolul.” (HLS P.13); Elisabeth Moser: „... senkit sem lehetett találni, aki a magyaron kívül más nyelvet is beszélt volna.” (HLS P.66)

<sup>34</sup> HLS P.84

<sup>35</sup> A százalékszámításhoz forrásmunka: a Központi Statisztikai Hivatal 1990-es Népszámlálás c. kiadványa (P.18)

A nyelvkönyvek szerint tehát *nehéz* a magyar nyelvet megtanulni, s bár szépnek, lágynak, kellemes hangzásúnak titulálják a HLS-kötetben nyilatkozó külföldiek, azonban osztják az előbbi véleményt.<sup>36</sup> Egyedül Walter Fanta kérdőjelezi meg a magyar nyelvhez tapadt sztereotípiát: „De valóban annyira nehéz a magyar nyelv? Hasonlítsuk össze a némettel: a magyar lényegesen kevesebb morfológiai paradigmát tartalmaz, mint a német. Hangsúlyozása pedig biztosan kevesebb nehézséget okoz, mint az orosz vagy kínai fonetika. Honnan ered tehát a mese a nehéz magyar nyelvről? Azt hiszem, maguktól a magyaroktól! Azt a tényt, hogy a magyar szókinccs az indoeurópai nyelvekkel nincs közvetlen rokonságban, és ez bárkit, aki először kerül szembe vele, sokkhatásként ér, a magyarok az idegenek megfélemlítésére használják. A kellőképpen frusztrált idegent a kedves magyarok azonnal biztosítják is, hogy a magyartanulás eléggé kilátástalan, jobb, ha abba is hagyja. A magyarok úgy védik nyelvüket, mint egy kis nép titkos fegyverét. Valójában a magyar nem nehezebb és nem könnyebb semmilyen más nyelvnél.”<sup>37</sup>

A vita eldöntésére nem hivatott e tanulmány, de úgy vélem, egzakt érveket pro és kontra fel lehet sorakoztatni, azonban a nyelvtani szabályszerűségeket semmiképp sem szabad így, mennyiségileg (minőségileg meg főképp nem a nyelvtanulás szubjektív volta miatt) mérni. Mi, magyarok nem tudjuk nyelvünket annyira kívülről nézni, mint egy nem anyanyelvi beszélő – így kirekedünk a vitából. S mivel a nyelvtanulás során az anyanyelv és az összes tanult idegen nyelv transzfer- és interferencia-jelenségei működnek, sőt a tanult nyelvek sorrendje is igen jelentős tényező, úgy hiszem, egy feladat maradhat csupán: a különböző nyelvek tanulásának ideális sorrendbe állítása. Addig is motiváljuk külföldi diákjainkat nyelvünk csodálatos logikai rendszerének bemutatásával.

A nyelvtanítás és a kultúra összekapcsolásának bevezetőben említett igénye nem pusztán szólam; ha a nyelvkönyvírók a nyelvhez nem mint struktúrák rendszeréhez közelítenének, hanem mint a kommunikáció, a kapcsolatteremtés eszközehez, és feltérképeznék a nyelvi, illetve társas szokásrendszert, nem születhetnének hasonló vélemények: „... soha nem fogok megtanulni rendesen köszönni magyarul. A tiszteletadás különböző fokai, és az egyes alkalmaknak megfelelő üdvözlés gondot okoz, mindig hibázom” – vallja Angel Calvo.<sup>38</sup> Pedig a kommunikáció sikerességét biztosító legfőbb stratégiának birtokában van: „Akárhogyan is van, néhány alapvető magyar nyelvi szerkezet és az arcjáték kombinációja csodákra képes.”<sup>39</sup>

<sup>36</sup> David Copp: „Amagyar nyelv , amelynek mindegyik igéje tizennyolcféleképpen ragozható, a mindenütt fellelhető jelekkel, képzőkkel túl bonyolultnak bizonyult ahhoz, hogy képes lennék megbirkózni vele.” (HLS P. 30)

<sup>37</sup> HLS P. 36-37

<sup>38</sup> HLS P.27

<sup>39</sup> uo.

Dolgozatomat azzal kezdtem, hogy nagy felelősség van mindnyájunkon, de különösképpen a nyelvkönyvírókon, hiszen a könyvek önálló életre kelnek, a magyar országismereti információk hordozóinak számítanak nyelvoktatási feladatuk mellett. Éltetik vagy cáfolják a rólunk szóló sztereotípiákat, egyfajta kordokumentumokként rögzítik a magyar valóságot, a nyelv adott stádiumát. A nyelvkönyvírók és a magyar nyelvtanárok feladata, hogy a nyelvet és a hozzátartozó kultúrát egységben szemléljék, és így adják tovább.

Érdemes volna a célországai és külföldön magyarul tanulók között felmérést végezni, milyen asszociációik vannak a magyarsággal, Magyarországgal, a magyar nyelvvel kapcsolatosan, hogy felmérjük, az általunk hitt sztereotípiák mennyire forognak a köztudatban. Kíváncsi volnék, hányan említenék a csikósokat, a pusztát, a cigányzenét (hisz ez már nekünk is kuriózum), hányan a gulyáslevest (amit lassan kiszorítanak az étlapokról a pizzák, spagettik). Jó lenne, ha Rubik Ernő és Egerszegi Krisztina neve mellett nem feledkeznének meg Bartók Béláról, Kodály Zoltánról, József Attiláról – és még sorolhatnánk hosszasan szellemi-kulturális nagyjainkat.

A nyelvkönyvek és a vallomáskötet megszólalásai alapján úgy látom, hogy *törekvésünk* a nyugati társadalmakhoz és életvitelükhöz való hasonlítás, és egyre kevésbé vigyázunk megtartani magyar sajátosságainkat. Az ún. magyar imázs lassan elveszti magyaros jellegét, és átalakul (beolvad) az „európai” imázsba. Hallgassuk meg a minket kívülről látók aggódásait („Szívszorogató látni, ahogyan lassacskán kiszorul a saját kultúra, és helyét átveszi a miszticizált amerikai életforma”<sup>40</sup>), s belső kényszerünké válják magyar imázsunk tudatos építése.

---

<sup>40</sup> HLS P. 26

*Hoppálné Erdő Judit*  
**Alaktani hibák kategorizálása magyar-német  
vonatkozásban**

Az alaktan sarkalatos pont a nyelvtanulók számára. Alaktani tekintetben igen sok és igen nagy eltérések mutatkoznak a magyar és német nyelv között; ennek oka a két nyelv eltérő tipológiai tulajdonságaiból következik. Érthető tehát, hogy számos nyelvtanulási probléma forrása éppen ezekben a különbségekben keresendő. A magyar ige- és főnévragozást azért lehet csak nehezen megtanítani német anyanyelvűeknek, mert ezzel egyben a hajlító és a ragozó típusú nyelvek sajátosságainak eltéréseit is el kell magyarázni. Főnévragozásnál a toldalékok okoztak sok fejtörést a magyart idegen nyelvként tanuló tanítványaimnak, elsősorban nagy számuk, másodsorban a sorrendjük (képző, jel, rag) miatt. Bonyolította a problémát az is, hogy a toldalékok között vannak hasonló alakúak is. A főnévragozásban nem kevés hiba okozói voltak a tőtípusok és az előhangzók. Az esetragozásban gondolkodó németek így nehezen boldogultak a főnévragozás területén.

Az igeragozás sem volt könnyebb, hisz a magyar nyelvet az teszi egyedülállóvá, hogy létezik benne „alanyi és tárgyias” ragozás, ami nyelvtörténeti örökségünk. A magyar és német igeragozás abban hasonlít egymáshoz, hogy mindegyiknek van teljes paradigmája, a magyarban viszont a rengeteg kivétel miatt ez sem olyan kézenfekvő. Így például az alanyi és tárgyias személyragok nem egészen azonosak jelen és múlt időben:

„ALANYI” ragozás		„TÁRGYAS” ragozás	
jelen idő	múlt idő	jelen idő	múlt idő
látok	láttam	látom	láttam
látsz	láttál	látod	láttad
lát	látott	látja	látta

Sőt néhány személyben nemcsak egy, hanem két személyrag is van, például a tárgyias ragozás egyes szám első személyében *-m* rag van, ha a határozott tárgy egyes szám harmadik személyű, és *-lak/-lek*, ha második személyű: látom *őt* – látlak *téged*.

Az ikes igeik ragozása még a magyar anyanyelvűek körében is gondot okoz, így a németek számára ez szintén potenciális hibaforrás. Az alaktan tehát, ahogy azt megpróbáltam egy-két hibaforrás erejéig felvázolni, igen nehéz része a tanításnak.

Mivel a morfológia az egyetlen olyan nyelvi szint, amelyben a magyar és német nyelv gyökeresen eltér egymástól, ezért két nyelv közötti transzfer-jelenségről nem lehet beszélni. A hibákat szemlélve létezik egyfajta átvitel, amely hibás alakokat hoz létre, de ez szigorúan egy nyelven belül észlelhető, jelen esetben a magyar nyelven belül. Ennek okait például abban kereshetjük, hogy a tanuló a szabályok mellett nem tanulta meg a kivételeket, vagy figyelmetlenségéből használja a rossz alakokat. A szokatlanul sok hibázás hátterében *pszichológiai okokat* látok elsősorban. Tanítványaim 25-30 év közöttiek voltak, akik számára egy új nyelv tanulása megerőltető feladat, és mint tudjuk, a nyelvtanulás sikeressége függ az életkortól is. Másrészt a mindig logikus gondolkodásra törekvő németek nehezen fogadják be azt a jelenséget, amikor több a kivétel egy törvényben, mint a szabályszerűség, s ez odáig vezethet, hogy negatív gátlás alakul ki bennük, amelynek eredményeképpen tudatosan nem fogadják már be a kívülről jövő információkat. Ha nincs sikerélménye az embernek, ha állandóan figyelmeztetjük, kijavítjuk, akkor ezzel a várttal ellentétes hatást érünk el nála, még jobban frusztrálttá válik.

A morfológiai szinten elkövetett hibák kategorizálásához külön vizsgálom a névszóragozás és az igeragozás paradigmájában fellelhető hibákat.

### *A névszóragozás hibái*

A névszóragozást a todalékok páratlanul nagy száma teszi gazdaggá. A kezdő nyelvtanulók az elsők között ismerkednek meg a többes szám jelével és a tárgy ragjával. Ha ezeket a todalékokat hiba nélkül tudják hozzákapcsolni a tőhöz, akkor a többi jellel és raggal már nincsen probléma, csak jelentésüket és használati körüket kell megtanulni. Éppen ezért példaanyagomban a többes szám jelével, illetve a tárgyraggal kapcsolatos hibákat sorolom fel a teljesség igénye nélkül. A névszójelek és -ragok kategorizálásában a legfontosabb pontként az **előhangzók** helytelen használata miatt kialakult hibákat említeném meg. Ezen belül a következő alkategóriákat hoztam létre:

- (a) teljes analógiás nyelvi alakulat
- (b1) todalékok keverése
- (b2) homonímia miatti keveredés

KATEGÓRIÁK	FŐNEVEK	MELLÉKNEVEK
Teljes analógiás nyelvi alakulat	*házok, *ágyok, *férfik, *hidek ('hidak'), *függönyek	*hosszúk, *gyönyörűk
Toldalékok keverése	*házan	*rosszan, *magason, *okoson
Homonímia miatti keveredés	_____	*halkul ('halkan')

Az első esetben a tanulók a *lányok, ablakok, párok, könyvek, hölgyek, völgyek* analógiájára toldalékkolták a szavakat, figyelembe nem véve azt, hogy ezek a szavak a kivételek közé tartoznak. A nyelvhasználati ingadozás okán nem tudták a tanulók a *férfiak* (valószínűleg a *kocsi-kocsik* szó analógiájára próbálták ragozni a szót), *hosszúak, gyönyörűek* alakokat helyesen toldalékolni. A főnevek esetében csekély az ingadozás, a mellékneveknél azonban többnek két változata is lehetséges. A szavak pontosabb megtanulásával elkerülhetőek lettek volna az ilyenfajta hibák. A *hidak* esetében ismételt kivételről van szó. A tanuló azonban megpróbált logikusan gondolkodni, hiszen a magánhangzó-illeszkedés azt kívánná meg, hogy a magas hangrendű szavakhoz magas előhangzó társuljon, mély hangrendűekhez pedig mély. A helyesnek vélt szó azért sem zavarta a tanuló fülét, mert könnyen asszociált a *hideg* melléknévhez, amely alakilag hasonlít a hibás szóhoz.

A második esetben olyan toldalékok okoztak zavart a tanulóknál, amelyek vagy homonim toldalékok, vagy olyan ragok, amelyek egy nyelvi alak kifejezésére szolgálnak, mint például a mód-, illetve az állapothatározó *-n, (-an, -en), -ul/-ül, -lag/-leg* ragjai. Ezeknek a használata elsősorban egyes szavaktól és jelentésüktől függ. Csak is melléknevekhez és számnemekhez lehet kapcsolni őket, ezért sem lehet helyes a *\*házak* alak, de itt elsődlegesen a toldalékok azonossága okozta a keveredést. A tanuló a külső helyviszonyt jelölő *-n (-on /-en / -ön)* ragra gondolt, mely egy alternánsában azonos az essivusi-modalisi eset *-n* ragjával. Ráadásul az ő észjárása szerint jónak kellene lennie ennek az alaknak, mert a *ház* szó a többes szám jele előtt és a tárgy ragja előtt is kivételesen az *a* előhangzót veszi fel, s nem az *o*-t: *ház/ak, ház/at* (míg ezzel ellentétben: *ablak/ok, ablak/ot*). A *halkul* mint ige önmagában helyes, de az egyik tanuló olyan kontextusban használta (észre nem véve a két szó eltérő szintaktikai funkcióját), ahol a szöveggörnyezet a *halkan* módhatározót kívánta meg.

Az előhangzós vagy a nélküli toldalékokat mindig a szótőhöz kell csatolni. Ez az eljárás mégsem olyan egyszerű, mert oda kell figyelni a fő típusára, a szó végső hangzójának milyenségére és a többes jel előtti magánhangzó minőségére. Vannak egyalakú és többalakú tövek. Szótanuláskor egyrészt célszerű, másrészt elengedhetetlen a rendhagyó tövéket ragos formában is megemlíteni, így megkönnyítve a különböző **tőtípusok** felismerését. (Csak így lehet megtanulni a német nyelvben is a többes számú alakokat.) Az egyalakú, magánhangzóra végződő tövek nem jelentettek problémát a tanulóknak. Az egyalakú, mássalhangzóra végződő tövek ragozása annál inkább vált hibaforrássá. Logikus gondolkodásuk „okozta” a következő hibákat: *\*halt* a *dalt* mintájára vagy *\*vajt* a *bajt* mintájára (sőt asszociálhatnak formailag a *sajt* vagy a *rajt* szavakra is). Ezek a hibásan deklinált szavak kivételek azon szabály alól, amely így szól: A mássalhangzóra végződő tövek egy részében a puszta *-t* tárgyrag (előhangzó nélkül) a következő hangokra végződő szavaknál található meg: likvidák (*l, r*), nazálisok (*n, ny*), szibilánsok (*sz, s, z, zs*), illetve *j* (*ly*).

A többalakú tövek hibás használatát azzal tudták kiküszöbölni, hogy egy szót a rendhagyó tövével együtt tanultak meg. Így elértem azt, hogy ha célzottan a tövekre kérdeztem rá, és adtam egy kis gondolkodási időt, akkor többé-kevésbé helyesen oldották meg a feladatot. Tökéletes megoldást – meglehet – még egy magyar anyanyelvű sem tudna produkálni. Szóbeli megnyilatkozásaikban az automatizmusuk látszik, hiszen a következő fajtájú hibák fordultak elő: \*télt, \*kézt, \*térek, \*várt, \*lavat, \*bokort, \*szobort, \*vadat. Kategorizálásuk a következőképpen képzelhető el:

- a) egyszerű tévesztés, rossz beidegződés miatt: \*télt, \*kézt, \*várt;
- b) automatizmus analóg módra: \*bokort, \*szobort (a *bor/t* mintájára),  
\*lavat (a *havat, tavat* mintájára);
- c) automatizmus jelentésváltozással: \*vadat (a *vád/at* helyett;  
hiperkorrekció);
- d) automatizmus hasonló alakúság miatt: \*térek (a *kérek* mintájára is:  
csak egy betű különbség van a két alak között, s a szó alakja előbb  
felidéződik, mint a jelentése).

A toldalékok sorrendjét hamar megjegyzik a tanulók, de a jel és a rag funkcióját nem értik. A német terminológiában a toldalékoknak egy jelentése van, a 'Suffix'. Ez az elnevezés a latin suffixumból származik, ami mindenfajta szótőhöz járuló (és ezzel egyben módosító) végződést jelöl. A magyarban azonban a szuffixum három fordítási lehetőséget enged meg, vagy jel, vagy rag, vagy mindkettő. Semelyik fordítása a szuffixumnak nem hozza közelebb a német számára, hogy mit is jelent a jel és a rag. (A képzőnek mint szóképző toldaléknak a mibenléte világos számukra, hiszen a németben is létezik ilyen megegyező funkcióval.) Magával a sorrenddel magyarázni a jel és a rag funkcióját nem lehet, hiszen ebből még nem tudja megállapítani egy különálló toldalékról, hogy jel vagy rag. Tanítványaimnak a következő információkat adtam: 1. A jel módosítja az adott szó jelentését egy bizonyos jelentésmozzanattal (ilyen a birtoklás és a többség kifejezése); 2. A rag pedig viszonyítást fejez ki, a németben ezek az előjárósók vagy viszonyosók.

A birtokos személyragozásban az egyes szám harmadik személyű alakváltozatok sokszínűsége szintén kérdőjel a németek számára. Ebben az esetben azt kell tudatosítani bennük, hogy nem elég tudni a szótő típusát, az előhangzót, még a szó utolsó hangzóját is meg kell figyelni, főleg ha az mássalhangzó. Még ennyi ismeret birtokában is adódik hiba: (a *tanár kalapja* mintájára) \*a vár térképje, (az *iskola padja* mintájára) \*a vezér hadja.

A birtokviszony kifejezését is hamar megtanulták, kezdetben még szokatlan volt a birtokos és birtok sorrendje, így többször felcserélték a sorrendet németről magyarra fordításkor (transzfer-jelenség): *die Lampe des Zimmers* ~ \*a lámpa szobája.



## Az igeragozás hibái

Az igeragozásnál azon kívül, hogy figyelembe kell venni a szótövet, az előhangzót és a szóvégi mássalhangzót, a legfontosabb szempont az „alanyi és tárgyas” ragozás, és az ebből adódó igei személyragok paradigmáinak tisztázása. Mivel az igei személyragok helyes használata csak mondatba ágyazottan derül ki, így szigorúan az alaktani felcseréléseket, a személyragok keveredését kell jelen esetben vizsgálni. A névszók tárgyalásakor láttuk, hogy a hibák többsége azokban az esetekben következik be, amikor nem egyértelmű egy-egy forma használata. Az ige esetében ez azt jelenti, hogy a hibaforrások száma megnő, ha egy személy kifejezésére több rag is rendelkezésünkre áll, vagy ha a személyragok közül vannak homonimák. Ennek alapján táblázatunk így fest:

OKOK	PÉLDÁK
Egy személyhez tartozó különböző ragok felcserélése	*látol, *adol, *szeretel, *hívol, *szívol, *látlak őket, *nem értem téged
Különböző személyhez tartozó azonos alakú rag helytelen használata	*mentek (ti) *mentek (ők)
Analógia az ikés igék ragozásában (nyelvhasználat!)	*eszek, *iszok *játszok

Az első probléma két részből tevődik össze: a *látsz*, *hívsz*, *szerepsz* alakoknál egyszerűen nem vették figyelembe a tanulók azt a szabályt, miszerint az *-s*, *-sz*, és *-z* végű igék után „alanyi” ragozásban az egyes szám második személyű forma nem *-l* lesz, hanem *-sz*. A probléma második részében éppen a szabály nem értése okozta a hibát. Tárgyas ragozás egyes számában akkor kell a *-lak/-lek* ragot használni, amikor a tárgy második személyű, a többi esetben *-m* ragot kap az ige. A második hibaforrás összefüggésbe hozható a zárt és nyílt /e/ fonéma jelentésmegkülönböztető szerepével. Itt tehát arról van szó, hogy a fonológia szintjén elkövetett hiba kihat a morfológiai szintre is: a személyragok formailag megegyeznek egymással, kiejtésükben azonban meg kell különböztetni a zárt és nyílt /e/-ket. Köztudott, hogy a leírt alakok jobban rögzülnek, mint a hallottak. Sajnos, nyelvtankönyveink nem jelölik a két fonéma különbségét, pedig így a németek elkerülhetnék az esetleges kiejtésbeli hibát, amely a mondat szintjén inkongruenciát hozna létre. A *mentek* esetében a *-tek* két külön paradigmásor tagja:

(1) (ti) *mentek*: a *-tek* jelen idő, alanyi ragozás, többes szám 2. személyű ragja, két alternánsával együtt (*-tok*, *-tök*). Magas hangrendű igéinkhez a középső nyelvvállású *-tek* járul.

2) (ők) *mentek*: ebben az esetben már múlt időben vagyunk, ezt a szótőhöz járuló *-t* jel mutatja, az igerag pedig az *-ek* (párja az *-ak*), amely a többes 3. személyre utal. Magas hangrendű igékhez a magas hangrendű, de alsó nyelvvállású igei személyrag kapcsolódik a múlt idő jele után.

A harmadik hiba várható volt az idegenek szájából, hiszen mi magyarok is helytelenül használjuk az ikés igéket. Az ikés igék ragozása az „alanyi” ragozást követi annyi különbséggel, hogy egyes szám első személyben „tárgyas” személyragokat kap az ige. A hibázás okát én mégsem elsődlegesen az analógiában keresném, habár nyelvészeti szempontból ez lenne indokolt, hanem pszichológiai okokban, hiszen nagyon nagy egy célnyelvi környezetben a külső hatások szerepe. A tévesztés valószínűsége azoknál a tanulóknál nagy, akik a mindennapokban csakis a magyar nyelvet hallják. Megkérdezték, hogy miért nem jó ez az alak, hiszen ők így hallják az emberek szájából. Való igaz, hogy köznapi beszédstílusunk több ponton különbözik az irodalmi stílustól, többek között az ikés igék pontatlan használatában, a szabály áthágásában.

Az alaktan szintjén csakis a legalapvetőbb hibákat említettem meg, hiszen a kezdő tanulók esetében alapvetően ezeket az alakokat kell tisztázni. Ha a tanuló tudja egy főnévnek a tövét, akkor bármilyen toldalékot hozzá tud illeszteni, vagy ha tisztában van az „alanyi és tárgyas” személyragokkal, akkor már a ható igék ragozásával sem lesz gondja. Nehéz a tanulók helyzete ezen a nyelvi szinten, mert nem tudják egyetlen általuk ismert nyelvhez sem kötni egy agglutináló nyelv morfológiáját.

### ***Felhasznált szakirodalom***

- Balázs János: Az egybevető (kontrasztív) módszer alkalmazásának lehetőségei. in: Balázs János (szerk.): *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat*. Tankönyvkiadó, Bp. 1989. 265-295.
- Bodolai Géza : A külföldi magyar nyelvoktatás néhány hangtani és alaktani kérdése. in: *A magyar nyelv grammatikája*. Akadémiai K., Bp. 1980. 239-246.
- Budai László: *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest 1979
- Dezső László – Nemser, W. J.: Nyelvtipológia és kontrasztív nyelvészet. in: Horváth – Temesi (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Budapest, 1972. 13-44.
- Drescher J. Attila: Kis magyar kontrasztivika. in: *A Hungarológia Oktatása 5-6*. NHK, Budapest 1989. 56-59.
- Gerstner Károly: A magyar-német nyelvi kölcsönhatás néhány grammatikai esete. *Magyar Nyelv* 75/1. (1979) 199-205.
- Ginter Károly: A magyar mint idegen nyelv tanításának grammatikájáról. in: *A magyar nyelv grammatikája*, Akadémiai K., Bp. 1980. 365-368.
- Ginter Károly: Magyar-indoeurópai kontrasztok és a magyartanulás. in: Róna, M. (szerk.): *Hungarológiai oktatás régen és ma*. Budapest, 1983. 218-221.
- Hasselblatt, Cornelius: Estnisch, Finnisch und Ungarisch: Zur Bewertung der Schwierigkeiten für deutsche Muttersprachler. in: *Studia Uralica* XXIX. 1993/3. 176-181.
- Hegyí Endre: A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb elvi és módszertani problémái. in: Babos Ernő – Károly Sándor (szerk.): *Idegen nyelv – anyanyelv, a nyelvészet és a nyelvoktatás kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1970. 63-76.
- Horváth László – Temesi Mihály (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás* („Az élő nyelvek összevető nyelvtanainak elvi és gyakorlati kérdései” című nemzetközi munkaértekezlet anyaga). Tankönyvkiadó, Bp. 1972
- Horváth Tibor: Az anyanyelv szerepe a magyar mint idegen nyelv elsajátításában. in: *A magyar nyelv grammatikája*. Akadémiai K., Bp. 1980. 417-424.
- Hutterer Miklós : *Bevezetés a germanisztikába*. Tankönyvkiadó, Bp. 1988. 17-52, 314-321.

- Jordens, Peter: Case Errors in German as a Foreign Language. in: *Error in Foreign Languages (Analysis and Treatment)*. IFS der Philipps-Universität, Marburg 1989. 31-40.
- Juhász János (szerk.): *Kontrastive Studien Ungarisch-Deutsch*. in: „*Studia comparationis linguae hungaricae*” (redigit György Szépe). Akadémiai K., Bp. 1980. 17-34.
- Juhász János: *Probleme der Interferenz*. Akadémiai Kiadó, Bp. / Max Hueber Verlag, München 1970
- Juhász János: Elmélet és gyakorlat a nyelvek szinkrón egybevetésében. in: *Magyar Nyelv* 71/1 (1975) 29-35.
- Kiss Jenő: Gondolatok német anyanyelvűek magyartanításáról. *Magyar Nyelvőr* 98/1 (1974) 59-73.
- László S. – Szanyi Gy.: *Magyar-német igei vonzatok*. Tankönyvkiadó, Bp. 1991 *Lexikon der Germanistischen Linguistik* Band IV. (Hrsg.: Althaus, H.P., Henne, H., Wiegand, H.E.). Max Niemeyer Verlag, Tübingen 1980. 646-651.
- Nickel, Gerhard (Hrsg.): *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt/Main 1972. 15.
- Schlachter, W. – Kiss J.: Schwierigkeiten beim Erlernen des Ungarischen und Finnischen. in: *Acta Linguistica Acad. Scient. Hung.* 26. Budapest 1976. 109-138.
- Szűcs József: A magyar mint idegennyelv-tanítás aktuális kérdései. in: *A magyar nyelv grammatikája*. Akadémiai K., Bp. 1980. 749-754.
- Szűcs Tibor: Magyar-német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában. in: *Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok* 4., Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1999
- Trim, L. M. John: Linguistic Norms and the Concept of Error. in: *Error in Foreign Languages (Analysis and Treatment)*. IFS der Philipps-Universität, Marburg 1989. 98-104.

## *Bokor József*

# Szlovénia új magyar tantervei elé

A határokon túli magyarság anyanyelvoktatását mint a magyarnak maradás kulcskérdését egyre fokozódó figyelem kíséri az anyaországban. Nem véletlen ugyanakkor, hogy a muravidéki kétnyelvű oktatási modell máig megkülönböztetett érdeklődésre tart számot szinte az egész Kárpát-medencében. Az ún. kétnyelvű oktatást ugyanis másként ítélik meg elsősorban a politikusok és a nyelvész szakemberek, másrészt azonban a szlovéniai és a magyarországi kutatók is (l. pl. Mejak, Renata: *Razprave in gradivo* 18. Ljubljana, 1986. 97–120; Varga József in: Egyed Orsolya–Giay Béla–B. Nádor Orsolya szerk.: *Hagyományok és módszerek I.* Bp., 1990. 201–8; Szabó Ildikó: *Razprave in gradivo* 28. Ljubljana, 1993. 102–14; Gönc László: *Muratáj*. 1994/1–2: 51–55; Tabajdi Csaba: *Kétnyelvűség*. 1995/1: 1–8; Neèak Lük, Albina: *Új Pedagógiai Szemle*. 1995: 97–101; Zágorec-Csuka Judit: *Kétnyelvűség*. 1995/3: 16–22; Bokor József: *Magyar Nyelvőr*. 1995: 393–7; Vörös Ottó in: Csernicskó István–Várad Tamás szerk.: *Kisebbségi magyar iskolai nyelvhasználat*. Bp., 1996. 79–84; legújabbán pedig Rudi Gábor: *Kétnyelvűség*. 1998/4: 2–16; Kontra Miklós in: Bokor József szerk.: *Az anyanyelv a kétnyelvűségben*. Maribor–Lendva, 1999. 31–4; Bence Lajos i. m. 51–5). Vele kapcsolatban merev elutasításától szinte kritika nélküli elfogadásáig jóformán mindenféle vélemény elhangzik.

Tény, hogy a szlovéniai kétnyelvű oktatás nem váltotta be mindenben a hozzá fűzött reményeket. Tetszik, nem tetszik, ki kell mondani, hogy a magyar anyanyelv a kétnyelvű iskoláztatás gyakorlatában hátrányos helyzetűvé vált. De azt sem szabad elfeledni ugyanakkor, hogy ma már aligha van alternatívája: a nagyon kis létszámú muravidéki magyarságnak ugyanis nincs elég ereje és lehetősége ahhoz, hogy újra magyar osztályokat vagy tagozatokat nyisson összesen négy központi általános iskolájában és egyetlen középiskolájában. Magam hosszú évek tapasztalata alapján úgy ítélem meg, hogy a kétnyelvű oktatásban elsősorban a módszertani megújítás, az anyanyelvi dominancia elvének következetesebb érvényesítése enyhíthetne valamelyest a magyar anyanyelv számára előnytelenebb helyzetet.

Ilyen körülmények között igazán megéri a fáradságot, ha számba vesszük az elkészült új magyar tantervek és a készülő tervezetek főbb sajátosságait. Tudni kell ugyanis, hogy a fiatal Szlovén Köztársaság a 90-es évek közepe óta dolgozik bevezetendő új iskolatípusainak, nevezetesen a 9 éves általános iskolának és a többszintű

középiskolának leendő tantervein. A cél az oktatás tartalmi megújítása. Kiemelten fontos benne az anyanyelvnek és a matematikának a helye. A kívánalom a jelenlegi helyzetből való kiindulás, s ezt egy nagyon széles körű egyeztetésnek kell garantálnia. Alapkövetelmény a célközpontság. Természetes, hogy a tantervek megújításának feladata az idén épp 40 esztendőes kétnyelvű oktatás magyar nyelv és irodalom tantárgyaira is vonatkozik minden iskolafokon. A tantervek közül eddig négy készült el teljesen: a magyarnak mint anyanyelvnek, illetve a magyarnak mint környezetnyelvnek a tanterve egyfelől az általános iskola, másfelől az általános gimnázium számára. Hivatalos elfogadásuk épp a közelmúltban történt meg.

Jelen referátumom az elkészült tantervek tapasztalatain nyugszik. Középpontjában azoknak az újdonságoknak, újításoknak a kiemelése és rövid indoklása áll, amelyek a megelőző tantervektől elkülönítik, megkülönböztetik. Úgy vélem azonban, hogy nem árt röviden vázolni azt sem, hogyan készülnek, milyen elvek szerint építkeznek és milyen struktúrában rendeződnek el az új szlovéniai tantervek. S végül nem hallgathatom el néhány pozitív vagy negatív vonásukat sem.

### *1. Hogyan készülnek és milyen elvek szerint építkeznek a tantervek?*

Az egyes szaktárgyak tantervterveit Szlovéniában az ún. tantárgyi tantervi bizottságok készítik. E bizottságok megalakításának, illetőleg a tényleges munka elindításának persze több előzménye volt: 1. A fehér könyv a Szlovén Köztársaság neveléséről és az oktatásáról c. kiadvány, amelyet 1995-ben számos neves szakember dolgozott ki. 2. Az 1996 februárjában elfogadott iskolai törvények, amelyeket a fehér könyv alapozott meg. 3. Az e törvények nyomán létrejött felsőbb szintű szervezeti-irányító egységek, mint pl. a Nemzeti Tantervi Tanács vagy a Szakterületi Tantervi Bizottságok, s végül a Tantárgyi Tantervi Bizottságok. A tantervkészítés munkálataiba mintegy 300–350 szakember kapcsolódott be.

A kétnyelvű iskolatípus magyar tanterveit egy tíztagú tantárgyi bizottság (dr. Bokor József elnök, Pisnjak Mária szakmai titkár, Balaskó Valika, Bányai Árpádné, dr. Bence Lajos, Gaál Erzsébet, László Hermina, Leonhard Ana, Slavinec Tot Marija és Varga Valéria) munkálta/munkálja ki, messzemenően figyelembe véve a felsőbb szintű szervezeti egységeknek a tantervek struktúrájára, óratervére vonatkozó javaslatait. Minden bizottság megpróbált építeni a nemzetközi tapasztalatokra is. A mienk külön figyelt a magyarországi tantervekre, mindenekelőtt a NAT-ra, de igazán támaszkodni nem tudott rá, noha Ljubljánában – hivatalos körökben – nem volt rossz vélemény róla. A mi tantervi bizottságunk egyébként csak 1996. dec. 16-án kezdte a munkát, megkésve. Nem volt könnyű a dolgunk, hiszen zömmel gyakorló pedagógusok alkotják bizottságunkat, s egyikünknek sem volt semmiféle tantervkészítő múltja: bele kellett hát tanulnunk a szokatlanul nagy, felelősségteljes munkába, át kellett tekintenünk a tantervkészítés alapvető irodalmát, magyarországi szak-

embert hívtunk meg előadás tartására tapasztalatszerzés végett. Eleinte több közös összejevetelen vitattuk meg az alapelveket, később kisebb csoportokban végeztük a munkát, részfeladatokat is kiosztva. Közben a pedagógusok tanulmányi csoportjai kétszer is megvitatták a készülő tervezeteket. A legtöbb fejtörést nekünk az okozta, hogy nem tudtuk, mennyire szabad követnünk a hazai hagyományokat, s mennyire kell ragaszkodnunk a szlovéniai igyekezetekhez. Nem véletlen, hogy dokumentumaink végül sok vita kíséretében születtek meg.

## 2. *A tantervek szerkezeti felépítése*

Tantervtervezeteink megfelelnek a központi utasításoknak és irányelveknek. Igen nagy mértékben követik a szlovén anyanyelv tanterveit. Felépítésük az alábbi:

*A tantárgy meghatározása*

- I. *Általános célok* (iskolatípusonként és tantárgyanként)
- II. *Funkcionális és oktatási célok* (szakaszonként, illetőleg harmadonként)
- III. *A funkcionális és oktatási célok megvalósítása* (osztályonként)
  - A) *A nem művészi szövegekkel kapcsolatos tevékenységi formák*  
(ez a középiskolában a magyar nyelv)
  - B) *A művészi szövegekkel kapcsolatos tevékenységi formák*  
(ez a középiskolában a magyar irodalom)
  - C) *Módszertani útmutató* (szakaszonként, illetőleg harmadonként)
- IV. *Alapvető követelmények* (szakaszonként, illetőleg harmadonként)
- V. *Ellenőrzés és értékelés* (szakaszonként, illetőleg harmadonként)
- VI. *Személyi feltételek*
- VII. *Tárgyi feltételek*

## 3. *A tantervek újdonságai, hangsúlyai*

A magyarnak mint anya- és mint környezetnyelvnek az újdonságai, hangsúlyai közül öt dolog emelendő ki különösen: 1. a célközpontúság, 2. a kommunikáció-központúság, 3. a szövegközpontúság, 4. a nyelvhasználat-központúság és 5. a funkcionális szemlélet. De semmiképp sem hagyható figyelmen kívül, hogy módszertani útmutatót, illetőleg az ellenőrzésre, értékelésre, sőt a személyi és a tárgyi feltételekre vonatkozó elképzeléseket is tartalmaz.

A célközpontúság azt jelenti, hogy a központi irányelveknek megfelelően tanterveinknek hármas célrendszere van: a) általános célok, b) funkcionális célok, c) oktatási célok.

Az általános célok a tanterv széles értelemben vett nevelési teendőit fogalmazzák meg egy-egy iskolafokra (pl. általános iskola, gimnázium) vonatkozóan. – A funkcionális célok lényegében az elérendő készségeket, jártasságokat, kompetenciákat je-

lentik, amelyeket általánosan az oktatás egy-egy szakaszára (pl. első harmad, harmadik harmad, gimnázium) fogalmazzunk meg, speciálisan pedig az egyes osztályokra bontottunk le az általános iskolában a nem művészi és a művészi szövegekkel, a gimnáziumban pedig a magyar nyelvvel és irodalommal kapcsolatos tevékenységi formákra. – Az oktatási célok alapvető ismereteket, javasolt tanítási tartalmakat és olyan fogalmakat tartalmaznak évfolyamonként is emelkedő számban, amelyeket a tanulóknak (diákoknak) érteniük és használniuk kell, de szabályszerűen, fogalomként meghatározniuk legfőljebb csak a gimnáziumban szükséges, az általános iskolában nem.

A kommunikációnak a középpontba állítása azt jelenti, hogy a tanulókat nem elsősorban nyelvtanra, irodalomra tanítjuk, nem ismeretekkel terheljük, hanem a legváltozatosabb társadalmi szerepeknek és feladatoknak a nyelviileg sikeres megoldására készítjük fel. Célunk tehát egy kidolgozott nyelvi kód birtokába juttatás, amely a nyelvi kommunikáció mind a négy területének az arányos, együttes és harmonikus fejlesztését feltételezi: a megértést, a beszélést, az olvasást és az írást (a magyartanítás mindkét résztárgyában). Tevékenységünk középpontjába ily módon olyan gyakorlat- és feladatrendszer állítunk, amely a legkülönbözőbb kommunikációs körülmények között alakítja-formálja, sőt egyúttal automatizálja is a célszerű, adekvát nyelvi tevékenységet (egyfelől mind a befogadás, mind a közlés, másfelől mind a reprodukálás, mind a produkálás szintjén).

Tanterveink szövegközpontúak. Tudjuk, hogy minden kommunikáció szöveget feltételez. Ahogy Deme László több helyütt kifejtette, mondatokban beszélünk ugyan, de szövegekben gondolkodunk. Ezért a magyarnak mindkét résztárgyában a szöveg a kiindulás is és a végcél is. Vannak tehát a nem művészi és a művészi szövegek. A nem művészi szövegek többségükben részint köznapi és közéleti, részint ismeretterjesztő és publicisztikai jellegű szövegek, köztük pl. hirdetések, reklámok, időjárás-jelentés, hírek, közérdekű információk stb. is előfordulnak a megszokottabb műfajok (pl. interjú, riport, vita; ismertetés, igazolás, meghatalmazás, életrajz, kérvény, pályázat stb.) mellett. A művészi szövegek körébe a nép- és a műköltészet, a magyar és a világirodalom alkotásait soroljuk a líra, epika és a dráma műnemeinek megfelelő bontásban. Elképzeléseink szerint az általános iskola első harmadában alapvetően tematikusan rendeződtek volna, a második harmadban döntően műfajilag sorolódtak volna, a harmadik harmadban pedig kizárólag történetileg (kronologikusan) követték volna egymást a művészi szövegek. Ezt az elképzelést azonban pedáns következetességgel nem sikerült megvalósítanunk, mivel a Magyarországon is használatos tankönyvek tananyagaitól teljesen nem függetleníthettük magunkat. Tény viszont, hogy az irodalomtörténeti jelleg így igazán csak a középiskolában domborodik ki. – Felfogásunk szerint mindig a szövegből jutunk el – analízissel – a nyelvi, irodalmi és a más jellegű, pragmatikai tényekig. De végcélunk is mindig a – szintézissel – létrejött/létrehozott szöveg. Az analízis nyelvtanból az alapvető nyelvészeti fo-

galmak felismerését, a reájuk vonatkozó példák csoportosítását és (mennél gyakrabban) a hozzájuk hasonló új példák alkotását jelenti, irodalomból pedig a legelemibb irodalomelméleti ismeretek felismerését, értékelését (beleértve esetenként és differenciáltan akár hasonlók önálló létrehozását is). A szintézis viszont vagy a szöveg újraolvasása, illetve reprodukív újraalkotása, vagy új szövegnek a produktív-kreatív megalkotása (eleinte minta alapján és pedagógusi segítséggel, később teljesen önállóan is). Szóban és írásban egyaránt. Azt hangsúlyozni szeretném ugyanakkor, hogy legyen szó bármilyen jellegű és műfajú szöveg feldolgozásáról, azt mindig szükségszerűen megelőzi annak vagy hallás utáni, vagy olvasás alapján való tökéletes megértése, akár többszöri meghallgatás vagy elolvasás/felolvasás árán is.

Tanterveink újabb jellemző vonása a nyelvhasználat-központúság. Ez azt jelenti, hogy nem grammatikát, nem hagyományos és rendszeres magyar nyelvtant tanítunk, hanem a nyelvhasználat áll figyelmünk középpontjában: a nyelvhelyesség, helyesejtés, helyesírás, illetve a stilisztikai, retorikai és poétikai alapok. Mindehhez azonban a legtöbbször úgy jutunk el, hogy a jellemző nyelvi vagy irodalmi tényeket, eszközöket a szövegből emeljük ki, s ott, a környezetükben értékeljük őket a különböző szempontok szerint. A fogalmi tudatosításra, illetőleg a leíró nyelvtan és az irodalomelmélet rendszeres áttekintésére csak a gimnáziumban kerül sor.

Céljaink szerint az öncélú grammatizálást minden iskolafokon a funkcionális szemléletnek kell felváltania. E funkcionális nyelv szemlélet voltaképpen mintegy ráborul az egész tervezetre. Két dolgot jelent különösképp: a) azt, hogy mennél több nyelvi ténynek és jelenségnek tisztázzuk a tanulók életkorának megfelelő szinten a közlésben játszott, „vállalt” szerepét; s b) azt, hogy mennél többször tudatosítsuk tanítványainkban, hogy minden nyelvi tény és jelenség tulajdonképpen egy nála magasabb kommunikációs egységben mutatja meg, fejt ki funkcióját, szerepét. Tanterveink tehát arra törekszenek, hogy a funkcionális szemlélet jegyében tanulónk (diákjaink) ne recepteket kapjanak, ne szabályokat biflázzanak be, hanem az egyes nyelvi jelenségeknek a funkcióját, részint jelentéshordozó, részint esztétikumkeltő szerepét ismerjék meg/fel a legkülönbözőbb jellegű szövegekben.

A tantervek természetesen az alapvető követelményeket is megfogalmazzák, méghozzá mindig négy témakörben: 1. Kommunikáció; 2. Olvasás, szövegértés, szövegelemzés; 3. Írás, íráshasználat, fogalmazás; 4. Nyelvi, irodalmi és egyéb ismeretek. – Javaslatokat fogalmaztunk meg az ellenőrzés és az értékelés formáira, módzataira vonatkozóan is. Előnyben részesítettük azokat az ellenőrzési, értékelési eljárásokat, amelyek egyfelől csökkentik a tanulói stresszt, másfelől kölcsönös információt nyújtanak pedagógusnak és tanulónak részint az oktatási-nevelési folyamat pillanatnyi állásáról, részint a különböző területeken való előrehaladásról. Fontos, hogy az ellenőrzés- és értékelésformák a pedagógust mindenekelőtt abban segítsék, hogy összegyűjthesse a tanítási-tanulási folyamat megtervezéséhez szükséges információ-



kat, a tanulót pedig abban, hogy tudatosíthassa magában, mely ismereteket és készségeket nem sajátította el elégségesen, illetve mely területeken vannak biztató előnyei. – Bizottságunk nagy körültekintéssel próbálta meg összeállítani az előírt módszertani útmutatókat is. Úgy éreztük, valóban szükség lehet rájuk, hiszen az új tantervek szemléletükben messze a megelőző hasonló jellegű pedagógiai dokumentumok előtt járnak, s olyan újdonságokat is tartalmaznak, amelyeknek eredményes tanításához még a gyakorló pedagógusoknak sem lehet meg a kellő tapasztalata, rutinja. Azt reméljük mégis, hogy az új magyar tantervek kedvező alapot jelentenek majd a további eredményes munkához, még ha a pedagógusok alkotó szabadságának növelésében (jórészt objektív tényezők miatt) és a tananyag csökkentésében (részben szubjektív okok következtében) – sajnos – nem sikerült is megfelelően előbbre lépni.

#### **4. *A tantervek néhány negatívuma és pozitívuma***

Jó, hogy a magyar nyelv mint első nyelv végig ugyanazt az óraszámot kapta, mint a szlovén anyanyelv. Problematikusnak érezzük viszont, hogy a magyar anyanyelvűeknek már az 5. osztálytól kezdődően a szlovén anyanyelvűekkel azonos szinten kell folytatniuk tanulmányaikat, míg a szlovén anyanyelvűeknek mind a 9 évfolyamon megmarad a magyarnak mint második, illetőleg környezetnyelvnek a külön tanítása. Megértjük a törekvést, hogy a szlovén nyelv esetében célszerű minél előbb egy szintre hozni az oktatást, de objektív és szubjektív körülmények miatt egy kicsit korainak érezzük a teljes átállítást, még ha ígéretet kaptunk is arra, hogy flexibilis differenciálással csökkenthetők lesznek az átugrás nehézségei. Ebben ugyan nehezen hiszünk, különösen akkor, ha tudjuk: az efféle differenciálásnak gyakorlati nehézségei lesznek a kis iskolákban az alacsony osztálylétszámok, netán pénzügyi problémák miatt is.

Érdekes, de vitatható, hogy az 1. osztályban nem lesz sem írás-, sem olvasástanítás. Ennek értelméről nagyon megoszlanak a vélemények. Akik egyetértenek azzal, hogy ne legyen, azok életkori sajátosságokkal érvelnek, azzal, hogy a 9 éves iskolába nem 7, hanem 6 éves korukban lépnek be a tanulók. A kétnyelvű oktatás számára viszont a késleltetett írás- és olvasástanítás azzal a hátránnyal jár, hogy a második nyelven ennek súlypontja a harmadik osztályra esik, mivel az írás- és olvasástanulást mindenki anyanyelvén kezdi. Így fájjaljuk egy kicsit, hogy magyar nemzetiségű tanulóink mögött mindössze jó egyéves írás- és olvasástanulás, illetőleg egy évig heti három-, két évig heti négy-, majd újabb egy évig heti ötórás szlovéntanulás lesz, míg szlovén társaik mögött heti öt-hat óras akkor, amikor szlovén nyelvből egyazon szintre kényszerülnek. A jobb megértés, illetve az összehasonlíthatóság kedvéért az alábbiakban megadom néhány tantárgynak a tantervekben meghatározott heti óraszámát:

Tantárgy\Osztály	Általános iskola									Gimnázium			
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	I.	II.	III.	IV.
Magyar nyelv (anyanyelv)	6	6	6	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4
Magyar nyelv (környezetnyelv)	3	4	4	5	5	5	4	4	4	3	3	3	3
Idegen nyelv (első idegen nyelv)				2	3	4	4	3	3	3	3	3	3
Szlovén nyelv (környezetnyelv)	3	4	4	5									
Szlovén nyelv (anyanyelv)	6	6	6	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4

Tudjuk, hogy kisebbségi körülmények között a magyartanításban kiemelten kell kezelni a nyelvtanítást. A kétnyelvű környezet ugyanis hamarabb kikezdhetheti az anyanyelvi alapokat. Mindezt belátván is úgy érzem azonban, hogy az általános iskolában minden igyekezetünk ellenére – sajnos – a kívánatosnál jóval szerényebb lett a magyar szépirodalmi anyag, különösképp a magyar irodalomban legjavát kitevő lírai költészet tananyaga. Itt akadtak a leghevesebb viták köztünk még a bizottságon belül is. Ehhez sajnos két dolog is hozzájárult: egyrészt a tankönyvhelyzet, másrészt magyar szakos kollégáink több negatív tapasztalata. A tanítás anyagát ugyanis praktikus okokból nem lehetett olyan elképzelés szerint adagolni, hogy erre majd új tankönyvek íródnak, hanem szükségszerűen építenünk kellett a gyakorlatban bevált valamelyik magyarországi tankönyvre. Nyilvánvaló ugyanis, hogy fénymásolatokkal nem oldható meg a szlovéniai magyartanítás, s az oktatás eredményességének szintjétől sem rugaszkodhattunk el messzire. Az elmúlt időszakban tudniillik a magyar szépirodalom iránti tanulói érdeklődés lassú, de fokozatos csökkenést mutat, s emiatt bizony a tudásszinttel is akadnak jócskán gondok.

Az új tanterveket egyébként a Szlovén Köztársaságban az 1999/2000-es tanévben kísérleti jelleggel, majd pedig fokozatosan, kezdve az 1. és a 7. osztályban általánosan is bevezetik. A magyar tantervek kísérleti bevezetésére elsőként és egyedül a göntérházi (Genterovci) Kétnyelvű Általános Iskolában kerül sor. Ezt a vártnál nagyobb érdeklődés előzi meg. Az új tantervek szerint ugyanis – ha nem változnak az elképzelések – minden harmad, illetve szakasz végén központi ellenőrzés és értékelés várható. Most ismét rettenetesen sok múlik majd a pedagógusok szakmai felelősségén és hozzáállásán. Úgy érzem, itt van a nagy lehetőség, az utolsó alkalom a muravidéki magyartanítás színvonalának az emelésére, illetőleg stabilizálására. Gondolom, néhány év tapasztalata fogja majd megmutatni igazán, mit is műveltünk. Addigra pedig a Muravidéken – erős a gyanúm – úgysem lesz már anyanyelvű magyaroktatás, hiszen minden számba vehető tényező arra enged következtetni, hogy anyanyelvünk itt előbb-utóbb legfőljebb környezetnyelvi szinten maradhat fenn, s ez már csak egy lépés attól, hogy választható idegen nyelv legyen. Napi tapasztalat ugyanis, hogy egyre több magyar szülő írta már gyermekét a környezetnyelvi magyarra, a vegyes házasságokból származó gyermekek pedig szinte kivétel nélkül erre járnak. Ezért a magyarnak mint környezetnyelvnek a tantervét – anyanyelvünk védelme érdekében is – legalább olyan alaposággal kellett megír-

nunk, mint a magyarnak mint anyanyelvnek a kurrikulumból. (Képzeld csak el, hogy Lendván, ahol 1921-ben – hivatalos adatok szerint – még 60,61 %-ot tett ki a magyar lakosság, a legnagyobb kétnyelvű általános iskolában az 1997/98-as tanévben a magyart a 856 tanulónak már csak 30,95 %-a [265 fő] tanulta anyanyelvi szinten, 69,04 %-a [591 fő] pedig környezetnyelvin!)

*Győrffy Mária*

**Orvos—beteg kommunikáció a „Mi a panasz?”  
(Segédanyag az orvos és a beteg közötti kommunikáció  
köréből külföldiek számára magyar nyelven)  
c. tankönyv tükrében**

A magyarországi orvosi egyetemeken 1982 óta folyik angol és német nyelvű orvosképzés idegen ajkú, magyarul nem tudó külföldi állampolgárok részére. Az elméleti ismeretek angol és német nyelvű oktatása mellett felmerült a szükséglet az orvosi szaknyelv magyar nyelvű tanítására is a gyakorlati órákon az orvos—beteg kommunikáció céljából. A klinikai tárgyak elsajátítása során hallgatóink így kénytelenek magyarul is megtanulni, hogy kommunikálni tudjanak a csak magyarul beszélő betegekkel. (A kórházakban és a klinikákon fekvő betegeink ugyanis többnyire csak magyarul tudnak.)

A gyakorlati oktatás során a 3. évtől kezdve egyre gyakrabban így élő kapcsolatba kerülnek az orvosi szakma leendő művelői a nyelvvel. Ez a követelmény alapos, munkaigényes, a medicina területén jártasabb nyelvtanári munkát igényel tőlünk. Nekünk, nyelvtanároknak az a feladatunk, hogy megismertessük a hallgatóinkat az orvosi szaknyelv egy speciális ágával, vagyis a rendelőben folyó hétköznapi társalgás nyelvével. Tapasztalataim alapján állítottam össze számukra ezt a magyar nyelvű egyetemi jegyzetet, amellyel ehhez a célhoz szeretnék segítséget nyújtani. Ebből a témakörből az anamnézis felvételéhez és a formanyomtatványok kitöltéséhez segítséget nyújtó nyelvkönyv korábban még nem jelent meg.

Legelőször tehát a célt kellett megfogalmazni, amely szükségletelemzés eredményeként jött létre. Törekvésem, hogy jegyzetemben a medicina hétköznapi, a rendelőben folyó társalgás nyelvének alapjaival ismertessem meg a hallgatókat. Nyelvi felkészítésükkel az a cél vezet, hogy értsék meg, mi folyik körülöttük a rendelőben, vagyis legyenek képesek anamnézist felvenni, a beteget megfelelőképpen megszólítani, üdvözölni, megnyugtatni, panaszait megérteni, és vele önmagukat megértetni, a fizikális vizsgálatokhoz szükséges egyszerű utasításokat, tanácsokat adni.

A mű megírását hosszú hónapok kutató munkája, illetve az ezzel kapcsolatos anyag és tapasztalat gyűjtése előzte meg. Elkészítéséhez sokoldalú, időigényes selektív gyűjtőmunka volt szükséges: szakorvosokkal történő konzultációk, orvosi vizsgálatok megfigyelése, betegekkel való beszélgetés, az orvosi szakirodalom tanulmányozása, az orvosi műszerekkel és használatukkal való megismerkedés. Ezen kívül

külön-külön konzultáció a házi orvos, az SZTK szakorvos, majd a kórházi, illetve klinikai szakorvosok szakvéleményének figyelembevétele és regisztrálása. Ezek során megfigyelőként részt vettem a rendelőkben, és figyeltem, hogyan történik az anamnézis felvétele, a vizsgálatok, a tanácsadás és gyógyítás a pécsi klinika 13 osztályán.

Az első és legfontosabb feladatomban a nyelvi anyag összegyűjtése volt. Célomban az volt, hogy átfogó magyar nyelvi segédkönyvet produkáljak, amelyet hallgatóink eredményesen használhatnak fel tanulmányaik során. Vizsgálódásaim kapcsán a klinikák visszajelzése alapján egyre nagyobb lett az igény, hogy diákjaink a beteget minél helyesebb magyarsággal tudják nemcsak kikérdezni, hanem annak panaszait is megérteni, instrukciót, tanácsot adni, megnyugtatni, jó és rossz hírt közölni.

Több hetes kutató- és gyűjtőmunka után hatalmas mennyiségű anyaggal és orvosi szórólappal gyűjteményével rendelkeztem.

Hosszadalmas munkát vett igénybe, hogy az így összegyűjtött anyagot leírjam, rendszerezem, majd gyakorlatokat készítek hozzájuk. Rajzoló is kellett találnom, aki a meglehetősen komor témájú anyagot kis karikatúrákkal látta el, amely a tanulás egyhangúságát próbálja kicsit oldani. Így született meg a *Mi a panasz?* című könyvem.

Mivel mi nyelvtanárok vagyunk és nem szakorvosok, ezért az anyaggyűjtés és a rendszerezés során szükséges volt a szoros együttműködés a szakorvosokkal, ami mindkét fél részéről rendkívül időigényes többletmunkát jelentett. Orvosaink megértették célomat. Részükről önzetlen, nagy segítőkészséget tapasztaltam. A jegyzetkészítés nem nélkülözte a könyvtárban töltött hosszú órákat sem, amikor a szakkönyveket, lexikonokat, valamint a medicinával kapcsolatos népszerűsítő irodalmat tanulmányoztam.

A könyv 4 részből áll:

1. Törzsanyag
2. Fordítási gyakorlatok angolról magyarra
3. Megoldási kulcs
4. Magyar-angol orvosi szavak jegyzéke

A törzsanyag 12 szakterületet foglal magában. A fejezetcímek megegyeznek az orvosi egyetemen oktatott klinikai tárgyak elnevezésével, amelyek az orvostudomány 12 fontosabb ágát ölelik fel. A könyv nemcsak az alapvető, általános kommunikációs területekkel foglalkozik, hanem segítséget szeretne nyújtani olyan szakterületeken is, ahol a kommunikációs munkához igen kevés segédanyagot találnak a hallgatók a meglévő szakirodalomban (mint pl. szemészet, fül-orr-gégészet, nemi betegségek).

Az első fejezet a *Belgyógyászat*, ahol az általános anamnézis-felvételhez szeretnék segítséget nyújtani, amelyre minden specialistanak szüksége van. Itt tárgya-

lom az alfejezetekben a korábbi betegségekről való érdeklődést, a fájdalom, szédülés, hányinger, hányás, széklet, vizelet, étkezés, vér stb. témaköréből.

Ehhez a fejezethez tartozik az orvos érdeklődése a beteg családi, szociális körülményei, korábbi betegségei felől, konkrét panaszainak részletes kikérdezése, megnyugtató, majd a gyógyítással kapcsolatos tanácsok, javaslatok, a gyógyszerfelírás, végül a betegtől való elköszönés nyelvi kifejezései.

Minden fejezet előtt tartalomjegyzék található, amely a fő témákat tartalmazza. Mivel mindegyik alcím a beszédkommunikációt szeretné fejleszteni, ezért a legfontosabb elsajátítandó rész kazettán is megtalálható.

A gyakorlatokat rövid utasítások vezetik be. Egyes feladatok szóbeli megoldást igényelnek, mások írásbelit. A meghallgatás előtti gyakorlatoknak az a célja, hogy a hallgatót előkészítse a hallgató anyag jobb megértésére, s mozgósítsa vagy bővítse annak szókincsét.

A fejezetekhez kapcsolatosan különböző jelzések is találhatóak. Ezek közül a kárka azt jelenti, hogy a dialógust vagy feladatot kazettán meg lehet hallgatni, majd az ezt követő gyakorlatok a hallott anyag begyakorlását, elsajátítását ellenőrzik.

A könyvben az egyes fejezetek leíró és gyakorlati részből állnak. A leíró rész a betegvizsgálathoz szükséges orvosi eszközöket nevezi meg, azok felhasználási szakterületét és alkalmazási módját. Az általános leíró részek begyakorlását sokféle gyakorlat egészíti ki, anyagukat a hallgató különböző feladatok megoldásával sajátítja el a szaktanár felügyelete mellett.

(a) A *lexikai anyag* begyakorlására szolgál:

- a táblázatok kitöltése,
- az ábrák feliratozása,
- a fontos, elsajátítandó elemek kiemelése aláhúzással,
- a megadott mondatok logikai sorrendbe állítása,
- a szavak, kifejezések jelentésének megmagyarázása,
- meghatározások alapján kulcsszavak kitalálása,
- kérdésekre adandó válaszok,
- igaz-hamis állítások szembeállítás és javítása,
- szinonimák, antonimák gyűjtése,
- egy kérdésre adott 3 különböző válaszból a helyes kiválasztása,
- a kulcsszavaknak az adott szövegben való aláhúzása vagy kigyűjtése,
- a beteg válaszai alapján a lehetséges, illetve valószínű orvosi kérdések feltüntetése,
- esetleírás alapján a rendelőben elhangzó orvos—beteg párbeszéd rekonstruálása,
- definíciók alapján orvosi terminus technicusok megnevezése,
- esetleírás vagylagos formáinak helyes kiválasztása;

(b) A *nyelvtani formák* gyakorlására:

birtokos eset,  
felszólító mód,  
igekötők,  
múlt idő,

igeragozás, valamint a tárgyrag és a különböző határozók felismerése és gyakorlása.

(c) A *dialógusok* feldolgozása többféleképpen történik. Kész mondatmodellek segítségével a beteg válaszai alapján kell az orvos kérdéseit a feladatlapba a hallgatónak beírnia, megadott szempontok szerint párbeszédet szerkesztenie, vagy összefoglalnia a történeteket.

Ha egy magyar anyanyelvű orvos társalog betegével, annak társadalmi helyzetétől függően tudja beszédstílusát megválasztani. Felmerült ezért a kérdés, milyen nyelvi stílust válasszunk idegen anyanyelvű orvos esetében. Úgy gondoltam, hogy a főleg csekély magyar nyelvi tudással rendelkező külföldiek számára a legmegfelelőbb, legalábbis a gyakorlat kezdeti szakaszában, ha egy neutrális, minden beteg számára viszonylag érthető nyelvi megformálással tudja kifejezni magát. Külföldi medikusaink angol nyelven sajátítják el a szakmájukhoz szükséges anamnézis-felvételt az egyetemen. Ez a könyv segítséget szeretne nyújtani abban, hogy orvosi egyetemeken felkészített hallgatóink úgy fogalmazzák meg az angol nyelven elsajátított, szakmájukkal összefüggő gondolataikat, hogy az a magyar beteg számára is érthető, félreérthetetlen legyen. Ezért könyvemben fő hangsúlyt helyeztem az orvos–beteg közötti sajátos beszélgetésre, az orvosi szakszókincs magyar nyelvű bővítésére, valamint azok helyes kiejtésére, a hallgatók beszéd- és halláskészségének javítására a hétköznapi magyar orvosi nyelv terén.

A magam részéről ezzel a könyvvel szeretnék hozzájárulni ahhoz, hogy a tanulmányaikat hazánkban végző leendő szakemberekben kialakuljanak azok a nyelvi jártasságok és készségek, amelyekre azoknak diplomájuk megszerzéséhez és a jobb szakmai ismeretek elsajátításához nélkülözhetetlenül, feltétlenül szükségük van.

*Halmos Éva*

## **A beszédfolyamatosság növelésének néhány aspektusa a magyar nyelvű orvos—beteg kommunikáció elsajátításában**

„Paradox módon, a globális kommunikáció világában, amikor a technikai fejlődés rendkívüli magaslatokat ért el, szembetalálkozunk az orvos-beteg kapcsolat teljes meghiúsulásával, ami mind az orvos, mind pedig a beteg számára nem kevés elégedetlenséget szül...” (Meryn 1998) Az idézet – úgy gondolom – sok szempontból igaz. A kommunikációs jártasságok oktatásának az orvosképzés minden szintjén meg kell jelennie. Ez nem csupán a medicina kifejezett szaktárgyainak a feladata.

Intézetünkben több mint egy évtizedre tekint vissza a beszélt orvosi magyar nyelv oktatása, abból a megfontolásból, hogy a klinikákon folyik a gyakorlati orvosképzés, amely nem képzelhető el a beteggel történő magyar nyelvű elemi kommunikáció nélkül. Nyilvánvaló, hogy ez a sikeres gyógyítás egyik zálogaként is felfogható.

Győrffy Mária „*Mi a panasz?*” című könyvét néhány éve használjuk a másodéves külföldi hallgatók oktatása során. E cikkben először a gyakorló nyelvtanár szemével megkísérlem röviden áttekinteni a könyv tanítása során nyert tapasztalataimat, párhuzamot vonva a korábbi évek oktatási gyakorlatával.

Első benyomásom az volt, hogy pontosan ez az a könyv, amire szükségünk van, amely már régóta hiányzott tanítási gyakorlatunkból. A szerző céljának tekinti a négy nyelvi készség fejlesztését, elsőséget adva a beszédképesség, valamint a hallás utáni megértés fejlesztésének. A kurzus két félév folyamán, heti 2x2 órában igyekszik eljuttatni a hallgatókat oda, hogy képesek legyenek legalább alapszintű szaknyelvi kommunikációra.

A gondosan összeállított tankönyv rendkívül gazdag gyűjteményként szolgál a tanár kezében. Természetesen (mint ilyen) két félév alatt kimeríthetetlen. Tanári közösségünk a célok és lehetőségek ismeretében közösen alakítja ki azt a szűk tananyagot, amelynek elvégzését lehetségesnek tartja. A könyv anyagának leszűkítése, azaz annak eldöntése, hogy szakterületenként mit is tanítsunk, nem könnyű feladat. Nyilvánvaló, hogy kiemelten kell kezelnünk a belgyógyászattal foglalkozó fejezetet, hiszen itt szerepelnek azok a nyelvi egységek, melyek alapul szolgálhatnak a medicina más területein folyó orvos—beteg párbeszédnek.

Az első két hónap rendkívül megfeszített munkát követel mind a tanártól, mind pedig a diáktól. Ekkor a hallgatókat „bombázzuk” a belgyógyászathoz előforduló új lexikával, mondatstruktúrákkal, amelyeknek gazdagságát, variációs lehetőségeit



sokszor még anyanyelvükön sem ismerik. A későbbiekben viszont tapasztalják, hogy az alaplexika és alapmondatok a többi szakterületen ismétlődnek, s így például az urológiát vagy a természetet már nem minősítik túlzottan nehéznek.

Kiemelten fontosak a dialógusok, amelyek minden fejezet nélkülözhetetlen elemei. Azon túl, hogy segítik a beszélgetési stratégiákat tudatosítani, arra is módot adnak a tanárnak, hogy a nyelvtani szerkezeteket megerősítse.

A könyv nagy előnyének tartom, hogy a nyelvi anyagot sokoldalú, változatos feladatokkal és tevékenységi formákkal közelíti meg. Örvendetes az első jegyzet korrekciója annyiban is, hogy sokkal kiemeltebben kezeli a nyelvtant.

A négy nyelvi készség közül – szerintünk – a beszéd a legnehezebb, hiszen ott van a pszichológiai nyomás, hogy a tanuló hibát vét. A legtöbb diák a nyelv csendes hallgatója szeretne inkább lenni, nem pedig aktív beszélője. Ezt tapasztaltam a jelenlegi csoportomnál is, ahol néhány kivételtől eltekintve úgy tűnt, hogy a kezdeteknél a hallgatók megijedtek a nehézségektől. Akkor elhatároztam, hogy megpróbálom lépésről lépésre vezetni őket abban, hogy elkezdjenek és egyre szabadabban próbáljanak beszélni.

A tervezéskor nagyon lényeges volt az a szempont, hogy a kurzus megfeleljen néhány általunk fontosnak ítélt alapelvnek, azaz gyors és kommunikatív legyen, valamint készítse ténylegesen elő a klinikai gyakorlatot. Olyan járulékos célokra is figyelniünk kell, mint például a hallgatók magyar kultúrába való beilleszkedésének elősegítése, amelynek folyamatosnak kell lennie. Ez nem csupán az általános magyar nyelvi kurzus célja. Véleményem szerint szükséges, hogy a szaknyelvi kurzuson az eddiginél nagyobb hangsúlyt kapjon az általános nyelvoktatás is.

Szinte minden órán felmerül az igény arra, hogy kiemeljünk egy-egy nyelvi funkciót, beszédhelyzetet (pl. köszönések, megszólítások, üdvözlések, reagálás bizonyos szituációkban, továbbá vélemény, predikció kifejezése vagy a tanács, javaslat közlésének lehetséges módozatai).

A kommunikációnak két fő eleme van: az egyik a folyamatosság, azaz az információ befogadása és átadása vagy közlése; a másik a nyelvhelyesség, azaz a helyes nyelvtan, lexika és kiejtés használata. Folyékony és hibátlan beszéd csak akkor szokott megvalósulni, ha a diákok előre betanult szövegeket adnak elő. Jól ismert tény, hogy előre megírt párbeszédekkel próbáljuk fejleszteni a beszédképességet, holott tudjuk, hogy a betanult dialógus messze van az önálló beszédétől.

A nyelvóra legnagyobb része a mi esetünkben nyilvánvalóan arra fordítódik, hogy az adott szakterület lexikai elemeit és bizonyos struktúráit gyakoroltassuk. Az új lexika bemutatása, gyakorlatokon keresztül történő átglyürása mind fontos elemei a nyelvtanulásnak, de a beszédképesség fejlesztését nem biztosítják, csak előkészítik. A tankönyvi gyakorlatok gyakran megragadnak a mechanikus ismételtetés, sematikus mondatalkotás szintjén.

A hallgatókat abban is kell segítenünk, hogy kialakítsuk bennük a kommunikatív kompetenciát. A nyelvi órán olyan helyzetet kell teremtenünk, amelyben létrejöhet a kommunikáció. Ez – mint ismeretes – akkor jön létre, ha a beszédpartnerek között véleménykülönbség vagy ún. információs hézag van. Vagyis, ha az egyik beszélő tud valamit, amit a másik nem. Igazi tanulás akkor jön létre, ha a tanuló maga dönti el, mit akar kérdezni és hogyan, s mit akar mondani és hogyan. Beszéde a saját gondolatait fejezi ki, kérdéseivel a saját kíváncsiságát elégíti ki.

A hallgatóknak hatalmas tömegű információt kell megtanulniuk magyar nyelven. Ezt célszerű minden órán lazítani olyan tevékenységgel, amely élvezetes, s amely lehetőséget nyújt a szabadabb, spontánabb beszédre.

A továbbiakban a tananyagfejlesztési munka néhány újabb mozzanatáról teszek említést, illusztrálva azt, hogy miként lehetséges meríteni azokból az ötletekből, melyeket például az angol nyelvkönyvek hasznos formaként produkálnak.

## 1. *A drámai jelenet*

Az „Egy furcsa eset” című jelenetre egy angol nyelvkönyvben bukkantam rá, s a dialógust kisebb módosításokkal átírtam magyar nyelvre. Ez a belgyógyászat területéhez kapcsolható, három szereplős dialógus egyben szórakoztató is a hallgatók számára.

A feldolgozáshoz egy három lépcsős tevékenységsort terveztem:

1. a jelenet közös elolvasása
2. a jelenet kisebb egységekre bontása, ezek alapos átgyakorlása
3. a jelenet bemutatása, előadása

A három fős csoportokban a hallgatóknak nem kell memorizálniuk a szerepeket, maguknál tarthatják az átírtat, és belenézhetnek akkor és ott, amikor és ahol fontos ez számukra. Végig kényelmesen érezhetik magukat. Így a dialógusnak a pusztán betanulását elkerüljük, s a hallgatókban egyre inkább tudatosul, hogy az egyes szavak miként integrálódnak a történetbe. Jobban észreveszik, mi a jelentésük a töltelék szavaknak, a hezitálásnak, a szüneteknek. Az is tudatosul, hogy jelentést hordoz a mimika és a testbeszéd.

Csak úgy nyerhetnek némi magabiztosságot ahhoz, hogy elkezdjék a saját improvizációt, ha ahányszor csak tudjuk, használtatjuk velük az átírtat, mielőtt ösztönöznénk őket saját variációjuk eljátszására.

A következő lépés az improvizáció. Tapasztalatom szerint a hallgatók szívesen veszik, ha a történetet csak mint vázlat kell felhasználniuk, és például más befejezést adhatnak a jelenetnek. Ez a feladat erősíti a csoportkohéziót, amelynek a megléte igen fontos a nyelvórán.

## 2. *Esetttörténet*

A kiindulópont egy (a könyvből vett és kinagyított) képi stimulus, amely köré épülhet a történet, melyet a hallgatók a fantáziájuk szerint alakíthatnak. Az általam megadott kezdéshez, amely nem több, mint a beteg neve, a hallgatók hozzáadnak újabb információkat, s így épül fel az esettörténet. Ezt oly módon irányíthatjuk, hogy a történet vázát kérdőszavak vagy rövid kérdőmondatok alkotják:

*Ki a beteg?* (képzeletbeli személyi adatok)

*Hol van most?* (klinikai osztály)

*Mikor, hol, mi történt?*

*Mióta beteg?*

*Hogy van?*

Kulcsszavakkal is irányíthatunk: pl. jelen panaszok, vizsgálat, kezelés, terápia stb.

A közösen produkált esettörténet nagyon egyszerű, de az, hogy az idegen nyelvet kreatív tevékenységre használja a hallgató, nagy sikerélményt és motivációs forrást jelenthet számára.

A tankönyvi dialógusok sokszor túlságosan sterilizáltak. A valóságban viszont mindig valamilyen hangulatban beszélgetünk, érzelmeket fejezünk ki. Az említett esettörténet kiindulópontja lehet egy újabb gyakorlatnak. Elképzeljük, hogy a beteget elmegyünk meglátogatni. A hallgatók különböző szerepeket játszanak (pl. feleség, szülő, gyermek, unoka, munkatárs, szomszéd stb.). Belehelyezkednek a szituációba, köszöntik a beteget, és szerepüknek megfelelően valamit mondanak neki. Ennél a feladatnál jól kihasználható az érzelmi motívum, a hangulati aspektus: rövid közlésekkel többek között együttérzést, a találkozás örömét, vizsgálatot, bátorítást, megnyugtatást vagy éppen dorgálást fejezünk ki.

## 3. *Szerepjáték*

Egyszerű, de gondolkodást igénylő, több spontaneitást magában foglaló szerepjátékokkal is próbálkozunk. A beteg szerepét játszó hallgató megkapja a beteg személyi adatait és a probléma rövid magyar nyelvű összefoglalását. Néhány percig ezt tanulmányozhatja. Ez lesz az alap az orvos—beteg szerepjáték során. Az orvost játszó hallgató feladata a beteg kikérdezése. A beszéd centrumában az interakció áll és a résztvevők közötti információcsere. Meg kell tudni a párujától valamit, amit nem tudnak, tehát így létesítettünk egy olyan információs hézagot, amelyet beszéddel kell áthidalniuk. Akárcsak a valóságban, itt sem tudják, hogy mi fog következni, beszédük ezért megközelíti a természetest.

#### 4. *Történetmesélés*

Kurzusainkon kezdetben az expresszív oldal, a produktív beszéd készségének fejlesztése kapott hangsúlyt. Ma már a hallás utáni megértés fejlesztését is igen fontosnak ítéljük, és párhuzamosan végezzük a beszéd-készség fejlesztésével, hisz a kettő ugyanazon alapkészség összetevője.

Némileg hiányolom a főleg a hallás utáni megértés fejlesztésére használható szövegeket, és feladatommak tartom rövidebb történetek órán való feldolgozását. Ezzel például jól előkészíthető a záróvizsgán szereplő egyik feladat, amikor is öt-hat mondatos összefüggő szöveget, egy esettörténetet mond el a vizsgáztató, s a hallgató feladata ezt összefoglalni.

Gyakran elhangzik az a hallgatói vélemény, hogy a történetek megértése túlságosan nehéz feladat, mert ismeretlen lexikát és nyelvi struktúrákat tartalmaz. Ez igaz, hiszen mind a tankönyvi, mind pedig az általam gyűjtött szövegekben olyan lexika is szerepel, melynek elsajátítását nem tartjuk szükségesnek, így ezek a szövegek arra is alkalmasak, hogy a hallgatók megelégedjenek a részleges megértéssel.

A történet leegyszerűsítése is egy módja annak, hogy segítsük a hallgatókat a megértésben. Elmondhatjuk a történetet először angolul, majd magyarul. Az első elmondásnál angol nyelvű szómagyarázatokkal támogathatjuk meg a lexikát. Segíthetünk, hogy kitalálják, miről is szól a történet: például megmutatjuk a történettel kapcsolatos illusztrációt, vagy/és előre megtaníjtuk a kulcsszavakat.

A bőrgyógyászat témaköréhez kapcsolható rövid történetet szintén egy angol segédkönyvből adaptáltam, L.A. Hill által írt sztori az alap. A feldolgozás úgy történik, hogy szabadon mondom el a történetet. Kihasználom az ebből a bemutatási módból eredő előnyöket: mimika, hezitálás, ismétlések, a hallgatókhoz intézett kérdések. A történetben szereplő karakterek, jelen esetben a férj—feleség szerep határozza meg a dialógus során használt megszólítást, a néhány mondatos társalgás informális stílusát. A tartalom kiaknázásának további lehetősége is adott: a beteg megjelenik a háziorvosnál, majd klinikai kivizsgáláson: Vajon milyen párbeszéd zajlott a rendelőben, illetve a bőrgyógyásznál? Ebben a fázisban lép be ténylegesen a hallgatói improvizáció.

Befejezésül hadd tegyek néhány személyes észrevételt. Amikor elkezdtem a kísérletezést, kezdettől fogva kétségeim voltak azzal kapcsolatban, hogy az egyébként is terjedelmes törzsanyag bővíthető-e még valamivel. Most azt gondolom, hogy a pluszként végzett gyakorlatok nem voltak hiábavalók, hiszen oldottabb légkörben gyakorolhatták a nyelvet. Azáltal, hogy megpróbáltam még inkább szabad kezet adni, a hallgatók életet vittek az órába. Szándékom az volt, hogy stimuláljam a hallgatók beszéd-készségét, hogy elvezessem őket a dialógusokban, történetekben szereplő társadalmi konvenciók jobb megértéséhez, s ahhoz, hogy felfedezzék az érzelmi,

hangulati aspektust, amely színezi a nyelvet. Azt tapasztaltam, hogy a hallgatók együttműködtek – egyénileg is, csoportként is.

### ***Szakirodalom***

Győrffy, M. (1996): Mi a panasz?, Idióma BT.

Kaye, P. (1998): How to chat up a stranger? MET, VOL 7. NO 1.

Meryn, S. (1998): Improving doctor-patient communication, BMJ

Speaking activities in the classroom – what value? (1998) LSP Conference, Várna

# Csonka Csilla

## A frazeologizmusok helye a kezdők magyaroiktatásában<sup>1</sup>

### *Bevezetés*

Ami az alap kutatásokat illeti, nem vagyunk elkényeztetve a magyar mint idegen nyelv diszciplínáinak egyik területén sem. De ha valamiféle sorrendiséget kellene felállítani az alapproblémákkal foglalkozó cikkek, tanulmányok témáit illetően, akkor a frazeologizmus kérdésével foglalkozók biztosan esélyesek lennének az utolsó helyre. A magyart idegen nyelvként tanítók alig foglalkoznak ezzel a kérdéskörrel; igaz, a magyar nyelvészek sem rajonganak e témáért.

Nem minden nyelvben van ez így, például a németben, az oroszban, az angolban a frazeológiai szókapcsolatokkal foglalkozni nagyon elismert dolog, ennek következtében rendkívül kidolgozott terület – mind az adott nyelv saját leíró nyelvtanában, mind az idegeneknek készültekben. Mert a kettő természetesen nem ugyanaz...

Arra nem vállalkozhatom – több okból sem –, hogy megpróbáljam vázolni ennek a diszciplínának a magyar nyelvészeti szakirodalomban eddig betöltött szerepét, de azért nagyon röviden szólnék a magyaroknak készült ilyen témájú szakirodalomról. Véleményem szerint ez a szakirodalom három csoportba osztható: az 1. csoportra jellemző, hogy nincs bennük ilyen című fejezet; a 2. csoportba tartozókban van ilyen című fejezet, de túl rövid; a 3. csoportbeliek pedig (ezek már önálló monográfiák) a mi szempontunkból túl hosszúak. Tehát éppen az a középút hiányzik, amely nekünk kellene, már csak a magyar mint idegen nyelv alap kutatásainak a szempontjából is.

De nézzük az (1), a „nincs” kategóriáját! Az azért nem egészen igaz, hogy abszolút nincs bennük semmi erről a témáról, de a „frazeológia” (vagy valami hasonló) mint fejezetcím bennük nem létezik; hogy csak néhány művet említsek: ilyen a két kötetes ún. „akadémiai leíró nyelvtan” (*A mai magyar nyelv rendszere* I-II) és az É. Kiss—Kiefer—Siptár szerzte *Új magyar nyelvten*, de ide tartozik Keresztes László *Gyakorlati magyar nyelvtena* is. Ez utóbbi azon kevés nyelvtankönyvek közé tartozik, amelyek idegen anyanyelvűeknek készültek és hozzáférhetők. Természetesen elszórva, más fejezetcímek alatt találunk bennük anyagot, mégis fel kell ten-

---

<sup>1</sup> Köszönöm Gecső Tamás egyetemi docensnek, az ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék vezetőjének a cikk kéziratához fűzött értékes megjegyzéseit.

nem a kérdést, milyen fontosságot tulajdoníthatnak a szerzők ennek a diszciplínának, ha még fejezetet sem szenteltek neki.

A (2) típus az, amikor van valami, de ez nekünk meglehetősen kevés. Ide sorolom a Bencédy—Fábián—Rácz—Velcsovne írta *A mai magyar nyelv* című egyetemi jegyzetet, az Adamikné Jászó Anna szerkesztette *A magyar nyelv könyvét*, a Kriterion gondozásában Balogh—Gálffy—J. Nagy szerzőktől megjelent *A mai magyar nyelv kézikönyvét*, s a középiskolásoknak készült nyelvtankönyvek fejezeteit. Ezek a fejezetek nagyon rövidnek, mindössze néhány oldalasak, de öröndetes, hogy legalább belekezdnek a téma tárgyalásába, s mi még ezekből tudunk a legtöbbet profitálni.

A (3) típus képviselőiben van valami, egy egész vastag könyv, de ez nekünk túl sok. Ilyen O. Nagy Gábor *Magyar szólások és közmondások* című monográfiája, s egy újabb könyv, Hadrovics László *Magyar frazeológia. Történeti áttekintés* című műve. Ezekben a könyvekben a fától nem látni az erdőt, a rendszert; a túlságosan sok adat miatt a gyakorló nyelvtanárok és nyelvtanulók alig tudják használni őket.

### *Terminológiai kérdések*

A terminológiai összevisszaság is tükrözi egy kicsit ennek a diszciplínának vagy részdiszciplínának a kiforratlanságát. Magát a diszciplínát, a **frazeológiát** (itthon is, külföldön is) egyértelműen a szókészlettan, a lexikológia részének tekintik. De míg a szavak, a **lexémák** tematikája a magyar szakirodalomban (is) nagyon kidolgozott és nemzetközi színvonalú, a kötött szókapcsolatok, a **frazémák** kidolgozottsága a magyar nyelvészeti szakirodalomban már nagyon egyenetlen, és semmiképp sem világszínvonalú. S itt máris elhangzott egy terminus technicus: a **frazéma**, amely másképpen is hangozhatott volna. A frazéma helyett mondhattam volna **frazeologizmust** vagy **idiómát** is. A **frazéma** még meglehetősen új és szokatlan megnevezés, ám két (az utóbbi időben megjelent) nagylélegzetű mű már használja (*A magyar nyelv könyve, Új magyar nyelvtan*), s kétségtelenül jól beleillik a *fonéma*→*morféma*→*lexéma*→*frazéma* sorba.

A magyar terminusok közül a leggyakoribbak: **szólás** (ez általában magában áll, minden pontosító jelző nélkül), **szókapcsolat**, **(szó)szerkezet**, **kifejezés**, **kifejezőmód**, **egység** (jelzőik: *állandó*, *állandósult*, *kötött*, *közkeletű*, *szokványos*, *átvitt értelmű*, *idiomatikus*, *frazeológiai*). A szakirodalomban felbukkan még az **univerzálé** és a **hungarizmus** elnevezés is. Ez utóbbiak tartalmi oldalról közelítik meg az állandósult kifejezések *minden* típusát, azaz ha más nyelv(ek)ben is találunk megfelelőket, akkor univerzálékról beszélünk (pl. vki *töri a fejét* vmin; angol „he racks his brains”, német „sich den Kopf zerbrechen”, orosz „кjvfnm ct, t ujkjde” stb.), de ha csak a magyar nyelvben él a kifejezés, akkor hungarizmusról (*Nem enged a 48-ból; Több is veszett Mohácsnál* stb.).

### *A frazeológiai kifejezések meghatározása*

Ez sem tartozik a könnyű feladatok közé, de két dolog megnyugtathat bennünket. Az egyik az, hogy a szakirodalom még a „szó”-nak, a lexémának az egzakt meghatározásával is adós, a másik pedig az, hogy ez a definíció a még olyannyira kidolgozott külföldi szakirodalomban is állandó vita tárgya. Mindezek ellenére egy szerény próbálkozás a definícióra: „**A frazéma olyan állandósult kifejezés, amely legkevesebb két alkotórészből áll, ezen alkotórészek kapcsolata már állandósult, jelentésük pedig nem egyszerűen összegeződik, hanem valamely átvitt értelmet tükröz, legtöbbször érzelmi-hangulati többlettel.**”

Néhány példa a magyaroknak írt szakkönyvekből. Tehát most szándékosan olyan példákat hozok, amelyek a magyar anyanyelvűeknek készült nyelvtanokban fellelhetők: *suba alatt; napról napra; csütörtököt mond; bámul, mint borjú az új kapura; egy gyékényen árulnak* stb. Ez a tulajdonképpen nagyon egyszerű meghatározás számtalan további kiegészítést igényel, amelyek nem haszontalanok, mert közelebb visznek a frazeológiai kifejezés lényegének megértéséhez.

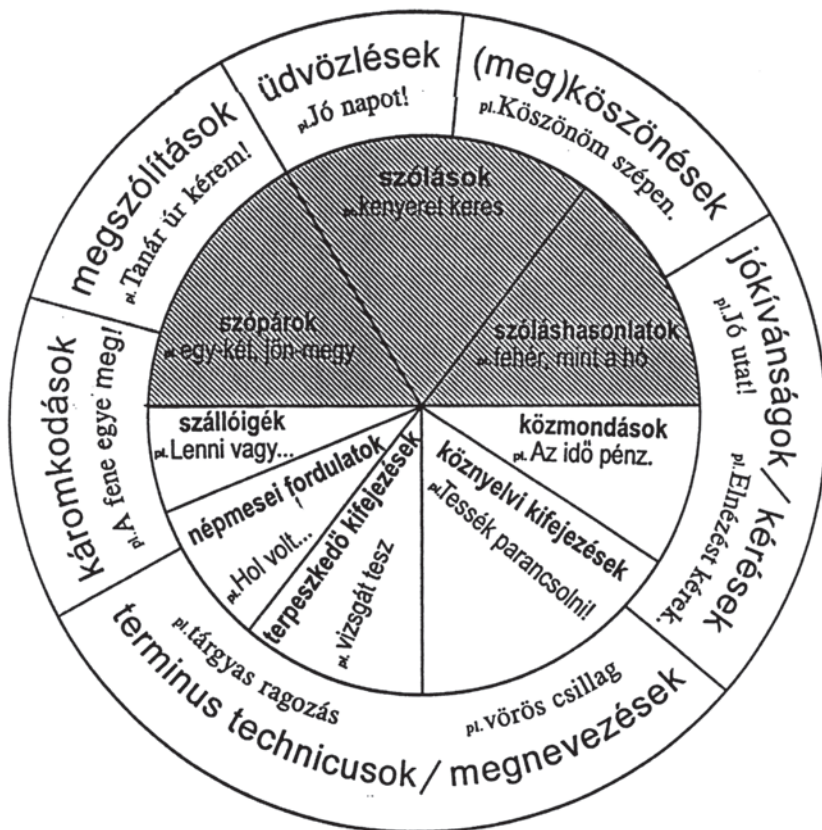
### *A frazeológiai kifejezések felosztása*

Megszokott jelenség, hogy a frazeológiai egységeket különböző szempontok szerint csoportosítják. Nekünk ebből az a legtanulságosabb, amikor a tartalmuk, a felépítésük, illetve a szófajtnai értékük szerint próbálják csoportosítani őket. (Lehetőségek más csoportosítások is; lehet őket például néprajzi szempontból is vizsgálni aszerint, hogy mely foglalkozások vagy babonák nyomai lelhetők fel bennük (*lépre csal, hátraköti a sarkát* stb.), vagy az is vizsgálható, hogy mikor, mely évszázad(ok)ban keletkeztek (*körmére ég a dolog, leesett a tantusz* stb.).

Ha **tartalmukat illetően** kezdjük csoportosítani őket, akkor először azt az alapkérdést kell megválaszolni, hogy mely szókapcsolatok tartoznak a frazeológia kutatási területébe. A lehető legtágabb értelemben ide tartoznak a peremhelyzetű **megszólítások** (*Tanár úr kérem!*), az **üdvözlések** (*Jó napot!*), a **(meg)köszönések** (*Köszönöm szépen*), a **jókívánságok/kérések** (*Jó utat! Elnézést kérek*), a **káromkodások** (*A fene egye meg!*) és a **megnevezések / terminus technicusok** (*vörös csillag, tárgyas ragozás*). Ezeket összefoglalóan a **kommunikáció szokványos kifejezésmódjai** névvel szokás illetni.



### A frazeológiai kifejezések tartalmi felosztása



Még mindig csak tágabb értelemben tartoznak a frazeologizmusok körébe (de már nagyon meggyőzően lehet érvelni frazeológiai státusuk mellett) a **közmondások** (*Az idő pénz*), a **szállóigék** (*Lenni vagy nem lenni*), a **népmesei fordulatok** (*Hol volt, hol nem volt...*), a **köznyelvi kifejezések** (*Tessék parancsolni!*), a **terpesszedő kifejezések** (*vizsgát tesz* stb.).

Nem képezik viszont vita tárgyát a centrális helyzetű **szólások**; a magyar szakirodalomban azokat a szókapcsolatokat nevezzük szólásoknak, amelyeknél az egyes alkotóelemek konkrét jelentése eltűnik a szókapcsolat jelentéséhez viszonyítva (*kenyeret keres*), a **szóláshasonlatok** (*fehér, mint a hó*), valamint a **szópárok** (*egy-két, jön-megy*). Mellékesen jegyzem meg, hogy a **szópár** olyan – sok nyelvben meglevő – terminus technicus, amely nálunk a hagyományos nyelvtani monográfiákban a „mellérendelő összetételek” (*szőröstül-bőröstül, apraja-nagyja, vki él-hal vmiért*), a „párhuzamos kifejezések” (*se hús, se hal; ha törik, ha szakad; vagy megszoksz, vagy megszöksz*), illetve az „ikerszók” (*izeg-mozog, irul-pirul*) címszó alatt fellel-

hetők, miközben Hadrovics László már „páros kapcsolatok”-ról, illetve „igék párban, főnevek párban” stb.-ről beszél (i. m. 85).

**Felépítésüket illetően** a frazeológiai kapcsolatokat a következőképpen csoportosíthatjuk: vannak **mondat nagyságúak** (*Hogy kerül a csizma az asztalra?; Zsindely van a háztetőn!*), **szó szerkezet nagyságúak** (*egy gyékényen árulnak, eltörött a mécses*), **mondatrész nagyságúak** (*suba alatt, pult alól*), s ezeken belül mindig külön alcsoportként elkülöníthetjük a szó párokat (*ha törik, ha szakad; fel is út, le is út; itt-ott*).

A frazeológiai egységek többsége **szófajtani szempontból** is csoportosítható: vannak **igéi értékű** kifejezések (*itatja az egereket ‘sír’*), **főnévi értékűek** (*anyám-asszony katonája ‘félénk/ kisfiú’*), **melléknévi értékűek** (*fehér; mint a hó ‘fehér’*) és **határozói értékűek** (*suba alatt ‘titokban’*).

### *A lexikográfia, a frazeológia és az idegennyelv-tanítás kapcsolata*

A lexikográfia (szótárírás) és a frazeológia ugyanannak a diszciplínának, a lexicológiának két ága; kölcsönhatásuk figyelemmel kísérése nagyon hasznos lehet a számunkra. A szótárszerkesztők ugyanis lényegében ugyanazokkal a problémákkal küszködnek, mint mi, nyelvtanárok.

**Közös problémánk** például, hogy **nem szelektálhatunk**, hanem minden egyes szókapcsolatról el kell döntenünk, hogy frazeológiai egység-e vagy sem. A szótárírók persze a nyelv egészében gondolkoznak, hiszen nekik egy nyelv teljes szókészletét kell szótározniuk. Ők egyébként – nyilván gyakorlati megfontolásból – a lehető legtágabban értelmezik az „állandósult kifejezések” fogalmát: felvesznek mindent, amit csak lehet, és az adott szótár terjedelme enged. (Nem hasonló-e a helyzetünk nekünk, nyelvtanároknak is? Nekünk is *mindent* meg kell tanítanunk.) További közös lexikográfiai, frazeológiai és tanítás-módszertani probléma, hogy meg kell találni a **szótári formát**. Ez nem is olyan egyszerű dolog, mint első pillanatra tűnik; gondoljunk csak az ilyen típusú kifejezésekre: *Ne fuss olyan szekér után, amely nem vesz fel!* (Az ember ne fusson..., Én sohasem futok... stb.). Közös feladat még (mindhárom tudományterületen) az is, hogy **stilisztikai minősítést** kell adni minden egyes frazeológiai kifejezésnek

**Speciális lexikográfiai** probléma (de ez sem áll távol tőlünk), hogy rá kell találni a „**címszóra**”. A szavak, a lexémák szótári rendbe állítása nem probléma (vannak természetesen itt is kivételek); a frazeológiai kifejezéseknél sajnos azok vannak kisebbségben, amelyeket probléma nélkül lehet szótározni. Gondoljunk csak a már elhíresült példára! (*Ne fuss olyan szekér után, amelyik nem vesz fel!*). Melyik itt a vezérszó: a *fut*, a *szekér* vagy a *felvesz*? (Az természetesen nem megvalósítható, hogy minden komponensüknél felbukkanjanak.) Mindez nekünk, tanároknak is lehet problémánk; igaz soha nem annyira égető, mint a szótáríróknak, mert mi a frazeológiai kifejezéseket általában a tankönyvszövegek végén, viszonylag kis számban sorol-

juk fel, ám egy könyvvégi regisztráció összeállításakor már nekünk is nagyon fontos lehet ez a kérdés.

A **magyart idegen nyelvként tanítók speciális problémája** mindezekon kívül még a **megtaníthatóság**, amely egyenlő azzal, hogy fel kell mérni, fel kell térképezni egy adott frazeológiai egység mozgásmódját. A frazeológiai kifejezések többségükben „mozgáskorlátozottak” – hol stilisztikai minősítésük miatt (hiába jelenti például a két frazeológiai kifejezés, az *egyik tizenkilenc, a másik egy híján húsz*, illetve az *egyik kutya, másik eb* azt, hogy ’ugyanolyanok, egyformák, nincs különbség közöttük’, hiba lenne tiszteletre méltó embereket így minősíteni); hol pedig formai értelemben (például a *ha török, ha szakad* kifejezés csak ebben az egy formában létezhet, de a *vagy megszoksz, vagy megszökösz* már ragozható, igaz csak jelen időben és kijelentő módban).

### *A frazeológiai kifejezések felbukkanása a magyar nyelv kezdő tankönyveiben*

Előadásom központi témája az, hogy miképpen bukkannak fel a frazeológiai kifejezések a kezdők nyelvkönyveiben. Erről előljáróban annyit mondhatok, hogy érdekes módon egyrészt úgy, hogy a tankönyvírók tudatosan beleteszik, másrészt úgy, hogy öntudatlanul beleviszik a kötött szókapcsolatokat a szövegekbe (nem is gondolván arra, hogy egy-egy szókapcsolat mennyire frazeologizmus).

A nyelvet tanuló diák a nyelvvel két helyszínen ismerkedik: az egyik a tanterem, a másik a kinti, „nagybetűs” élet. Mi jellemzi frazeológiai szempontból az egyik, s mi a másik helyszínt? A **tanteremben** a nyelvtanuló a tankönyv gondosan megszerkesztett szövegét olvassa, és a tanár beszédét hallgatja. Mivel a tankönyvek szövege készített szöveg, ezeknél megtehetjük azt, ami a spontán beszéd- vagy olvasási aktusnál lehetetlen, hogy ti. olyan szövegeket adunk oldalakon, fejezeteken keresztül a diákok kezébe, amelyekben nincs vagy csak nagyon kevés és gondosan összeválogatott frazeologizmus. Az **élőbeszédben** a diákra rázúdul a nyelv teljessége, így a frazeológiai kifejezések özöne is. Amikor tehát kilépnek a diákok a nagybetűs „nyelvi életbe”, s elkezdenek újságot olvasni (akár csak címetek is), tévét nézni, rádiót hallgatni, reklámokat silabizálni, emberekkel beszélgetni, már ömlesztve találkoznak a frazeologizmusokkal. A köznyelvi kommunikációban pedig nagyon sok frazeológiai kifejezést használunk, s erre fel kell készíteni a nyelvtanulókat. Ennek pedig az egyik megközelítési módja az, hogy a frazeológiai kifejezések jellemzőit, típusait megpróbáljuk idejében megismertetni velük.

I. Az **első szókapcsolatok**, amelyekkel a kezdő nyelvkönyv(ek)ben<sup>2</sup> találkozunk, ugyanazok a rendszer peremén levő, még nem igazán tiszta frazeológiai szó-

<sup>2</sup> Szókapcsolatokat a következő tankönyvekből gyűjtöttem: Erdős—Kozma—Prileszky—Uhrman: Színes magyar nyelvkönyv I-II. Budapest, 1979; Kovács Mária: Itt magyarul beszélnek I-II. Budapest, 1993; Somos Béla: 1000 szó magyarul. Budapest, 1994.

kapcsolatok, amelyeket korábban „a kommunikáció szokványos kifejezésmódjai” címmel illettünk: az **üdvözlések** (*Jó reggelt! Jó napot!*), a **jókívánások** (*Jó utat! Jó étvágyat!*), a **(meg)köszönések** (*Köszönöm szépen; Kérem, nincs mit*) a **megszólitások** (*Tanár úr! / Tanárnő, kérem!*) és a **nyelvtani terminológia** (*többes szám, alanyi ragozás* stb.). (Hiányzik – természetesen – a palettáról a káromkodás, de sokszor csak teoretikusan, mert diákjaink nemegyszer már az első órán prezentálják a kint-ről hozott ilyen típusú kötött szókapcsolatokat.)

II. A **további szókapcsolatok** aztán jönnek szépen sorjában, ahogy a tankönyvszövegek következnek egymás után; ezek még **egyszerű, kéttagú állandósult szókapcsolatok**, amelyek azonban már vitán felül a frazeologizmusok körébe tartoznak. Az első leckékben a következő frazeológiai kifejezések bukkannak fel (egy kicsit már rendszerezve):

- (1) **Szópárok:** *egy-egy, egy-két, napról napra, reggeltől estig, éjjel-nappal, télen-nyáron, itt-ott, jön-megy, eszik-iszik, jár-kei, süt-főz, tesz-vesz* stb.
- (2) **Igés kifejezések:** *vki helyet foglal vhol, vki kezét fog vkivel, vki részt vesz vmiben, vki rendet csinál, vki bocsánatot kér vkitől, vki pénzt/kenyeret keres, vki időt tölt vmivel vhol, vki sorban áll vmiért, vmi/vki rendben van, vmi/vki késze(en) van, vmi a helyén van, vki csendben van, vki rosszul van, vki jól van, vki szabadságon van, vki szabadságra megy, vkinek eszébe jut vmi, vkinek szüksége van vmire, vki férjhez megy vkihez, vki feleségül vesz vkit, vkinek melege van, vkinek igaza van, vkinek szerencséje van, vkinek jó/rossz kedve van, vkinek kedve van vmihez, vminek vége van* stb.
- (3) **Terpeszkedő kifejezések:** *vki vizsgát tesz, vki előadást tart, vki ajándékot ad vkinek, vki ajándékba ad vmit vkinek, vki segítséget nyújt vkinek, vki búcsút vesz vkitől* stb.
- (4) **Szóláshasonlatok:** *fehér, mint a hó; éhes, mint a farkas* stb.
- (5) **Közmondások:** *Lassan járj, tovább érsz! Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!* stb.
- (6) **Egyéb:** *Ez az! Jól van! (minden) rendben van, meleg van, hideg van, esik az eső/ a hó, folyik a munka/az óra, szabad/foglalt asztal* stb.

**Mit állapíthatunk meg** ezekről a frazeologizmusokról? Mennyiségüket illetően azt, hogy körülbelül 50 a számuk, s érdekes, hogy mindegyik általam vizsgált tankönyvben körülbelül ilyen számban jelennek meg. Struktúrájukra nézve – többségükben – két komponensűek, stilisztikailag pedig neutrálisak (főleg az elsők). Mozcékonyságukat illetően (toldalékolhatóság, igeidők, igemódok) ezek a szókapcsolatok még elég szabályosak. A megadott markáns csoportok mellett (szópárok, igés kifejezések, terpeszkedő kifejezések) a többi típus képviselői csak akkor jelennek meg a kezdők nyelvkönyveiben, ha a szövegírók tudatosan beleteszik őket, azaz

belevesznek egy-egy szóláshasonlatot, közmondást, szállóigét, vagy – mert népmesét is olvastatnak – népmesei fordulatokat a szövegekbe.

**Mit lehet bemutatni ezzel a kb. 50 frazeológiai kifejezéssel?** Nagyon sokat, mert ilyenkor még időben vagyunk, s még könnyedén rá lehet világítani bizonyos jellemző törvényszerűségekre, amelyeket aztán később remekül fel lehet használni. Itt vannak például a **szópárok**; ezek nagyon jól modellezhetők:

(a) a **névszóknál** van:

<b>X</b>	- <b>X</b>	( <i>egy-egy</i> → később: <i>már-már, sok-sok</i> )
<b>X</b> <sub>suff.1.</sub>	- <b>X</b> <sub>suff.2.</sub>	( <i>napról napra</i> → később: <i>lépésről lépésre, szóról szóra</i> )
<b>X</b>	- <b>Y</b>	( <i>egy-két</i> → később: <i>kutya-macska barátság</i> )
<b>X</b> <sub>suff.1.</sub>	- <b>Y</b> <sub>suff.1.</sub>	( <i>éjjel-nappal</i> → később: <i>sülve-főve, szőröstül-bőröstül</i> )
<b>X</b> <sub>suff.1.</sub>	- <b>Y</b> <sub>suff.2.</sub>	( <i>reggeltől estig</i> → később: <i>látástól vakulásig, á-tól z-ig</i> )

(b) az **igéknél** van:

<b>X</b> <sub>suff.1.</sub>	- <b>Y</b> <sub>suff.1.</sub>	( <i>jön-megy</i> → később: <i>ad-vesz, sűrög-forog</i> )
-----------------------------	-------------------------------	---

Meg kell jegyezni, hogy ezek a modellek nem teljesek; a kezdők szövegeiben nem találtam példát a névszói  $\boxed{\text{X}_{\text{suff.1.}} - \text{X}_{\text{suff.1.}}}$  (*egyszer-egyszer*), illetve az igei  $\boxed{\text{X}(\text{var.})_{\text{suff.1.}} - \text{X}_{\text{suff.1.}}}$  (*irul-pirul, izeg-mozog*) modellekre.

A második csoportot tanítás-módszertani okokból **igés kifejezéseknek** neveztem el, mert ezekben a szókapcsolatokban az ige az, amely mindig változékony, a névszói részek (bár meghatározóak), részben-egészben állandóak. A **terpeszkedő kifejezések**, a harmadik csoport alkotná a második csoportnak akár az alsóportját is, de megint csak tanítás-módszertani okokból jobb, ha eleve saját, külön nevükkel illetjük őket. A csoportokon belül jól elkülöníthetők azok a kifejezések, amelyek egy ponton mozgathatók: „vki helyet *foglal*”, „vki rosszul *van*”, de vannak már két ponton szuffigálandók is: „vkinek szerencséje *van*”, „vkinek eszébe *jut* vmi” stb. Ha aszerint vesszük górcső alá ezeket az igés szókapcsolatokat, hogy a frazeológiai tartománynak mely szegmensében helyezkednek el, akkor a centrumban bizony még elég kevés van belőlük; talán csak a *vki részt vesz vmiben, vkinek szüksége van vmire, vkinek eszébe jut vmi* tartozik vitathatatlanul oda. A többi kifejezésnél vagy az egyik, vagy mindkét komponens jelentése még megőrződik, ezért inkább a köznyelvi (igés) kifejezések körébe tartoznak.

A **szóláshasonlatok** felbukkanása – ahogy már említettem – elsősorban attól függ, hogy a tankönyvszöveg-író tudatosan beleteszi-e ezeket az adott szövegbe; s ha igen, általában a melléknév fokozásának tanításakor teszi.

A **közmondásokra** még inkább érvényes, amit a szóláshasonlatokra mondtam. Ha a tankönyvszöveg írója kedveli őket, rendszeresen felbukkannak, s így vannak tankönyvek, ahol majd minden lecke végén van egy-egy közmondás, s vannak tankönyvek, amelyekben egy sincs, hogy csak a két végletet említsem. A közmondások sokoldalúan felhasználhatók a tanítási folyamatban, az **alaktan** tanításakor például a jól megválasztott közmondás demonstrálhatja az adott szuffixum (toldalék) létét, így például az *Amit ma megtehetsz, ne halaszd holnapra!* közmondás felhasználható a ható ige és a felszólító mód tanításakor, a „*Többet észszel, mint erővel a -val/-vel*” rag tanításakor stb. A **mondattan** tanításában is jól használhatóak a közmondások. A magyar nominális mondat létét teljességgel hihetővé teszi az olyan univerzálék magyar megfelelőinek megtanítása, mint *Az idő pénz* (‘Time is money’), *A tudás hatalom* (‘Wissen ist Macht’), az alárendelt mondatok tanításakor pedig a rámutatószó-kötőszó kapcsolódását mutathatjuk be a közmondásokkal: *Ahány ház, annyi szokás; Amit ma megtehetsz, (azt) ne halaszd holnapra* stb.

Az **egyéb** kategóriába jórészt általános jelentésű (pl. az időjárásra vonatkozó *meleg van, hideg van* stb.) köznyelvi kifejezések tartoznak, de közülük sok a speciális tanár-diák viszonyt kifejező szókapcsolat, amelyek írásban nemegyszer meg sem jelennek: *Ez az! Jól van!* stb.

Nagyon alkalmas ez a viszonylag kisszámú korpusz arra is, hogy rámutassunk a frazémák általános alaktani sajátosságaira – anélkül, hogy elvesznénk bennük. Csoportosíthatjuk őket aszerint, hogy konstans formájúak-e (*Jól van*) vagy szuffigálandók, s azon belül is hány ponton (pl. vki helyet *foglal* « vkinek melege *van*), felsorolhatjuk továbbképzett formáikat (pl. vki *időt* tölt vmivel → *időtöltés*; vki *részt* vesz vmiben → *részvétel, résztvevő*; jár-*kel* → *járókelő, fehér, mint a hó* → *hófehér*), s felsorolhatjuk formavariánsaikat is (pl. vki *pénzt keres* ~ vki *kenyeret keres*).

**Mit nem lehet eredményesen bemutatni ezekkel a frazémákkal?** Ezen a korpuszon még elég nehéz demonstrálni, hogy a frazeologizmusok nagy része stilisztikailag kötött, talán csak a *tesz-vesz* szópár alkalmas arra, hogy ezt érzékeltessük. Hiába jelent ugyanis ez az igepár ‘vki dolgozik’-ot, azon belül már egy nem célirányos cselekvést jelent, s csak akkor nem követünk el hibát, ha éppen ezt akarjuk vele érzékeltetni (*A nagymama még tesz-vesz a kertben.* ↔ *\*A professzor évekig tett-vett egy amerikai kutatóintézetben.*)

Nem alkalmas ez a korpusz arra sem, hogy néprajzi, történelmi kitekintést adjunk, s ezekben nincsenek még sem elavult komponensek (*sutba* dob, *cserben* hagy), sem régies nyelvtani alakváltozatok (*Aki nem dolgozik, ne is egyék*). Ilyen irányú munkánkat csak később kezdhethetjük meg.

## *A frazeológia helye, sajátosságai a magyar mint idegen nyelv tanításában.*

### **Összefoglalás**

(1) Láthatjuk, hogy a kezdők nyelvtanítási folyamatában viszonylag hamar keletkezik egy viszonylag **nagy korpusza** a frazeológiai kifejezéseknek, s ezzel már nagyon korán el lehet kezdeni a feldolgozó munkát. A frazeologizmusok tanításában különösen akkor tudunk jó eredményeket elérni, ha időben, tehát elég korán kezdünk tudatosan foglalkozni velük. Tudomásul kell vennünk, hogy a „tisztá esetek” (*nagy fába vágja a fejszéjét, csütörtököt mond* stb.) csak későbbi időpontban következnek, s hozzájuk az út a peremhelyzetű frazeologizmusokon át vezet.

(2) A feldolgozó **speciális munkának** megvannak a maga sajátosságai. Az egyik sajátosság az, hogy jelenleg meglehetősen magunkra vagyunk hagyatva. Rész-segítséget a szótáraktól, a monográfiáktól és a nyelvtanok néhány oldalas fejezeteitől remélhetünk.

A másik sajátossága ennek a munkának, hogy ebben a diszciplínában nincs, nem is alakítható ki „gyönyörű rend”. Hozzászoktunk, hogy ha behatóan kezdünk foglalkozni egy tudományággal, akkor az először összevisszának tűnő dolgok szépen elrendeződnek. De ez az érzés nem vagy csak részben tapasztalható meg akkor, ha valaki a frazeologizmusokkal kezd el foglalkozni; sajnos mindig maradnak olyan frazémák, akármekkora korpuszsal dolgozunk is, amelyek sehova sem illeszthetők be. (Megnyugtathat bennünket, hogy ez más nyelvekben is ugyanígy van.) Miközben tehát a tiszta rendszerszerűség nem elsődleges jellemzője a frazeologizmusoknak, nem szabad lemondani sem a frazeologizmusokkal való foglalkozásról, sem a rendszerben fellelhető részleges rendről, amelyet azért meg lehet teremteni közöttük.

(3) A tanítás folyamatában hasznos, ha a frazeológiai kifejezéseket több oldalról is **megtámogatjuk**, ezzel is elősegítve a bevésésüket. Lehet az analógiás, grammatikai **struktúrákat** felsorolni: *napról napra* → *hétről hétre*, *háziról házra*; *reggeltől estig* → *á-tól z-ig*, *alfától ómegáig*, *háztól házig*; *olyan fehér*; *mint a hó* → *olyan piros*, *mint vér*; *olyan sápadt*, *mint a fal* stb. Lehet **jelentésük**, **fogalmi tartalmuk** alapján is csoportosítani őket, például megnézni, hogy a *pénz* mely kifejezésekben fordul elő, s ott mit jelent (*A pénz nem boldogít*; *Az idő pénz*; *A pénznek nincs szaga*).

(4) Bátran adhatunk **rendhagyó gyakorlati tanácsokat** is; hálásak a diákok érte, ahogy mi is azok vagyunk, ha idegen nyelvet tanulunk. Összefoglalhatjuk azokat az arany szabályokat, amelyeket szem előtt kell tartani, ha egy frazeologizmussal kapcsolatba kerülünk (hozzáteszem: bármely nyelven). Az egyik ilyen arany szabály például, hogy „tisztelősen kell tartani” a frazeologizmus alkotórészeit, saját elképzelés szerint nem szabad variálni, csereberélni őket: *vki részt vesz vmiben* helyett nem lehet pl. *részt vásárol-t* mondani. A másik arany szabály, hogy a frazeologizmusokat a nyelvtanulás első fázisában inkább passzívan érteni kell, s a későbbiekben is még érdemes sokáig várni azzal, hogy hol, mikor és kire vonatkoztatva használják

(vö. \**A professor évekig tett-vett egy amerikai kutatóintézetben*).

(5) Érdemes bevezetni a tanítás folyamatában a nemzetközileg használt **szópár** terminus technicust, mert könnyen érthető, tükrözi a valós állapotot, s ezáltal abba az irányba hat, amely megkönnyíti a tanulást és a tanítást.

(6) Magyar sajátosság, hogy a frazeologizmusok tanítását hasznos **összevetni** az igekötők, az összetett szavak és a képzők tanításának a módszertanával. Az **igekötők tanításával** azért, mert az igés frazeológiai kifejezések egész mozgásrendszerére ugyanazok a szabályok érvényesek, mint az igekötős igékre (*kezet fog*→*nem fogtak kezet, fogjatok kezet!*, *kezet is fogtak*). Másrészt megfigyelhető a tendencia, hogy egyes igés kifejezések igekötős igékké válnak, s ennek megfelelően már egybe is kell írni őket (*észrevesz, tönkremegy, agyonver* stb.) Az **összetett szavak** és a frazeológiai kifejezések is szoros kapcsolatban állnak egymással; egyes szóláshasonlatok összetett szóként is élnek: *fehér, mint a hó* ~ *hófehér*; *éhes, mint a farkas* ~ *farkaséhes* stb. Magyar helyesírási sajátosság, hogy bizonyos gyakran használatos páros kifejezéseket (szópárokat) egy idő után már egybe is kell írni (*összevissza, hírnév, élethalálharc* stb.), és sokszor, ha magát a kifejezést még nem is, a származékokat már igen: *részt vesz vmiben* → *résztevő/részvevő, részvétel* stb. A **képzők tanításának** módszertanából is profitálhatunk; ha mást nem is, de annyit mindenképpen, hogy – miként a képzőknél – itt is óvjuk a diákokat a kreativitástól, az analógiás képzésektől.

(7) Nagyon alkalmasak a frazeologizmusok arra is, hogy **színesítsék a tanítás folyamatát**, s ahogy a frazeologizmusok az élőbeszéd savát-borsát adják, úgy a velük való foglalkozás a tanítás savát-borsát adhatja.

(8) Végül, de nem utolsósorban ki kell jelentenünk, hogy nekünk, gyakorló nyelvtanároknak mindegy, hogy egy-egy adott szókapcsolat beletartozik-e a frazeológiai szókapcsolatok tartományába vagy sem, a permén helyezkedik-e el vagy a centrumában, nekünk **mindent meg kell tanítanunk**, ahogy a nyelvtanulóknak is mindent meg kell tanulniuk, ha el akarják sajátítani a magyar nyelvet.

## *Irodalom*

Adamikné Jászó Anna: A magyar nyelv könyve. Budapest, 1995

Balogh—Gálfy—J. Nagy: A mai magyar nyelv kézikönyve. Bukarest, 1971

Békés István: Napjaink szállóigéi. Budapest, 1977

Bencédy—Fábián—Rácz—Vélcsovnyé: A mai magyar nyelv. Budapest, 1971

Hadrovics László: Magyar frazeológia. Budapest 1995

Keresztes László: Gyakorlati magyar nyelvtan. Debrecen, 1992

É. Kiss—Kiefer—Siptár: Új magyar nyelvtan. Budapest, 1998

Majoros-Csonka, Csilla: Zum Terminus „Wortpaar” in der deutschen und ungarischen Fachliteratur. Budapester Beiträge zur Germanistik. Budapest, 1988

Nyelvművelő kézisztár. Budapest, 1996

Sáli Erika: Könnyű a mondás, de nehéz a visszamondás... Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből, 36. Budapest, 1998

Tompa József (szerk.): A mai magyar nyelv rendszere I-II. Leíró nyelvtan. Budapest, 1970



## *Jónás Frigyes*

# A magyar mint idegen nyelv tanára

Bár a magyar mint idegen nyelv tanárának centrális szerepe korszerű didaktikai követelmény, mégsem emiatt vállalkoztam a téma rövid kifejtésére, hanem egy idevágó konferencián tett megjegyzés miatt, amely panaszként hangzott el – így: „A magyart külföldieknek még a takarítónő is taníthatja”.<sup>1</sup> Ez a megjegyzés a piac törvényeit kárhóztatta volna a hivatalos magyar mint idegen nyelvi képzés kompetenciájának hátrányai miatt.

Azt gondolom, hogy a magyar mint idegen nyelvnek – helyzete szerint – számolnia kell egyfajta piaci közvetlenséggel, olyannal, amely nem diplomára, hanem magyart tanítani tudásra, azaz pragmatikus szempontokra tekint. Mindezen túl: ennek a piaci közvetlenségnek van egy szakmai önhittséget mérsékelő üzenete, mégpedig: a magyar mint idegen nyelv oktatásának megoldása nem lehet intézményi kényszer, csupán szakmai kínálat. Nos, e szakmai kínálat oldaláról tartom fontosnak a magyar mint idegen nyelv tanára szerepének elemzését.

Térjünk vissza a centrális tanári szerep korszerű didaktikai követelményéhez! Az idegen nyelvi didaktika egyik fontos területe a tanárnak és a tanulás menetének vizsgálata, ahol a tanárnak a tanulókkal és a tanulás szintézisével, az interkulturális dimenzióra figyelő idegen fogalmával, a nyelvnek az oktatás szempontjából való megközelítésével kell foglalkoznia. A korszerűség követelménye közvetlenül az idegen nyelvi curriculumok nyitottá válásával hozható összefüggésbe, amely szerint az oktatás folyamatában – a situáció-központúság miatt – nagyobb szerep jut a tanári magatartásnak. Nem véletlen, hogy a legkorszerűbb nyelvpedagógiai munkák a tanár központi szerepén keresztül vizsgálják az idegennyelv-oktatás körülményeit.<sup>2</sup>

A nyelvtanár meghatározó szerepe még inkább igaz a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A meghatározó szerepet épp a diszciplína *differentia specificája* osztja a tanárra. Ezek: a magyar nyelv tipológiai mássága, kisnyelvi státusza s következményei, amelyekről majd részletesen szólok.

Mielőtt a felsorolt kritériumok rövid elemzése következne, térjünk ki egy pillanatra a korunk idegennyelv-tanár típusát fejlődéstörténetileg is igazoló körülményekre.

---

<sup>1</sup> A magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzete c. konferencia. Magyar Nyelvi Intézet, Budapest, 1999. január 28-30.

<sup>2</sup> Medgyes Péter: A nyelvtanár. Corvina, Bp. 1997.

A XVI. századtól ún. nyelvmester típusú tanárokról, „*magistri linguarum*”-ról beszélhetünk, akik a tanítani tudás széles skáláján mozgó *native speakers* voltak, és akik oktatási célként az idegen nyelv használati értékét, valamint a célnyelvet beszélő nép életformáinak ismeretét részesítették előnyben. Ők az idegennyelv-oktatás valóságos hagyományainak megalapítói. Nem véletlen, hogy e tanártípus hagyományait a XIX. századtól a lektori intézmények folytatják. Lektorok azok a tanárok, akik saját anyanyelvüket és kultúrájukat idegeneknek tanítják.

A XVIII—XIX. században kialakuló ún. reáliskolai tanártípus jellemzőinek új mozzanata a pótlólagos kvalifikáció által elérhető magas színvonalú képzettség, amely részben előkészíti a XIX. századtól a XX. század közepéig működő, a tudományozakon és a tanárképzésben is kvalifikált modern filológus tanártípust.

A modern filológus tanártípus az idegen nyelv humanisztikus és formális képzési erejét részesítette előnyben, s annak kulturális világát, tehát: az írott szöveget a beszélttel, a szépirodalmit a tényszerűvel, a múltbélit a jelenlegivel, az általános műveltséget a szakmaival szemben.

A XX. század közepétől azonban az idegen nyelvek tanulása a pragmatikus és etikai szempontok előnyét, az embereket és népeket összekötő lehetőségeket jelenti. Magasan kvalifikált, ún. professzionális tanárookra volt tehát szükség. Megjelenésüket három kritérium motiválta:

- (1) a kommunikációs képesség oktatási célja, amely az életszerűség követelményeinek megfelelően alakította ki a célok pragmatikus rendjét;
- (2) A tudományosság kritériuma, amely a tudományos képzettség és a személyiség-alkotás elvének összeforrottságát jelentette az idegennyelv-tanárban;
- (3) Az idegen nyelvi didaktika mint specifikus szaktudomány megjelenése, amely megköveteli, hogy maga az oktató is ne csak tanítsa az idegen és a második nyelvet, hanem kutassa is annak oktatását és tanulását. Ennek principiálására egy specifikus szaktudomány, az alkalmazott nyelvészet szerint kell foglalkozni a nyelvészettel, tanuláspszichológiával.

A professzionális tanár működésében fontos szerepet játszanak a magas szintű nyelvi, országismereti és extrafunkcionális kvalifikációk.

A tanári szerep elemzésében kísérletek történtek karakterológiai és tipológiai szempontok kimutatására. Tudjuk, hogy a típusok egymással keveredve fordulnak elő, mégis érdemes megemlítenünk Caselmann tanártipológiáját.<sup>3</sup> Eszerint a tárgy és a tudomány iránt fogékony oktató a logotropikus; a tanulói, emberi problémákra érzékeny a paidotropikus tanártípus.

<sup>3</sup> Caselmann, Christian: *Wesensformen des Lehrers*, Stuttgart 1949.

A professzionális idegennyelv-tanár ideáljában egyesülnek a korábbi tanári képzettségek lényeges elemei. A sikeres tanári személyiséghez tartozik mindenesetre a szakma iránti elkötelezettség és ezzel együtt az a képesség, hogy a pedagógiai vonatkozásokat a tanulók hasznára értelmezze.

Mint fentebb jeleztem, ma általában is megfigyelhető az idegennyelv-tanár individuális személyiségjegyeinek felértékelődése. Ez azt jelenti, hogy az idegennyelv-tanítás fontosnak tartja tanárának a nagyon különböző helyzetekben, differenciált pedagógiai színtereken való mesteri helytállását ugyanúgy, mint a szakma világában.<sup>4</sup>

Térjünk rá most a magyar mint idegen nyelv tanárának különös felelősségére, illetőleg azokra a kritériumokra, amelyek ezt a különös felelősséget indokolják.

(1) A magyar nyelv tipológiai mássága a magyar nyelv morfológiai jellegéből fakad, amely sajátosan kihat például nyelvünk idegenként való tanulásának kezdő szakaszára. A tanulói motiváltságot illetően inkább riasztólag, mintsem biztatólag. Vessük csak össze a német *zum Wohl*, a svéd *skal*, az angol *your health*, az orosz *na zdorovje*, sőt a genetikusan rokon finn *kippis* kifejezéseket a magyar *egészségedre* megfelelővel! Az egyszerű idegen nyelvi formákkal szemben a magyarban a szótári alak agglutinálódik az informális (de formálisra is változtatható) birtokos személyjel + palatális hangrendű lativusi határozóraggal. Ez a triviális példa is sejtetni enged, hogy a magyar nyelv minimális kommunikatív nyelvi alakulatainak elsajátításához ugyancsak meglehetősen komplikált grammatikai viszonyok ismerete szükséges. A nyelvtanulásra való motiváció biztosítása egyebek közt ezért is hárul inkább a tanárra, aki egyfelől a nyelv professzionális elrendezésével, az országismeret emotív tényezőinek megjelenítésével, másfelől a tanár-diák interakcióban előtérbe kerülő személyiségjegyek által vesz részt a folyamatban. Az interakcióban meghatározó tanári személyiségjegyek: az emberre figyelő magatartás, az idegen iránti szeretet (xenofília), a tanuló idegenség-érzetének legyőzését segítő empátia s végül a szociális vagy a tanuló forrásnyelvi kultúrája iránt mutatott udvarias magatartás.

(2) A kisnyelvi státusz még a fenténél is fontosabb konzekvenciákat indukál a magyar mint idegen nyelv tanára számára, mégpedig: a felnőttoktatás jelleg, a tanfolyami keret jelleg, a célnyelvi környezetű orientáltság és a tanári anyanyelvűség problematikájának megoldását.

(a) A felnőttoktatásról (elsősorban a fiatal felnőttek oktatásáról) vallott azon felfogás, miszerint az idegennyelv-tanulás a felnőttképzésben nem több, mint az iskolai tanulás megváltozott külső feltételek mellett, már nem tartható. A felnőttképzésnek mára kialakult egy specifikus didaktikája és módszere, amely a magyar mint

<sup>4</sup> Butzmann, Wolfgang: *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg 1980; Heuer, Helmut – Klippel, Friderike: *Englischmethodik*. Berlin 1987.

idegen nyelv oktatásában is értékelhető. A magyarot idegenként tanuló szándéka szerint tette kész és optimista. Ez az önmotiváció azonban – különösen célnyelvi környezetű tanulás esetén, a környezeti integrativitás hiánya miatt – sérülékeny. Épp a sérülékenység alapjául szolgáló érzések miatt kell hangsúlyosan figyelni arra, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulóját ne tekintsük gyereknek (tegezés), ne éreztessük vele a kívülről jövő, felé irányuló kíváncsiságot (rácsoálkozás) és a nyelvi nehézség okozta kommunikatív diszkrepanciát (mutogatás vagy emelt hangon beszélés). Mindamelllett a magyar mint idegen nyelv tanárának a következő didaktikai szempontokra kell figyelnie:

- A felnőtt tanuló számára fontos motivációs érték a tanulási tartalmak egymással való kapcsolatba hozásának lehetősége, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásában az országismeretet jelöli ki közös didaktikai alapként.<sup>5</sup>
- Fontos szerepe van a felnőttoktatásban az előzetes ismeretanyag aktivizálásának, amely esetünkben a magyarot megelőző idegen nyelv elsajátítási módszereire figyel, de optimális, ha a megelőző nyelv, amelyet az idegen idegenként tanult, a tanár által is ismert közvetítő nyelv.
- A felnőtt tanulónak az oktatási folyamatban való részvételére meghatározó érvénnyel hat a szakmai státusz, az életmód, a családi és munkahelyi körülmények, amelyek komplex módon biztosíthatják a mentálhigiéniai feltételeket (kiegyensúlyozottság, kipihent állapot, szabadidő, optimista hozzáállás stb.). A magyarot idegenként tanuló esetében a felsoroltak ritkábban jelentenek gondot. Helyette azonban jelentkeznek – különösen a kezdő szakaszban – a kommunikatív eredmények elmaradása miatt érzett türelmetlenség. Ha a tanuló nem tudja, hogy a magyar nyelven való értelmes megszólaláshoz szélesebb nyelvtani alapozás kell, mint az általa tanult világnyelvekéhez, türelmetlensége jogosnak tűnik. Ezért fontos, hogy felnőtt hallgatóinkat előre tájékoztassuk a várható eredmények jelentkezésének üteméről, esetleg periodikus voltáról. A nyelvelsajátítást ugyanis nem a folyamatosság jellemzi, hanem a stagnálás és ugrás váltakozása.
- A felnőttek is nyitottak a játékra, de vigyáznunk kell a nyelvi játékokkal. Semmiképp sem kell a magyarot tanuló idegent anyanyelvű gyermekeknek szóló nyelvgyötörőkkel terhelni, sem a magyarok számára szellemes szójátékokkal, mint pl. *A nyúl Európában fél. Bocsnát, Európában él.*<sup>6</sup> S nemcsak azért, mert Európa lakossága nem nyúl, és ma már nemcsak él, hanem fél is, hanem azért is, mert az ún. homogén gátlás fellépése a hasonló szavak elsajátításában bizonytalanságot okoz.<sup>7</sup> Mi jelentheti a játékosságot a magyar mint idegen nyelvben? Általában a tanári

<sup>5</sup> Jónás Frigyes: A magyar nyelv külföldieknek az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karán. In: *Magyartanítás* 1987/5: 229-241.

<sup>6</sup> Kovácsi Mária: Itt magyarul beszélnek I. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1993. 14.

<sup>7</sup> Az észrevétel nem vitatja a tankönyv szakmai hitelét. (J. F.)

önirónia, amely nemcsak önmagát célozza, hanem tanított tárgyát, a magyart is. Tudja a magyart tanuló felnőtt idegen, hogy a tanórai és tananyag-környezet többé-kevésbé mesterkéltsé, s csak kiindulási pontot jelent a természetes környezetben való eligazodáshoz. A magyar mint idegen nyelv tanárának tudnia kell, hogy a szintetikus tanszöveg nem lehet irodalmi műalkotás, és benne könnyen csorbát szenvedhet a grammatikalitás és akceptabilitás viszonya (pl. a *Ki vagy?* használata a *Hogy hívnak?* helyett stb.) A magyar mint idegen nyelv tanárának azt is tudnia kell, hogy az országismeret nem lehet a célnyelvi kultúra himnikus dicsérete (így a magyar történelem például a „kalandozás” műszóval eufemizálja a magyarok rablását stb.; idegen szemmel az utóbbi elfogadhatóbb).

- A felnőtt tanuló idegenkedik az erős tanári irányítástól. Az önként vállalt folyamatban a külső kényszer ellenérzést szül. A nyelvi, nyelvtani kinyilatkoztatások és drillek mellett tehát biztosítani kell a tanulói kérdés lehetőségét. A magyar mint idegen nyelv nyelvtanát illetően a tanári indoklás gyakorta a nyelvtörténeti okokra való utalásig is elmegy. A tanárnak meg kell adnia a tanulói kérdés diszkrét lehetőségét is. Mindenki tudja a maga gyakorlatából, hogy a felnőtt tanulók nem a tanár, hanem tanuló társaik előtt szoronganak hiányosságaik miatt.
- A képi anyag feldolgozásával kapcsolatban a magyar mint idegen nyelv tanára zavarban van. Az újabb tankönyvek zsúfolt képkínálataikkal a perzsa vásár hatását keltik. Ki kell mondanunk, hogy e divatkényszer egyfelől a világ rajzfilm-örülete, másfelől a nagy nyelvek gyermektanításra irányuló módszertanainak kritikátlan átvétele miatt települt ránk. A túl sok szín és kép zavarja a nyelvtani vezérelvet, amelyet viszont nem tudunk kiiktatni a magyar mint idegen nyelv oktatásából. S a nyelvtani vezérelv alapján való oktatás jobban is illeszkedik a felnőtt tanuló kognitív tanulási elvéhez.

(b) A magyar mint idegen nyelv tanfolyami keret-jellege a nyelviskolák, a felsőoktatási intézmények ún. devizás vagy nyári egyetem-szerű oktatását jelenti. (Most egyéb szervezésű privát oktatásra nem célszerű kitérni.) A nyelviskolák magyar mint idegen nyelvi oktatása mára növekvő mértékű, mégpedig a magyart idegenként tanulók forrásnyelvének ismerete miatt, amely orientáló tényező, s növeli a nyelviskolák ilyen irányú lehetőségét. A nyelviskolai magyar mint idegen nyelv szakos tanár azonban gyakran nem magyar szakos, nem specializált. A nyelviskoláknak mégsem képesítési megkötésekre van szükségük, hanem szakmai koherenciára.

A felsőoktatási intézményekben folyó ún. devizás oktatás voltaképp a volt NEI (ma Magyar Nyelvi Intézet) profilja. Bizonyíték: a tananyagok is – tisztelet a közgazdasági egyetem kivételének – az ún. NEI típusú oktatásból származnak, s az ilyen irányú oktatási centrumok nem tudnak felmutatni erre a célra funkcionális tananyagot. Ezzel ellentétben külön meg kell említenünk a Debreceni Nyári Egyetem ma már

egész évre vonatkozó oktató-programját, a nyelvész tanári közreműködést, a tankönyvcsaládot, amely oly mértékig professzionalizálja az oktatást, hogy a magyar mint idegen nyelv tanárképzésében is meghatározó szerepet követelhet magának.

A tanfolyami keretben a magyar mint idegen nyelv tanárainak zöme mellékfoglalkozásban, megfelelő didaktikai irányítás nélkül dolgozik, tehát természetesen nem érheti el a professzionális tanár színvonalát.

(c) A célnyelvi környezetben való oktatás a tanár számára különös feladatot jelent. Az irányított oktatásnak ugyanis figyelembe kell vennie a környezeti irányítás nélküli elsajátítás hozadékát is. Erre utalnak a kezdő szintű magyar mint idegen nyelvi oktatás egynyelvű tankönyvei. Miután a magyart idegenként tanuló csoportok – ritka kivétellel – heterogén forrásnyelvűek; a tanárnak vagy ismernie kell a csoportban alkalmazható közös közvetítő nyelvet, vagy olyan speciális nyelvészeti és pedagógiai műveltséggel rendelkező tanárnak kell lennie, aki hatékonyan képes részt venni a magyart idegenként tanuló nyelvi és kulturális integrációjának irányított folyamatában, figyelemmel az irányítás nélküli folyamatokra is.

(d) A tanári anyanyelvűség a magyar mint idegen nyelv diszciplínájának legkomolyabb kritériuma. Szakmai kérdésként jelentkezik ugyanis saját anyanyelvének elidegeníthetősége: az idegenség-szemlélet princípiuma. Ha közhelyszerű lennék, azt mondanám: erről szól a magyar mint idegen nyelv szakmai képzése. Hiszen a magyar nyelv alkalmazott nyelvészeti, didaktikai feldolgozása eme szemlélet alapján realizálható, s konzekvenciái jelentik a magyar mint idegen nyelv tanárának speciális képzettségét. Meg kell mondanunk, hogy e tekintetben a NEI és a BME magyar nyelvi csoportja jelentős eredményeket ért el. Ha a magyar mint idegen nyelv szakterülete önmagát valóban professzionalizálni óhajtja, az ő feldolgozásaikra támaszkodhat. Ezért tartom lényegesnek a Giay—Nádor-féle „A magyar mint idegen nyelv / hungarológia” egyetemi segédkönyv<sup>8</sup> megjelenését, mert végeredményben elismeri a *lektorátusi munka* fontosságát, hiszen módszertanát az említett eredményekre építi.

Nem könnyű feladat tehát a magyar mint idegen nyelv tanáraként működni. A professzionalitás igénye nemcsak a fent elemzett képzési követelményeket, hanem a paidotropikus és logotropikus karakterek jegyeit is sajátos rugalmasságban egyesíti. A magyar mint idegen nyelv tanárának ugyanis partnerként kell megteremtenie tanulója számára mindazt a biztonságot, amelyet anyanyelvi közege pillanatnyilag nem tud.

Hölgyeim és Uraim! Taníthatja-e a takarítónő idegenként a magyart? A választ Önökre bízom.

<sup>8</sup> Giay Béla – Nádor Orsolya: A magyar mint idegen nyelv / hungarológia. Egyetemi segédkönyv. Janus-Osiris, Pécs/Budapest 1999.

## Az 1. szám szerzői

BERÉNYI MÁRIA, Magyar Nyelvi Intézet, Budapest

BOKOR JÓZSEF, Maribori Egyetem, Pedagógiai Kar, Maribor (Szlovénia)

BRANDT GYÖRGYI, BME Nyelvi Intézet, Budapest

CSONKA CSILLA, Magyar Nyelvi Intézet, Budapest

GYÖRFFY MÁRIA, PTE Orvostudományi Kar, Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet, Pécs

HALMOS ÉVA, PTE Orvostudományi Kar, Egészségügyi Nyelvi és Kommunikációs Intézet, Pécs

HEGEDŰS RITA, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (PhD hallgató)

JÓNÁS FRIGYES, ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest

JÓZSA JUDIT, PTE BTK Olasz Tanszék, Pécs

MIKLÓS MAGDALÉNA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (PhD hallgató)

NÁDOR ORSOLYA, Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest / PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs

NAGY KÁROLY, Middlesex County College, Edison (USA)

OSZKÓ ZITA, SOTE Nyelvi Lektorátus, Budapest

PÁL ERIKA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (PhD hallgató)

PAPP ISTVÁN, SOTE Nyelvi Lektorátus, Budapest

SZÉPE GYÖRGY, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs

SZILI KATALIN, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest

SZÜCS TIBOR, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs