

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2010

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2010

**XI. évfolyam
1. szám**

A kötet (a címek után * megjelöléssel) tartalmazza
a XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
(Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 2009. április 16–18.)
8. szekciójának előadásait is
(A magyar mint családi, származási, környezeti és idegen nyelv)

Hungarológiai Évkönyv 11 (2010)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Pannon Egyetem / Zágrábi Egyetem)

Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)

Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem)

Szépe György (Pécsi Tudományegyetem)

Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szőnyi György Endre (Szegei Tudományegyetem)

Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)

Tverdota György (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Szerkesztők

Nádor Orsolya–Szűcs Tibor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Tanszék

Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tel. / fax: (36-72) 503-600/4335

E-mail: szucs@btk.pte.hu

<http://www.btk.pte.hu/tanszekek/nyelvtud/hung.html>

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2010

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2010

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

TARTALOM

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

DURST PÉTER

A magyar főnévi szótövek és egyes toldalékok elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél* 9

GAÁL ZSUZSANNA

Kreatív kommunikáció a magyar mint idegen nyelv oktatásában* 16

HEGEDŰS RITA

Életlen kategóriák: elmélet és alkalmazás 22

H. VARGA MÁRTA

Inkongruens jelenségek a magyarban* 44

NAGYHÁZI BERNADETTE

Anyanyelv és idegen nyelv határán – a magánhangzók tanítása kisiskolásoknak a magyar mint idegen nyelvi órán 54

II. A KONTRASZTÍV SZEMLELET TÜKRÉBEN

FLÖGL SZILVIA

Adalékok a magyar mint idegen nyelv funkcionális oktatásához német–magyar interferenciajelenségek elemzése alapján 67

KATALINIĆ KRISTINA – ŽAGAR SZENTESI ORSOLYA

Rendszertani és gyakorlati ekvivalencia-viszonyok a magyar és a horvát nyelv melléknévi igenévi csoportjaiban* 81

SZABÓ T. ANNAMÁRIA

A tárgyasság, a tárgyhatározottság, valamint a határozatlan (alanyi) és a határozott (tárgyas) ragozás tanításáról francia kultúrkörben 89

III. NYELVVIZSGA

SZITNYAINÉ GOTTLIEB ÉVA

Önkorrekciós jelenségek magyar nyelvvizsgadolgozatokban 109

TVERGYÁK KLAUDIA KLÁRA

Kellemest a hasznossal: felkészülés és felkészítés a magyar mint idegen nyelvi érettségire* 118

IV. NYELV ÉS KULTÚRA

ANTAL ZSÓFIA

Zene, játék, tánc a magyar mint idegen nyelv tanításának szolgálatában ... 127

BRANDT GYÖRGYI

Titkos iratok a porosz levéltárból. Az első hungarológiai központ megalapításának körülményeiről* 135

KOUTNY ILONA

Pillantás a tudományos szókincs világába..... 142

V. HUNGAROLÓGIA A NAGYVILÁGBAN:

BEMUTATKOZIK AZ *OSSERVATORIO LETTERARIO*

B. TAMÁS-TARR MELINDA

Egy olaszországi hungarikum: a ferrarai olasz–magyar kulturális és irodalmi folyóirat – hungarológiai aspektusaival 155

VI. EURÓPAI ÉS AMERIKAI KITEKINTÉS

MOLNÁR MÁRIA

A magyar mint idegen nyelv Ausztria és Németország felsőoktatásában a nyolcvanas évektől napjainkig 171

SZÉPE GYÖRGY

Keresztes Kálmán emlékezete 182

VII. ISMERTETŐK

BAUMANN TÍMEA

Bokor József: Nyelviség és magyarság a Muravidéken 189

SZÉPE JUDIT

Farkas Mária (szerk.): Une nation vivante dans sa langue 193

VARGA RÓBERT

Az újkori Magyarország története – egy egyetemi jegyzet Bordeaux-ból.
François Cadilhon: La Hongrie moderne 198

Contents 202

A 11. szám szerzői 204

Útmutató 206

ECL 207

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

Durst Péter

A magyar főnévi szótövek és egyes toldalékok elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldieknél*

1. Bevezetés

Ebben a dolgozatban azt vizsgálom, milyen szabályszerűségeket figyelhetünk meg a magyarul tanuló külföldieknél a főnévi szótövek és egyes toldalékok használatában. Az itt bemutatott vizsgálat egy nagyobb kutatás része, amelyben az eredményeket bővebb szakirodalmi háttér segítségével is elemzem, erre azonban terjedelmi okokból itt nincs lehetőség. A kutatás egy több részből álló teszt eredményein alapszik, amely a főnévi szótövek használatán kívül az igetövek és a határozott tárgyas ragozás elsajátításának és használatának sajátosságait is vizsgálja. Az alábbiakban csak a főnévi szótövekre vonatkozó részt ismertetem, amely 238 kérdést tartalmaz. 83 válaszadó munkája volt értékelhető, ami azt jelenti, hogy összesen 19754 megválaszolt és értékelt kérdés eredményét foglalom össze.

2. A kutatásban vizsgált szótövek

A saját kutatásomban többalakú töveket vizsgáltam. A kérdőív terjedelme, a válaszadók nyelvtudása és a számítógépes értékelés miatt nem törekedhettem teljességre, saját kategóriákat kellett felállítani, amelyeket gondosan kiválasztott példák jelenítettek meg a tesztkérdésekben. A kategóriák meghatározásakor figyelembe vettem azt is, hogy a szótöveken kívül a végződések helyes használatát is vizsgálni fogom. A következő tőtípusok szerepelnek a kérdésekben:

a) Egyalakú tövek és szabályosan kapcsolódó kötőhangok

Itt a következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben: *autó, barát, beteg, bolt, bőrönd, csokoládé, csütörtök, gyerek, gyümölcs, kép, köd, magnó, polc, szék, tej, tök, újság, üveg*

b) Nyúló tövek

A kérdőívben az *apa, csésze, konyha, szoba, tea, teve, torta* szavak szerepelnek.

c) *v-s tövek*

A -v-s tő előtti hangzó szempontjából ebben a kérdőíves vizsgálatban azért nem különíték el további csoportokat, mert az adatok feldolgozását megnehezítené a csoportok nagy száma. Itt a *cső, falu, fű, gyümölcsle, hó, kő, ló, mű, narancslé, szó, szőlőtő, tó, tő* szavak szerepelnek.

d) *Rövidülő (töbelseji időtartamot váltakoztató) tövek*

A kérdőívben szereplő szavak: *bogár, egér, kanál, kenyér, kéz, kosár, levél, pohár, számár, tehen, tér, út, víz.*

e) *Hangkieséses tövek*

A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben: *árok, bokor, majom, méreg, ökör, szatyor, szobor, terem, tükör, vödör.*

f) *Nyitó tövek*

Újabb magyar nyelvészeti munkák (É. Kiss – Kiefer – Siptár 2003, Hegedűs 2004) terminológiája, valamint pszicholingvisztikai kutatásokban használatos terminológia (pl. Lukács 2001) szerint ide tartoznak azok a tövek, amelyek az utánuk következő kötőhangzót „nyíltabbá”, vagyis alsó nyelvéllásúvá teszik. Ez veláris magánhangzó után *-a-* (*házak* szemben a szabályos *gázokkal*), palatális magánhangzó után *-e-* (*hölgyek* szemben a szabályos *ködökkel*). A saját kérdőívemben a következő szavak szerepelnek: *ágy, föld, gyár, ház, hölgy, könyv, láb, öv, pörkölt, társ, tölgy, völg.*

g) *Harmóniasértő tövek*

A harmóniasértő tövekkel nyelvtörténeti oknál fogva mély hangrendű magánhangzókat használunk a magas hangrendű szavak mellett, ami a magyart idegen nyelvként tanulóknak mindenképpen szembeűnő jelenség. A nyitó tövekhez hasonlóan ez a csoport sem illik teljes mértékben a b) – e) csoportok sorába, hiszen maguknak a töveknek nincs több változatuk, mindössze a végzűdészek választását befolyásolják sajátos módon. A következő szavak szerepelnek a saját kérdőívemben: *díj, hid, íj, nyíl, sír, szíj.*

3. *Célok és feltételezések*

1. Egyik fő célom annak megfigyelése, hogy létezik-e egyértelműen megállapítható sorrend a szótövek csoportjainak helyes használatában. Ez egyfajta nehézségi sorrendet is mutatna az elsajátítás során.

2. Azt is tervezem megfigyelni, hogy létezik-e egyértelműen megállapítható sorrend a végzűdészek helyes használatában. Ez is adatokkal szolgálna az elsajátítás során fennálló nehézségi sorrendről.

3. A kötőhangzók helyes használatában is mutatkozhatnak különbségek. Feltételezésem szerint az *-a-* kötőhangzó használatában sokkal több hibás alakot figyelhetünk meg, mert a nyelvtanuló szempontjából ez kivételnek minősül. Az *-ö-* kötőhangzó ritkasága miatt okozhat problémát, ezért várhatóan annak a használatában is több hibát látunk majd.

4. Feltételezésem szerint ki lehet mutatni majd azt is, hogy a válaszadók gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy a szótövek megválasztása az adott toldaléktól is függ. Így a szótövek helyes megválasztását a toldalék függvényében is vizsgáljuk, és várhatóan ez is észrevehető különbségeket fog mutatni.

4. Értékelés és eredmények

A tesztkérdések a használandó végződés szerint jól elkülönültek: minden oldalon felül szerepelt az a kérdőszó, amelyre a beírandó szónak válaszolnia kellett, de ezenkívül a mondatok kontextusa is egyértelművé tette az igényelt végződést. A válaszadónak tehát csak a megfelelő tőváltozatra és az adott végződés megfelelő változatára kellett odafigyelnie. A válaszadóknak a mondatból kihagyott, de zárójelben megadott főnév megfelelő, toldalékolt formáját kellett megadniuk, ahogy azt az alábbi példa is mutatja:

127. *A madár nem a fán ül, hanem a _____ (bokor).*

Bár a feldolgozás során használt kódrendszer lehetőséget ad a köztes nyelvi formák figyelembevételére is, ezt csak a szótövek értékelésénél fogom használni. Így szerepelhetnek a statisztikában olyan válaszok is, ahol a helyesen megválasztott szótóhoz helytelen toldalékot illesztett a válaszadó. A végzések értékelésére azonban csak akkor került sor, ha a szótó is helyes volt.

1. Szótövek

	a szótó helyes, de más hiba lehetséges	minden helyes
a) egyalakú tövek	99,62%	78,41%
b) nyúló tövek	75,5%	66,13%
c) v-s tövek	74,19%	59,57%
d) rövidülő tövek	69,46%	53,97%
e) hangzó kieséses tövek	70,86%	63,85%
f) nyitó tövek	98,04%	62,41%
g) harmóniasértő tövek	97,59%	53,5%

A sorrend:

a szótó helyes, de más hiba lehetséges	minden helyes
a) egyalakú tövek	a) egyalakú tövek
f) nyitó tövek	b) nyúló tövek
g) harmóniasértő tövek	e) hangzókieséses tövek
b) nyúló tövek	f) nyitó tövek
c) v-s tövek	c) v-s tövek
e) hangzókieséses tövek	d) rövidülő tövek
d) rövidülő tövek	g) harmóniasértő tövek

A v-s tövű szavaknál az esetek nagy részében azért helytelen a válasz, mert a -v- előtti magánhangzót helytelenül választották meg, a v-s tő használata viszont helyes volt.

A fentiek alapján megfigyelhetjük, hogy a szótövek közül nagyobb nehézséget jelent a magyarul tanuló külföldiek számára a nyúló tövek, a v-s tövek, a hangzókieséses tövek és a rövidülő tövek használata. Gyermeknyelvi és pszicholingvisztikai kutatások (Pléh, Palotás és Lőrík 2002, Lengyel 1981, Meggyes 1971, MacWhinney 1976, 1978, Pléh 2000) eredményeit is figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a gyermeknyelvi elsajátítási mintával megfigyelhető több hasonlóság ellenére nem jelenthető ki egyértelműen, hogy a két elsajátítási folyamatban azonos szabályalkotási mechanizmusok játszanak szerepet. Mindenképpen indokoltnak tűnik magyarul tanuló külföldiekkel olyan kutatások elvégzése, amelyeket magyar anyanyelvűekkel végeztek, és amelyekben a magyar főnévi szótövek tárolását és feldolgozását vizsgálták.

2. Végződészek

	minden helyes
1) -n, -on, -en, -ön	63,88%
2) -ban, -ben	94,04%
3) többes szám	69,63%
4) akkuzatívusz	67,05%
5) -val, -vel	90,32%

Itt is megállapítható egy sorrend, amelyben az élesebb határt két csoport között lehet meghúzni: a *-ban, -ben* (94,04%) és a *-val, -vel* (90,32%) egymáshoz közeli eredménye miatt alkot egy csoportot, amelyet a többes szám (69,63%), a tárgyaset (67,05%) és a superessívus (63,8%) lényegében együtt követ, a csoporton belül kis eltérésekkel. A különbségek legfőbb magyarázata véleményem szerint a formai bonyolultságban rejlik.

3. A kötőhangzók

	minden helyes	a kötőhangzó nem értékelhető, mert a szótó rossz	a szótó helyes, de a végződés nem (helytelen hangrend vagy kötőhangzó miatt)
a) nem kell kötőhangzó	83,91%	12,4%	3,69%
b) e	73,4%	20,45%	6,15%
c) ő	63,67%	15,13%	21,19%
d) o	66,34%	25,12%	8,54%
e) a	53,47%	24,52%	22,01%

A kötőhangzók használatával kapcsolatban megfigyelhetjük, hogy az *-a-* és az *-ő-* kötőhangzókat ritkábban használták helyesen. Bár az eredményeket más tényezők is befolyásolták, feltételezhetjük, hogy ezek elsajátítása és használata valóban nehezebb a nyelvtanulók számára. Ennek oka mindkét kötőhangzó esetében lehet, hogy kevésbé gyakoriak, illetve az *-a-* kötőhangzó esetében az, hogy a nyelvtanulók szempontjából kivételnek minősül a használata főnevekkel. A gyermeknyelvi adatok (Lengyel 1981, MacWhinney 1974) ismét ehhez hasonló eredményeket mutatnak, és nem zárhatók ki a nyelvtanulás során működő hasonló mechanizmusok sem. Felmerül még a toldalékolt szavak egészes elsajátításának a lehetősége, amivel kapcsolatban érdemes lenne kutatásokat végezni.

4. Szótövek és toldalékok

Itt is fontos megjegyezni, hogy a saját kutatásomban használt szótó-kategóriák abban is különböznek egymástól, hogy egyes csoportok több töváltozattal rendelkeznek, és ezeket a végződéstől függően kell használni (ebben a pontban csak ezek a tövek szerepelnek), míg más szótócsoportok csak a végződésre vannak sajátos hatással (nyitó tövek, harmóniasértő szavak), a szótó viszont nem fog változni soha (ezek ebben a pontban nem szerepelnek).

v-s tövüeknél	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés hibás
-ban, -ben végződés	96,18%	96,17%
-n, -on, -en, -ön végződés	19,3%	55,47%
többes szám	70,56%	74,09%
tárgyragos alak	64,55%	66,17%

<i>hangzókieséses tövűeknél</i>	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés hibás
<i>-ban, -ben végződés</i>	98,33%	99,09%
<i>-n, -on, -en, -ön végződés</i>	52,19%	52,95%
<i>többes szám</i>	62,11%	64,29%
<i>tárgyragos alak</i>	60,22%	63,73%

<i>rövidülő tövűeknél</i>	Minden helyes	A szótó helyes, a végződés hibás
<i>-ban, -ben végződés</i>	97,89%	97,89%
<i>-n, -on, -en, -ön végződés</i>	70,91%	72,73%
<i>többes szám</i>	54%	59,31%
<i>tárgyragos alak</i>	56,03%	61,13%

Az eredményekből kiderül, hogy a nyelvtanulók gyakran nincsenek tisztában azzal, hogy a szótövek megválasztása a toldalékoktól is függ. Különösen a superessivusi ragok esetében szembetűnő ez, aminek oka minden bizonnyal a formai bonyolultság, valamint a nyelvoktatás menete. Jól látható, hogy a rövidülő tövek esetében a superessivusi ragot kapó szavak jóval nagyobb arányban helyesek (70.91%), mint a *v-s* tövűeknél (19,3%) vagy a hangzókieséses (52,19%) tövűeknél, aminek egyértelműen az lehet az oka, hogy a rövidülő tövek ebben az esetben a szótári tövek, de a másik két esetben nem (pl. *kéz:kézen* de *szobor:sobron* és *ló:lovon*). A szótövek használatáról szóló eredményekkel ellentétben a végzódésekkel kapcsolatos eredményeimet nem tudtam érdemben összevetni gyermeknyelvi vagy pszicholingvisztikai kutatásokkal, azonban a toldalékolt szavak egészes tanulásának és tárolásának kérdése itt is felmerült.

5. Összegzés

A fentiekben egy nagyobb kutatás részeredményeit mutattam be, de terjedelmi korlátok miatt részletes magyarázatra és elemzésre nem volt lehetőségem. Az adatok egyértelműen rámutatnak bizonyos tendenciákra, ezek magyarázatához pedig további vizsgálatok szükségesek.

IRODALOM

- É.KISS Katalin, KIEFER Ferenc, SIPTÁR Péter 2003. *Új magyar nyelvtan*. Budapest, Osiris Kiadó
- HEGEDŰS Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- LENGYEL Zsolt 1981. *A gyermeknyelv*. Budapest, Gondolat

- LUKÁCS Ágnes 2001. Szabályok és kivételek: A kettős modell érvényessége a magyarban. In: Pléh Csaba, Lukács Ágnes (szerk.) *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Budapest, BIP-Osiris, 119–152.
- MACWHINNEY, Brian 1974. Rules, rote, and analogy in morphological formations by Hungarian children. *Journal of Child Language*, 2. 65–77.
- MACWHINNEY, Brian 1976. Hungarian research on the acquisition of morphology and syntax. *Journal of Child Language* 3, 397–410.
- MACWHINNEY, Brian 1978. The acquisition of morphophonology. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 43, Washington D.C.: Society for Research in Child Development
- MEGGYES, K. 1971. Egy kétéves gyermek nyelvi rendszere. *Nyelvtudományi Értekezések* 73. Budapest: Akadémiai Kiadó
- PLÉH Csaba 2000. A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó
- PLÉH Csaba, PALOTÁS Gábor, LÓRIK József 2002. *Nyelvfejlődési szűrővizsgálat*. Budapest, Akadémiai Kiadó

Durst, Péter

The acquisition of Hungarian noun stems and noun endings by foreign learners

This paper investigates the acquisition of the Hungarian noun stems and certain endings by foreign learners. The results presented here are based on 210 test questions filled in by 83 subjects in a larger research project. We can clearly see a difficulty order among the noun stems. The morphologically complex plural, accusative and superessive endings were also more difficult than other endings with less variations.

Gaál Zsuzsanna

Kreatív kommunikáció a magyar mint idegen nyelv oktatásában*

1. Bevezetés

A 21. század elején az idegennyelv-oktatás megújításának vagyunk tanúi, amelyet a kompetencia alapú nyelvtanítási programok kidolgozásával és bevezetésével jellemezhetünk. Egy újabb oktatási anyag létrehozása azért is indokolt, mert a magyar mint idegen nyelv tankönyveinek többségére még mindig a grammatikai dominanciájú multifunkcionális megközelítés a jellemző.

Az előadás célja, hogy bemutassam egy olyan új, alternatív oktatási (segéd) anyag tervezetét, amely az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztésében nyújthat segítséget az oktatási interakció valamennyi résztvevőjének. A kiválasztott próbaanyagon keresztül betekintést nyerhetünk a 'kreatív kommunikáció' modul lehetséges felépítésébe, működésébe.

2. Kompetencia alapú oktatás

Az ezredforduló után a megváltozott kulturális környezet kihívásaira adandó válaszként, a magyar közoktatás modernizációját elősegítendő új tudáskonceptió fogalmazódott meg a magyar oktatáspolitikai részéről. Az Oktatási Minisztérium kezdeményezésére a sulíNova Kht. közreműködésével olyan oktatási programcsomagokat fejlesztettek ki (Programfejlesztési Központ, sulíNova Kht.), amelyek a NAT és az NFT célkitűzésihez egyaránt illeszkednek. A fejlesztés egyik célja a kompetencia alapú oktatás elterjesztése a közoktatásban. Itt kell megjegyezni, hogy az oktatás ilyen alapon történő szervezése, sőt művelése nem állhat meg a 12. osztály befejeztével, hanem tovább kell(ene) „haladnia” a felsőfokú oktatási intézményekben is. Ezzel válna igazán érzékelhetővé és értékelhetővé az a program, amit az egész életen át tartó tanulás programjának nevezünk. A programcsomagok a következő kiemelt fontosságú kompetenciaterületekhez kapcsolódnak:

- óvodai nevelés
- szövegértés-szövegalkotás
- matematikai-logikai kompetencia
- **idegen nyelvi kompetenciák**

- szociális, életviteli és környezeti kompetenciák
- életpálya-életépítési kompetencia
- infokommunikációs technológiák

Az idegen nyelvi kompetenciaterület célkitűzését Pála Károlyt idézve az alábbiakban foglalhatjuk össze: „Az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztése érdekében olyan oktatási anyagokat, programcsomagokat kell létrehozunk, amelyek figyelembe veszik a mindenkori tanulók életkori sajátosságait, érdeklődését és ismereteit; témakörök, beszédszándékok és szituációk köré szerveződnek, s lehetővé teszik, hogy a nyelvtanulók értelmes tevékenységek során, kommunikatív feladatok végrehajtása közben sajátítsák el az idegen nyelvet” (Pála Károly <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kompetencia-08.html>). Az idegen nyelvi kompetencia fejlesztését a szakemberek modulszerű programcsomagokban kezelik el, melyeknek fő jellemzői a készségfejlesztés, a konkrét nyelvi szintekhez kötődő nyelvtanítás, valamint az adaptálhatóság. A programot ez idáig angol, német és francia nyelvre dolgozták ki, de természetesen ide tartozik a magyar mint idegen nyelv (MID) fejlesztése is. A MID fejlesztését a programtervezet önálló egységként kezeli, s ezt támasztja alá az a tény is, hogy a magyar mint idegen nyelv – bár ilyen szempontból nem tekinthet vissza jelentős múltra – választható hivatalos érettségi tantárgyként (vö. Tvergyák 2009). A téma fontosságát igazolja az is, hogy ez év őszén az Európai Bizottság Magyarországi Képvisellete egyéb partnerintézményekkel közösen „Álmodj, alkoss, újíts! – kreativitás és innováció az idegennyelv-oktatásban” címmel rendezvényt szervezett középiskolai nyelvtanárok számára (Pécs, 2009. szeptember 22.).

3. Nyelvpedagógiai beágyazottság

A magyar mint idegen nyelv ún. vezérelt didaktikai modellje (Jónás 2007, 94) első két sarokpontja szolgál kiindulási pontként. „Ez azt jelenti, hogy a magyar mint idegen nyelv didaktikája nem más, mint idegen nyelvi didaktika a magyar nyelvre specifikálva” (uo.). A komplex nyelvtanítási-nyelvtanulási folyamat különböző szakaszainak áttekintése lehetőséget ad arra, hogy bemutassam ezen szakaszok és részfolyamataik interakcióját a próbaanyag létrehozásában.

- I. Általános didaktika – oktatás- és tanuláselméletek
- II. Idegennyelvi didaktika – a magyar mint idegen nyelv
 - A. Előkészítés – tervezés (3. a magyar mint idegen nyelv tananyagai)
 - B. Oktatási interakció

- a. Interakciós partnerek
 - b. Interakciós formák
 - c. Interakciós tartalmak
- C₁. Oktatási interakciós feedback – értékelés
- C₂. Társadalmi interakciós feedback – értékelés (nyelvvizsga)

A 90-es évektől megfigyelhető szemléletváltás (kommunikatív szempontú nyelvoktatás), valamint a *Küszöbszint* (Magyar mint idegen nyelv) megjelenése alapvetően kívánta meghatározni a magyar mint idegen nyelv tananyagai (II/A/3) követelményrendszerét. S bár ezzel valamennyi tankönyvszerző tisztában van, egyet is ért, a tananyagok e tekintetben igen egyenetlen képet mutatnak. Az oktatási interakció (II/B) szakasz általam kiemelt, itt megjelenített pontjait tekintetem irányadónak az alábbiakban bemutatott próbaanyag elkészítéséhez. Interakciós partnerként (II/B/a) a magyar mint idegen nyelv tanára az, aki a segédanyagot elkészíti, előzetesen kipróbálja, majd a hallgatókkal kipróbáltatja/”megcsináltatja”. A másik partner, a magyar mint idegen nyelv tanulója/hallgatója az, aki az összeállított, kipróbált anyagot „megcsinálja, véghez viszi”.

Az interakciós formák (II/B/b) közül esetünkben a tantermen kívüli oktatási formát választottam, egyfajta országismereti (itt: városnézési) kulturális gyakorlat formájában. A hallgatók az egyébként megszokott oktatási helyükön kapják meg a „feladatlapot”, melynek segítségével végighaladnak egy megadott útvonalon. A feladatok nem csak az útvonalat jelölik ki, hanem bizonyos cselekvésekhez is kötődnek. A feladat tehát komplex: megtalálni a helyes útvonalat, a keresett tárgyat, intézményt; megválaszolni az ide vonatkozó kérdéseket; az adott szituációban magyar nyelven kommunikálni; majd elérni a végcél (Grand Café, Szeged). Az interakciós tartalmakat (II/B/c) egyrészt maga a feladatlap, az ahhoz kötődő autentikus magyar nyelvi kínálat adja, másrészt a feladatlap kézhezvételekor a tanári magyarázat a köztes nyelvhasználatot igényli. Az értékelés ebben a tanítási-tanulási formában egészen más, mint a hagyományos keretek között folyó oktatásban. Eredménynek tekinthető már az is, ha a hallgatók be tudják tartani a hely és idő paramétereit, azaz végig tudnak menni a megadott útvonalon, megtalálnak minden lényeges pontot, s az adott szituációkban megfelelően tudnak kommunikálni. (Az eredményesség ilyen foka természetesen mindig az adott tanulócsoporthoz nyelvi szintjének függvénye.)

A fent vázoltak alapján látjuk azt, hogy a komplex nyelvtanítási-nyelvtanulási folyamatban ki – mit – hogyan tesz a különböző szakaszokban. A modell működése azonban erőteljesen tanár- és tanuló/hallgatófüggő, hiszen mind a tanári, mind a tanuló/hallgatói aktivitás elengedhetetlen és szükséges feltétele az effajta tantermen kívüli oktatásnak.

4. Próbaanyag (pre-intermediate) – A2 / B1 nyelvi szinten (KER)

Az alábbi kipróbált próbaanyag paraméterei:

- Helyszín: Szeged, SZTE Hungarológia Központ – Grand Café
- Időpont: 2008-as tanév I. félév
- Csoport, résztvevők: pre-intermediate csoport, 10 fő (koreai, francia, lengyel, orosz, angol, brazil hallgatók)
- Tanítási-tanulási forma: tantermen kívüli
- Tanítási-tanulási módszer: a hallgatók kiscsoportokban (2-3 fő) önállóan haladnak a kijelölt útvonalon, a megadott feladatoknak megfelelően

Szeged hungarológia módra ☀☀☀☀☀

(Városnézés a gyakorlatban)

0. Alkossunk 2-3 fős kiscsoportokat! Az egyetem épülete elől indul mindenki ezzel a feladatlappal. Kövessük a megadott útvonalat, s válaszoljunk a kérdésekre! Most délután 4 óra van, kb. egy óra múlva találkozunk a legutolsó helyen, a Grand Cafében. Jó munkát, jó szórakozást!

1. Az **Aradi vértanúk terén** van két szobor; az egyikén egy van (repülni tud), a másikon egy van (négy lába van).
2. A **Jókai utcában** található a **Varga pékség**, keresse fel!
 - a. Mi van az üzlet mellett jobb oldalon?
 - Mi van az üzlet mellett bal oldalon?

>>> Menjen be és kérdezze meg:

- b. Mennyibe kerül egy sós kifli?
- Mennyibe kerül egy tejes kávé?
3. Sétáljon el a **Dóm térre**, keresse meg a **Zenélő órát!**
 - Ki építette?
 - Mikor zenél/játszik az óra?,
4. Menjen végig az **Oskola utcán** s nézze meg az üzleteket!

Milyen üzletet talált s mit lehet ott venni?

 1.
 2.
 3.
 4.
 5.

6.....

7.....

5. Hamarosan a **Híd utcához** ér, forduljon be a **Deák Ferenc utcába!** Keresse meg a **Grand Cafét**, s ha szerencséje van, ott találkozunk **5 óra körül!**

Viszlát! ☺) ☺) ☺)

5. *A tervezett oktatási anyag főbb jellemzői, azaz mitől kreatív a megcélzott kommunikáció?*

A 'kreatív kommunikáció' modul olyan segédanyag a magyar mint idegen nyelv oktatásában, amely valamennyi interakciós partner számára több szinten értelmezhető a komplex tanítási-tanulási folyamatban. A tananyag lehetőségei: elsősorban nyelvi cselekvések összekötése szituációkkal, témákkal, országismerettel, grammatikával. A kommunikatív kompetenciát szem előtt tartva a témákhoz szervesen kapcsolhatók a beszélő intenciói, az ezt kifejező nyelvtani struktúrák, ill. a témához tartozó (szak)szókincs. A bemutatott próbaanyag alapvetően a tárgyias szerkezet, a tárgyrag felismerésére, gyakorlására volt hivatott. Ezt indokolja a szerkezet gyakorisága, valamint az a tény, hogy a mindennapi beszédhelyzetekben (vásárlás, napi rutin, történések, elbeszélések, stb.) a tárgy elengedhetetlenül szükséges nyelvi eszköz (Szili 2006). A grammatikai komponens emellett kiegészült a helyhatározók, időhatározók ismétlésével is. A feladatok megfogalmazására felszólító módú igealakokat használtam, s bár maga a nyelvtani jelenség jóval később következik a nyelvtanítási-tanulási folyamatban, hallgatóim a tanórai rutin során kezdetektől fogva hozzászórtak a magyar felszólító alakokhoz, azaz számukra ez a forma nem ismeretlen. A lexikai komponens többféle témakör bővítését teszi lehetővé: pl. állatnevek, városképet alakító intézmények, épületek, tárgyak stb. A szituációk, mint pl. pékség, kávézó a kompetencia alapú oktatás célkitűzéséhez igazodnak, azaz ismeretek, azok alkalmazási képessége és az alkalmazáshoz szükséges attitűdök összessége, melyek egyúttal megfelelő motivációt is biztosítanak. Ennek fényében elmondhatjuk, hogy a kreatív kommunikáció összefoglalóan:

K	ommunikatív
R	eflektáló
E	nergiaigényes
A	ktív
T	eljesítményközpontú
I	ndividuális
V	ariábilis

A tervezett oktatási segédanyag a kidolgozás és a kipróbálás fázisában van. Alkotóelemei még képlékenyek, a folyamatos javítás során még alakulnak. Annnyit azonban bizton állíthatok, hogy a tematikus részek, témakörök adaptálhatók várostól, országrésztől függetlenül, illetve annak megfelelően, valamint a mindenkori nyelvi szinthez igazítva.

IRODALOM

- JÓNÁS Frigyes 2007. A magyar mint idegen nyelv didaktikai sarokpontjai. In: Gecső T., Sárdi Cs. (szerk.) *Nyelvelmélet – nyelvhasználat*. Székesfehérvár – Budapest: Kodolányi – Tinta Kiadó. 94–101.
- KÜSZÖBSZINT. Magyar mint idegen nyelv. <http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob>
- PÁLA Károly 2008. Kompetencia alapú oktatási programcsomagok fejlesztése Magyarországon. <http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kompetencia-08.html>
- SZILI Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- TVERGYÁK Klaudia Klára 2009. Elhangzott: „Kellemest a hasznossal: felkészülés és felkészítés a magyar mint idegen nyelv érettségire.” *A tudomány nyelve – a nyelv tudománya*. XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus. Eszterházy Károly Főiskola, Eger 2009. április 16–18.

Gaál, Zsuzsanna

Creative communication in teaching Hungarian as a foreign language (HFL)

How should the teacher of HFL manage to teach Hungarian at the beginning of the 21th century? The current issue of this paper is the programme of language teaching based on competence. This paper, after introducing the most relevant pedagogical arguments of teaching HFL, introduces a new method for the teaching Hungarian: the so-called creative communication.

Hegedűs Rita

Életlen kategóriák: elmélet és alkalmazás¹

A nyelv tudományos vizsgálata feltételezi egy egységes elméleti alap meglétét, melynek keretei közül kilépve a vizsgálat tudományos értéke megkérdőjelezhetővé válik. Egy-egy elméletet, nyelveírást az általa felállított, egymástól élesen elhatárolható, s ezáltal jól kezelhető kategóriák jellemeznek. Tanulmányomban azt kívánom bemutatni, hogy a kategóriák átjárhatóságát, élettenségét figyelembe vevő elméletek módszereiket és alapelveiket tekintve közelednek a nyelv használatát is figyelembe vevő, pedagógiai célú leíráshoz.

1. „Kategorizálok, tehát vagyok”

A fenti mondat mottóként felírható lenne bármely kutatói, ill. oktatói jegyzetre. A kategóriák felállítása, kiválasztása már önmagában is kijelöli a kutatói ösvényt, meghatározza a kutatás irányát – tehát nagymértékben megelőlegezi az eredményt. Éppen ezért fontos idejekorán tisztázni, mely célt szolgál a nyelveírás, s a kategóriák szempontjait eszerint kell kijelölni. A célok és a hozzájuk tartozó módszerek változatosságát a következő példával érzékelteti Antal László: „Fejlett és sok tekintetben máig is tanulságos nyelvtani irodalom alakult ki pl. az ókori Indiában. Ennek a nyelvtani irodalomnak legnagyobb hírű szerzője az i. e. III. század táján élő Pānini, aki a szanszkrit nyelv használatának pontos módját foglalta mintegy 4000 szabályból álló, bonyolult, de csodálatosan következetes és részletes rendszerbe. Azonban Pāninit sem, meg kisebb hírű szerzőtársait sem a nyelv tudományos megismerésének vágya hajtotta a nyelvtanirói tevékenység gyakorlásában. Munkásságukkal a vallás, a liturgia céljait kívánták szolgálni. Ugyanis vallásuk igen nagy fontosságot tulajdonított az egyházi szertartások pontos lebonyolításának, s ezen belül annak, hogy a szertartások közben használt szanszkrit nyelvet kifogástalan formában alkalmazzák. Ám idők folyamán a szanszkrit nyelv szabályainak ismerete egyre inkább feledésbe merült, a beszélt nyelv egyre jobban eltávolodott tőle. Ezért aztán megfelelő tankönyvek írása vált szükségessé – a papok képzése érdekében –, így született meg Pānini figyelemre méltó munkája (Antal 1964, 5).

¹ I. még Hegedűs 2009. Ezúton is köszönöm Cseresnyési László professzornak, hogy kezembe adta a *Fuzzy Grammar* c. kötetet, s a témával kapcsolatos minden problémámmal hozzá fordulhattam.

Az Antal-féle példa két szempontból is megfontolandó és továbbgondolandó:

(1) Nem mindegy, hogy milyen okból és milyen célból alkották meg a kategóriát. Más szempontok kerülnek előtérbe, ha formális, s más, ha nyelvhasználati szempontok dominálnak. [Tolcsvai a funkcionális szemléletet állítja szembe a formális/strukturálissal, Cseresnyési a szerkezeti (elméleti) nyelvészet/elmenyelvészet vs. szociokulturális nyelvészet dichotómiát használja (Tolcsvai 2005, 350; Cseresnyési 2004, 24, Cseresnyési 2007).]

(2) Az előző megállapításból szervesen következik, hogy pusztán a kategorizálás nem lehet cél. Az öncélú kategorizálás hasonló az Antal által említett vallás liturgiájához, elszakad a valóságtól. Abban az esetben, ha célunk a nyelvnek mint kommunikációs eszköznek – és nem pusztán rendszernek – a leírása, tudomásul kell vennünk: olyan kategória, amely egyszerre, egyidőben tökéletesen kielégíti a morfológiai, szintaktikai és szemantikai-lexikai kritériumokat, nem létezik. Ennek magyarázata a Humboldt-féle *ergon-energeia* szembeállításon alapul, mely szerint a nyelv nem „ergon” (= mű, termék), hanem „energeia” (= működés, teremtőerő), azaz energia.² Az energia magában foglalja a mozgást, változást. A változások nem egy időben, azonos ütemben mennek végbe az egyes nyelvi szinteken, hanem a külső erők – különösen a társadalmi okok – hatására változó ritmusban.

1.2. A világ nyelvi leképezése már eleve kategóriák útján történik, s a kategóriák elkezdik élni saját életüket. Szilágyi N. Sándor megfogalmazásában az így létrejött kategorizáció

„(1) nyelvi eredetű;

(2) tagolja az amúgy tagolatlan környezetet, diszkontinuitást visz be a környezet elemeinek egymásba átfolyó kontinuitásába, lehetővé téve ezáltal megnevezésüket;

(3) olyan kategóriákat hoz létre, amelyeknek egyedüli szelekciós értéke a beszéd- és megértésbeli hatékonyság (nem pedig a „valóságnak” való minél pontosabb megfelelés);

(4) nyelvenként eltérő, azaz nyelvspecifikus;

(5) nem egymástól független, elszigetelt kategóriákat eredményez, hanem olyanokat, amelyek között strukturális hasonlóságok (és különbségek) létesülnek, ami által a jelentések között is rendszerszerű összefüggések keletkeznek;

(6) dinamikus folyamat, amelyben sajátosan nyelvi és meglehetősen öntörvényűen érvényesített szabályok alkalmazásával

(a) folyton új elemi kategóriák jöhetnek létre (miközben mások eltűnhetnek);

² (HGS, Bd. 7, S. 45f. – Kawi-Einleitung, 1836–39)

(b) a már meglevők olyan attribútumokkal gazdagodhatnak, amelyek eredetileg nem voltak meg bennük;

(c) ezáltal új strukturális hasonlóságok keletkeznek, illetve a már meglevők új elemekkel gazdagodnak, ami által a jelentések rendszere koherensebbé, ugyanakkor még sajátosabban nyelvivé válik;

(d) merőben új (másodlagos, tisztára mondva csinált) kategóriák jönnek létre, amelyeknek csupán nyelvi realitásuk van (azaz: csupán ebben a nyelvi világban van valóságos létük), amelyeknek tehát a reális világban semmi sem felel meg mint olyan” (Szilágyi N. 1996, 59).

A fenti idézet a nyelvi leképezés mibenlétének aprólékos elemzésén kívül rávilágít arra a veszélyre is, amelyet a merev kategorizációs törekvések rejtenek magukban. Nem vesszük észre, pedig szembeötlik: a nyelv formaközpontú vizsgálata már réges-rég elszakadt a nyelvhasználatától, megteremtette a maga kategóriáit, a maga paradigmáját. „Kissé elnagyoltan azt mondhatjuk, hogy a paradigma egyfajta rálátás a világra, mely nagyon is függ attól, hogy éppen honnan nézzük a világot. A nézőpontot azonban rendszerint nem szabadon választjuk meg, hanem azt is másoktól tanuljuk, honnan **kell** nézni a világot ahhoz, hogy amit mi látunk, ne legyen ellenkezésben azzal, amit mindenki lát. A tudományos forradalmak rendszerint paradigmaváltás formájában történnek: egyszer csak elkezdik más perspektívából nézni ugyanazt a problémát, s onnan nézve rögtön nemcsak másképpen látszik minden, hanem olyan kérdéseket is fel lehet tenni, amelyek az előző nézőpont perspektívájából vagy fel sem merülhettek, vagy pedig meglehetősen értelmetlennek tünnek volna” (Szilágyi N. 1996, 59).

2. „A nyelv nem létezik: történik”³

A jelen tanulmány keretei között nem vállalkozom annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy ki kételkedett először a hagyományos kategóriák mindenhatóságában és objektivitásában. Már egy pusztán érintőleges, az adatoknak messze nem teljességre törekvő áttekintése is azt bizonyítja: több a kételkedés, mint az elfogadás. A nálunk használatos merev, a magyar nyelv nyelvtipológiai sajátosságait a hagyományos, latinon alapuló logikai megközelítéssel vegyítő kategorizálás idegen szempontokat erőltet rá a nyelvre, melyek elfedik valódi természetét. Ez az eljárás szemben áll Humboldtnek a nyelvészet céljáról alkotott elképzelésével, mely szerint

³ „Language does not exist: it happens” (Halliday – MacIntosh – Strevens 1965, 9).

a nyelvvizsgálat feladata „a [nyelvi] világnézetek különbözőségének vizsgálata.”⁴ A nyelvtanítás az a terület, ahol azonnal jelentkeznek a mesterséges kategóriák különbözőségéből, illetve különböző értelmezéséből adódó fogalmi zavarok. Az egymástól mereven elkülönülő kategóriák hagyománya több okra is visszavezethető.

(a) A latin nyelv leírásának gyakorlata: a holt nyelvek rendszerét már nem lazítja fel a nyelvhasználat, a kategóriák mozdulatlanok.

(b) Az explicitásra való törekvés végsőig való fokozása: a tudományosság kritériumát a humán tudományok nemegyszer az adott tárgy axiómaszerű, egyértelmű és egy szempontú megfogalmazásában vélik látni, nem törődve annak élő, organikus voltával – azaz energia-természetével. (A magyar tudománytörténetben az először Brassai által felvetett dilemmát, hogy természettudomány-e a nyelvészet, napjainkban a legtöbben ily módon kívánják megoldani).

(c) A szemléleti keret megmerevedése: ez történik akkor, amikor a gondolkodás tárgya nem külső, a gondolkodótól függetlenül létező probléma megoldására irányul, hanem egy öncélúan felállított rendszer önmagában/önmagáért meghatározott szabályainak a helyességét kívánja kontrollálni, görcsösen ragaszkodva saját kereteihez.

2.1. A határok fellazulása azonban folyamatos. Egyrészt maga az elmélet termeli ki azokat a kérdéseket, amelyekre a saját keretein belül nem képes választ adni, így végül kénytelen átlépni a maga szabta határokat.⁵ Szemléletes példa erre, hogy a strukturalizmus „jelentés-tagadásán” (I. Antal előbb) túllépve megszületik a konstrukciós nyelvtan, mely forma és jelentés egymáshoz rendelésének formalizálását vállalja fel: „A konstrukciós nyelvtanban egyetlen formája van a nyelvi szabályszerűségek leírásának, mégpedig a **konstrukció**, ami nem más, mint egy általánosítás formai és jelentéstani tulajdonságok konvencionális együttjárásáról” (Kálmán 2004).

Az osztályok kialakításának azonban mások az elméleti és gyakorlati (pedagógiai) szempontjai. Az első esetben az a cél, hogy a kiválasztott elméleti keretbe

⁴ „Ihre Verschiedenheit ist nicht eine von Schällen und Zeichen, sondern eine Verschiedenheit der Weltansichten selbst. Hierin ist der Grund, und der letzte Zweck aller Sprachuntersuchung enthalten.” (HGS, Bd. 4, S. 27 – Über das vergleichende Sprachstudium in Beziehung auf die verschiedenen Epochen der Sprachentwicklung, 1820)

[Különbsége nem pusztán zörejek és jelek különbsége, hanem magának a világnézetnek a különbsége. Magának a nyelvvizsgálatnak is ebben van az oka és a végső célja is.]

⁵ E folyamatot a matematikában Gödel (1931), illetve a magyar Kalmár László fogalmazta meg: „Ez egyben azt is jelenti, hogy nincs olyan abszolút axiómarendszer, amire az egész matematikát fel lehetne építeni, mert akármilyen értelmes axiómarendszert is rögzítenénk, mindig találhatnánk olyan feladatot, amit a rendszer fogalmaival ugyan le tudnánk írni, de semmilyen módon nem tudnánk azt sem bizonyítani sem cáfolni kizárólag csak a rendszer axiómáinak felhasználásával” (Szabó Péter Gábor). Témánk szempontjából elég lenne a *matematika* szót *nyelvre*, az *axiómarendszert* pedig *elméleti keretre* cserélni.

tökéletesen behelyezhető legyen a vizsgálandó nyelvnek lehetőség szerint minden jelensége, míg a tanítás céljait szolgáló nyelvtan esetében elsődleges szempont az átláthatóság. Az elméleti megközelítésnek lehetősége van arra, hogy a keretébe nem illő részleteket kivételnek nyilvánítsa, esetleg egyszerűen kihagyja. Ezzel szemben a pedagógus jó lelkiismerettel legfeljebb a gyakorisági mérések eredményeképpen marginálisnak nyilvánított jelenségeket söpörheti félre. Gúnyos fricskája a nyelvhasználatnak, hogy épp a leggyakoribb jelenségek bizonyulnak anomáliának, hisz gyakoriságuk folytán ezeken a pontokon bomlik meg legelőször a rendszer (pl. a legtöbb nyelvben a kivételek közé tartozik a *van, jön, megy* ige).

Viszont közös vonása a fent említett konstrukciós nyelvtannak és a nyelvhasználatot is figyelembe vevő, akár pedagógiai céllal is alkalmazható nyelvtannak, hogy

(i) a jelentést nem rekesztik ki a nyelvleírásból, és

(ii) nem a hagyományos formális szemantika eszközeivel kezelik; valamint

(iii) a hagyományos értelemben vett grammatikai kategóriákat alkalmatlannak találják a nyelv leírására.

2.1.2. Az elméleti és gyakorlati nyelvleírás – azaz mondjuk ki: az elmélet és az alkalmazás, ezen belül a pedagógiai célú leírás – két külön világ. „A szakértő tudása szemben áll a népi tudással minőségben, forrásaiban és céljában: a szakértő tudása elitista, amelyet formális tanításon keresztül sajátított el, és a szakemberek szakmai szempontjait foglalja magában”⁶ (Mathiot 1985, 137). Nem sokat túlozunk azzal az állítással, hogy hierarchikus viszonyuk, a tudományok virtuális vagy tényleges grádicsán elfoglalt helyzetük is egyértelmű: az alkalmazás, a pedagógia az elmélet szolgálóleánya.

A nyelvoktatás – ezen belül az anyanyelv- és idegennyelv-oktatás vs. nyelvtudomány / nyelvelmélet viharos kapcsolatának részletekbe menő elemzésére – ehelyütt nem vállalkozom. Durván leegyszerűsítve ez következőképpen vázolható: hosszú időn keresztül úgy tűnt, hogy az idegennyelv-oktatás, nyelvoktatás-pedagógia egyre távolabb kerül a nyelvtudománytól, Kölcsönhatásuk – vagy legalábbis a gyakorlat visszahatása az elméletre – megszűnni látszik, egyre ritkábban említődnek meg a pedagógiai gyökerek. Kivétel ugyan van: utalhatunk akár Givón és Halliday kapcsolatára az angolszász szakirodalomban, vagy G. Helbignek a valenciakutatás területén elért eredményeire, mely német mint idegen nyelvi kutatásaiban gyökerezik. Mindezek ellenére úgy ítélem, hogy a kognitív szemlélet általános térnyerése nélkül,

⁶ „Expert knowledge also contrast with folk knowledge as far as quality, source and purpose: the knowledge of experts is elitist and learned through formal instruction, and comprises the technical viewpoints of professionals.”

pusztán az alkalmazott nyelvészet eredményeire támaszkodva a funkcionalitás mint elmélet nem vehette volna fel a versenyt a Chomsky-féle generatív szemlélettel.

2.1.3. Az anyanyelv-oktatást illetően még sötétebb a helyzet. A hazai viszonyokat tekintve leszögezhető: a hagyományos, kizárólag anyanyelvi szempontokat figyelembe vevő osztályozás nem használja ki az univerzális jelenségeket, nem támaszkodik a nyelvek közötti funkcionális egyezésre, szigorúan ragaszkodik a nyelvi szintek merev elkülönítéséhez.⁷ A zavart még jobban elmélyíti, hogy a tradicionális elnevezések félrevezetőek:

(a) A két nyelvnek egymást csak részben fedő jelenségéről van szó, azaz az azonos megjelölésű kategória a forrás- és a célnyelvben nem ugyanazt a funkciót tölti be. Erre a legjobb példa a tranzitivitás kategóriája, amely a magyarban csak a tárgyasságot jelenti, az indoeurópai nyelvekben pedig általában a vonzatosságot. Erre az ellentmondásra már 1973-ban felhívta a figyelmet Molnár Ilona (1973, 126) és Komlósy András (1973, 161), nem beszélve a XIX. századi magyar mint idegen nyelvi tankönyvekről, ahol a „viszonyos” és „viszonytalan” igék terminusa tökéletesen rávilágított a lényegre. A mai nyelvleírásokba – különös tekintettel az iskolai nyelvleírásokra – mindez nem épül be.

Külön szakirodalma van a konjunktívusz értelmezésének. A mód (modalitás) kategóriájába sorolja a német szakirodalom, az időegyeztetés formális velejárójaként jelenik meg az angolban. A magyarban a végletekig leegyszerűsítve, funkciót és nyelvtani kategóriát összemosva felszólító módnak nevezi a szakirodalom. A magyar mint idegen nyelv (MID)-szempontú kategorizálás megkísérli tisztázni a formai–funkcionális–kategorizációs ellentmondásokat, de az anyanyelvi leíró osztályozás mindezt figyelmen kívül hagyja (vö. Hegedűs 1990, 2002; Péteri 2004).

(b) Az egyik nyelvben nem létezik egy adott kategória, azaz az illető kategória által reprezentált funkciót egészen más elem vagy struktúra fejezi ki. Pl. az idegen nyelvet tanulónak komoly problémát jelent a magyar sokesetűség és az indoeurópai nyelvek kevés eseteinek egymáshoz rendelése, nem evidens a határozóragos főnév esetfunkciója. A tanítási-számonkérési gyakorlat is azt mutatja, hogy sokkal egyszerűbb az egyértelmű ismeretek átadása és főleg számonkérése, mint a gondolkozásra serkentés. Az egyes formákhoz tartozó, egymással lazábban vagy éppen szorosabban összefüggő, a változó szituációk által meghatározott funkciók megragadása árnyaltabb gondolkodást igényel oktatótól és diáktól egyaránt. Az oktatási rendszer futó-

⁷ [Ma is érvényes példa: a hagyományos magyar leírás a *genus verbi* kategóriát a morfológia szintjén, a képzők között kezeli: a cselekvő, műveltető, szenvedő, visszaható, s az iskolai nyelvtankönyvek szerint a ható igék tartoznak ide. Említés nélkül marad a tranzitivitás, a még mindig alanyi-tárgyas ragozásnak nevezett jelenség látszólag önkényesen, funkciótlanul lebeg a morfológia egyik távoli szegletében.]

szalagján ezzel nem lehet mit kezdeni, marad a „gleichschaltolás”, a mesterségesen megalkotott kategóriák számonkérése. Amit a nyelvhasználatot is leírni szándékozó nyelvpedagógus tehet: összegzi egy beállt állapot jellemzőit, ezek formai és használati szabályait. A tények pedagógiai szemléletű szelektálása, rendezése és rögzítése előre megjósolható nehézségek elé állítja a merész vállalkozót: egyrészt az egymástól mereven elhatárolt kategóriák adnak hamis képet a nyelvről épp a működés és állapot összeegyeztetlensége folytán; majd ebből szervesen következik a szükségszerű eklekticizmus. Ez az egyik oka és magyarázata (is) a *Magyar Grammatikát* (Keszler 2000) ért kritikáknak: egy nyelvelmélet keretein belül nem oldható meg mindaz a feladat, amelyet az említett mű felvállalt. S mindezek mellett még ott vannak a fel nem vállalt, de meggyőződésem szerint a szakemberképzésből elhagyhatatlan szempontok: a kontrasztív kiindulás, a történet és a rendszer párhuzamos, azonos alapokon nyugvó szemlélete, a külső megfigyelői státusz, a nyelv fogalomalkotási folyamatának elemzése, mely a funkcionális szemlélet sajátja. Ha a leírás lehetőség szerint feltárja a változások mozgatórugóit, állandó tendenciáit és irányát, az már a Halliday–Strevens–McIntosh szerinti értelemben vett folyamatgrammatika⁸ körébe tartozik.

3. Éles vs. életlen kategóriák

A formai szempontok helyett funkcionális megfelelések alapján kialakított kategóriák gyakorlata a nemzetközi szakirodalom szerint a Prágai Iskola tevékenységéhez köthető (vö. Lyons 1968; Jespersen 1924; Crystal 1967). Ez a hagyomány mélyen gyökerezik a magyar nyelvészetben is: „Brassai Sámuel, ...már akkor igen tudatosan ma is modernnek ható funkcionális nyelvtant tanított” (Bárdos 2005, 69). Brassainak *A magyar mondat* c. 1860-as tanulmánya (is) tárháza a magyar nyelvből kiinduló, funkcionális szempontú megállapításoknak, a hagyományos kategória-határok fellazításának. A mondat kommunikatív tagolását megelőlegező írásait É. Kiss Katalin hozta be újra az oly feledékeny és hálátlan tudományos köztudatba, de ezen kívül is több észrevétele vág egybe szinte szó szerint a későbbi Prágai Iskola úttörőnek tekintett megfigyelésével. Pl.

- az infinitívusznak nincsenek igei sajátosságai, inkább „*verbale substantivum*nak vagy *verbale adjektivum*nak” tartja;

⁸ A Halliday–McIntosh–Strevens (1965)-nél fejezetenként előfordul a „*how language works*” kifejezés, melyen a szerzők a nyelv működésének feltárását értik. „In the early chapters a good deal is said about the fundamental disciplines of linguistics and phonetics and about how, using them, it is possible to describe how language ‘works’. (Introduction x); „To study language scientifically means to construct a unified theory of how language works.” (5)

- nem szabad minden *participium praesens*et *nomen agentis*nek fordítani, hiszen a magyarban nem egynek *nomen actionis* jelentése van: pl. *mosónő*, *mosópad*, *messzelátó*;
- nem különíti el élesen egymástól a származékokat és a ragokat: az *enném* és *ehetném* közelebb áll egymáshoz, mint az *eszemhez*;
- ugyanígy elmossa a különbséget a mód, forma, származék között. Példának a konjunktívuszt hozza, melynek feladata a bizonytalanság és a függő beszéd kifejezése, de idetartozik a nógatás és a kétségesség kifejezése is. Megjegyzése, mely szerint az egyik nyelvben az egyik, a másik nyelvben a másik kerül funkció előtérbe, megelőlegezi a prototipikus felfogást (Brassai 1860, 352, 369).

A kategóriák külső szempontú elemzése a határok elmozdulásához, átfedésekhez vezet. A tipológia felől közelítette meg a kérdést Vladimir Skalička (1957) a morfológia és a szintaxis határát vizsgáló tanulmányában. Példák alapján gyűjtött megfigyelései nagyon hasonlók Brassaiéihoz:

Infinitiv, substantivum verbale	= <i>nomen actionis</i>
participium activi	= <i>nomen agentis</i>
Plural	= Genitivum
Genitiv	= Possessivadjektív

(Skalička 1957, 298)

Mindkettejük részletes elemzésének értékét nem a kapott eredmény, hanem maga a levezetés adja. Brassainak abban az időben forradalminak számító kijelentésével: „Végtére pedig egy új szerű, syntaktikai nyelvhasznításnak rajzoltam ki alapvonalait” (Brassai 1860, 398) deklarálja, hogy a szintaxist a morfológiával egyenrangúnak tekinti. Közel száz év múlva Skalička lényegében ugyanerre a következtetésre jut: a két részrendszer egymást feltételezi, közöttük nem lehet éles határt vonni.⁹

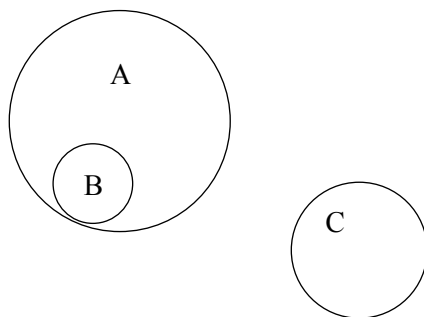
A kategóriák határainak egybemosódása bizonyos jelenségek, nyelvi részrendszerek esetében egyértelművé vált, a szemlélet kiszélesítése, általános érvényűvé emelése azonban várat(ott) magára. (Az alapfogalmak, állomások és képviselők bemutatásához: Lakoff 1987.)

⁹ „Aus all dem ist ersichtlich, dass der Unterschied zwischen der onomatologischen und syntaktischen Funktion die Grundlage für die Bildung des Unterschieds zwischen Morphologie und Syntax ist, dass er jedoch nicht dazu ausreicht, dass sich diese Sprachfächer als abgegrenzte Disziplinen konstituieren.” [„Mindebből látható, hogy a megnevező és a szintaktikai funkció közötti különbségre hivatkozva szokás megkülönböztetni a morfológiát és a szintaxist, de ez a különbség nem elég ahhoz, hogy legitímálja ennek a két nyelvtudományi ágának az egymástól való szigorú elkülönülését” (Skalička 1957, 297).]

3.1. A modern prototípus-elmélet megfogalmazójaként Eleanor Roscht tartják számon (vö. Szilágyi 1996). A pszichológusnő a 70-es évek második felétől foglalkozott a kategória-alkotás, ill. a kategóriák elnevezésének problematikájával. Fel tárta a teoretikus és az empirikus kategóriaalkotás különbségét, leírta a teoretikus kategóriaalkotás mechanizmusát.¹⁰ Felismerte, hogy az empirikus fogalomalkotás nem a fenti séma szerint működik, s ezzel hivatalosan, deklaráltan is új korszak kezdődött a kategorizálásban. Az egymástól élesen elkülönített kategóriákat prototípusoknak tekintette, melyek így, ilyen formában a valóságban nem, vagy csak extrém esetben léteznek.

3.2. Givón Szintaxisának bevezetőjében szemléletesen ábrázolja a kategória-elképzések fejlődését (Givón 1994, 13-14). Ez röviden összefoglalva a következő:

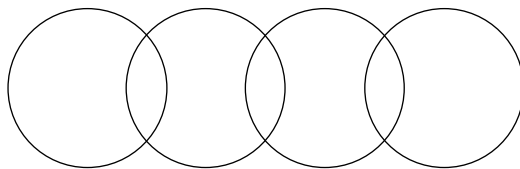
Az Arisztotelész-féle elképzés éles határokkal operál: *A* kategóriának *B* kategória része, mivel egyrészt tartalmazza annak bizonyos tulajdonságait, és nem rendelkezik *A*-étől különböző attribútumokkal. *C* viszont nem része *A*-nak.



(1. ábra)

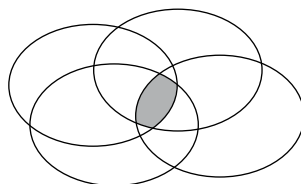
A Wittgenstein-féle elképzés szerint az egyes elemek között átfedések és keresztezések bonyolult szövedéke alkot családi hasonlóságot:

¹⁰ „In terms of the principles of categorization proposed earlier] cognitív economy dictates that categories tend to be viewed as being as separate from each other and as clear-cut as possible. One way to achieve this is by means of formal, necessary and sufficient criteria for category membership. The attempt to impose such criteria on categories marks virtually all definitions in the tradition of Western reason. The psychological treatment of categories in the standard concept-identification paradigm lies within this tradition.” [„A kognitív gazdaságosság azt diktálja, hogy a kategóriákat egymástól a lehető leginkább szeparáltnak és világosan elkülönítettnek tekintsük. Hogy ezt elérjük, a kategóriába való tartozást formális, szükséges és elégséges feltételekkel kell megfogalmazni. Az a kísérlet, hogy a kategóriákra ilyen kritériumokat alkalmazunk, a nyugati gondolkodás hagyományának megfelelően tulajdonképpen kijelöli az összes definíciót. A sztenderd fogalom-azonosító paradigma pszichológiai kezelése is eszerint a tradíció szerint történik.”] (Rosch 1978, 98)



(2. ábra)

A kétféle elképzelés ötvöződik a Givón által létrehozott végleges modellben, mellyel az érzékelés (cognition) és a viselkedés (behavior) egyidejűleg leírható.



(3. ábra)

A szövédéknek a besötétített része, amely a kategóriák közös, egymást fedő elemeit jelenti, a prototípus. Hozzá kell tennünk, hogy a modell leginkább térben képzelhető el, így helyet kaphatnak benne a szintén életlen, egymástól nem elszigetelhető funkciók is. Ezt Humboldt a következőképp határozta meg: „A nyelv hatalmas szövédékhez hasonlít, amelyben minden rész minden másikkal összefügg, és többé-kevésbé felismerhető módon az egészszel. Beszéd közben az ember – attól függően, hogy mely viszonyokból indult ki – a teljes szövédéknek csak egy külön részét érinti, de ezt ösztönösen oly módon teszi, mintha az adott pillanatban egyidejűleg jelen lenne minden olyan elem, amellyel ezt egyeztetnie kell.”¹¹

(Föltételezhető, hogy a prototípus-elmélet a humán tudományokban már korábban felmerülhetett, történetének feltárása legfeljebb várat magára. Érdekes adalék, hogy Harald Höffding, dán filozófus a humort a filozófia és a pszichológia oldaláról feldolgozó könyvében az érzelmi állapotok meghatározását szintén az egymásba átfolyó kategóriák teóriája alapján fogalmazta meg 1912-ben: „A különböző lelkiállapotok között is bizonyos kétoldalú kontinuitás figyelhető meg. Az állapotok gyakran észrevétlenül egymásba folynak. Amint az egyik állapot átcsap a másikba, ennek

¹¹ „Man kann die Sprache mit einem ungeheuren Gewebe vergleichen, in dem jeder Theil mit dem andren und alle mit dem Ganzen in mehr oder weniger deutlich erkennbarem Zusammenhange stehen. Der Mensch berührt im Sprechen, von welchen Beziehungen man ausgehen mag, immer nur einen abgesonderten Theil dieses Gewebes, thut dies aber instinctartig immer dergestalt, als wären ihm zugleich alle, mit welchen jener einzelne nothwendig in Uebereinstimmung stehen muss, im gleichen Augenblick gegenwärtig” (HGS, Bd. 7, S. 70 – Kawi-Einleitung, 1836-39).

lendülete azt okozza, hogy az új állapot csak az előző ellentétéként definiálható, s a kiinduló állapot sem magyarázható az őt követő nélkül. Ezért van az, hogy a lelki-állapotok éles elhatárolása mindig rejt magában valamiféle mesterkéeltséget.”¹²

3.2.1. A formális logika eszközeivel való magyarázatot, a szemantika és a szintaxis elkülönítését, az egymástól élesen elválasztott kategória-határokat Langacker alkalmatlannak tartja a nyelv leírására. Kognitív grammatikájának egyik pillére a prototípus-elmélet: „abból – a tudományos kutatások által is megerősített – tényből indul ki, hogy a valóság folytonos, a kategóriák közötti határok, valamint a kategóriákhoz tartozó elemek határai gyakran elmosódnak, skaláris jelleget adva a jelenségek nagy részének. A nyelvben sok fokozat kérdése. A nyelvi viszonyok nem változatlan minden vagy semmi ügyek, a nyelvi kategóriák nincsenek mindig élesen meghatározva, és gyakran bizonytalanok a széleken” (Langacker 1987, 14).¹³

3.3. Tegyük rövid kitérőt a fent említett „tudományos kutatások” területére! Az „életlen / fuzzy”, egymásba fokozatosan átmenő kategóriák modern elméletét Lotfi Zadeh¹⁴ elsősorban az egzakt tudományokra dolgozta ki. A kaliforniai Berkeley Egyetem informatika professzora felismerte a komputertechnika bináris és digitális logikán alapuló felfogásának elégtelenségét, a tradicionális halmazelmélet tarthatatlanságát,¹⁵ s a valóságban tapasztaltakra támaszkodva „számok helyett szavakkal számolt”, azaz „megtanította beszélni a számítógépet.”¹⁶

Zadeh leszögezte, hogy az életlen halmazok a mindennapi életben teljesen megszokottak. Az ítéletek és állapotok életlensége három csoportra osztható:

(a) Sztochasztikus életlenség: Egy esemény bekövetkeztének valószínűsége – pl. egy dobókocka-dobás valószínűségének kifejezése 0 és 1 közötti számokkal.

b) Nyelvészeti életlenség: pl. „nagy” állat, „szép” idő: a nyelvben a tulajdonságok megjelölésénél bizonytalanság uralkodik magáról a tulajdonságról.

¹² „Auch unter verschiedenen seelischen Zuständen macht sich wechselseitig eine Kontinuität geltend. Die Zustände gehen oft unmerklich ineinander über, und wo der Übergang plötzlich geschieht mit einem Ruck oder einem Schlag, bewirkt gerade diese Plötzlichkeit, dass der folgende Zustand seine Eigentümlichkeit durch den Gegensatz zu dem vorhergehenden bestimmt erhält, so dass er sich ohne diesen nicht verstehen lässt. Es liegt immer etwas künstliches darin, die verschiedenen seelischen Zustände scharf voneinander getrennt zu halten” (Höfding 1912, 1).

¹³ id. fordítása: H. Varga 2004, 213.

¹⁴ Zadeh elméletének vázlatos összefoglalását l. a Függelékben!

¹⁵ „Egy halmaz gondolkodásunk vagy szemléletünk határozott és egymástól jól megkülönböztethető tárgyainak – melyeket a halmaz elemeinek nevezünk – összefoglalása.” (Georg Cantor hallei matematikus professzor megfogalmazását idézi Kanani 2004, 432.)

¹⁶ „Rechnen nicht mit Zahlen, sondern mit Worten”. Die bivalente und die digitale Logik, die am liebsten mit zwei genauen Maßstäben beziehungsweise nur mit 0 und 1 operiert, ist Zadeh dagegen ein Grauen: „Sie befindet sich in einem Dauerkonflikt mit der Realität”. *Kreml 2005*.

c) Információs bizonytalanság: pl. egy fém forraszthatósága (ilyenkor nem rendelkezünk elég tudással vagy információval az adott tárgyban).

A matematikában és az egzakt tudományokban, de a mérnöki tudományokban is elkerülendők az ilyen életlen információk. Ahhoz, hogy a gépek, folyamatok ilyen életlenségei feldolgozhatók legyenek, ahhoz először számszerűvé kell őket tenni. Ez úgy érhető el, ha a bináris elven nyugvó igen/nem, igaz/hamis, 1/0, beletartozó / bele nem tartozó állításokat oly módon fellazítjuk, hogy befogadják az „igen és nem közötti”, „1-től 0-ig terjedő”, „a beletartozótól a bele nem tartozóig” húzódó tartományokat is. Az életlen (fuzzy) logika az ilyen életlen halmazokkal foglalkozik. Alapelve tehát azon nyugszik, hogy a bele nem tartozás (0) és beletartozás (1) közötti fokozatos átmenetet halmazként ragadja meg, azaz a 0 és 1 közötti határértékeket a 0 és 1 közötti valós számok halmazából kiegészítse. A klasszikus halmazelmélet ellentétéként a $\mu(x)$ beletartozási függvény ebben az esetben felvehet 0 és 1 közötti értékeket.

3.4. A nyelvleírás számára a fenti levezetés elvben hasznosítható lenne: statisztikailag értékelhető számú adat felvételével meg kell(ene) állapítani az $\mu(x)$ -t. A kapott eredmény a lehető legpontosabban tükröz(het) egy adott állapotot, így tájékoztatást nyújt(hat) azokról a szituációkról és funkciókról, amelyeknek adekvát kifejezése az éppen vizsgált szerkezet. Amennyiben megfelelő módon sikerül a szituáció és funkció fogalmát leírni, látszólag meg is oldottuk a feladványt, s eljutottunk oda, ahonnan elindultunk: egy formalizált, post festa szabályig. Ez egyrészt több a generatív megközelítésnél, mivel figyelembe veszi a nyelvhasználatot, a nyelv közlési funkcióját; viszont annyiban hasonlít hozzá, hogy utólag állapítja meg adekvátságát, azaz a szituáció és szerkezet egymáshoz rendelkezésének valószínűségét.

4. Éles és életlen kategóriák a gyakorlatban

Az életlenség problémája – mint a nyelvészetben számos más probléma is – most is a jelentésnél pattant ki. (Ennek oka könnyen belátható: ha a nyelvből elvesszük a jelentést, marad a tiszta struktúra az ő jól körülhatárolható kategóriáival.) Antal a morfémaszegmentálásnál ütközött bele, s gondolatmenete hűen tükrözi a tudományos elemző örök dilemmáját: „...a jelentés alapján nem megbízható az elemzés, pontosabban szólva csak a jelentés alapján nem megbízható az elemzés, mert a jelentés elemzésére nincsenek objektív módszerek” (Antal 1964, 95). Majd rögtön ott áll a strukturalista szemlélet számára kibékíthetetlen ellentmondás: „Azt sem hallgathatjuk el, hogy az analízis kiindulópontját rendszerint a jelentés adja” (Antal 1964, 95). A jelentésen túl – illetve ha a *jelentés* fogalmát kiterjesztjük a grammatikai jelentésre is, akkor azon belül is – a grammatikai rendszer/szerkezet

és a kifejezendő valóság egymáshoz rendelésében törvényszerűen szembesülünk az életlenség jelenségével. A formális nyelveírás kategóriái világosan elhatárolódnak egymástól, mivel jó részük a *petitio principii* elvén magyaráz: a kategóriát meghatározó szempontok hatóköre épp a vizsgálandó kategória szerint lett megszabva – azaz a már eleve feltételezett kategória egy tulajdonságát emelték kategóriaalkotó attribútummá. Gondolok itt az *ige az a szóosztály, amelyet konjugálni lehet*,¹⁷ illetve az *alany az a mondatrész, amely nominatívusban áll* típusú meghatározásokra.

Elvileg az ilyen „túlbiztosított” kategóriát nem lehet helytelenül meghatározni, néha mégis előfordul: hány generáció nőtt fel azzal a boldog tudattal, hogy az ikes igék paradigmája *-m/-l/-ik*, pedig már Versegly Ferenc bizonyította Révaival zajló vitájában, hogy az *-l* egy másik kategória másik szabályaként csúszott át ebbe a paradigmába: az *-s/-sz/-sz*-tövé igék fonetikai tulajdonságainak hatására változik az amúgy szabályos *-sz* *-l*-re. Itt tehát a kategóriának nem releváns tulajdonságát emelte a szabályalkotó általános érvényűvé, így a kategória határai elcsúsztak, néhány ikes ige emiatt „kilóg” a kategóriából, esetleg rákerül a kivételek listájára. Optimális esetben a kategóriát releváns tulajdonsága(i) alapján írják le, hozzárendelik a kombinációs tulajdonságokat, s kész a klasszikus értelemben vett grammatikai szabály. Ha ezek ellen vét egy nyelvtanuló, az klasszikus hibának minősül. Az ilyen típusú, a szerkezet szabályainak nem vagy hibás ismeretéből fakadó morfológiai-szintaktikai hibák nagy valószínűséggel inkább a tanulás korai fázisában dominálnak. Ezek egyértelműen javíthatók, mivel érvényes rájuk a jakobsoni állítás: „A nyelvtan mint igazi *ars obligatoria* igen vagy nem döntésekre kényszeríti a beszélőt” (Jakobson 1955, 17).

4.1. A nyelvtanulás későbbi fázisaiban, kreatív feladatok teljesítésénél sokkal több az olyan hiba, amely nem a klasszikus értelemben vett grammatikai szabályok eltévesztéséből adódik, hanem a kommunikációs cél+szerkezet, illetve szituáció+ szerkezet helytelen egymáshoz rendeléséből (Hegedűs 2005). Fülei-Szántó Endre (1975) egyik tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy minél feljebb lépünk a nyelvi rendszerben, annál nehezebb explicit nyelvi szabályokat adni. Ez a tétel a gyakorlat oldaláról támasztja alá a kategóriák életlenségéről alkotott feltételezésünket: az adott szituációban gyökerező szöveg egyre nehezebben szorítható bele véges számú nyelvi kategóriába. Az alkalmazás, a tanítás/tanulás számára mégis szükség van kategóriákra, de ezek nem töltik be a funkciójukat, ha öncélúak, vagy csak kevés szempontot vesznek figyelembe. (Ez utóbbinak az az oka, hogy több szempont egyidejű figyelembevételére már felborítani a merev kategóriák határait (vö. Berrár 1975, 1982). Jól kezelhető, tudományos szemléletet sugall(na) az a nyelveírás, amelyben

¹⁷ „Morphological criterion: This criterion takes the possibility of a form’s combination with different types of inflectional morphemes as the basis for identifying categories” (Hopper-Thompson 1984, 284).

azonos szempontok azonos kombinációival leírható lenne a teljes rendszer, azaz néhány általános érvényű szabály mozgatná a diszkrét kategóriákat. A valóság azonban ennél bonyolultabb. Ezt szimbolizálja pl. az ikes igék esetében a Givón-féle 3. ábra, melynek két, különböző dimenzióban elhelyezkedő halmazának – esetünkben a Sg3-ban *-ik*-re végződő és az *-s*, *-sz*, *-z* tövű igék halmaza – az egymást átfedő részeről van szó. S ekkor még nem is került sor az ikesség funkcionális vizsgálatának új szempontjára. E példára áll Givón magyarázata: „Látszólag lehetnek önkényesek, átláthatatlanok, ám a kommunikációs szempontból homályosnak tűnő szabály általában történeti változások során válik ilyenné (Givón 1993: 2–3). A szabályok funkciói is megváltozhatnak. Givón (1993: 4) szerint a szabályok legtöbbje rugalmas:

- a szabály hatóköre, kontextusa nincs pontosan meghatározva (inkább tipikus esetekre érvényes);
- a szabály alkalmazhatósága gyakran fokozat kérdése” (Tolcsvai 2005, 355).

4.2. A kategóriák életlensége meggyőződésem szerint nyelvtípusfüggő. Az analitikusabb, gazdagabb morfológiával rendelkező nyelv többféle eszközt alkalmaz a különböző funkciók (grammatikai és lexikai jelentések) kifejezésére. Így az egyes szóalakok transzparensé(bbe)k, s ritkább a grammatikai homonímia/poliszémia. A szófaji egybeesésre a magyarban is találunk példákat, ilyenek az ősi szókészlethez tartozó nomenverbumok (*les*, *nyom*) vagy a véletlen alaki egybeeséssel magyarázható *ég*, *tűz*. A szófajok egybeesése sokkal gyakoribb az angolban: *the cook – to cook*, de jelentős a tranzitív – intranszitiv párok egybeesése is: *cook*, *wing*, *fry* stb. Ez utóbbi jelenség a németben is előfordul, az értelmezést a szövegkörnyezet adja: *Das Wasser kocht. Die Mutter kocht.* [’A víz fő. A mama főz.’] A tranzitivitás – intranszitivitás jelöltsége vagy jelöletlensége nem következetes, ami végképp összezavarja a funkcionális különbségek jelöléséhez szokott magyarokat. Tipikus hiba az intranszitivitás jelölésére fölöslegesen kitett *sich* használata: +*Die Wäsche trocknet [sich!]*. [’A fehérnemű szárad.’], mely analógiásan követezik az *entwickeln – sich entwickeln*, *erinnern – sich erinnern* mintájára. Ez utóbbi esetekben a *sich* visszaható névmás az intranszitivitás jelölésére szolgál, s a nem kellően körültekintő kategóriaalkotás következményeként ezt általánosítja a tanuló.

„Ha egy kategória érvénytelen vagy rosszul van meghatározva, semmiféle elegáns terminus nem óvja meg az értelmetlenségtől.”¹⁸ A kategóriák és szabályok hibái meggyőződésem szerint alapvetően az életlenség, a fokozatoság fel nem ismerésére, illetve szándékos „megmerevítésére” vezethetők vissza, s alapvetően három nagy típusba sorolhatók be:

¹⁸ „If the category is invalid or wrongly defined no elegant technical term will save it from futility” (Halliday–McIntosh–Strevens 1965, 8).

(1) Tökéletesen éles, bináris oppozícióval leírható kategóriákról van szó, amelyek használatát megnehezíti az alaki egybeesés, s amelyek használati szabályát szintagmatikus viselkedésükkel meg lehet adni (l. fent *the cook – to cook; to cook*, „és *to cook_{intr.}*”).

(2) Az elemek polifunkcionalitásából következik, hogy ugyanazon elem több kategóriának is része lehet. Előző német példánkban a *sich* az intranszitivitást biztosítja, de visszaható v. kölcsönös névmási funkcióban is szerepel (*sich kämmen* – ’fésülködik’; *sich prügeln* – ’verekszik’). Az itt jelentkező problémák részletes leírása túlnő e tanulmány keretein, csak jelzésként néhány a figyelembe veendő szempontok közül:

(i) melyik az alá- és melyik a fölérendelt kategória: a tranzitivitás vagy a reflexivitás;

(ii) az adott rendszer mennyire tágan értelmezi a tranzitivitás fogalmát;

(iii) az adott rendszer mennyire tágan értelmezi a reflexivitás fogalmát;

(A fenti két pontnál utalhatunk a terminológiai különbségekre is: l. 2.1.2.)

(iv) a *sich* névmás formáját tekintve homoním (poliszém?): datívuszi és akkuzatívuszi interpretációja is megengedett.

A felsorolás a végtelenségig folytatható. Jól látszik belőle, hogy a fölé- és alárendelt kategóriákat hol grammatikai (rendszertermészetű), hol pedig külső szempontok tartják össze.

4.2.1. Az 1. és 2. pontba olyan jelenségeket soroltam be, amelyek egyértelműen megragadhatók, leírhatók (formális) grammatikai eszközökkel, melyek bináris (1.), majd trináris, kvaternáris (2.) oppozíciót képeznek. Az egyes funkciók elkülönülnek egymástól: a szituáció dönti el, hogy éppen melyik érvényesül.

(3) Míg az előző csoportokban egymást kizárva, az adott szituáció függvényében vagy az első, vagy a második stb. funkció jut érvényre, addig a következő lehetséges csoport(ok)ban az adott formai elem többféle funkciója szinte egyszerre, egy időben, egymástól nehezen elhatárolhatóan fejti ki hatását. Tovább bonyolódik a helyzet, ha egy szituáció nyelvi megjelenítésében egyszerre több, polifunkcionális elem fejti ki hatását.

4.2.1.1. Példaként érdemes vázlatosan áttekinteni a határozott – határozatlan tárgy eseteinek formális megközelítésből szinte kivételtelen szabályrendszerét. Az elsődleges magyarázó elv pragmatikai: minél pontosabban tudjuk azonosítani a cselekvés irányulását kifejező objektumot, annál határozottabbnak tekinthető. Az azonosíthatóság azonnal két szempontot vet fel: a szövegen kívüli elemek segítségével, illetve a szövegen belüli grammatikai eszközökre támaszkodva történik-e a fogalom és a nyelvi jel egymásra vonatkoztatása. Melyik határozottabb (?):

(1a) *A kenyeret kérem.* (1b) *Azt a kenyeret kérem.* vagy (1c) *Azt kérem.*

Az egyértelmű, hogy (1b) határozottabb (1a)-nál, mivel specifikusabb, s ennek nyelvi eszköze a mutató névmás. Itt érvényes a formális tétel, mely szerint minél jelöltebb a tárgy, annál határozottabb. (1b) és (1c) között azonban már nem ilyen egyszerű a választás: a kommunikáció során nyelven kívüli eszközzel, rámutatással pontosan olyan egyértelművé tette a beszélő (1c)-t, mint amennyire nyelvi eszközzel egyértelműsített az (1b). Itt az egyes szituációk nem egyszerűen a határozott-határozatlan skálán helyezkednek el különböző pontokon, hanem új szempont is belejátszik: kizárólag gesztusokkal kísért kommunikációban használható az (1c) megnyilatkozás. A szituáció ismerete, a szituációban való jelenlét nélkül, kívülálló hallgató számára nem rendelkezi referenciával az *azt* (vö. Lyons 1981). A funkciók sorát még ki lehetne egészíteni az *azt* utalószerzői funkciójával, mely az (1b)-ből levezethető. Újabb szempont a határozott – határozatlan tárgy taglalásában a TYPE – TOKEN (azaz a típus és a példány) szempontja. A (2a) *Mást kérek* – (2b) *Másikat kérek* megnyilatkozásokban a „nem az, mint a jelenlevő/szóban forgó” entitások halmaza (2a) áll szemben ezen halmaz egy tetszőleges, továbbra is közelebből meg nem határozott egyedével (2b). Önmagukban és a másikkal viszonyítva is lehetnek határozottak, illetve határozatlanok:

(3a) *Egy másikat kérek.* (3b) *A másikat kérem.*

Ha a nyelv tökéletesen ökonomikus lenne, az egyed és a típus, határozottság és határozatlanság elkülönítésére elegendő lenne egyszer jelölni a funkciót: pl. +*szereitek fasírtot* <> *szereitem fasírtot*; *írok levelet* <> +*írom levelet*; vagy: *fasírtot szereitek* <> +*fasírtot szereitem*; *írok levelet* <> +*írom levelet*; vagy: *szereitek a fasírtot* <> *szereitem a fasírtot*; *írok a levelet* <> *írom a levelet* stb. Ehelyett kiderül: a határozatlanság/határozottság; típus/egyed kategóriák elkülönítésének eszköze egyrészt a ragozás, másrészt a névelőhasználat, s mindez kombinálódik a folyamatosság–befejezettség, illetve a kiemelés/szembeállítás jelenségével.

A (2a), (3a) példa újabb szempontot is behoz az eddig vizsgáltak mellé: ki tudja, hogy létezik-e *más* vagy *egy másik* ahhoz képest, ami van? A nyelv a létező, a való világ leképezésén túl ugyanazokkal az eszközökkel kezeli a diskurzus univerzumát is. Mindebből az következik, hogy a nyelvléírásnak fel kell vállalnia az adott helyzet¹⁹ (Dik megfogalmazása), illetve a „Universe of Discourse”²⁰ (Givón 1984) szempontjainak bevonását is.

¹⁹ „SoA (State of affair) is the conception of something that can be the case in some world” (Dik 1989, 46).

²⁰ „The study of human language(s) suggests that reference relations are not a mapping of propositions or terms in a language onto a Real World, but rather a mapping from the language to some Universe of Discourse” (Givón 1984, 388).

4.2.1.2. A kétféle igeragozási paradigma használatánál a pragmatikai vezérelv mellett még figyelembe kell venni a szöveg kohézióját biztosító funkciót is:

„Sem az adott szituációval, sem a logika törvényeivel nem magyarázható, hogy miért tekintjük határozottnak a 3. személyű személyes névmások tárgyesetét: *őt, őket*; és miért tekintjük határozatlannak az 1. és 2. személyű alakokat: *engem, téged, minket, titeket*.”

Ennek magyarázata a nyelv ökonómiájában keresendő: ha a szöveg előzményében egy 3. személyű szereplő fordul elő, s az adott helyzetben tárgyi szerepet tölt be, a ragozás segítségével azonosítható, nem kell újra megnevezni:

[Előzmény: Pista okos és ügyes kisfiú. Gyakran találkozom vele az utcán, mindig kedvesen elbeszélgetünk.] – *Nagyon szeretem!* – újságolom valakinek, s mindketten tudjuk, hogy Pistáról van szó. A határozott ragozás a látszólag tárgy nélküli mondatokban egy, a szövegelőzményben megjelenő, már említett, ismert, határozott, 3. személyű tárgyra vonatkozik” (Hegedűs 2004, 273).²¹ A fenti vázlatos példa alapján megállapítható, hogy ugyanaz az eszközrendszer kétféle funkciót tölt be: a) pragmatikai funkciót, ahol az egyes, nyelven kívüli kategóriák fokozatosan egymásba olvadnak. E nem mérhető tényállást véges számú nyelvi eszköz fejezi ki; b) szintaktikai funkciót: a mondatok közötti összefüggést biztosítja. Az egyes (fő) funkciók aztán újabb (al)funkciókkal bővülnek, s mindenezek szövedéke hozza létre az adott szöveg aktuális jelentését.

5. Elmélet vs. használat?

Minél távolabbról szemlélünk egy nyelvi jelenséget, annál egységesebb. Minél inkább közelítünk hozzá, annál összetettebbnek tűnik, granulátum-, majd szinte folyadékszerűen olvadnak össze a kategóriák határai. Egy-egy nyelvelmélet kijelöli a saját megfigyelőállását, kialakítja a maga eszköztárát, előveszi maga távcsövét, s ezen keresztül, a maga „csömlátásával” írja le megfigyeléseit. A csömlátás pejoratív konnotációja megszüntethető, ha minden egyes elméletet hozadékként fogunk fel, mellyel előbbre jutunk a nyelv megismerésében. Ahogyan a funkcionális szemlélet nem nélkülözheti a strukturalista elemzés eredményeit, a formális elméleteknek sem szabad megragadniuk a saját rendszerük állította falak között. Az alkalmazott nyelvészet, ezen belül a nyelvtanítás nem mondhat le sem a formális, sem az egyre inkább formalizálódó funkcionális elméletek eredményeiről. Ugyanígy az elméletnek sem szabad elutasítania a nyelvtanítás által felvetett kérdéseket.

²¹ A kétféle tárgyas ragozás és a fokozatosság kérdéséről l. még: Korchmáros 1983; Hopper-Thompson 1984; Hegedűs 2006.

A formális elméletek kereteit feszegetik az életlen kategóriák, ennek magyarázata a nyelv dinamizmusában keresendő. A nyelvhasználatot először csak bevonja, majd irányító elvként fogja fel a funkcionális elmélet.²² A bevett formális struktúrák elutasítása több irányba fejlődhet; pl.

- a Hopper-féle emergens nyelvtan felé, mely „a formák nyitott gyűjteménye, amely a használatban folyamatosan átstrukturálódik és átszemantizálódik” (Ladányi–Tolcsvai 2008, 49);
- a keret nélküli (framework-free) leírás felé, mely még a Functional Grammar és a Role and Reference Grammar által használt univerzális kategóriákat is túlzottan megszorítónak tartja.²³

Hogy a fejlődés pontosan mely irányban folytatódik; hogy valóban két vagy több irányról van-e szó vagy éppen egy folyamat különböző állomásairól, azt a jövő dönti el. Az azonban biztosan látszik, hogy az alkalmazott és a leíró nyelvészet módszerei és elmélete között keletkezett szakadék lassan-lassan átjárhatóvá válik.

Függelék

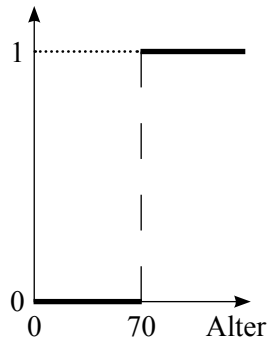
(Lotfi Zadeh főbb téziseit *Kanani 2004* és *Krempf 2005* alapján foglaltam össze.)

Egy elemnek a halmazhoz való tartozását jelölhetjük 1-gyel, a halmazon kívüliséget 0-val. A beletartozási függvény jelölésére vezették be a $\mu(x)$ funkciót, amely csak az 1 és a 0 értékeket veheti fel. Amennyiben x beletartozik az M halmazba, beletartozási mértéke $\mu(x)=1$; amennyiben nem, $\mu(x)=0$. A számítógépes program is ennek alapján működik: minden állítást visszavezet az „igaz” és „hamis” állításra, s ezt technikailag az áram be- illetve kikapcsolásával oldják meg.

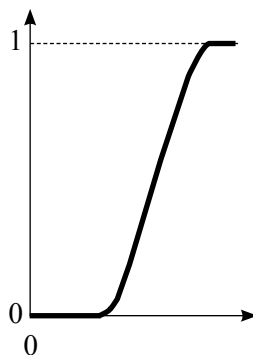
Hogy ez a bináris gondolkodásmód elérte a határait, arra álljon itt az emberi korhatárról szóló példa. Mikor nevezünk valakit öregnek, ha 70 éves, esetleg ennél is idősebb? Az előbbi, kétértékű halmazelmélet szerint az „öreg”-hez az 1-et, a „nem öreg”-hez a 0 értéket lehet hozzárendelni; ennek a következő ábra felel meg:

²² vö. Ladányi-Tolcsvai 2008.

²³ „These frameworks are thus as aprioristic as generative grammar, and they inherit the problems of apriorism. Both FG and RRG emphasize that they want to avoid the well-known Anglocentrism of generative syntax, but they do not draw the conclusion (which I regard as compelling) that one should not approach languages with a pre-established set of concepts at all and describe each language in its own terms, i.e. without a framework” (Haspelmath 2008, 13).



Az egymáshoz való rendelésből az következik, hogy egy 69 éves ember nem számít öregnek – ami nyilvánvalóan nem felel meg a valóságnak. A helyzet ábrázolására sokkal alkalmasabb lenne olyan ábrázolás, amely folyamatos, az átmeneteket is jelöli:



Az emberi életkor bizonytalanságaihoz hasonlóan működnek olyan melléknevek is, mint *kicsi, nagy, gyors, lassú, mély, világos* stb.

Általánosan leszögezhető, hogy mindenütt, ahol a beletartozás vagy bele-nem-tartozás nem írható le az 1:0, igaz:hamis értékekkel, ott a hagyományos halmazelmélet csődöt mondott.

IRODALOM

ANTAL László 1964/2005. *Formális nyelvi elemzés. A magyar esetrendszer.* SZAK Kiadó, Budapest.

BÁRDOS Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

BERRÁR Jolán 1975. Morfológiai szerkezetek – szintaktikai szerkezetek. *MNy.* 71: 35–40.

BERRÁR Jolán 1982. Próbák és problémák. A mai magyar nyelv tankönyv új kiadásához. – A szófajok.

In: *ELTE NytudDolg.* 33. sz. 7–32.

BRASSAI Sámuel 1860. A magyar mondat. *Magyar Akadémiai Értesítő, A Nyelv- és Széptudományi Osztály Közönye* I. 279–399.; II. 2–127; III. 173–409.

- CRYSTAL, David 1967. English Word Classes. In: *Fuzzy Grammar. A Reader*. Aarts, Bas – Denison, David – Keizer, Evelien – Popova, Gergana (szerk): OUP. 2004. 191–212.
- CSERESNYÉSI László 2004. *Nyelvek és stratégiák avagy a nyelv antropológiája*. Tinta Kiadó, Budapest
- CSERESNYÉSI László 2007. *Három arabeszk a nyelvészetről*. http://home.hiroshima-u.ac.jp/monika/Cseresnyesi/Cseresnyesi/02C3AF9F-8AE3-44AF-9042-C53F6A648227_files/5.%203%20arabesz.pdf
- D. MÁTAI Mária 2005. A szófajttörténet történeti problematikája. *Magyar Nyelvőr* 129/4: 495–509.
- DÍK, Simon C. 1989. *The Theory of Functional Grammar. Part I: The Structure of the Clause*. Foris Publications, Dordrecht – Holland / Providence RI – U.S.A.
- FÜLEI-SZÁNTÓ Endre 1975. A kontrasztív nyelvészet és a nyelvoktatás. *Mod. NyOkt.* XII. 9–16.
- GIVÓN, Talmy 1984. *Syntax. A Functional-typological Introduction*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company
- H. VARGA Márta 2004. Rokon funkciójú nyelvtani elemek kognitív szemantikai vizsgálata. A „hiány” kifejezésének lehetőségei a magyarban. *Magyar Nyelvőr* 128/2: 212–242.
- HALLIDAY, M. A. K. – MCINTOSH, Angus – STREVEVS, Peter 1965. *The Linguistic Sciences and language Teaching*. Longmans, London.
- HASPELMATH, Martin 2008. Framework-free grammatical theory. In: Heine, Bernd & Narrog, Heiko (eds.) *The Oxford Handbook of Grammatical Analysis*. Oxford University Press, Oxford
- HEGEDŰS Rita 1990. A konjunktívusz problémája a németben és a magyarban. *Hungarológiai Ismerettár*. Nemzetközi Hungarológiai Központ. Bp. 63–74. [I. még: *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből*. 26. sz. Bp. ELTE 1991. 11.]
- HEGEDŰS Rita 2002. Hilfe oder Hindernis – Welche Rolle spielt die Vermittlung der ungarischen Grammatik im DaF-Unterricht? In: Katona András et al. (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata*. Tanárképzés és tudomány. Tankönyvkiadó, Budapest. 611–620.
- HEGEDŰS Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.
- HEGEDŰS Rita 2005. Kéz a kézben... Gondolatok a funkcionális nyelvelírás és a hibaelemzés áldásos kölcsönhatásáról. *THL* 2005/2: 88–92.
- <http://epa.oszk.hu/01400/01467/00001/pdf/088-092.pdf>
- HEGEDŰS Rita 2009. Életlen kategóriák – élesben. In: Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint európai és világnyelv*. A XVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai (Budapest, 2008. április 3–5.). MANYE Vol. 5. MANYE – Balassi Intézet, Budapest. 111–116.
- HOPPER, Paul J. and THOMPSON, Sandra 1984. The discourse basis for lexical categories in Universal Grammar. *Language (Journal of the Linguistic Society of America)* 60. 703–52.
- HÖFFDING, Harald 1918. *Humor als Lebensgefühl* (Der große Humor). Eine psychologische Studie. Teubner, Leipzig 1918; Nachdruck der 2. Aufl. Müller, Saarbrücken 2007.
- HUMBOLDT, Wilhelm von 1968. *Gesammelte Schriften* (HGS). de Gruyter, Berlin.
- JAKOBSON, Roman 1955. A Manual of Phonology. id. Bolinger, Dwight: *The All-or-None*. Ch 1 of Generality, Gradience, and the All-or-None (The Hague: Mouton 1961); in: Bas Aarts, DENISON, David – KEIZER, Evelien – POPOVA, Gergana: *Fuzzy Grammar. A Reader*. OUP. 2004. 311–319.

- JESPERSEN, Otto: Parts of Speech. In: *Fuzzy Grammar. A Reader*. Aarts, Bas – Denison, David – Keizer, Evelien – Popova, Gergana (eds.) OUP. 2004. 181–190.
- KÁLMÁN László 2004. *Tudásalapú nyelvfeldolgozás*. <http://www.szv.hu/cikkek/tudasalapu-nyelvfeldolgozas>. Letöltve: 2009. 01.13.
- KANANI, Prof. Dr.-Ing. Nasser: Lotfi A. Zadeh und die Fuzzy Logic. In: *Gahname, Fachzeitschrift des VINI*. 21/2004. 427–452. 1. még: <http://www.vini.de/Gahname/Gahname7/Gahname7-Lotfi%20A.%20Fuzzy%20Logic.pdf> letöltve: 2009-07-05
- KESZLER Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KOMLÓSY András 1973. *A mélyszerkezet bővítményei és az ergativitás néhány kérdése*. Nyelvtudományi Közlemények 75: 155–175.
- KORCHMÁROS, M. Valéria 1983. *Definiteness as Semantic Content and its Realization in Grammatical Form*. Szeged.
- KREML, Stefan 2005: Fuzzy Logic erobert das Internet. <http://www.heise.de/newsticker/Fuzzy-Logic-erobert-das-Internet--meldung/59278> Letöltve: 2009-07-05
- LADÁNYI Mária – Tolcsvai Nagy Gábor 2009. Funkcionális nyelvészet. *ÁNYT*. XXII. 17–59.
- LAKOFF, George 1987. „The importance of characterization”, ch. I. of *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. in: *Fuzzy Grammar. A Reader*. Aarts, Bas – Denison, David – Keizer, Evelien – Popova, Gergana (eds.) OUP. 2004. 139–177.
- LYONS, John 2004. A Notional Approach to the Parts of Speech. in: *Fuzzy Grammar. A Reader*. Aarts, Bas – Denison, David – Keizer, Evelien – Popova, Gergana (eds.) OUP. 2004. 213–224.
- MATHIOT, M. 1985. Semantics of Sensory Perception Terms. In: Hansjakob Seiler, Gunter Brettschneider (eds.): *Language Invariants and Mental Operations: International Interdisciplinary Conference Held at Gummersbach/ Cologne, Germany, September*. Narr, Tübingen. 135–161.
- MOLNÁR Ilona 1973. Az igei csoport különös tekintettel a vonzatokra. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok IX*. 123–146.
- PÉTERI Attila 2004. Der Imperativsatz im Deutschen und im Ungarischen. In: Kulcsár-Szabó, E./ Manherz, K./ Orosz, M. (Hg.): „das rechte Maß getroffen”. Festschrift für László Tarnói zum 70. Geburtstag. Budapest: Gondolat (Berliner Beiträge zur Hungarologie 14 / Budapester Beiträge zur Germanistik 43), 321–338.
- PÉTERI Attila 2004. Das Satzmodussystem im Deutschen und im Ungarischen. Zum Abschluss eines Forschungsprojektes Gemeinsam mit Katalin Horváth. In: Orosz, Magdolna / Albrecht, Terrance (Hgg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2004*. Budapest / Bonn, GuG / DAAD. 185–220.
- ROSCH, Eleanor 1978: 'Principles of categorization', in Eleanor Rosch and Barbara B. Lloyd (eds). *Cognition and Categorization* (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 1978. In: *Fuzzy Grammar. A Reader*. Aarts, Bas – Denison, David – Keizer, Evelien – Popova, Gergana (eds.) OUP. 2004. 91–108.
- SKALIČKA, Vladimír. Die Beziehung zwischen Morphologie und Syntax. In: Sgall, Petr (Hg.): *Typologische Studien*. Friedr. Vieweg&Sohn. Braunschweig/Wiesbaden. 294–307.

- SZABÓ Péter Gábor. Kalmár László, a számítástudomány hazai úttörője. <http://www.inf.u-szeged.hu/~pszabo/Pub/68kalmar1.pdf> letöltve: 2009. 07. 02.
- SZILÁGYI N. Sándor 1996. Hogyan teremtünk világot? Kolozsvár, Kézirat. <http://adatbank.transindex.ro/vendeg/htmlk/pdf3367.pdf>. letöltve: 2008. 07. 09.
- TOLCSVAI Nagy Gábor 2005. Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr* 129/3: 348–362.

Hegedűs, Rita

Fuzzy categories: Theory and usage

The scientific research of the language assumes the existence of a uniform theoretical basis; when one steps out of the framework thereof, the scientific value of the research may be questioned. Each theory, language description is characterised by clearly distinguishable and therefore readily manageable categories set up by itself.

In my paper I would like to point out that the theories – as far as their methodology and principles are concerned –, which take the permeability and fuzziness of these categories into account, converge to a teaching-oriented description, which make allowance for the use of language.

H. Varga Márta

Inkongruens jelenségek a magyarban*

1. Bevezetés

Az egyeztetés (kongruencia) bizonyos nyelvtani kategóriáknak az összetartozó tagokon történő megjelölését jelenti. A mondat két tagja között fennálló szerkezeti vagy értelmi összefüggést azonos vagy rokon jelentésű grammatikai eszközökkel, gyakran alakilag is azonos morfémmekkel jelöljük: az egyeztetett tag (illetőleg annak az egyeztetést hordozó morfémméjé) az irányító tag alakját (illetőleg annak megfelelő morfémméjé) másolja. A beszéd folyamán így megteremtett alaki egyöntetűség fontos és jellegzetes mondat- és szöveggrammatikai eszköz, sőt mondat- és szövegszervező erő, hiszen az azonos vagy rokon jelentésű, alakilag egybevágó vagy hasonló morfémmekkel megteremtett összhang szintaktikai „átláthatóság”-ot (transzparenciát) biztosít: felhívja a hallgató figyelmét a szerkezeti vagy értelmi összefüggésekre, s ezáltal megkönnyíti a mondat és a szöveg megértését (vö. Tompa 1961, : 94). Szépe (1963, 357) a kongruenciát „hasznos redundanciá”-nak, Kainz (1969, 300, 567) a bonyolult szerkezetű mondatok áttekintését elősegítő hasznos jelenségnek, valóságos „Ariadne-fonal”-nak : nevezi. Az együvértartozás jelöltségében, az alaki harmóniában (a végzések alaki összecsengésében) egyensúlyra való törekvés nyilvánul meg, amely nagymértékben elősegíti a szabatosabb információkövetítést, illetve a közlemény könnyebb és gyorsabb felfogását és félreérthetlenségét.

Különös jelentősége van az egyeztetésnek az ún. (kvázi) szabad szórendű nyelvekben (pl. a magyarban), amelyekben a szerkezetileg vagy értelmileg összefüggő tagok elszakadhatnak, sőt nagyon távolra kerülhetnek egymástól (pl. a birtokos és a birtok, az alany és az állítmány a magyarban), s bonyolultabb szórendi változatok esetén gyakran valóban csak az egyeztetés „tartja össze” a mondatot, pl. *A széknék már a múlt héten kitört és csak ideiglenesen megjavított lába vagy A katonák a véres harcmezőről menekülve egyre hangosabban és kétségbeesettebben kiáltotak.* A kötelező szórend kevésbé kedvez az egyeztetésnek, illetőleg nem teszi azt szükségessé.

Mivel az egyeztetés törvényei nyelvcsaládonként és nyelvenként is változhatnak, az egyeztető és nem egyeztető szerkezetek aránya tipológiai mutatóként is felhasználható. A szakirodalomban az egyeztetés klasszikusnak tekinthető kategóriái közül (számbeli, személybeli, nembeli, esetbeli, határozottságbeli, osztálybeli, időbeli és módbeli egyeztetés) a magyarban négyféle: (1) számbeli, (2) személybeli,

(3) határozottságbeli és (4) esetbeli egyeztetéssel számolhatunk. Az egyeztetés ugyan általában szigorúan szabályozott, kivételt nem ismerő művelet, a magyarban azonban néhány esetben eltérés tapasztalható az általános szabályoktól. Mindez a kommunikáció két – egymással ellentétes – tényezőjével magyarázható: egyrészt a beszélőnek azzal a törekvésével, hogy a lehető legkevesebb jel felhasználásával, minél gazdaságosabban formálja meg mondanivalóját (kerülje a redundanciát), másrészt, hogy közleménye a hallgató által könnyen felfogható, áttekinthető és félreérthetetlen legyen (ennek megvalósításában játszik szerepet a kongruencia).

Az egyeztető – nem egyeztető szerkezetek ősiségének kérdésében a nyelvtörténészek véleménye eltér egymástól: eredetibbnek tűnnek az egyeztetett szerkezetek, jóllehet egyes esetekben, pl. a több birtokot kifejező szerkezetekben (*az emberek házai*) a nem egyezés elsősége adatokkal igazolható (vö. Bárczi – Benkő – Berrár 1967, 455). A kongruencia általában igyekszik behatolni az inkongruens szerkezetekbe, de ha a világos információ követelményének a nyelv másképpen is eleget tesz, marad az inkongruencia. A feltételezések szerint a kötelező inkongruenciát egyrészt az eredeti, szabályos egyeztetés elhomályosulása idézte elő, másrészt a redundancia elkerülésére való törekvésből fakadhat. A fakutatív módon kongruens jelenségek esetében a kongruens és az inkongruens szerkezetek vetélkedésének lehetünk tanúi manapság is. Lássunk ezekre néhány példát!

2. Számbeli és / vagy személybeli inkongruencia

2.1. A szoros birtokos jelzős szerkezetben, ahol a birtokos jelző megelőzi a birtokszót, s ez nem kap külön hangsúlyt, ma kötelező számbeli inkongruencia érvényesül. Ha a birtokos jelző T/3. személyű főnév, a birtokszón E/3. személyű személyjel utal rá: *az emberek háza*; az **emberek házuk*-típusú egyeztető szerkezet nem ismeretlen azonban a régi nyelvben és egyes nyelvjárásokban sem. Ha a birtokost nem főnév, hanem személyes névmás jelöli, akkor fordítva áll be az inkongruencia: *az ő házuk* (nem pedig az **ők házuk*). Az elemismétlődés rögtön visszaáll azonban, mihelyt hasznos redundancia lesz belőle (Szépe 1963, 358): a két tag kapcsolatának meglazulása esetén éppen a többes jel ismétlődése mutat rá az összetartozásra, pl. *Pistáéknak Agárdon van a házuk*. Az efféle ún. laza szerkezetű (kétszeresen jelölt, kötetlen szórendű) birtokos szerkezetben a dativusragos főnév már nem is birtokos jelző, hanem önálló, szabad bővítmény, ún. birtoklást kifejező részeshatározó (dativus possessivus): a dativusragos birtokos „minden távolodás esetén veszít genitívusi funkciójából, és közeledik ahhoz, amit legcélszerűbb birtokos részeshatározónak neveznünk” (Elekfi 1993, 37). A többségnek a birtokoson, illetve a birtokon való kifejezése ez esetben sem hordoz új hírértéket, mégsem felesleges, ugyanis megjelöli

a szoros szerkezetből kilépett, egymástól elszakadt elemeknek az összetartozását, megkönnyítve a mondat áttekinthetőségét. Az a 19. század óta létező szabály, amely szerint a dativus possessivusos mondatban a többes számú 3. személyű birtokossal szabályosan egyeztetjük a birtokot (pl. *Pistáéknak drága az idejük*, szemben az ún. szoros birtokos szerkezettel, amelyekben nincs számbeli egyeztetés, pl. *Pistáék(nak az) ideje drága*) ma már fellazulóban van. A mai beszélt (és írott) nyelvben egyre gyakrabban tapasztalható az egyeztetés hiánya, pl. *A gyermekeknek az iskolában van a helye*. Grétsy ezt a változást egy több évszázados változásfolyamat szerves részeként értelmezi, amely a nyelvújítók lassító törekvései ellenére is tovább folytatódik, és már – vélhetően – nem fékezhető meg (Grétsy 2006, 7).

Nincs személybeli egyeztetés, ha a birtokos szerkezetben a birtokos jelző szerepét a *magam, magad, magunk, magatok, maguk* személyes névmás tölti be. Ekkor a birtok mindig 3. személyű birtokos személyjeles alakban épül be a szerkezetbe, pl. *a magam könyve* (**a magam könyvem*), *a magad háza* (**a magad házad*). A személybeli nem-egyezés számbeli inkongruenciával is párosul, ha a birtokos jelző szerepében a többes számú *magunk, magatok, maguk* névmás szerepel: *a magunk dolga* (**a magunk dolgunk*), *a magatok dolga* (**a magatok dolgotok*), *a maguk dolga* (**a maguk dolguk*). Szám- és személybeli kongruencia csak egyetlen esetben: egyes számú 3. személyű birtokos és birtok esetén valósul meg, pl. *a maga dolga*.

2.2. A birtokos jelzős szerkezetbeli inkongruenciával teljesen egybevág a többes számú 3. személyű kötelező (nem névmási) alanyi bővítmény esetén az igei igeneves szerkezetben fellépő inkongruencia: az igei igenévi személyes paradigma többes számú 3. személyű alakja egyes számban jelenik meg akkor, ha egyeztetett bővítménye főnév, pl. *az asszonyok sütötte kalács* (**az asszonyok sütötték kalács*, *de: az ők sütötték kalács*). Itt a szoros szerkezet nem lazulhat fel, s az egyeztetésre így csak kivételesen kerülhet sor, pl. *a jó urak álmodták jövő, az egyházatyák hangoztatták igazság* (Simonyi példái: 1907, 39-40). Ezek ugyanúgy sértik a köznyelvi normát, mint az *emberek házok* típusú egyeztető birtokos szerkezetek.

Ha az igei igenév alanya a *magam, magad, maga* stb. személyes névmás, az igenév személyragozásában akkor sincs személybeli egyeztetés, pl. *a magam sütötte kalács, a magad sütötte kalács, a magunk sütötte kalács*.

2.3. Az *énbennem, őbenne* típusú lexémák ugyan megőrizték a szintagmaszintbeli egyeztetést, de megőrizték a szintagmán belüli inkongruenciát is T/3. személyben: *őbennük* (**őkbennük*).

2.4. A számbeli egyeztetés hiánya jellemzi általában az állapotféle határozós szerkezeteket, amelyekben az egyeztetés lehetséges ugyan, de nem kötelező. Ezekben a szerkezetekben manapság gyakoribb az egyes számú, inkongruens alak használata, pl. *ők tanár(ok)nak készülnek, őket tanár(ok)nak nevezték ki, a tanár(ok)nak látszó egyetemisták, az utak járhatatlan(ok)ná váltak*.

2.5. A személyeknek szóló szükségességet, kötelezettséget, lehetőséget vagy éppen tiltást kifejező „ragozott főnévi igenév + *kell / szabad / lehet / tilos*“ mondat-szerkezetben a datívusban lévő logikai alanyok mellett személyragok is jelölhetik a címzettet, ám a főnévi igenév személybeli egyezése sem kötelező, pl. *Mártának találkozni-a kell a főnökével* vagy *Mártának találkozni-Ø kell a főnökével*. A ragozott főnévi igenévi forma használatára bizonyos esetekben azonban kimondottan szükség van, ugyanis kétértelműséget szüntethet meg, pl. *Mártának ajándékot kell adniØ*: 'Mártának ajándékot kell adnom (**nekem**)' ~ 'Mártának ajándékot kell (át) adnia (az ünnepeltnek)'.

2.6. Az úgynevezett értelmi egyeztetés is elsősorban a számbeliséget érinti. Az egyeztetésnek ez a típusa az alaki egyezés rovására érvényesül; ilyenkor az egyeztetett tag az irányító tagnak nem az alakjához, hanem a jelentéséhez igazodik. Az értelmi egyeztetés voltaképpen alaki inkongruencia, leszámítva néhány olyan formáját, amelyben egybeesik az alaki és az értelmi egyeztetés (ez akkor fordul elő, ha az irányító tag olyan halmozott mondatrész, amelynek tagjai vegyesen, egyes vagy többes számúak, vö. Rácz 1971, : 146).

2.6.1. Halmozott egyes számú alanyok esetén általában egyes számú az állítmány, pl. *Márta és Jutka együtt megy moziba*, de néha lehet többes számú is: *Márta és Jutka együtt mennek moziba*. Ilyenkor az egyes számú alanyok együttes jelentését (többségét) vesszük figyelembe. Ha a halmozott alanyok különböző számúak, értelmi egyeztetés esetén az állítmány többes számba kerül, pl. *Egy tanár és a diákok látszanak a képen*, de ha az állítmányhoz legközelebb álló alany egyes számú, akkor egyes számba is, pl. *A diákok és egy tanár látszik a képen*. Az egyeztetés jobban érezteti a halmozott alany egységes voltát.

2.6.2. Nem egyeztetjük az állítmányt az olyan többes számú (plurale tantum) alannyal, amely egyes számú fogalmat fejez ki, pl. *Az Amerikai Egyesült Államok elnökválasztásra készül*.

2.6.3. A gyűjtőnévi vagy összefoglaló jelentésű állítmányi névszót sem egyeztetjük a többes számú alannyal, pl. *Jó kis csapat ('közösség') vagytok!*, *A kolompósok lettek a karnevál jelképe ('logo')*, *Ajándék ('kincs, érték') voltak.*¹

2.6.4. Az alanyhoz tartozó értelmező átveheti az alany irányító szerepét az egyeztetésben: ha az alany és az értelmező nyelvtani száma különböző, az állítmány számbeli kategóriája az értelmezőhöz igazodhat, pl. *Kár; hogy éppen a csoportvezetők, a két legismertebb fiú nem tud eljönni*.

¹ Ez utóbbi mondat Téglássy Ferenc dokumentumfilmjének a címe is; a film arról szól, hogyan igyekeznek a szülők, hozzátartozók hittel feldolgozni egy tragédiát. (Egy nyári vasárnap a Balatonba fulladt egy ott nyaraló család három tagja: két gyerek és a nagynénjük.)

2.6.5. Ha a névszói állítmány minősítő jelentésű anyagnevet tartalmaz, elmarad a számbeli egyeztetés, pl. *Csupa sár vagytok! Tiszta víz lettünk a nagy eső miatt!*

2.6.6. Értelmi egyeztetésnek tartják az egyes szám alkalmazását olyankor, ha több birtokosnak egy-egy birtokáról van szó, pl. *A meghívottak feleségükkel együtt jöttek el a fogadásra* (szemben *A sejkék feleségeikkel együtt érkeztek* mondattal).

3. Határozottságbeli inkongruencia

A magyar igeragozási paradigmák elkülönítésére az „alanyi ragozás – tárgy ragozás” kettős elnevezés nem a legszerencsésebb választás (jóllehet már több mint száz éve használja a szakirodalom), többek között azért sem, mert azt sugallja, hogy a fő választóvonal a tárgy ragozás és a tárgy ragozás között van, s ily módon félrevezet bennünket. A terminológiában széles körben elterjedt „általános ragozás – határozott ragozás”, „határozatlan ragozás – határozott ragozás”, valamint „általános ragozás – tárgy ragozás” oppozíciók sem telitalálatok. A tárgyalt téma vonatkozásában számomra a legpontosabbnak, legegységesebbnek a Pete Istvántól (2006, 317) származó oppozíció, az „alanyi ragozás – határozott tárgy ragozás” tűnik (mivel az alanyi ragozás csupán az alany számát és személyét jelöli, a határozott tárgy ragozás pedig az alany számán és személyén kívül kifejezi a 3. személyű tárgy határozott voltát is). A két paradigma közötti különbségben nem a tárgy léte vagy nemléte a döntő tényező, hanem a tárgy minősége. A határozottság kifejezésére szolgáló determinánsok többé-kevésbé listázhatók, ilyenek pl. a határozott névelő, a mutató névmás, a birtokos személyjelek, a visszaható névmások, a 3. személyű személyes névmások, a *Maga* és az *Őn* névmások, a kölcsönös névmás, az *-ik* képzős, kiemelő névmások (*melyik*, *akármelyik*, *bármelyik* stb.), a *kettejük*, *hármuk* stb. gyűjtő jelentésű szavak, a *mindkét* számnév, a tárgyi mellékmondat főmondata.

Határozottságbeli inkongruencia olyan tárgy ragozásban fordul elő, amelyekben ellentmondás mutatkozik a tárgy alakja és jelentése, elsősorban alaki determináltsága és jelentésbeli határozatlansága között. Ilyenkor a mondat tárgya általában megfelel a határozott tárgy kritériumainak, mellette mégis határozatlan (alanyi) ragozású ige áll.

3.1. Birtokos személyjeles (határozott) tárgy mellett áll alanyi ragozású ige.

3.1.1. A partitívusi funkciójú birtokos személyjeles tárgyak alakjuknál fogva tárgy ragozásúak, jelentésükkel fogva pedig alanyi ragozású ige kiegészítő maguk mellé, pl. *még a nádasból is szedtek össze lábasunkat a nádvágók* (Szabó Magda: *Az őz*; 21.), *két könyvem is elvitt(e) / kölcsönvett(e)*. Az utóbbi, tehát az értelmi egyeztetés ugyan egyre ritkább, de még ma is vetekszik az alakival.

Már Arany Jánosnak is feltűnt a partitivusi jelentésű határozott tárgyak melletti alanyi ragozású igealakok használata. Prózai művei között található az a rövid nyelvművelő írása, amelyet az alábbiakban teszek közzé:

„Egy társaságban valaki ezt monda: *Petőfinek három (eredeti) arcképét ismerek*. Távoztával kérdés támadt, jól van-e ez magyarul. Egyik úgy vélte, hogy a határozott szám (*három*) határozott igeformát követel; másik a birtokos személyragnak vitatta azt az erőt, hogy sohasem állhat határozatlan igével. No, hogy a szám az igét határozott formába nem kívánja, azt bizonyítani sem kell. *Veszek három lovat, ha pénzem lesz*, ezt senki sem mondaná másképp. Tehát a birtokrag. Ez finomabb különböztetés, de éppen úgy fölveszi a határozatlan, mint a határozottat, a beszéd árnyéklata szerint magyar ember érti a különbséget e két mondat közt: *Fiát ismerem, de lányát nem ismerem* és *Fiát ismerek, de lányát nem ismerek*. Az első azt teszi, hogy 'fia van egy, és én azt ismerem, leánya is van egy, de én azt nem ismerem'. A másik értelme sokkal határozatlanabb, így lehetne körülírni: 'egy fiát ismerek, több is lehet neki, de azokat nem ismerem; leánya van-e, nem tudom, én egyet sem ismerek'. A régi nóta is helyesen mondja: *Az egri kávésnak két lányát esmérek: Nánika Bábika ketten egytestvérek*” (Arany János 1860 – 1882. Prózai művek 2. kiadás. Németh G. Béla, Arany János: Összes Művei XI. Akadémiai Kiadó, Budapest. 1968. 59).

3.1.2. A tárgy jelölt birtokos jelzős összetétel, illetőleg ahhoz közel álló szó szerkezet vagy ebből kivált szó, s nincs előtte határozott névelő, pl. *vásárfiát hozok, petrezselyem-zöldjét vett a piacon, megevett egy (csirke) combját*. Hasonlóképpen viselkednek a szótári alakjukban a történetileg birtokos személyjeles egyszerű szavak is, amelyek így lexikalizálódtak, pl. *tarját / zúzát / vesét / májat* stb. *kérek*.

3.2. Főnévi mutató névmási (határozott) tárgy mellett áll alanyi ragozású ige.

3.2.1. Ilyenkor a főnévi mutató névmási tárgy vagy partitivusi funkcióban szerepel a mondatban, pl. – *Kérsz almát? – Azt ('abból') kérek!* vagy melléknévi mutatónévmási 'olyat, olyanfélét' jelentésben épül be a mondatba (s így már érthető az alanyi ragozású igealak használata), pl. – *Én töltöttkáposztát eszem!* – *Én is azt kérek*. A főnévi mutató névmás talán még ez utóbbi mondatban is értelmezhető partitivusi tárgyként, jóllehet a második étkező vélhetőleg nem az asztaltársának felszolgált töltöttkáposztából kér, nem az ő tányérjából akar enni.

3.2.2. Az *azt* névmás nem vált ki határozott ragozást akkor, ha nem referenciális a használata, pl. *Azt kérhetek, amit csak akarok ~ Azt kérhetsz, amihez kedved van*. Az általános ragozás használata csak a mutatónévmás 'bármit, mindent' jelentésű funkciójában lehetséges (logikai operátor) (Bartos 2000, 758).

3.3. A *valamennyi* névmás határozott tárgyként ('mindet, az összeset') és határozatlan tárgyként ('néhányat, meghatározhatatlan mennyiséget') is értelmezhető. Csak

a szituáció vagy a kontextus segíthet a választásban, pl. *Vettem két kiló almát. – A gyerekeim valamennyit megették ~ A gyerekeim valamennyit (már) megették (belőle)* vagy *Ott látod valamennyit ~ Valamennyit láthatsz, Valamennyi hajót megjavították ~ Valamennyi hajót megjavítottak (de korántsem mindet).*

3.4. A metaforikus vagy metonimikus használatú — de köznévvé még nem vált — tulajdonnév mellett is az értelmi egyeztetés idézi elő az alanyi ragozást, pl. *Balaton varázsolt a játszótérre, Petőfit olvasok.* Ezekben a példákban a tárgyi szerepben lévő tulajdonnév nem megnevező, hanem minősítő funkcióban szerepel.

3.5. Azok az igék, amelyek főnévi igenévi bővítménye saját határozott tárggyal rendelkezik, mindig tárgyasan ragozódnak, pl. *meg akarom nézni a filmet.* Előfordul azonban, hogy a főnévi igenév határozott tárgya ellenére alanyi ragozású igealak szerepel a mondatban.

– A *Szíveskedjen az ajtót becsukni!* mondatban lévő alanyi ragozású igealakra valószínűleg a *szíveskedik* ige múltjában keresendő a magyarázat. Ez az ige eredetileg intranszitiv volt, hasonlóan az udvariaskodó színezetű szerkezetekben előforduló *bátorkodik, kegyeskedik, méltóztatik* igékhez. Főnévi igenévi bővítményük nem is *mit?* kérdésre felelő tárgy, hanem határozói bővítmény, amely a *milyen tekintetben?, miben?, mivégre?* kérdésre felel. Ebből következik, hogy ezek az igék, bármilyen további tárgya volt is főnévi igenévi határozójuknak, sohasem kerülhettek tárgyas ragozásba, pl. *bátorkodtunk meghívni Önt vagy kegyeskedett aláírni a kinevezést.*

– A *Nem félek hazámért vérem kiontani* Arany-verssorban (Arany: Murány o. I; ÖM. III, 35) a főnévi igenévnek határozott tárgya van ugyan, de mivel a főige intranszitiv (*fél vmitől*), ezért alanyi ragozást használunk.

– Ha a főnévi igenévnek nincsen saját tárgya, illetőleg tárgya határozatlan vagy nem 3. személyű, csak kivételesen ragozhatjuk tárgyasan az igét. A mai köznyelvben ilyenkor néhány állandósult szókapcsolat igéjét tesszük tárgyas ragozásba, pl. *Jónak / tanácsosnak / illendőnek* stb. *láttuk / véltük / gondoltuk* stb. *eltávozni.*

– Elvértve akkor is tárgyas ragozásba kerülhet az ige, ha az igenév nem a tárgy, hanem a célhatározó szerepét tölti be, s hozzá határozott tárgy csatlakozik, pl. *Ezt a dalt szándékozik elénekelni ~ Ezt a dalt szándékozza elénekelni.*

– *Segítek elkészíteni a vacsorát ~ Segítem elkészíteni a vacsorát.* A *segít* ige igenévi bővítménye után mindkét mondatban határozott tárgy áll, ennek ellenére az első mondatban alanyi ragozású igealak szerepel. A magyarázat minden bizonnyal a *segít* ige kétféle vonzatstruktúrájában keresendő, ti. ennek az igének tárgyi és határozói szerepű bővítménye egyaránt lehet: *segít valamit (segítem a vacsorakészítést)* és *segít valamiben (segítek a vacsorakészítésben)* és még vö. *segítem (őt) ~ segítek (neki),* s így a határozott tárgyi igenévi bővítmény ellenére mindkét igeragozást használhatjuk: *segítek, illetve segítem elkészíteni a vacsorát.*

3.6. Határozottság tekintetében felmerülő különbség okoz inkongruenciát a következő esetekben is:

– a tárgy és az értelmezője között (pl. *engem, az apádat megismersz-e* vagy *megismered-e; társukat, egy ügyintézőt is megjutalmaztak* vagy *megjutalmazták*), továbbá

– ha egyetlen tárgyon belül van személybeli ellentmondás (*mindnyájunkat meghívják* vagy *meghívna, mindnyájatokat meghívom* vagy *meghívlak; te vagy az, akit szerettek* vagy *szerettek*). Ezekben a tárgyas szerkezetben kétféleképpen történhet a személybeli egyeztetés: az alaki egyeztetés a többes szám 1. és 2. személyjeles formák mellett is a 3. személyű határozott tárgyra utaló ragozást követeli meg, míg az értelmi egyeztetés az 1., illetőleg 2. személyű tárgyra utaló alanyi ragozást. Így jönnek létre ezek a kettősségek, pl. *valamennyiünket, valamennyiteket meghívják* vagy *meghívna; mindkettűnket, mindkettőtöket üdvözölte* vagy *üdvözölt*. Ha ilyenkor az alany egyes számú 1. személyű, a tárgy pedig olyan névmás, amelyhez többes szám 2. személyű birtokos személyjel kapcsolódik, akkor a 3. személyű határozott tárgyra utaló, alaki egyeztetéses igealak nem az alanyi ragozású, hanem a 2. személyű tárgyra utaló tárgyas igealak váltakozik, pl. *valamennyiteket meghívom* vagy *meghívlak; mindkettőtöket üdvözölöm* vagy *üdvözöllek*.

A magyart idegen nyelvként tanulók a tárgy határozottságához igazodó kétféle igeragozási sort a magyar nyelv egyik legnehezebben elsajátítható jelenségeként tartják számon. A külföldiek számára írt nyelvkönyvek és grammatikák ugyan nagy igyekezettel próbálják pontokba szedni a határozott és a határozatlan tárgy eseteit, de ez esetben – sajnos – se a sokrétű szabályok ismerete, se a magas szintű nyelvtudás nem garantálja a helyes nyelvhasználatot. Azt hiszem, a fentebb felsorolt példák alapján mindez hihetőnek is tűnik.

4. Esetbeli inkongruencia

A minőség- és mennyiségjelzős szerkezetekben a kötelező szórend nem teszi szükségessé az egyeztetést, illetve kevésbé kedvez neki.

4.1. Nyelvünk ősi sajátossága, hogy a többséget kifejező mennyiségjelző után egyes számban hagyja a jelzett szót (*három ember; sok ember*), ezáltal gazdaságosabban fejezi ki magát, mint azok a nyelvek, amelyekben ilyenkor többes számba kerül a jelzett szó. A régi nyelvben a *három emberek* típusú szerkezetek az idegen hatás vagy az értemi egyeztetés következtében még elég gyakoriak voltak — ma már csak egyes nyelvjárásainkban élnek. „A nyelv mint a nyelvtudományi vizsgálat tárgya és a logika viszonyának a megítélésében el szoktak felejtkezni arról, hogy a nyelvben nemcsak a tárgyi összefüggések logikáját kell keresni, hanem a »kom-

munikáció logiká«-ját is. A magyarban a számnév után a főnévi jelzett szó egyes számban áll, a németben többes számban. A német logika ez esetben a tárgyi összefüggések logikája... A magyarban a kommunikáció logikája érvényesül: ha már egyszer jelöltem a többes számot a számnévvel, felesleges még egyszer kijelölnöm” (Károly 1970, 31–32).

4.2. A magyarban — akárcsak a többi finnugor nyelvben (a finnségi nyelvek és a lapp kivételével) — az elől álló minőségjelző általában nem egyezik a jelzett szóval. Az egyeztetésre azért nincs szükség, mert a jelző és a jelzett szó viszonyát enélkül is szorosra fűzi a kötött szórend, s rendszerint a hangsúly is. Az értelmező ellenben — bár szintén a szintagmán belül marad — a fordított szórend és az önálló hangsúly következtében elveszíti szoros kapcsolatát az értelmezett szóval, s ez a körülmény indokoltá teszi szám- és esetbeli egyeztetését. Igaz, az elől álló jelző is egyezhet a jelzett szóval, mégpedig az *ezek az emberek, ezt az embert* típusú kijelölő jelzős szerkezetekben. Ez azonban minden valószínűség szerint értelmezős szerkezetből fejlődött át elől álló jelzőjű szerkezetté. Egyeztetését már csak azért is megőrizte, mert a jelző és a jelzett kapcsolatát megszakítja a középük ékelődő névelő.

5. Összegzés

Az egyeztetés ellentmondásossága elsősorban redundáns jellegéből fakad. Ennek ellenére nem értéktelen és nem felesleges jelenség, mert a szabatos információközvetítésben nagy szükség van rá. A nyelv gyakran él az egyeztetés lehetőségével, ugyanis a benne rejlő hasznos redundancia mind a beszélőt, mind a hallgatót segíti a kommunikációban: a beszélőt üzenete világos megfogalmazásában, a hallgatót pedig az üzenet gyors és egyértelmű dekódolásában. Számos nyelv története (a magyaré is) az egyeztetés egyre több típusra való kiterjedését mutatja (Berrár 1957, 49), ugyanakkor az is előfordul, hogy a már kifejlődött kongruencia ismét inkongruenciába csap át. Ennek több oka is lehet, pl. a szabályos egyeztetés elhomályosulása, az értelmi egyeztetés dominánssá válása, a rossz hangzás, a homonim alakok létrejötte vagy az, ha a nyelv másképpen (pl. kötött szórenddel) is eleget tud tenni a világos információátadás követelményének. A gazdaságosságra való törekvés sem utolsó szempont: ha az egyeztetés merőben redundáns, akkor a nyelv igyekszik mellőzni azt.

IRODALOM

- BÁRCZI Géza – BENKŐ Loránd – BERRÁR Jolán 1967. *A magyar nyelv története*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- BARTOS Huba 2000. Az inflexiós jelenségek szintaktikai háttere. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 653–762.

- BERRÁR Jolán 1957. *A magyar történeti mondattan*. Egyetemi Magyar Nyelvészeti Füzetek. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ELEKFI László 1993. Eltűnőben van-e a magyar birtokos részeshatározó? In: Horváth Katalin – Ladányi Mária (szerk.): *Állapot és történet – szinkrónia és diakrónia – viszonya a nyelvben*. ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest. 35–43.
- GRÉTSY László 2006. Van-e még jövőjük a fiataloknak? *Édes Anyanyelvünk* XXVIII/5: 7.
- KAINZ, Friedrich 1969. *Psychologie der deutschen Sprache*. Stuttgart.
- KÁROLY Sándor 1970. *Általános és magyar jelentéstan*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- PETE István 2006. A határozott tárgyas ragozásról. *Magyar Nyelvőr* 130: 317–323.
- RÁCZ Endre 1971. Az állítmány számbeli egyeztetése több különböző számú alannyal a mai magyar nyelvben. *Magyar Nyelv* 67: 144–155.
- SIMONYI Zsigmond 1907. Pontoskodó szóegyeztetés. *Magyar Nyelvőr* 36: 39–40.
- SZÉPE György 1963. Az egyeztetés kérdéséhez. *Nyelvtudományi Értekezések* 40: 355–359.
- TOMPA József 1961. A birtokjeles szók számbeli egyeztetése. *Magyar Nyelv* 57: 94–98.

H. Varga, Márta

Incongruent structures in Hungarian language

Agreement as a grammatical term means that the parts of some grammatical categories (person, number, gender, case, definiteness etc.) belonging together are marked by the same or synonymous grammatical tools. This formal sameness or similarity seem to be important and characteristic tools of the sentences and texts, i.e. the harmony produced by the same or synonymous morphemes insures syntactical transparency, and makes easier the perception and the understanding of the sentence and the text. The agreement is an obligatory operation, nevertheless there are some exceptions in Hungarian which can be explained by two – contrasting to each other – factors of communication: on the one hand the speaker wants to formulate his own thoughts with minimum quantity of grammatical signs in order to avoid the redundancy, on the other hand he wants to make his own statements clear and unmistakable. This study aims to give a brief overview of the typical Hungarian categories (person, number, definiteness and case) constituents of which are not marked by the same or synonymous grammatical tools.

In particular, the research focuses on the question of incongruence in definiteness, i.e. in some sentences the direct object corresponds to the criteria of the definite direct object, nevertheless it takes indefinite conjugation.

Nagyházi Bernadette

Anyanyelv és idegen nyelv határán – a magánhangzók tanítása kisiskolásoknak a magyar mint idegen nyelvi órán

1. Bevezetés

A magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatásával foglalkozó nyelvtanárok a magyarnyelv-oktatás utóbbi ötvenévnvi története során (is) rendre foglalkoztak az idegen nyelvként tanított magyar nyelv oktatás-módszertani kérdéseivel. Giay Béla (1998) gyakorlatból kiinduló, a gyakorlati tapasztalatokat szintetizáló, részterületekre bontott módszertani útmutatást nyújt. Legújabban Szili Katalin (2006) készített sok haszonnal forgatható vezérkönyvet a magyar nyelv tanításához. Emellett egyre több tanulmány, cikk foglalkozik a magyarnyelv-oktatás módszertani részkérdéseivel. A vizsgálódás középpontjában többnyire (fiatal) felnőtt nyelvtanuló áll. Ma azonban a magyar nyelvvvel Magyarországon ismerkedő nyelvtanulók egyre gyakrabban gyermekkorúak, s közöttük is egyre többen vesznek részt intézményes, nyelviskolai vagy közoktatásban. Újabban megjelennek olyan írások is, amelyek a gyermekek nyelvoktatásának a felnőttekétől eltérő módszereire hívják fel a figyelmet (Csonka 2006, Jónás 2006), ezek azonban még nem teljeseztek nyelvpedagógiává, de még módszertani leírássá vagy – gyermekek számára alkalmas – gyakorlati nyelvtanná sem.

2. A magyar mint idegen nyelv módszertanának forrásai

Az imént – a teljesség igénye nélkül – felsorolt értékes, a magyart idegen nyelvként tanító szakemberek tapasztalatait összefoglaló munkák lehetnek az alapvető forrásai egy, a magyar mint idegen nyelv tantárgypedagógiáját összefoglaló műnek. Emellett nem felejtethetjük el, hogy a magyarnyelv-tanítás egyúttal idegennyelv-tanítás is, amelynek más, Magyarországon tanított idegen nyelvek oktatásától eltérő – több szerző által említett – sajátossága, hogy a tanár az anyanyelvét tanítja idegen nyelvként (Hegyi 1991, 5; Giay 1998, 249). Ennek előnye, hogy a nyelv tanár tökéletesen birtokában van a tanítandó nyelvnek, de ugyanebből a tényből származik hátrány is: anyanyelvként belülről látjuk a magyart, ezért szükségünk van egyfajta külső szem-

léletmód elsajátítására (i.m. 249). A magyar nyelv tanításához tehát nem feltétlenül a magyar anyanyelvi órák módszerei a legalkalmasabbak (Hegy 1991, 5).

Kézenfekvő forrás módszertani tapogatózásunkhoz az idegen nyelvek oktatásának nyelvpedagógiája. Jónás kiemeli a magyar szakszóból a „mint idegen nyelv” kitétel (Jónás 2007, 102). Medgyes Péter (1999), Bárdos Jenő (2000) és egyes gyűjteményes kötetek az idegen nyelvek oktatásának, a készségek és kompetenciák fejlesztésének elméletét és gyakorlati lehetőségeit tárják fel, leggyakrabban az angol nyelvet állítva a leírás fókuszába. Ezek a művek megfelelő alapként szolgálnak a magyar mint idegen nyelv tantárgypedagógiájának megalkotásához, de kizárólag a nyelvspecifikus sajátosságok feltárásával, figyelembe vételével és beépítésével.

A magyar mint idegen nyelv tanítási módszereit, eljárásait, tanórai lépéseit leíró – azaz a konkrét nyelvtanítást segítő – módszertani könyv természetes forrása a magyar anyanyelvi nevelés tantárgypedagógiája is. Az utóbbi években felerősödnek azok a hangok, amelyek az anyanyelvi nevelés felhasználását célozzák a magyar mint idegen nyelv oktatásában.

Csonka (2006, 166) arra hívja fel a figyelmet, hogy a Magyarországra érkező gyermekek tanítása új típusú feladatot jelent a magyarnyelv-tanárok számára, amelynek a megoldásához a tanítóképzésben megszerezhető didaktikai jártasságra van szükség.

Jónás (2006, 174) korunk nyelvtanárát professzionális tanárként aposztrofálja, aki az anyanyelvoktatás és az idegennyelv-tanítás didaktikai stratégiáit is alkalmazza. A magyar anyanyelvi nevelés tapasztalatai azonban csak kiindulópontként szolgálnak, hiszen a magyar idegen nyelvi oktatása nem az anyanyelv oktatásának leágazása, hanem sokkal inkább magyar nyelvre alkalmazott idegennyelv-oktatás (Jónás 2007, 102).

Schmidt (2007, 72) Dóla Mónikára hivatkozva hangsúlyozza, hogy érdemes kombinálni a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanát az anyanyelvi nevelés módszereivel. Mindezek a gondolatok azonban csak felvetések; konkrét javaslatokig nem jutnak el a szerzők.

A magyarnak mint idegen nyelvnek intézményi keretek között folyó, rendszeres oktatása gyermekek számára már Magyarországon is gyakori az idegen vagy két tanítási nyelvű iskolákban. Éppen ezért nem elhanyagolhatók a nyelvtanári tapasztalatok: egyre többen találkoznak a közoktatásban gyermekkorú nyelvtanulókkal, így sorakoznak a módszertani tapasztalatok és az azokat bemutató írások. Ezeket ugyan még nem fűzhetjük egybe mint a magyarnyelv-oktatás tantárgypedagógiáját, ugyanakkor értékes adalékokkal járulnak hozzá egy ilyen jellegű kézikönyv megalkotásához.

Összefoglalóan tehát elmondhatjuk: a magyar mint idegen nyelv gyermekek számára történő oktatásának módszertani segédkönyve négy pilléren nyugszik: a

magyar mint idegen nyelv oktatásának módszereit eddig leíró műveken, az idegen nyelvek oktatásának nyelvpedagógiáján, az anyanyelvi nevelés bevált, az idegen nyelvi órára adaptált módszerein és a magyarnyelv-tanárok által gyűjtött gyakorlati tapasztalatokon.

3. A magyarnyelv-oktatás első lépése: a kiejtés tanítása

3.1. A kiejtéstanítás jelentősége a gyermekkorúak magyarnyelv-oktatásában

Minden idegen nyelv esetében elengedhetetlen figyelmet fordítani a helyes kiejtés tanítására, amelynek során a hangok helyes ejtésének megtanítása a teljes folyamatnak csak egy összetevője az autentikus idegen nyelvi hangzás elérése irányában. A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani leírásában különösen Giay Béla (1998, 258-260) fordított nagy figyelmet a külföldiek számára – főként a nyelvtanuló anyanyelvéből adódó hiányjelenségek vagy eltérések miatt – nehézséget jelentő hangokra. Részletes leírása tájékoztat a különböző anyanyelvű nyelvtanulók feltételezett/várt ejtési nehézségeiről, s így segítség az őket oktató tanárok számára. Felnőttek esetében az idegen nyelv tanulása az anyanyelvi olvasástechnika elsajátítása után történik, így a kiejtés tanítása – latin ábécét használó, azt ismerő nyelvtanulók esetében – valóban ejtésgyakorlást jelent. Abban az esetben, amikor a nyelvtanulók gyermekkorúak, a kiejtés tanításának még nagyobb jelentősége lehet: a hangok helyes észlelése és ejtése éppen úgy a kisgyermek magyar nyelvű olvasástanulásának előfeltétele, mint a magyar anyanyelvű gyermekek esetében. A magyart iskolai keretek között tanuló kisdíákok nemcsak az új nyelv hangjaival, hanem ezzel együtt gyakran az olvasástechnika elsajátításának feladatával is szembesülnek. A megfelelő/elfogadható magyar kiejtés így nem lehet csupán folyamatosan fejlődő elsajátítás vagy tudatos fejlesztés eredménye, hanem elsőrendű feladat, hiszen a hang- és betűkészlet megismerése egy időben is történhet az olvasási készség kialakulásával. A kiejtéstanítás tehát a gyermekkorú nyelvtanulók esetében szorosan összekapcsolódik az olvasástanítással.

3.2. A kiejtéstanítás kérdése a magyar mint idegen nyelv módszertani irodalmában

Szende Virág (Szende 2005, 44) a magyarnyelv-oktatásban a fonetika tanításában az idegennyelv-oktatás nyelvpedagógiájához fordul. Bárdos Jenő (2000, 47) a kiejtés tanítását alapvetően két szélsőség között helyezi el. Az intuitív megközelítés a folyamatos utánzásra és gyakorlásra épít, amelynek során nyelvtanuló az idegen nyelv hangzását egészlegesen és elsősorban ismétlés útján sajátítja el. Az analitikus megközelítés az idegen nyelv hangjait tudatosan tanítja/tanulja, amelyben a hangok és a hangzás elemzésének, a fonetikai/fonológiai rendszer és a szupraszegmentális

tényezők pontos megismerésének és magyarázatának jut a fő szerep. Bárdos e két megközelítést egy skála két végpontján helyezi el, amelyek között több pontot is kijelöl mint a kiejtéstanítás és -tanulás lehetséges módjait, amelyek az észleléstől az utánzáson és ismétlésen át, a beszédművelés, beszédjavítás beiktatásával a gyakorlati fonetikáig szélesednek.

Szende (2005, 45) a magyarnyelv-oktatásban a kiejtés tanítását felnőttek esetében a beszédművelés (logopédia) körébe sorolja, de nem zárja ki az utánzás adta lehetőségeket sem. A szerző arra is rámutat, hogy a mindennapi megnyilatkozásokban elég nagy a tolerancia a kiejtési hibák irányában, így az érthetőség, elfogadhatóság és következetesség hármas kritériumát tekinti a kiejtéstanítás elérendő céljának. Gyermekes esetében azonban, különösen a biztos olvasástechnikai készség megszerzése előtt, tovább kell árnyalnunk ezt a képet.

Schmidt (2008, 72) a kiejtés tanításához az anyanyelvi nevelés olvasástanítási módszereinek alkalmazását javasolja. A hangoztató–elemző–összetevő módszer nagy figyelmet fordít az anyanyelvű kisdíákok beszédészlelésére és a hangok helyes ejtésére, mivel a hang- és betűdifferenciálásnak kulcsszerepe van a jelentés-megkülönböztetésben, az értő olvasás és a helyesírás fejlesztése terén. A nem anyanyelvűek esetében a tanárnak alkalmazkodnia kell a nyelvtanulók anyanyelvében lévő hangtani sajátosságokhoz, és ezek megismerése után „speciális készségfejlesztéssel” kialakítható a megfelelő kiejtés. A szerző nem fejt ki, mit ért speciális készségfejlesztés alatt – pedig éppen ezen a ponton kezdődik a magyarnyelv-tanár valódi feladata.

3.3. A kiejtés tanításának lépései a magyar mint idegen nyelvi órán

A bevezetőben említett négy alappillér közül már áttekintettük a kiejtés tanítására vonatkozó idegennyelv-módszertani elméleteket, a magyar mint idegen nyelv módszertanának kérdésfeltevéseit és az anyanyelvi nevelés itt alkalmazható módszereit. A negyedik pillért a nyelvet a gyakorlatban oktató nyelvtanárok tapasztalatai adják.

Sokéves magyarnyelv-tanári gyakorlatomban gyakran találkoztam olyan nem magyar anyanyelvű felnőttekkel, akik saját anyanyelvi beidegződésük segítségével igyekeztek kibetűzni egy-egy magyar szót, feliratot – többnyire kevés sikerrel. Az olvasott betű helyes kiejtése egyetlen idegen anyanyelvű esetében sem várható el a kiejtés tanítása nélkül. Legyen szó akár felnőttekről, akár anyanyelven olvasni tudó vagy nem tudó gyerekekről, az elsődleges feladat minden aktuális nyelvtanfolyam, nyelvtanulási folyamat kezdetén az ejtési anamnézis elkészítése. Ennek során tapasztalhatja meg a nyelvtanár azokat a kényes területeket, amelyeket a hangtanítás fókuszába kell állítani. Így tehát az anyanyelvén már olvasó gyermek nyelvtanulókat is kell tanítani a hangok ejtésére és a betűk olvasására – ezt a lépést a felnőttek esetében sem hagyhatjuk ki, és a gyakorlást sem hanyagolhatjuk el. Az anyanyelvi

olvasási készség megszerzése előtt álló nyelvtanulóknak a magyar anyanyelvi olvasztanításban leggyakoribb hangoztató–elemző–összetevő módszer megfelelő alapot és gyakorlási lehetőséget ad a magyar nyelv hangjainak és betűinek megismeréséhez, a (magyar) anyanyelvihez közeli ejtés elsajátításához. Az anyanyelven már olvasó idegen anyanyelvű diákok – és a felnőttek – esetében egy egyszerű algoritmus segítségével megtaníthatjuk nyelvünk hangsajátosságait, amit természetesen további hosszas gyakorlásnak kell követnie.

3.3.1. A kiejtéstaniítás első lépése: a hangzó- és betűkészlet megismerése

A kiejtés tanítását az olvasni tudó diákok esetében is érdemes összekapcsolni a magyar betűkészlet megismertetésével. Ennek eszköze egy, a magyar ábécé betűit (vendégbetűk nélkül) tartalmazó táblázat és egy – a betűket egyesével tartalmazó – kártyacsomag.

A hang- és betűtanításban hasznos fogás kettéválasztani a magánhangzók és a mássalhangzók bemutatását. Gyakori, hogy a nyelvtanulók – különösen a gyermekek – nem ismerik e két fogalmat. Ebben az esetben érdemes két külön táblázattal dolgozni.

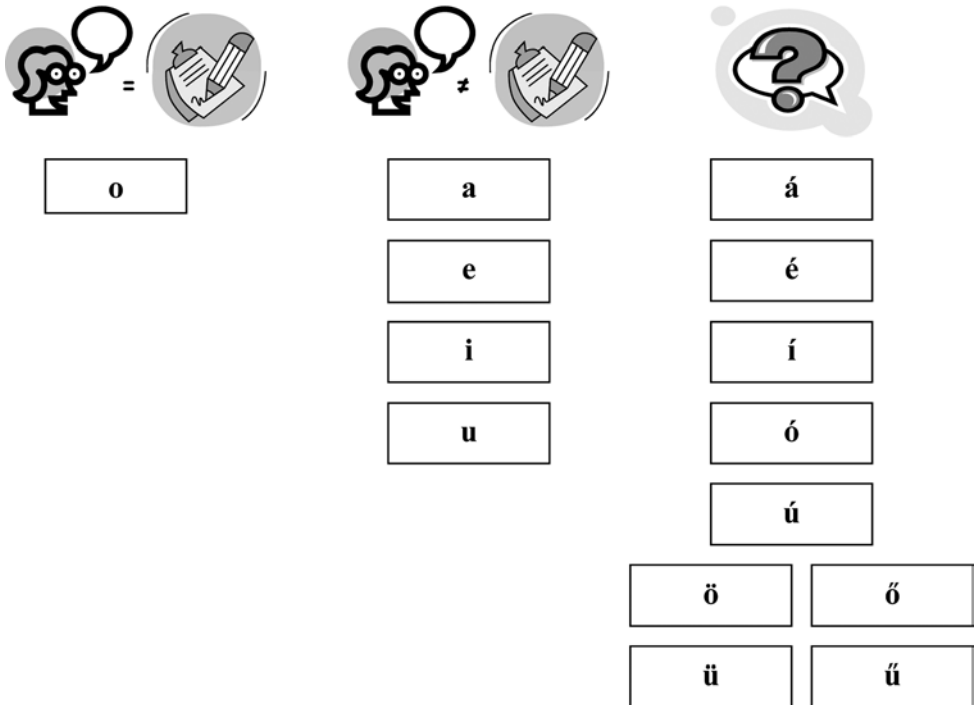
Írásomban a magánhangzók ejtésének tanításában alkalmazható lépéseket mutatom be részletesen.

Első lépésként a tanulóknak jelölniük kell a táblázatban azokat a magánhangzókat, amelyeket anyanyelvükből ismernek. A megjelölt betűket egyesével kiejtetjük, ezzel tesztelhetjük a tanuló ejtését. A kiejtett hangoktól függően oszlopokba rendezve helyezzük el a táblán a betűkártyákat: az első oszlopba azok a betűkártyák kerülnek, amelyek ejtése a magyar nyelviével megegyezik. A második oszlopba azokat a kártyákat tesszük, amelyeket a tanuló anyanyelvi betűként azonosítottak, de ejtésük eltér a magyartól. A tanuló ejtése alapján eltérő színű színessel újból átíratjuk a tanulókkal a betűket a táblázatban – a két nyelvben egyező ejtésű hang (ok) betűit az egyik, a mindkét nyelvben meglévő, de eltérő ejtésű hangok betűit egy másik színnel. A gyakorlást ezekkel a hangokkal lehet kezdeni.

Következő lépésként mutathatjuk be a tanuló anyanyelvéből hiányzó magyar magánhangzókat. A betűkártyákat egy harmadik oszlopban helyezzük el a táblán, miközben többször kiejtjük és kiejtetjük az új hangokat. Ezzel a betűt és a hangot egyszerre ismertetjük meg a tanulókkal. Végül a tanuló egy harmadik színnel átírják a saját táblázatukban a harmadik oszlop betűit.

A táblakép a nyelvtanuló anyanyelvének függvényében igen változatos lehet; legvalószínűbb azonban, hogy kevés betű kerül az első oszlopba (pl. *o*), és pontosan tudjuk, mi kerül bizonyosan a harmadikba: *á, é, í, ó, ú, ű*. Az, hogy mit teszünk a középső oszlopba, a nyelvtanuló anyanyelvétől, a csoport összetételétől és esetleges más idegen nyelvi ismeretétől függ.

Az 1. sz. ábrán¹ látható egy – az angol anyanyelvre építő – lehetséges táblakép, amelyen piktogramokkal jelöljük a nyelvtanulók anyanyelvi kiejtésének és a magyar nyelvi hangzásnak az összefüggését:



1. sz. ábra: A magánhangzók ejtése – táblakép

A fenti csoportosítás az angol anyanyelvű magyarnyelv-tanuló ejtésbeli sajátosságait veszi figyelembe. Más anyanyelvűek esetében természetesen ez a kép jelentősen eltérhet, de minden esetben megfelelő eszköz az ejtési anamnézis elkészítéséhez: a tanulók ejtése alapján állítja össze a nyelvtanár azokat a csoportokat, amelyekre a tanítást és fejlesztést, az ejtésgyakorló feladatokat építheti. Látható, hogy alig van olyan magánhangzó, amelynek a gyakorlásával ne kellene foglalkozni. A 2. és 3. oszlopban található hangok esetében is eltérő azonban a feladat: a 3. oszlop hangjai a nyelvtanulók anyanyelvéből hiányoznak, ezért itt az artikulációs mozgás, a helyes hangképzés megtanítása a cél. Ebben támaszkodhatunk az utánzásra és az ismétlésre. A 2. oszlop hangjairól sem szabad megfeledkeznünk: az anyanyelven rögzült ejtést kell a magyar nyelvire átállítani.

¹ A piktogramok forrása: ClipArt

3.3.2. Második lépés: A magánhangzók csoportosítása

Magánhangzórendszerünk finnugor sajátossága a veláris-palatális szembenállás, amelyen legfontosabb magánhangzótvényeink, a magánhangzó-harmónia és az illeszkedés törvénye alapulnak. Anyanyelvi beszélőként automatikusan különböztetjük meg a magánhangzókat, és ösztönösen választjuk megnyilatkozásainkban a megfelelő toldalékokat. A külföldiek nyelvi intuíciójának azonban ez nem része: így a magánhangzók tanítása során figyelmet kell fordítani arra is, hogy a két családot, a veláris és a palatális hangokat is megtanítsuk. Felnőttek esetében a rendszer bemutatása kézenfekvő; gyermekkorú nyelvtanulók számára azonban fontos, hogy a hangok csoportosítása ne száraz nyelvtani anyag, hanem érdekes és könnyen megjegyezhető tanulnivaló legyen. A magánhangzók megismerését egy történet keretében össze lehet kötni a magas és mély magánhangzók csoportosításával is. A magánhangzók két családot alkotnak: **A** bácsi és **E** bácsi családját. A történet elmeséléséhez betüemberek képét használhatjuk, így a nem közvetítő nyelven történő magyarázat esetén is segítenek a képek a betűcsaládok megértésében.

A két történet:

*A magánhangzók két családban élnek. **A** bácsi családjában van **A** bácsi, az apa és a felesége, **Á** néni. Nekik vannak gyerekeik: **O** és **Ó**, akik ikrek, és **U** és **Ú**, akik szintén ikrek.*

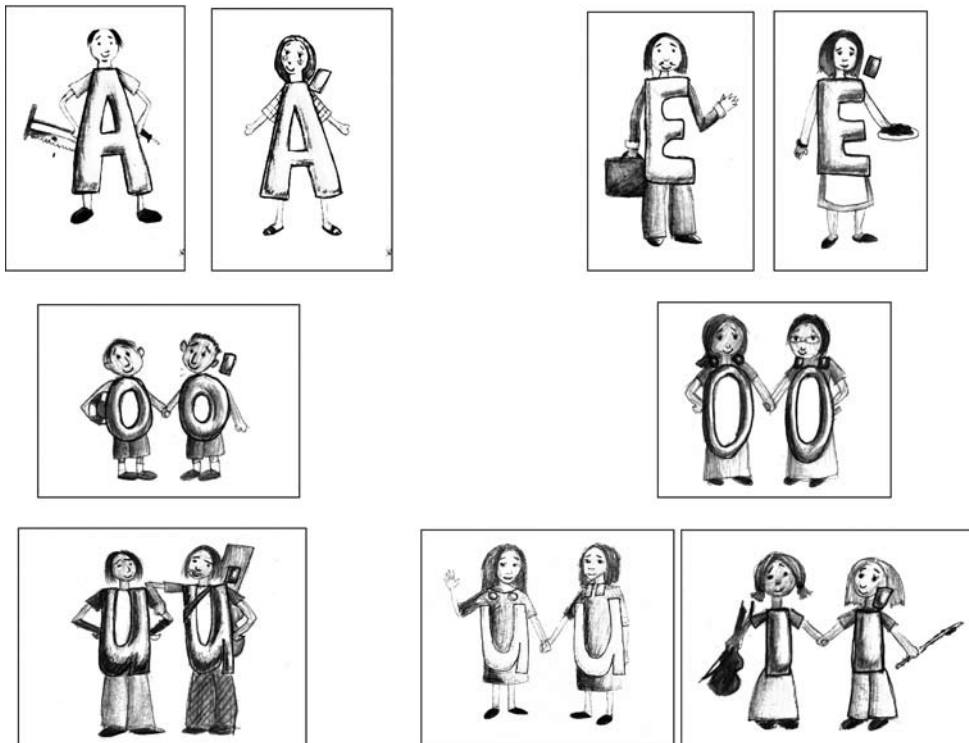
***E** bácsi felesége **É** néni. Nekik is vannak gyerekeik: **Ö** és **Ő**, **Ü** és **Ű**, **I** és **Í**, akik szintén ikerpárok.*

A történet mesélésével együtt elhelyezzük a táblán a betűcsaládokat ábrázoló képeket. A 2. sz. ábra² mutatja a javasolt táblaképet:

² Képek, rajzok: Turai Titti

A bácsi családja

E bácsi családja



2. sz. ábra: A betűcsaládok – táblakép

A táblakép segítségével jól érzékeltethetők a magánhangzók sajátosságai. Az *a* és az *á*, valamint az *e* és az *é* nem párok a fonetikai rendszerben. E két hangzópár tagjai több tulajdonságban is eltérnek egymástól: különböznek a nyelv függőleges mozgása és az időtartam tekintetében. Az *a-á* pár hangjait emellett eltérő ajakműködéssel is képezzük. A disztingtív jegyek e különbözőségét érzékelteti a *bácsi-néni* szembenállás. Szoros kapcsolatukra utal azonban a „házaspár” szerep. A többi magánhangzópár tagjai viszont csak minimálisan, időtartamukban különböznek, ezt érzékeltetjük a közöttük lévő szoros testvéri kapcsolattal – ők ikerpárok. A képek elhelyezése megfelel a nyelv függőleges mozgásának is, így a kiejtés gyakorlásával együtt megfigyeltethetjük a tanulókkal a nyelv mozgását. A rögzítést további feladatokkal segíthetjük. Magyarnyelv-tanárok körében elterjedt két szó megtanítása a magánhangzók elkülönítésére: *autó*, *teniszütő*. Ezek azonban nem tartalmazzák az összes magánhangzót, és nem hívják fel a figyelmet az *a-á* és az *e-é* megkülönböztetésére. Gyermekek számára hasznosnak bizonyult két mondóka, amelyekhez szín-

tén készültek képek. A 3. és 4. sz. ábrán láthatók a magas és a mély magánhangzók gyakorlásához kitalált/javasolt mondókák és az azokat felidéző képek:



Utam járom, házam hordom hátamon.

3. sz. ábra: A mély magánhangzós mondóka és képe



Kék víz mellett, zöld fűvön öreg törpe ücsörög.

4. sz. ábra: A magas magánhangzós mondóka és képe

A magánhangzók tanítására, csoportosítására, megkülönböztetésére és rögzítésére bemutatott képek, történetek és mondókák a későbbiekben további feladatok kiindulópontjai lehetnek, és jó szolgálatot tehetnek a két- és többalakú toldalékok bevezetésénél is. A betűcsaládok történetét kiegészítve ismerhetjük meg pl. az inessivusi helyhatározóragokat: **A** bácsi és a családja *nagy házban lakik a tó partján*, **E** bácsi családja pedig *egy szép épületben él egy erdőben*. Az 5. sz. ábrán láthatók a bemutatáshoz használható képek:



5. sz. ábra: A betűcsaládok lakhelye

3.3.3. A harmadik lépés: gyakorlás

Akár anyanyelvükön már olvasni tudó, akár az olvasási készség megszerzése előtt álló kisdíjakokat tanítunk magyar nyelvre, nem szabad megfélekednünk a folyamatos gyakorlásról, a hang- és betűkészlet újbóli ismétléséről, a kiejtés és az olvasás összekapcsolt gyakorlásáról. Ebben ismét folyamodhatunk a magyar anyanyelvi nevelésben alkalmazott módszerekhez, szemléltető és segítő eszközökhöz. Az anyanyelvismeret hiányából adódóan azonban válogatnunk kell az olvasásórákon gyakori feladattípusokból aszerint, hogy melyek támogatják a kiejtés, az olvasás és a nyelv tanulásának hármas feladatát. Az olvasást gyakoroltató munkafüzetben található betűvirágok, betűkerék, vagy az órán használható betűmozi (Nemesné – Sajtosné – Tóthné 2004, 47) az olvasás tanítása mellett játékos kiejtési gyakorlatként is megfelelően működik. A magyar anyanyelvi nevelés tanári kiegészítő eszközei (pl. szóképek, hívóképek) szintén új eszközzé alakulhatnak a nyelvtanár kezében. A játékos lehetőségek nem korlátozódnak az iskolákban használt szemléltető eszközökre: betűkirakók, betűs kifestők, társasjátékok is szolgálhatják a helyes kiejtés és a biztos olvasási készség fejlesztését a kisiskolások magyar nyelvi óráin.

4. Összegzés

A magyar hangzó- és betűkészlet elsajátítása minden magyarul tanuló számára elsődleges feladat. A hang- és betűtanítást a legelső órán meg kell valósítanunk ahhoz, hogy az első szót, mondatot el tudja olvasni, le tudja írni a nyelvtanuló. Ha a diákok gyermekkorúak, minden tanári leleményre szükség van ahhoz, hogy ez a feladat ne unalmas kötelesség, hanem játék és mese legyen úgy, hogy közben meg-
alapozzuk a következő órák kiejtési és olvasási gyakorlatait és a későbbi grammatikatanulást egyaránt.

Dolgozatommal egy részterületnek, a kiejtéstanításnak egy lépéséhez, a magánhangzók tanításához javasoltam gyermekek nyelvoktatásában alkalmazható – saját gyakorlatomban sikeresen működő – algoritmust.

IRODALOM

- BÁRDOS Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- CSONKA Csilla 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 161–169.
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.) 1998. *Magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Pécs – Budapest: Janus Pannonius Tudományegyetem – Teleki Alapítvány.

- HEGYI Endre 1991. Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv fogalma*. Hungarológiai ismerettár 6. 5–22.
- JÓNÁS Frigyes 2006. A magyar mint idegen nyelv tanára. Hegedűs Rita és Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 171–175.
- JÓNÁS Frigyes 2007. Kutatási lehetőségek a magyar mint idegen nyelv szakterületén. *Hung. Évk.* 9: 102–112.
- MEDGYES Péter 1999. *A nyelvtanár. A nyelvtanítás módszertana*. Budapest: Corvina.
- NEMESNÉ – SAJTOSNÉ – TÓTHNÉ 2004. *Integrált anyanyelvi nevelés*. Kaposvár: Dávid Kiadó.
- SCHMIDT Ildikó 2008. Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása a kisiskoláskori MID oktatásában. *Hung. Évk.* 9: 71–75.
- SZENDE Virág 2005. A fonetika nyelvpedagógiai vetülete. *THL2* 1/2: 38–46.
- SZILI Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.

Nagyházi, Bernadette

Between the mother tongue and the foreign language – The methods of teaching pronunciation and reading to young learners in HFL

The teaching of Hungarian as a Foreign Language (HFL) boasts with many decades of history in modern language teaching. An increasing number of experts study the theory and methodology of Foreign Language (FL) teaching and the processes applied in the practice. Up to now there has not been any work that collected methods, processes and steps applied in HFL. There are especially big gaps in the literature of teaching HFL to young learners.

This paper combines the methodology of teaching and learning of pronunciation and reading from the disciplines of teaching Hungarian as a mother tongue, the methodology of teaching foreign languages and HFL. On the other hand it introduces those classroom procedures and practicalities which proved to be successful in learning, understanding and acquirement the Hungarian system of phonemes and letters to young learners.

II. A KONTRASZTÍV SZEMLÉLET TÜKRÉBEN

Flögl Szilvia

**Adalékok a magyar mint idegen nyelv
funkcionális oktatásához
német–magyar interferenciajelenségek
elemzése alapján**

1. A dolgozat célja – alapkoncepció

A rövid összeállítás célja, hogy néhány nyelvtani interferencia-jelenség bemutatása és rendszerezése alapján hozzájáruljon a magyar mint idegen nyelv oktatásához, anélkül, hogy átfogó, minden formát és szempontot figyelembe vevő áttekintést nyújtana. Az elemzés célja a problémafelvetés, és nem irányelvek megadása a tanítás számára.

Néhány nyelvtani kategória (ld. pl. hagyományos megnevezés szerint az alanyi és a tárgyas ragozás esetét) nem magyarázható pusztán formai sajátosságok megadásával, hanem szükséges a kommunikációs funkciók elemzése is. A magyar mint idegen nyelv oktatásában a funkcionális szemlélet még nagyobb szerepet kap. A német nyelv hatására létrejött interferencia-jelenségek vizsgálata támpontot adhat az egyes nyelvtani jelenségek kategorizálásánál, kommunikációs szempontú leírásánál és kontrasztív szempontú magyarázatánál (forrásnyelv – célnyelv). Nyelvtipológiai szemlélet alapján kontrasztív nyelvészeti támpontok adhatók az ún. nyelvsajátos vonások megragadásához is.

2. Elméleti háttér – formális kategorizálás vs. funkcionális nyelvléírás

A 90-es évek elejétől kezdve, a nyelvtani kategóriák addigi szigorú elkülönítésével szemben fellépő (főleg) kognitív nyelvészek és pragmatikai, pszichológiai irányzatok a nyelvtani kategóriák életlenségét kezdték el hangsúlyozni (Bíró¹). Pete szintén elutasítja a tiszta formális nyelvléírást, és e helyett a prágai iskolára hivatkozva minden nyelvi elemnek meghatározott funkciót tulajdonít (Pete, 189²).

¹ http://mnytud.arts.klte.hu/szilagyi/biro_e.doc

² <http://www.melymosoly.hu/~nyelvor/period/1272/127207.pdf>

Németországban a Dik, Givón és van Valin által meghatározott és képviselt funkcionális nyelvtan 1950 óta a vezető nyelvleírási paradigmákhoz tartozik. A nyelvtani elemek formális leírása mellett (és nem azt kizárva) hangsúlyozzák az elemek szemantikai-tartalmi és strukturális-szintaktikai funkcióját, illetve a mondatban betöltött kommunikatív szerepét és a szóbeli megnyilatkozásokban való (pragmatikai) funkcióját. A formát mint a funkció hordozóját értelmezik, mint a kommunikációs effektusok kiindulópontját. A formák a funkció realizálásaként jelennek meg. A funkcionális leírás magyarázó ereje itt jelenik meg először határozottan. A forma és a funkció között azonban nem ekvivalenciát feltételeznek, hanem azt a tényt hangsúlyozzák, hogy egy forma több funkciót is hordozhat, és hogy egy funkció több forma alapján is kifejezésre kerülhet (Dürscheid 2005³). Ehhez kapcsolódik, hogy a nyelvet nem lehet egyértelműen „tisztá” kategóriák segítségével, teljes adekvátsággal leírni a forma kizárólagos prioritását hangsúlyozó nyelvelméletek segítségével. A valóságban több nyelvtani kategória életlen, nem egyértelműen elválasztható más kategóriáktól. Így a kommunikációs funkciót is be kell sorolni a kategorizálásnál, amely egy kontrasztív-funkcionális szemléletű nyelvtani kategorizálás mérföldkövét jelenti (Hegedűs 2004). Kommunikációs célok motiválják ugyanis, hogy melyik szintaktikai-morfológiai struktúrát alkalmazzuk az adott nyelvi szituációban (Usón – Faber 2002, 39). Dik a nyelvtant és a szemantikát alárendeli a pragmatikának. Ha egy nyelvben formai különbségek vannak, akkor a formáknak különböző funkciókkal kell rendelkezniük (Usón – Faber 2002, 43). Dürscheid – Bussmann alapján – funkcionálisan azt a nyelven kívüli hatást érti, amelyet egy nyelvi megnyilatkozás idéz elő (Bussmann, 257-258⁴). Dürscheid azokat a funkcionális grammatika mögött álló teóriákat is leírja, amelyek a formális elemzéseket funkcionális-pragmatikai szempontokkal kötik össze. Ide tartozik a Simon Dik által megalapított ’Functional Grammar’, a Charles Fillmore-i ’scenes-and-frames-szemantika’, az amerikai funkcionális nyelvészet és a prágai iskola (Dürscheid 2005⁵).

A funkcionális szemléletet képviselő leírások között sincs teljes konszenzus. Pete például Wierzbickára hivatkozva a funkcionális leírás szükségességét hangsúlyozza, azonban funkcionálisan csak a grammatikai viszonyok jelentését érti (Pete, 189⁶). Leiss az életlen nyelvtani kategóriák sokaságát hangsúlyozza, de abban a rendezettség és szabályosság magas fokát látja (Leiss 1992, 2).

³ <http://culturitalia.uibk.ac.at>

⁴ <http://culturitalia.uibk.ac.at>

⁵ <http://culturitalia.uibk.ac.at>

⁶ <http://www.melymosoly.hu/~nyelvor/period/1272/127207.pdf>

3. A dolgozat kérdésfeltevése – elvárások

Mivel az elemzés során nyelvi interferencia-jelenségek kerülnek vizsgálatra, nagy mértékben elvárhatóak a forrásnyelvre támaszkodó transzferjelenségek és egyéb nyelvi sajátosságok. A nyelvi interferencia-jelenségek – a hibaanalízis kialakulása óta (explicit módon is) – nagy szerepet játszanak a nyelv- és nyelvészet-oktatásban. Segítségükkel egy nyelv idegen nyelvként való továbbadásánál formai és funkcionális szempontú kategóriákat⁷ hozhatunk létre.

E leírásban német–magyar kontrasztív szempontból a nyelvtipológiai szemlélet egyedi rétege kerül elemzésre. A dolgozat a morfológia, a morfoszintaxis és a szemantika szintjén megjelenő nyelvsajátos jellemzőket, illetve jegyeket funkcionális-pragmatikai szempontból vizsgálja a reális nyelvhasználat megfigyelésével.

A magyar mint idegen nyelv egyik legfontosabb szemléleti sajátossága a határozottság/határozatlanság kifejezése a névelő, illetve a tárgyhatározottság révén. Ehhez kapcsolódóan egy másik fontos és problematikus jelenség a határozott és határozatlan ragozás (Durst 2009, 11). A német és a magyar nyelv viszonylatában releváns a hiányzó nyelvtani nem a magyarban. A magyar egy szintén fontos nyelvi sajátossága az egyes szám alkalmazása a páros testrészek megnevezésében. A szemszögműből említendő sajátosságokhoz tartozik még a közel–távol, a kint–bent dimenzió és a közéről távoli felé haladó leírás (Szűcs 2009, 70–71). Ebben az összefüggésben érdekes, hogy ezen szemlélet ellenére a magyarban a datálás az évtől (ilyen értelemben távoli) halad a nap (ilyen értelemben közeli) felé.

Végül releváns a dolgozat szempontjából a számnevek, személyes névmások jelölése, a főnév–ige egyeztetés, az aspektus és a hangsúlytalan pozíciók felszíni jelölhetlensége.

A szintaxis szintjén a magyar mondatban fontos a szórend funkcionális jelentése, amely főleg a téma–réma viszonyok szemantikáját és pragmatikáját követi, és grammatikai kifejeződésében kevésbé kötött (Szűcs 2009, 74). A magyar mondatban a szavaknak általában nincs nyelvtanilag eleve meghatározottan kötött helyük. Funkcionális-pragmatikai szempontból azonban fontos szerepet kaphat a szórend (hangsúlyozás, értelmi kiemelés).

⁷ itt nem merev szerkezeti egységekként értendők

4. Metodika – autentikus nyelvi korpusz

Az elemzés olyan nyelvi korpuszra épül, amelyet egy német anyanyelvű beszélő szóbeli magyar nyelvi megnyilatkozásai alkotnak. A funkcionális szemlélet keretében már Dik is hangsúlyozta az autentikus („valódi”, „igazi”), azaz pragmatikailag ténylegesen előforduló megnyilatkozások, illetve nyelvi példák vizsgálatát. A dolgozatban sorra vett nyelvi példák nem szisztematikusan – azaz előre meghatározott kritériumok alapján – kerültek datálásra, hanem szabadon, a tényleges performancia adott részleteiként. A korpusz összesen 76 lejegyzett mondatból áll.

5. Az elemzés alanya

Az összegyűjtött nyelvi példák egy 76 éves, Magyarországon született, német anyanyelvű férfi beszélőtől származnak, aki tizenegy éves koráig az iskolában tanulta a magyar nyelvet (Magyarországon), azután élete során – 65 éves koráig kizárólagosan – a német nyelvet használta (Németországban), de magyar beszélt nyelvi kompetenciája mára sem veszett el. Érdekes a forrásnyelv (német) hatása a célnyelv (magyar) alkalmazásában.

6. Az elemzés eredményei – nyelvi kategóriák alapján

A transzferjelenségek lehetnek pozitívak vagy negatívak. A pozitív transzfer elősegíti az idegennyelv-tanulást, a negatív transzfer (azaz interferencia) azonban a nyelvi normák megsértése miatt agrammatikus megnyilatkozásokhoz (mondatokhoz) vezethet, amelyek az anyanyelvi beszélők számára nem akceptálhatóak.

Ebben a fejezetben a konkrét nyelvi példák kerülnek bemutatásra, meghatározott nyelvi kategóriák alapján; aszerint, hogy melyik nyelvtani norma megsértéséhez, illetve mely nyelvsajátos vonások elhagyásához tartoznak.

6.1. Morfofonológiai nyelvi sajátosságok

6.1.1. Egyeztetési jelenségek – tárgy–állítmány és alany–állítmány (tárgyrag elhagyása és tárgyrag-agglutinációk túlgeneralizálása (nem agglutináló forrásnyelvi hatások)

Bevezetésként megemlítendő egy hasonló jelenség. Az alanyi és a tárgyas ragozás elmélete a magyar nyelvészeti irodalomban sokrétű. Nincs teljes konszenzus

sem a terminust, sem a használat pontos tanítási szabályait illetően. A magyar anyanyelvű tankönyvek sem alkalmazzák konzekvensen ugyanazokat az elnevezéseket. A magyar mint idegen nyelv oktatásában ez a tematika még nagyobb problémát jelent. A határozott és határozatlan igeragozás formális leírásához elengedhetetlen a funkcionális nyelvtani szemlélet bevonása. A magyart idegen nyelvként tanulók számára nehézséget jelent a két ragozási forma közötti eltérés feldolgozása, mivel a tárgyhatározottság fogalma az indoeurópai nyelvekből hiányzik, így az anyanyelv nem működhet forrásnyelvként. A kompetens magyar anyanyelvi beszélők nyelvi intuícióik segítségével – az alapszabályok megtanulása után – könnyen el tudják dönteni, hogy mikor melyik alakot kell használni (Misád⁸).

A magyar igeének – sok esetben – öt alakját kell megismertetni a magyart mint idegen nyelvet tanulókkal (szófaj, végződés stb. szerint) (ld. 1. táblázat).

Jelen idejű tő a magyarban: <i>(alanyi és tárgyas ragozásban)</i>	Infinitívuszi tő a magyarban: <i>(alanyi és tárgyas ragozásban)</i>
mond / mond/ja (j. I., e. Sz., 3. sz.)	mond/ani (főnévi igenév)
mond/ok / mond/om (j. I., e. Sz., 1. sz.)	mond/ani/a (fn. I., ragozott alak, e. Sz., 3. sz.)
mond/ott / mond/t/a (m. I., e. Sz., 3. sz.)	mond/an/om (fn. I., ragozott alak, e. Sz., 1. sz.)
mond/j / mond/d (f. M., e. Sz., 2. sz.)	mond/ana / mond/aná (felt. M., e. Sz., 3. sz.)

1. táblázat: Misád Katalin: *Jelen idejű tő és infinitívuszi tő a magyar nyelvben*⁹

A fentiekben leírt jelenséggel analóg módon érdekes a tárgy-állítmányok és alany-állítmányok vizsgálata.

Nyelvi példák (a legtöbb esetben egyszerűen a tárgyrag hiányzik):

**Olyan sok csinál ebéd, és mégis kicsi van.* (Olyan sokat eszik, és mégis kicsi.)

**Ez az ember semmi csinál.* (Ez az ember nem csinál semmit.)

**Én megyek, csinálom a kártya.* (Megyek, megcsinálom a kertet.)

⁸ http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/Hataron_tuli_magyarsag/Tanulmanyok_a_ketnyelvusegrol/pages/005_misad.htm

⁹ http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/Hataron_tuli_magyarsag/Tanulmanyok_a_ketnyelvusegrol/pages/005_misad.htm

- **Én egy kicsi aludtam.* (Aludtam egy kicsit.)
- **Most nézzük a tévét.* (Most tévét nézünk.) (Az ige helyes alakban van, de a tárgyrag itt is hiányzik.)
- **Akarunk egy pont fogni.* (Akarunk egy pontyot fogni.)
- **Én veszem a kenyér.* (Kenyeret veszek.)
- **Nem is csinál valami.* (Nem is csinál semmit.)
- **Iszom a kávé.* (Kávét iszom.)
- **Iszok a kávé.* (Kávét iszom.)
- **Most néz, hogy mi kap enni.* (Most nézi, hogy mit kap enni.)
- **Én főzöm az ebéd.* (Főzöm az ebédet.) (A határozott névelő használata a kontextusban helyes, de a tárgyrag hiányzik.)
- **Én főztem a leves.* (Levest főztem.) (Határozott névelő használata helytelen.)
- **Én csináltam egy kenyér.* (Egy szendvicset csináltam.)
- **Én ettem egy hús.* (Egy húst ettem.)
- **Mikor elmentünk, akkor 11 évet voltam.* (Amikor elmentünk, 11 éves voltam.)
- **Ott álltunk, akkor egyet rárepült.* (Amikor ott álltunk, egy rárepült.) (Nem kellene tárgyrag.)
- **A gumi nem lehet valamit látni, ha a víz bent van, akkor igen.* (A gumin nem lehet semmit látni, ha van benne víz, akkor igen.) (Nem kellene tárgyrag.)
- **Én holnap fogom három halat.* (Holnap három halat fogok.) (Ez a legjobb példa az alanyi és tárgyas ragozás kontaminációjára.)
- **Én nem becsináltam a tészta.* (Nem főztem be tésztát.)
- **Nem megcsinált a munka.* (Nem csinálta meg a munkát.)
- **Egyet gólya bent ül.* (Egy gólya ül bent.)
- **Egyet megkapta.* (Kapott egyet.)
- **Ha szép idő és lehetünk a másik nadrág fölcsinálni, akkor lehetünk sétálni menni.* (Ha jó az idő, és felhúzhatjuk a másik nadrágot, akkor mehetünk sétálni.)
- **Ezt is lehet, már holnap délután hazajövök.* (Az is lehet, hogy már holnap délután hazajövök.)
- **Nem tudom semmi magyarul.* (Semmit nem tudok magyarul.)
- **Többet, mint egy héten ott volt.* (Több mint egy hetet ott volt.)
- **Ez biztos néz tévét az egész este.* (Biztos egész este tévét fog nézni. / Biztos egész este a tévét nézi majd.)
- **Tíz óra utána kell mérni a cukor.* (Tíz óra után meg kell mérni a cukromat.)
- **Nem sok víz benne van.* (Nincs benne sok víz.)
- **Hozod nekem a melegítőnadrág?* (Idehozod nekem a melegítőnadrágot?)
- **Én olvasom az újság.* (Olvasom az újságot.)
- **Először iszunk egy kávé és ebédelünk egy sütemény.* (Először iszunk egy kávét, és eszünk egy süteményt.)

6.1.2. Személyes névmások (és ragozott alakjuk) kitétele

A következő példák a két vizsgált nyelv agglutináló és flektáló különbségéből adódóan keletkeztek.

- ***Nekem** lehet is kapni. (Én is kaphatok.)
- *Holnap lehet **neked** menni Pécsre. (Holnap mehetsz Pécsre.)
- ***Én** megyek, csinálom a kártya. (Megyek, csinálom a kerttet.)
- ***Én** nem becsinálom a kert. (Nem ültetem el a kertbe.)
- ***Én** egy kicsi aludtam. (Aludtam egy kicsit.)
- ***Én** mostam **nekem**. (Megmosakodtam.) (A német visszaható / reflexív ige hatása.)
- ***Én** veszem a kenyér. (Kenyeret veszek.)
- *Lehet írni **neked** a papír. (Felírhatod a papírra.)
- ***Én** főzöm az ebéd. (Ebédet főzök.)
- ***Én** főztem a leves. (Levest főztem.)
- ***Én** csináltam egy kenyér. (Csináltam egy szendvicset.)
- ***Én** ettem egy hús. (Ettem egy húst.)
- ***Én** fogom három halat. (Holnap fogok három halat.)
- ***Én** nem becsináltam a tészta. (Nem főztem be tésztát.)
- ***Ő** nem itt volt. (Nem volt itt.)
- ***Én** olvasom a újság. (Olvasom az újságot.)

6.1.3. Határozott és határozatlan névelő használata –

magánhangzó-mássalhangzó szabályok – határozott névelő kitétele

Az idesorolt példákhoz az elméleti bevezetésben már említett határozottság kifejezése tartozik a névelő révén.

- *A gumi nem lehet valamit látni, ha **a** vizet bent van, akkor igen. (A gumin nem lehet semmit látni, ha van benne víz, akkor igen.)
- ***Én** főzöm **az** ebéd. (Ebédet főzök.)
- ***Én** nem becsináltam **a** tészta. (Nem főztem be tésztát.)
- *Ez biztos néz tévé **az** egész este. (Biztos egész este tévét fog nézni.)
- ***Én** olvasom **a** újság. (Olvasom az újságot.)

6.1.4. Főnév–ige egyeztetés (kongruencia)

A példákban megfigyelhető hogy az egyes számú főnevek estében az ige a többes számú alakja szerepel és fordítva. Ez a hibajelenség nem tudható be a forrásnyelv hatásának. Megjelenik viszont (forrásnyelvi hatásként) a páros testrészek többes számú megnevezése. A magyar nyelvben a többes számú alakot csak pragmatikai okokból használjuk, például birtok jelölésénél, ha mindkét láb fáj.

**A hagyma már jönnek.* (Már kel a hagyma.)

**Nem jönnek a hal.* (Nem jönnek/harapnak a halak.)

**Ha ülök, akkor megy, ha megyek, akkor nem megy, a lábaim nem akarnak.* (Ha ülök, akkor jó, ha megyek, akkor nem jó, a lábaim nem mennek.) (Pragmatikai ok: csak birtokos esetben használjuk a *láb* főnév többes számát.)

**A kórházúgy jó erős vannak.* (A kórházi ágyak jó erősek.)

6.1.5. *Nincs / „nem van” – a kopulaige megjelenése és elhagyása*

A következő példasorban egyértelműen a forrásnyelv struktúrájának célnyelvre való rávetítése okozza a hibát. A magyarban a létige kifejezése (például az első példamondatban) elhagyandó, egyfajta zérusjegyként értelmezhető.

**Olyan sok csinál ebéd, és mégis kicsi van.* (Olyan sokat eszik, és mégis kicsi.)

**Milyen baj ø?* (Mi a baj?)

**Milyen baj van?* (Mi a baj?)

**Ez nem baj van.* (Ez nem baj.)

**Ma nem jó idő ø.* (Ma nincs jó idő.)

**Ma meleg ø.* (Ma meleg van.)

**Ma nem olyan meleg van.* (Ma nincs olyan meleg.)

**Semmi benne van.* (Semmi nincs benne.)

**A leves jó meleg van.* (Jó meleg a leves.)

**Nem hideg van, akkor az ablak lehet úgy maradni.* (Ha nincs hideg, akkor az ablak úgy maradhat.)

**Nem sok vizet benne van.* (Nincs benne sok víz.)

**Máma tizenhatodik május ø.* (Ma május tizenhatodika van.)

**Most nem hideg van.* (Most nincs hideg.)

6.1.6. *A flexió problematikája (határozóragok, elváló igekötők, hangrendi szabályok a toldalékok illeszkedésében)*

A következő példákban az elváló igekötők összevonása, illetve a határozóragok elhagyása figyelhető meg. Fontos lenne ezért a magyart mint idegen nyelvet tanulóknak annak a ténynek a határozott tudatosítása, hogy a német előljárószavak magyar „megfelelői” nem különálló elemek, hanem a főnevekhez kapcsolódnak. A helyhatározók esetében pedig tudatosítani kell a lehetséges eltéréseket (például *Magyarországon*, de *Németországban*, illetve *Budapesten* és *Pécsen*, illetve *Pécsett* mint stilisztikai változat).

**Kell becsinálni az újság.* (Be kell írni az újságba.)

**Holnap lehet neked menni Pécs.* (Holnap mehetsz Pécsre.)

- **Én nem becsinálom a kert.* (Nem ültetem el a kertbe.)
- **Dél volt ebéd.* (Délben volt ebéd.)
- **Lehet írni neked a papír.* (Felírhatod a papírra.)
- **A macska nem bejön.* (A macska nem jön be.)
- **Este megyünk tánc.* (Estre megyünk táncra. / Este megyünk táncolni.)
- **A gumi nem lehet valamit látni, ha a vizet bent van, akkor igen.* (A gumini nem lehet semmit látni, ha van benne víz, akkor igen.)
- **Mikor elmentünk, akkor 11 évet voltam.* (Mikor elmentünk, 11 éves voltam.)
- **Egy évet kimész Németországba.* (Egy évre kimész Németországba.)
- Ott álltunk, amikor egyet rárepült.* (Ott álltunk, amikor egy berepült.) (Itt pragmatikailag nem megfelelő a használat.)
- **Még csak egyet hátul vagyunk.* (Már csak egyvel vagyunk lemaradva.)
- **Én nem becsináltam a tészta.* (Nem főztem bele tésztát.)
- **Kedden megyünk a szerviz, a téli gumit csereberélni.* (Kedden megyünk a szervizbe lecserélni a téli gumit.)
- **Nem megcsinált a munka.* (Nem csinálta meg a munkát.)
- **Egyet megkapta.* (Egyet megkapott.)
- **Többet mint egy héten ott volt.* (Több mint egy hétig ott volt.)
- **Tíz óra utána kell mérni cukor.* (Tíz óra után meg kell mérni a cukromat.)
- **Bent van a szekrény.* (Bent van a szekrényben.)
- **Most megyünk le a park sétálni.* (Most lemegyünk a parkba sétálni.)

6.1.7. Segédigék használata főnévi igenevek és főnevek mellett – 'csinál' mint segédige használata

Az itt felsorolt példákban a német modális igék transzformációja figyelhető meg a célnyelvben. Emellett érdekes német dialektális (!) hatás a *csinál* ige mint egyfajta segédige használata.

- **Olyan sok csinál ebéd, és mégis kicsi van.* (Olyan sokat eszik, és mégis kicsi.)
- **Nekem lehet is kapni.* (Én is kaphatok.)
- **Holnap lehet neked menni Pécs.* (Holnap mehetsz Pécsre.)
- **Én mostam nekem.* (Megmosakodtam.)
- **Lehet írni neked a papír.* (Felírhatod a papírra.)
- **Lehetek menni.* (Mehettek.)
- **Ha szép idő és lehetünk a másik nadrág fölesinálni, akkor lehetünk sétálni menni.* (Ha jó az idő, és felhúzhatjuk a másik nadrágot, akkor mehetünk sétálni.)
- **Nem hideg van, akkor az ablak lehet úgy maradni.* (Ha nincs hideg, akkor az ablak úgy maradhat.)

6.1.8. A tagadás különbsége a németben és a magyarban

A itt szereplő példák hibái a második és harmadik kivételével nem a célnyelv-forrásnyelv diverzitásainak köszönhetőek. Az első mondat például németül így hangzana: *Er/sie sagt nichts* (a tagadás egyszer jelölendő). Ezzel szemben a magyarban a tagadás kétszer jelölendő (***nem mond semmit***), amely a formális logika értelmében azt is jelenthetné, hogy valaki éppen hogy mond valamit. A harmadik példában felismerhető a forrásnyelvi hatás. A mondat németül így hangzana: *Er macht noch **nicht einmal etwas***. Ebben a mondatban az alapforma szerepel, és nem a tagadott alak.

**Nem mond valamit.* (Nem mond semmit.)

****Én semmi mondtam.*** (Nem mondtam semmit.)

**Nem is csinált valami.* (Még csak nem is csinált semmit.)

**Nem kell beszélni valamit.* (Nem kell beszélni semmit.)

A gumi nem lehet **valamit látni, ha a vizet bent van, akkor igen.* (A gumin nem lehet semmit látni, ha van benne víz, akkor igen.)

Olyan gyorsan nem lehet **valamit írni.* (Olyan gyorsan nem lehet semmit írni.)

6.2. Lexikai nyelvi sajátosságok

A nyelvi sajátosságok a lexika szintjén egyrészt főként formai hasonlóságokból adódnak. Másrészt a forrásnyelvi hatásokat figyelhetjük meg, pl. a segédigés szerkezetekben.

*Ebéd csinál – eszik: *Olyan sok **csinál ebéd**, és mégis kicsi van.* (Olyan sokat eszik, és mégis kicsi.)

*Masín – gép: *A **masín** nem jó volt.* (A gép nem volt jó.)

*Becsínálni (1) – betenni, beírni: *Kell **becsinálni** az újság.* (Be kell írni az újságba.)

*Becsínálni (2) – betenni, elvetni, elültetni: *Én nem **becsinálok** a kert.* (Nem ültetem el a kertbe.)

*Becsínálni (3) – befőzni: *Én nem **becsináltam** a tészta.* (Nem főztem bele tésztát.)

*Kártya – kert: *Én megyek, **csinálok** a **kártya**.* (Megyek, megcsinálok a kertet.) (ld. Garten ~ Karte > kártya)

*Mostam nekem – megmosakodtam: *Én **mostam** **nekem**.* (Megmosakodtam.)

*Csereberélni – lecserélni: *Kedden **megyünk** a szerviz, a téli **gumit csereberélni**.* (Kedden megyünk a szervizbe lecserélni a téli gumit.)

*Felcsinál – feltesz, felrak: ***Felcsinálok** a levest.* (Felteszem a levest.)

*Megy – jó(l érzi magát): *Ha **ülök**, akkor **megy**, ha **megyek**, akkor **nem megy**, a **lábak** **nem akarnak**.* (Ha ülök, akkor jó, ha megyek, akkor nem jó, a lábaim nem mennek.)

- *Egyet hátul vagyunk – eggyel le vagyunk maradva: *Csak még egyet hátul vagyunk.* (Már csak eggyel vagyunk lemaradva.)
- *Megcsinál – elvégez: *Nem megcsinált a munka.* (Nem végezte el a munkát.)
- *Lehetek menni – mehettek: **Lehetek menni.** (Mehettek.)
- *Lehetünk fölcsinálni – fel lehet húzni: *Ha szép idő és lehetünk a másik nadrág fölcsinálni, akkor lehetünk sétálni menni.* (Ha jó az idő, és felhúzzhatjuk a másik nadrágot, akkor mehetünk sétálni.)
- *Lehetünk sétálni menni – mehetünk sétálni: *Ha szép idő és lehetünk a másik nadrág fölcsinálni, akkor lehetünk sétálni menni.* (Ha jó az idő, és felhúzzhatjuk a másik nadrágot, akkor mehetünk sétálni.)
- *Lehet úgy maradni – úgy maradhat: *Nem hideg van, akkor az ablak lehet úgy maradni.* (Ha nincs hideg, akkor az ablak úgy maradhat.)
- *Ebédel – eszik: *Először iszunk egy kávé és ebédelünk egy süteményt.* (Először iszunk egy kávé, és eszünk egy süteményt.)
- *Megy a szél – fúj a szél: *Nem megy a szél és nem esik.* (Nem fúj a szél, és nem esik.)
- *Lexikai összetétel: kórház ágy – kórházi ágy: *A kórház ágy erős vannak.* (A kórházi ágyak erősek.)

6.3. Szintaktikai sajátosságok – kötőszavak elhagyása

A lenti példákban az *amikor–akkor, ha–akkor* és az *az is lehet, hogy* konstrukciók hiányos megadása észlelhető. A célnyelvi hatás az első mondatban mutatható ki: *Ø als wir da standen, da ist einer daraufgeflogen* (nem standard német változatbeli hatás!).

Mint azt az utolsó példában és az előző fejezetekben is már láthattuk, kompetens német dialektusbeszélőnk esetében a dialektális-regionális nyelvi hatás is megfigyelhető a célnyelvi megnyilatkozások struktúrájában.

- *Ø amikor –akkor: *Ø Ott álltunk, akkor egyet ráröpült.* (Amikor ott álltunk, egy rárepült.)
- *Ezt, ø – az, hogy: *Ezt is lehet, ø már holnap délután hazajövök.* (Az is lehet, hogy már holnap délután hazajövök.)
- (*Többet mint – több mint: **Többet, mint egy héten ott volt.** (Több mint egy hétig ott volt.)
- *Ø ha / akkor – ha / akkor: *Ø Nem hideg van, akkor az ablak lehet úgy maradni.* (Ha nincs hideg, akkor az ablak úgy maradhat.)

7. Következtetések és összegzés

Összefoglalásul megállapíthatjuk, hogy a sajátosságok a korpusz alapján bizonyos kategóriákba sorolhatók. Sok nyelvtani hibával kapcsolatban egyértelműen bizonyítható a forrásnyelv hatása. Vizsgáljuk meg például a flektáló nyelvi hatást az agglutináló nyelv grammatikus felépítésére a beszélő megnyilatkozásában, a megengedő ige *lehet* segédigeként való alkalmazását. A következő példa segítségével jól demonstrálható a forrásnyelvi grammatikai hatás: **Lehettek menni* (mehettek), németül: *Ihr könnt gehen*. A forrásnyelvi hatás azonban nemcsak grammatikai természetű. Gyakran a lexikai-szemantikai szinten is megfigyelhetőek átfedések. Az emberi test végtagjainak a magyar nyelvben nem tulajdonítunk saját cselekvéseket, míg a németben (különösképp a dialektus-változatokban) ez a lehetőség adott: pl. **A lábak nem akarnak*. / *Die Beine wollen nicht*. Itt (forrásnyelvi hatásként) megjelenik a már említett többes számú megnevezés is. A német mondat (egy laikus anyanyelvi beszélő számára is) teljesen grammatikus, és pragmatikailag is elfogadott.

A főnév-ige alaki egyeztetésénél csak egy esetben nem ejtett hibát a beszélő: *a lábak nem akarnak*. Itt grammatikailag nem tapasztalható forrásnyelvi hatás.

A következő példa segítségével jól illusztrálható két további érdekes jelenség: **A kórházagy jó erős vannak*. / *Die Krankenhausbetten sind ziemlich stabil*. A kopulaigének a magyar nyelvben harmadik személyben, kijelentő módban és jelen időben nem szabadna megjelenni, ez azonban a német nyelv mintájára itt megtörténik. A **kórházagy* kvázi-szóösszetétel is a forrásnyelv példájára keletkezett.

A forrásnyelv hatása azonban (mint láttuk) nem minden esetben mutatható ki. Azaz nem biztos, hogy minden hiba a forrásnyelvi kompetencia hatásának tudható be. A *lehet, hogy* szintaktikai konstrukció a német nyelvben is létező jelenség: *Az is lehet, hogy már holnap hazajövök*. / *Es kann auch sein, dass ich schon morgen heimkomme*. Mindkét mondat helyes, és struktúrájuk hasonló, vagy legalábbis azonos szinten kezelhető. Az elváló igekötők esetében sem forrásnyelvi hatás okozza a hibát. Az ide sorolható példában a *be-* igekötő német megfelelője szintén elválik az igétől (*a macska nem jön be* vs. *die Katze kommt nicht herein*), a példamondatban azonban az igekötő nem válik le az igétől (**a macska nem bejön*). Ez potenciálisan a szintézis szórendi túlgeneralizálása a beszélő által.

Az idegennyelv-oktatásra nézve megerősíthetjük, hogy a nyelvi sajátosságok (hibák) kontrasztív szemléletű felmérése, a nyelvsajátos vonások kiemelése hasznos eredményeket nyújthat. Az alanyi és tárgyaz ragozás szabályait – mint azt a fentiekben kifejtettük – teljes mértékben meg kell tanulniuk a magyart mint idegen nyelvet tanulóknak, ha forrásnyelvük például egy indoeurópai nyelv. A tárgyrag kitétele egyszerűbbnek tűnik, azonban – mint azt a rengeteg példa mutatja – gondot okozhat a német anyanyelvű beszélőknek. Amikor kellene tárgyrag, ott a legtöbb

esetben hiányzik, amikor nem kellene, ott pedig a tárgyrag kitételének túlgeneralizálása figyelhető meg. Nagyon magas arányban fordulnak elő ragozatlan igei és főnévi alakok. Mindez azt mutatja, hogy jobban fel kell hívni a figyelmet a forrásnyelv és a célnyelv közötti hasonlóságokra és (főleg) különbségekre. Így például hasznos lenne felhívni a német anyanyelvű tanulók figyelmét arra, hogy amit a németben a névelővel kifejezünk, azt a magyarban nem hordozza a névelő. A német névelő hordozza a nemet, az esetet és a határozottságot – a magyar nyelvben az esetet az esetrag fejezi ki (nem nincsen). A grammatikai információt tehát egy másik elem fejezi ki. Az ilyen (aktív-, felfedező”) magyarázatok – kis csoportokban is nagy előnnyel – vihetik előre az idegennyelv-tanulás menetét.

A fenti meghatározott esetek magyarázata és összehasonlítása során azonban el kell vonatkoztatni a forrásnyelvtől, és helyett azt kell megvilágítani, hogy hogyan épül fel a célnyelv nyelvtani szerkezete, ez milyen szemantikai-pragmatikai szabályok alapján történik, azaz hogyan kategorizálja a célnyelv a világot. Ezt minden bizonnyal az autentikus célnyelvi példák bemutatásával érhetjük el a legteljesebben. Ezért szükséges a célnyelv funkcionális-pragmatikai leírása.

IRODALOM

- BÍRÓ Enikő 2009. A hasonlítást kifejező melléknévi összetételek jelentéstana a magyarban – http://mnytud.arts.klte.hu/szilagyi/hiro_e.doc (2009. 05. 21.)
- DURST Péter 2009. A magyar igeragozás elsajátításának vizsgálata magyarul tanuló külföldiekénél – különös tekintettel a határozott és határozatlan ragozásra. *Hungarológiai Évkönyv* 10: 11-19.
- DÜRSCHIED, Christa 2005. *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. § 9.1. – <http://culturitalia.uibk.ac.at> (2009. 05. 21)
- HEGEDŰS Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- LEISS, Elisabeth 1992. *Die Verbalkategorien des Deutschen. Ein Beitrag zur Theorie der sprachlichen Kategorienbildung*. Berlin/New York t.k., Walter de Gruyter
- MISÁD Katalin: Interferenciajelenségek és egyéb nyelvi sajátosságok a szlovák anyanyelvű hungariztika szakosok igehasználataiban. <http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data.htm>
http://www.sulinet.hu/oroksegtar/data/Hataron_tuli_magyarsag/Tanulmanyok_a_ketnyelvusegrol/pages/005_misad.htm (download 2009. 05. 16.)
- PETE István: Korunk nyelvtudományának történeti háttere és jellemzői – <http://www.melymosoly.hu/~nyelvor/period/1272/127207.pdf> (2009. 05. 21)
- SZÜCS Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai (Giay Béla emlékének). *Hungarológiai Évkönyv* 10: 68-78.
- USÓN, Ricardo Mariae – FABER, Pamela 2002. Funcional Grammar and lexical templates. In: Quintero, Maria J.P. (szerk.) *New Perspectives on Argument Structure in Functional Grammar*. New York, Mouton de Gruyter. 39-94.

Flögl, Szilvia

Additives to a functional education of Hungarian as a foreign language –

Based on the analysis of German–Hungarian interference phenomena

The target of this study is to map some grammatical interference phenomena in the field of Hungarian as a second language. It is based on empiric material gained by interviews of a male speaker of Hungarian as second language. He is 76 years old with German as first language background. The research covers 76 phrases. As a result the following categories can be stated — as especially problematic: 1st the inflection personal pronouns, 2nd the use of articles, 3rd the congruence of noun and verbal forms, 4th the use of uxiliary verbs, 5th the use of simple and double negation, and 6th lexical and syntactical specifities.

Katalinić Kristina – Žagar Szentesi Orsolya

Rendszertani és gyakorlati ekvivalencia-viszonyok a magyar és a horvát nyelv melléknévi igenévi csoportjaiban*

1. A melléknévi igenévi csoportok nyelvenkénti különbözőségei

A magyar nyelv igenevei önmagukban véve nem tartoznak a kontrasztív szó-fajtani leírás szempontjából „kirívó“ jelenségek közé – hiszen a természetes nyelvek körében szinte mindenütt találhatók hasonló jellegű non-finit igei elemek. Annál szembetűnőbb a különbség az igenévi alakrendszerek belső strukturáltságában, azaz hogy milyen konkrét igenévi alakokkal bírnak az egyes nyelvek, illetve hogy azok milyen logikai-grammatikai ill. szintaktikai funkciók ellátására hivatottak, és mindehhez milyen morfológiai sajátosságok társulnak.

A melléknévi igenevek (participium) a többi igenévfajtaival (infinitívusz, gerundium) együtt a mondatömörítés (két, külön állítmányi maggal rendelkező kijelentés egy mondatba való komponálása) egyik legelterjedtebb eszközei (Kenesei 2000, 123, 127). Ezek konkrét formái és alkalmazásai mind az indoeurópai, mind az uráli nyelvcsaládon belül igen nagy változatosságot mutatnak (Bereczki 1988, 37), de még a munkánk szempontjából legfontosabb szláv nyelvcsoporthoz is olykor meglehetősen heterogén participiumi rendszereket találunk az egyes leány-nyelvekben (Horálek 1967, 240).¹

Végigtekintve az ismertebb európai nyelvek melléknévi igenévi rendszerein megállapítható, hogy a kisebb-nagyobb fokú strukturális eltérések ellenére valamennyi nyelv participium-rendszere² egy viszonylag univerzálisnak mondható logikai-grammatikai kritériumrendszer alapján áll össze, a különbözőségek pedig abból fakadnak, hogy az egyes nyelvekben nem teljesen azonos arányban érvényesül

¹ A melléknévi igenévi paradigma nyelvenkénti különbözőségei ellenére a nyelvtani-szófaji rendszerezésben viszonylag hasonlóak az európai nyelvek grammatikográfiai gyakorlatai: míg ezek túlnyomóan az igei paradigma részeként tárgyalják a participiumokat, a magyar nyelvtanírói hagyomány más gyakorlatot követ és önálló szófajokként tartja nyilván az igeneveket. A kérdéstről részletesen ír Zagar Szentesi 2007.

² Noha munkánk elsősorban ténylegesen a participiumok, azaz a melléknévi igenevek vizsgálatát célozza, megjegyezzük, hogy az itt tárgyalt általános szempontok teljes egészében alkalmazhatók a határozói igenevek rendszereire is, annál is inkább, mert a kontrasztív vizsgálatok során gyakori tapasztalat, hogy funkcionálisan a két kategória hajlamos átfedni egymást.

valamennyi szempont, pontosabban: a nyelvi rendszerek egyrészt nem feltétlenül teljes mértékben, másrészt nem egyforma módon „töltik ki“ az univerzális szempontrendszer kínálta lehetséges helyeket.

Az említett logikai-grammatikai kritériumrendszer két fő elemből tevődik össze: az egyik a mondat főigéjéhez (az állítmányhoz) mért időviszony (elő-, egy- vagy utóidejűség),³ a másik az igeneves szintagma alaptagját képező névszónak az igei tartalomhoz viszonyított aktív vagy passzív szemléletű ábrázolása (cselekvő, illetve szenvedő alakok). E két tényező kombinációja, azaz az adott nyelvben aktiválódó (és – mint a tapasztalat mutatja – meglehetősen különböző) kombinációs párok döntik el, konkrétan mely melléknévi igenévi típusokkal fog rendelkezni az adott nyelv.

2. A magyar és a horvát nyelv participiumainak rendszertani összefüggései

A cikkünk 3. pontjában tárgyalandó gyakorlati megfelelések értelmezéséhez elsőként azt kell világosan láttatnunk, milyen rendszertani összefüggések vannak a két nyelv melléknévi igenevei között. Ugyanakkor ki kell terjeszteni az áttekintést a határozói igenevekre is, mert funkcionális téren (fordítás, nyelvtanulás) az ekvivalencia-viszonyok ezeket is nagyban érintik.

A magyar nyelv szinkrón leírásában (pl. MGr, 223) három melléknévi és egy határozói igenévtípust szokásos elkülöníteni. A melléknévi igenevek formai megoszlása a három fő időviszonyt (elő-, egy- és utóidejűség) követi, míg a határozói igenév morfológiailag egységes alakja kétféle (elő- és egyidejűség) időviszonyt is megtestesíthet az állítmányhoz képest (jórészt az alapige aspektusától függően). Az aktív–passzív jelentésviszonyok tekintetében a folyamatos melléknévi igenevek túlnyomóan cselekvő szemléletűek, a befejezettek az alapige igenemétől függően szenvedő vagy mediális jelentésűek, míg a beállók dominánsan szenvedő értelműek.

A horvátban ehhez képest két-két melléknévi és határozói igenevet találunk (pl. HGr, 244-247); a melléknévi kizárólag előidejűek, egyikük **(a)** aktív (*preveo* 'aki fordított'), másikuk **(b)** passzív (*preveden* 'amit fordítottak', '(le)fordított') értelemben ábrázolja a jelzett igei tartalmat, míg a két határozói igenév elő- vagy egyidejű lehet (**(c)** *prevešći*, 'miután lefordít(ott)' illetve **(d)** *prevodeći* 'miközben fordít(ott)'), mindkettő aktív jelentésű.

A két rendszer elemeinek funkcionális megfelelései meglehetősen szövevényesen alakulnak.

³ Természetesen maga az időviszony sem pusztán az említett háromszatú rendszerben ölthet testet; bizonyos eszkimó nyelvekben csak az időviszony alapján háromnál több aktív melléknévi igenévtípust lehet elkülöníteni.

Egyes igenévtípusok egy az egyben lefedik egymást (pl. a szenvedő értelmű előidejű melléknévi igenevek, pl. *nyitott ~ otvoren*), más esetekben a magyar alaknak funkcionálisan olyan horvát alak felel meg, amelynek eredeti jelentése más, és csak – az egyébként nem túl gyakori – szófajváltáson átesve kap a magyarral azonos funkciót. (Folyamatos melléknévi igeneveinknek ilyenkor a fenti részletezésben (d)-vel jelölt és melléknevesült egyidejű határozói igenév felel meg a horvátban: pl. *élő ~ živući*.) A harmadik esettípus az, amikor az egyes kategóriáknak sem direkt, sem szerepmódosult igenévi megfelelője nincs a másik nyelvben; ilyenkor az egyik nyelvben igenév által jelölt jelentésviszonyt a másikban csak strukturálisan teljesen eltérő (participiumot nem tartalmazó) nyelvi megoldásokkal lehet visszaadni. Jó példa erre a magyar nyelv beálló melléknévi igeneve, amelynek nincsen kategoriális megfelelője a horvátban, a horvátban megtalálható és fentebb (a)-val jelzett cselekvő múlt idejű alakhoz viszont a magyar igenévi rendszerben nem találunk neki egy az egyben megfelelő alakot.

A fenti viszonyokat tömörítetten a következő ábrával szemléltethetjük:

magyar	horvát
folyamatos m.i.	- Ø - (melléknevesült egyidejű aktív határozói igenév: <i>svjetleći</i> 'világító')
befejezett m.i.	- előidejű szenv. melléknévi igenév: <i>otvoren</i> 'nyitott' - előidejű csel. melléknévi igenév, mediális igéből: <i>ozebao</i> 'átfagyott'
beálló m.i.	- Ø
határozói i.	- egyidejű határozói igenév: <i>otvarajući</i> 'miközben nyit(ott) vmit' - előidejű határozói igenév: <i>otvorivši</i> 'miután kinyit(ott) vmit'

A táblázatból az is kiolvasható, hogy teljesen szimmetrikus szerepátfedések valójában egy igenévtípus esetében sincsenek, hiszen még az ekvivalenciákat legjobban felmutató magyar befejezett melléknévi igenevek és határozói igenevek esetében sincs olyan horvát ekvivalens, amely önmagában és teljes mértékben lefedné magyar párjuk funkciókörét.

Jelen összevetésben nem térünk ki az egyes igenévfajták morfológiai–szintaktikai jellemzőinek bemutatására; ezek terén a két nyelv igenévtípusai az itt ábrázolt funkcionális meg(nem)feleléseknél még komplexebb különbségeket tárnak fel, melyek további vizsgálatot igényelnek.

3. *Folyamatos melléknévi igenevek horvát nyelvi megfelelői egy fordítási esettanulmány tükrében*

A továbbiakban egy kortárs magyar regény (Kukorelly Endre: *Rom, A komonizmus története*) horvát fordítása során nyert empirikus tapasztalatok bemutatásával fogunk rámutatni azokra a konkrét horvát nyelvi megoldásokra, amelyekkel tartalmilag a leghűbben adhatók vissza az egyébként nem sok direkt ekvivalencia-lehetőséget felmutató magyar folyamatos melléknévi igenevek jelentésviszonyai.⁴

Korpuszunk összeállításában külön figyelemmel kísértük a magyar participiumok esetében oly tipikus szófajváltás mindkét típusát (alkalmi, lexikai). Jelen tanulmány terjedelmi okokból pusztán korpuszunk azon részére szorítkozik, melyben a vizsgált participiumok eredeti szófaji értékükben szerepelnek, illetve aktuálisan (pusztán az adott mondatban) fővevülnek. Az a tényező, hogy a mondategészben a melléknévi igenév önmagában áll-e, vagy megjelennek mellette tipikus bővítményei, releváns hatással van a lehetséges fordítási megoldásokra, ezért a két előfordulási típust külön pontban adjuk közre.

Jelen tanulmány korpuszunknak csupán azokra az elemekre terjed ki, melyeknél az egyébként változatos szintaktikai szerepkörű participium legtipikusabb mondat-tani szerepében, azaz jelzőként fordul elő. A további esetek elemzésére soron következő tanulmányunkban kerítünk sort.

3.1. *Folyamatos melléknévi igenév jelzői szerepben - bővítmény nélkül*

Korpuszunk adatai és a fenti táblázat szerint a jelzői szerepben állandó folyamatos melléknévi igenevet ritkán tudjuk horvát igenévvel lefordítani. Néhány példa mégis azt mutatja, hogy ezt a lehetőséget sem szabad figyelmen kívül hagyni: A horvát mondatban a magyar igenév helyén egyidejű határozói igenév áll, amelyet folyamatos igéből képzünk. Jelzői szerepben ez az alak csakis melléknevesült formában jelenhet meg, ami a horvátban jóval ritkább eset, mint a magyarban, mindez pedig csökkenti a gyakorlati esélyét az ilyen típusú egyenes megfeleléseknek:

(a) *senyvedő kiskölyök ~ čameće derište*

Ritka fordítási megoldás a szenvedő befejezett melléknévi igenév is. Az előbb említett horvát határozói igenevekkel szemben ez a participium nagyon gyakran

⁴ Tanulmányunk módszertanához hasonló módon veszi számba a magyar és a szerb participiumok lehetséges megfeleléseit Burzan (1990). Következtetései sok esetben alkalmazhatóak a magyar–horvát participiumok kérdéskörére is, a horvát és a szerb nyelv utóbbi évtizedekben felgyorsult fejlődési divergenciájára való tekintettel azonban a magyar melléknévi igenevek egyes délszláv nyelvi megfelelői differenciáltan kezelendők.

melléknevesül, ami tompítja a szó szenvedő jelentésárnyalatát, ugyanakkor ki-domborítja a tulajdonságjellegét, s ez nyit utat a példánkban szereplő felhasználási módokhoz:

(b) *kesergő* részek ~ *ojađeni dijelovi*

Noha nem tipikus ekvivalencia, de értékelhető számú olyan esetünk van, ahol a magyar igenév helyén főnév (1.) vagy előljárósós főnév áll a megfelelő esetraggal (2). Az ilyen típusú attribúció nagyon gyakori a horvátban (ún. „adverbijani atribut“, vagy „nesročni atribut“):⁵ a jelzői szerepben levő főnevet ún. főnévi jelzőként, az előljárósós főnevet pedig határozói jelzőként tárgyalják a nyelvtanok. A következő példák azt is mutatják, hogy ilyen esetekben változik a szórend, a horvátban a főnévi és a határozói jelző egyaránt az alaptag mögé kerül:

(c) (1.) *beismerő* vallomás ~ *iskaz priznanja*

(2.) *épülő-szépülő* kommunista társadalom ~ *komunističko društvo u izgradnji i cvatu*

Magyar igenév helyén ennél jóval gyakrabban található megfelelő szemantikai tartalommal bíró melléknév:

(d) *dolgozó* nép ~ *radni narod*,

vagy az igei eredetére világosan utaló (átlátható képzésmódu) deverbális melléknév:

(e) *méltatlankodó*, *durcás kiskölyök* ~ *svadljivo*, *inatljivo malo derište*
szónokló okoskodók ~ *brbljavi pametnjaković*

Tipikus és leggyakoribb megfelelője vizsgált igeneveinknek a jelzői mellékmondat, mely nem meglepő a cikkünk 2. pontjában részletezett rendszertani megfelelések tükrében. Az intranszitiv igéből képzett igenév helyén a megfelelő horvát ige szerepel állítmányként, a szórend pedig megfordul, és a jelzői mellékmondat a névszó mögé kerül:

(f) *működő* rendszer ~ *sistem koji funkcionira*

a születő új ~ *novo koje se rađa*

További jellegzetességre hívják fel a figyelmet a tranzitív igéből képzett igenevet tartalmazó példák. A horvátban ilyenkor erős az igény a tárgyi bővítmény megjelenítésére akkor is, ha a magyar mondat igéje mellett nincs tárgyi bővítmény:

(g) *egyetlen tisztázó* írás ~ *ni jedan zapis koji bi objasnio razloge*

⁵ A főnevet bővítő és elsősorban tulajdonságjelentésű ún. hátravetett határozó létezik a magyarban is (*nyaralás a hegyekben*, *a puszta télen*, stb.), előfordulási gyakoriságuk mégis messze elmarad a horvát nyelv azonos szerkezetétől.

3.2. Jelzői szerepben tárgygal vagy határozóval ellátott folyamatos melléknévi igenév

Különböző igei bővítményekkel ellátott igevek helyén a fordításban ismét megjelennek a 3.1.-ben említett alakok. Egyszerű melléknevekkel a bővítményes esetekben is nagyszámban találkozunk:

- (h) *vakon **hívő** változat ~ slijepo **vjerna** varijanta*
*termelési regénybe **illő** (...) párbeszédék ~ za proizvodne romane **prikladni***
*(..) **dijalozi***

Megjelenik azonban, noha nem tipikus jelenség, egy az előzőekben nem adatolt megoldás: a cselekvő múlt idejű melléknévi igenévvel való helyettesítés, amelyre példánkban a célzott igék eltérő konceptuális háttere nyújt lehetőséget:

- (i) *máig **túlélő** figurák ~ do danas **preživjele** figure.*

Kimondottan ritkán jelenik meg, de előfordul deverbális főnév is a horvát mondatban. Ilyenkor nagymértékben átrendeződik a mondatszerkezet is: az igevevet helyettesítő horvát főnév (*zadržavanje*) a szintagma alaptagja lett, a magyar példában alaptagként szereplő főnév (*csapatok*), pedig ún. főnévi jelzővé vált. Ezt az esetet egyedi megoldásként kell számba venni:

- (j) *ideiglenesen hazánkban **tartózkodó** szovjet csapatok ~ privremeno **zadržavanje** ruskih trupa u našoj domovini*

Az előző pontban tárgyaltakhoz hasonló gyakorisággal adatolhatóak szenvedő befejezett participiumok is. Példánk (és az összes hasonló eset) érdekessége, hogy míg az előző kategóriáknál viszonylag hűen megmarad a magyar szerkezet szórendje, itt a participium bővítményei, de maga a participium is a jelzett szó mögé kerül. A horvát szórend, melyben ritkán érvényesül a magyarra annyira sajátos „balra nyitó” szórendiség, itt már nem bírja el a bővítmények alaptag elé való kihelyezését, ezért a szinte tükörképszerű, azaz épp fordított elemsorrend:

- (k) *egy kártevőkből, kémekből **álló** csoport ~ skupina **sastavljena** od **diverzanata** i **špijuna**.*

Korpuszunk szembetűnően legtöbb példája azt bizonyítja, hogy a bővítmény-nyel ellátott melléknévi igenév visszaadására a horvátban a jelzői mellékmondat a legkézenfekvőbb megoldás (hasonlóan a 3.1.pont (f)-ben tárgyalt példáihoz). Adataink mindegyikében tapasztalható az előző példában említett teljes szórendi átszerveződés:

- (l) *megváltoztatást **ígérő** helyzet ~ situacija **koja obećava** iskupljenje **OVIR** nevű, **inturisztokat kezelő** hivatal ~ ured pod nazivom **OVIR koji se bavi** strancima*
*a részvét nullfokát **jelző** mély félelem ~ duboki strah (...) **koji pokazuju** multi stupanj sućuti.*

Jellegzetes problémát vet fel a *való* és *levő* melléknévi igenevek kezelése. A horvátban nincs direkt megfelelőjük ezeknek sem, ezért az ilyen szerkezetek horvát fordításaiban sem találunk létigei kopulát. Míg a magyarban a jelzői szerepre szánt határozót a *való* / *levő* segédigenevekkel melléknemesítjük (Hegedűs 2004, 146), a horvátban a határozók többsége transzformációs eljárások nélkül is alkalmas jelzői funkcióra, ilyenkor azonban kötelezően a jelzett szó után, hátravetve áll. Gyakorlatilag ugyanahhoz a fordítási eredményhez jutunk, melyet a 3.1. pontban a (c) példákkal szemléltettünk (határozói jelző/hátravetett határozó).

- (m) *jó házból való nyugati bal értelmiségi ~ zapadni lijevi intelektualac iz dobre kuće*
fejlődésben levő elvtársak ~ drugovi u razvoju

Esetlegesen előljárósó is képes helyettesíteni az igenevet, ha rendelkezik megfelelő szemantikai tartalommal, mint például a *prije* előidejű előljárósó, ami jelen esetben megfelel a *megelőző* igenévnek:

- (n) a kommunista *hatalomátvételt megelőző* időben ~ u vrijeme *prije*
 komunističkog preuzimanja vlasti.

4. Összegzés

Összegzésül azt mondhatjuk, hogy a jelzői szerepben álló folyamatos melléknévi igeneveket csak meglehetősen ritkán tudjuk a nekik rendszertanilag legmegfelelőbb horvát igenévvvel visszaadni. Ez csak akkor lehetséges, ha a horvát participium melléknemesült, ez a jelenség azonban közel sem olyan arányú, mint a magyarban.

A legtipikusabb fordítási megoldásoknak a jelzői mellékmondatok tekinthetők, ugyanakkor folyamatos melléknévi igeneveink helyén a horvát mondatokban számottevő arányban fordulnak elő egyszerű, vagy igéből képzett melléknemek is. Ha a melléknévi igenév egyéb mondatrészszel bővül, még számottevőbb a mellékmondatokkal való feloldások aránya, ugyanakkor pedig kötelezően átszerveződik a mondat szórendje: a magyarban az igenév elé besorolódó bővítmények a horvátban az ige után helyezkednek el.

IRODALOM

- BERECZKI G. 1988. *A magyar nyelv finnugor alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest.
 BURZAN, M. 1990. *Glagolski pridevi u srpskohrvatskom i mađarskom jeziku*. Filozofski fakultet u Novom Sadu, Novi Sad.
 HEGEDŰS R. 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
 HGGr = BARIĆ, E. et al. 1995. *Hrvatska gramatika*. Školska knjiga, Zagreb.

HORÁLEK, K. 1967. *Bevezetés a szláv nyelvtudományba*. Tankönyvkiadó, Budapest.

KENESEI, I. 2000. Szavak, szófajok, toldalékok. Az igenevek problémája. In: KIEFER F. (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan 3. – Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

MGT = KESZLER, B. (et al.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

ŽAGAR SZENTESI, O. 2007. Kontrastivni opis glagolskih pridjeva i glagolskih priloga u mađarskom i u hrvatskom jeziku. *Studia Slavica Academiae Scientiarum Hungaricae*. Vol. 52. 474–483.

Katalinić, Kristina – Žagar Szentesi, Orsolya

The Hungarian and the Croatian system of participles and gerunds

In the first part of the paper the authors point out the formal and functional overlap and the differences between the Hungarian and the Croatian system of participles and gerunds based on a structural and systematic overview. The next part analyzes the typical Croatian translations of the Hungarian adjectival present participle appearing in attributive function examining a corpus derived from the Croatian translation of a contemporary Hungarian novel. The results suggest that this Hungarian structure can rarely be translated into the Croatian active present participle which can be considered its equivalent and this tendency is independent of the subordinated elements linked with the Hungarian participle. The most common form used in Croatian for the translation of the Hungarian present participle is a relative clause which requires a characteristic word order. Deverbal adjectives and adverbial clauses can also be found in great number among the forms used in the translations along with some other types of participles.

Szabó T. Annamária

A tárgyasság, a tárgyhatározottság, valamint a határozatlan (alanyi) és a határozott (tárgyas) ragozás tanításáról francia kultúrkörben

1. Bevezetés: Kontrasztív szemlélet, nyelvi kölcsönhatások

Ahhoz, hogy bármely kultúrkörben eredményesen taníthassuk a magyar nyelvet, nem hagyható figyelmen kívül a forrásnyelvi kultúra és ennek szerves része, maga a forrásnyelv (L_1). A kontrasztív szemlélet alkalmazása, vagyis a forrásnyelv összevetése a célnyelv (L_2) nyelvi rendszerével, a megmutatkozó hasonlóságok és különbségek figyelembevételével elengedhetetlen feltétele az eredményes nyelvoktatásnak, hiszen folyamatosan előkerülnek olyan konfliktuspontok, amelyek a két nyelv kölcsönhatásából létrejövő interferenciajelenségekben érhetők tetten. „Hagyományos didaktikai keretben ún. transzfer- és interferencia-jelenségekben fogalmazódnak meg a nyelvtanulási folyamatot érő átviteli és gátló hatások [...], amelyekről nyelvpáronként (az adott iránytól függően) tipikus jellemzés adható az egyes nyelvi szinteken” (Szűcs 2006, 98).

A szintetikusabb magyar és az analitikusabb francia nyelv különbsége számos nyelvrendszerbeli jelenség mentén tetten érhető. Míg a magyar nyelv névszóragozási rendszere inkább toldalékokkal (ritkábban névutókkal) operál, addig a francia pontosan fordítva, pre- és posztpozíciókat vonultat fel a toldalékok használata helyett. (Kelemen 1985, 471; MGr. 2000, 61–62).

A továbbiakban már a nyelvtanítás kezdetén felmerülő jelentős grammatikai konfliktuspontot mutatok be: a tárgyasság, tárgyhatározottság kérdéskörével foglalkozom. A két nyelv eltérő szerkezetéből adódó problémákat francia anyanyelvű diákok tanítása során összegyűjtött interferenciajelenségekben értem tetten. Igyekeztem kontrasztív keretben megérteni és megértetni hátterüket, és kialakítani a legcélravezetőbb tanítási stratégiát.

2. A tárgyasság

„A tranzitivitás, a tárgy megléte az emberi nyelvek egyik leguniverzálisabb jelensége” (Szili 2006, 170). Minden nyelvre igaz, hogy vagy esettel, szórenddel vagy

egyéb módon fejezik ki az alany és tárgy különbségét. A nyelvtipológia tranzitivitási sémája alapján (az alany- és a tárgyeset egybeesése vagy különbözősége szerint) triadikus, nominatív és ergatív nyelveket különböztethetünk meg.¹ Tipológiailag mind a magyar, mind a francia nyelvet a nominatív nyelvek közé sorolhatjuk, ami azt jelenti, hogy az intranszítív mondat alanya és a tranzitív mondat alanya is alanyesetben van, a tranzitív mondat tárgya pedig tárgyesetbe kerül. Míg a latinban mind az alany, mind a tárgy jelölve van, a franciában sem az alany-, sem a tárgyeset nem jelölt. A magyar a kettő között „félúton” helyezkedik el: az alanyesete ugyan jelöletlen (jelöltsége \emptyset), a tárgy viszont todalékkal jelölt.

Milyen lehetősége maradhat így a francia nyelvnek az alany- és a tárgyeset megkülönböztetésére? Természetesen a kötött szórend: a tárgy majdnem mindig a tranzitív ige után áll. „Képlete” a következő: $GN_1 + V + GN_2$, ahol a GN_1 (jelentése: group nominal ‘névszói csoport’) = alany, V = állítmány, a GN_2 = tárgy (Kelemen 1985, 263).

Például:

Je regarde la télé. ‘Tévét nézek.’

$GN_1 = je$

$V = regarde$

$GN_2 = la télé$

Ez alól a szabály alól a személyes névmások tárgyesete és a harmadik személyű, élő és élettelen tárgyat is helyettesítő névmások jelentenek kivételt,² de az ezeket tartalmazó mondatokra is komoly, kötött szórendi szabályok vonatkoznak.

A francia $S+V+O^3$ -szórend tehát biztosítja az alany és a tárgy megkülönböztetését.

Tesnière klasszikus példái:

(1) *Péter veri Pált.*

(2) *Pétert veri Pál*

Pierre bat Paul.

Paul bat Pierre.

Az ilyen típusú mondatokkal szükséges felhívni a nyelvtanulók figyelmét arra, hogy „ami az anyanyelvében szórendi oppozíció, a magyarban egy raggal különíttetik el” (Szili 2006, 170).

De még így is nagy azoknak a francia anyanyelvi hatására bekövetkező interférencajelenségeknek a száma, amelyeket a nyelvtanítás során példaként feljegyeztem. „Ki hinné például, hogy – különösen a nyelvtanulás kezdeti szakaszában – mennyi gondot okoz a tárgyrag kitetele? Nem mintha nehéz volna a szabály, de az anyanyelvi háttér azt diktálja, hogy a tárgy kapcsán morfosztatikai kitévővel nem kell számolni”

¹ Havas Ferenc nyelvtipológiai előadása alapján

² *Tu connais Monsieur Legrand? Oui, je le connais* (Soignet–Szabó 1996, 64). 'Ismeri Monsieur Legrand-t? Igen, ismerem őt.'

³ A francia nyelv kétféle tárgyi bővítményt különböztet meg: 1. complément d'objet direct = prepozíció nélküli főnévi csoport (GN) 2. complément d'objet indirect = prepozícióval bevezetett főnévi csoport (GN), melyek közül általában az első típus felel meg a magyar tárgy fogalmának (Kelemen 1985, 21, 178).

(Korompay 1999, 87). A franciában jelöletlen tárgyat a gyakran a magyarban sem toldalékolják a diákok:

- (1) **Nem ismerem a magyar **nevek***
*'je ne connais pas **les noms** hongrois'*
- (2) **Mert azért nehéz **egy nyelv** tanulni*
*'Parce qu'il est difficile d'apprendre **une langue**'*
- (3) **Most szoktam egy olyan **kazetta** nézni*
*'maintenant j'ai l'habitude de regarder **une (telle) cassette vidéo**'*

2.1. Hogyan tanítsuk francia anyanyelvűeknek a tárgyasságot?

1. lépés: A tárgyasság fogalmának tisztázása

Először mindenképpen a szórend és a tárgyrag szembeállításával szükséges tisztázni az alany és a tárgy fogalmának mindkét nyelvbeli meglétét, de eltérő kifejezési formáját.

Kétféle téma is kínálkozik, amivel bemutatathatjuk a tárgyasságot: **a napi rutin** vagy **a vásárlás**. A vásárlást semmi esetre se hagyjuk ki, de mégis célszerűbb képek segítségével a napi rutin kifejezései közül megtanítani néhányat, a vásárlás témakörét pedig nem a tárgyasság fogalmának tisztázásakor tárgyalni. Ennek legfőbb oka az, hogy franciául a *vásárol* igével a főnevek elé majdnem mindig anyagnévelőt kell kitenni, ami megzavarhatja a magyar tárgyesettel éppen csak ismerkedő diákokat.

Célszerű, ha először képeket viszünk be, bemutatjuk, mi van rajta, és lexikai egységként megtanítjuk a következőket:

- (1) *Ez tévé. **Tévét** nézek.*
- (2) *Ez újság. **Újságot** olvasok.*
- (3) *Ez levél. **Levelt** írok.*

Kérdezzünk rá, hogy mi lehet a közös a három mondatban!

Előbb-utóbb kitalálják, hogy mindhárom tárgy *-t* végű. Segíthetünk, ha nemcsak képeket viszünk, hanem el is játsszuk a mondatokat. Például:

*Ez egy újság. **Mit** olvasok? **Újságot** (olvasok).*

Ha megadjuk a mondatok fordítását jól fog látszani a szórend és a raghasználat különbsége:

⁴ A példák egy 20 éves, magyarul tanuló, párizsi egyetemista lánytól valók, akinek az édesapja magyar.

<i>Mit csinállok?</i>	<i>Qu'est-ce que je fais?</i>
<i>Tévét nézek.</i>	<i>Je regarde la télé.</i>
<i>Újságot olvasok.</i>	<i>Je lis le journal.</i>
<i>Levelet írok.</i>	<i>J'écris la lettre.</i>

A másik, ami segíthet megvilágítani ezt a kérdést, ha példamondatok segítségével bemutatjuk, hogy az eltérő magyar szórend nem változtat azon, hogy melyik mondatrész kerül tárgyesetbe; a jelentésen annyiban módosít, hogy a második mondatban hangsúlyos a tárgy.

- (1) Péter szereti **Marit**. Péter aime **Mari**.
 (2) **Marit** szereti Péter. C'est **Mari** que Péter aime.⁵
 (3) Pierre szereti **őt**. Pierre l'aime.⁶

2. lépés: Formai kérdések

Miután megmagyaráztuk a magyarban a tárgy jelöltségét és a franciában a tárgy szórend által kijelölt szerepét, rátérhetünk a formai kérdésekre. A főnevek tárgyesetével érdemes kezdeni a tanítást (egy-tövíűek → több-tövíűek) és ezután tanítsuk a melléknevek, illetve számnevek tárgyesetét!

A főnevek tárgyesetét tanítva, típusonként példamondatokban adjunk példát a tárgyesetekre! Közben feltétlenül szükséges átismételni diákjainkkal a magánhangzó-harmóniára vonatkozó ismereteiket.

Érdemes majd úgy elkészíteni az összefoglaló táblázatot, hogy minden diáknak kiosztunk egy képet valamilyen élelmiszer vagy tárgy nevével. A feladat az, hogy válaszoljanak a következő kérdésre a náluk lévő kép segítségével: *Mit vesz?* Az első kép a tanáré, ő mondja a példamondatot: *Virslit veszek*.

Mit vesz? veszek.

A képeket célirányosan, meghatározott sorrendben osszuk ki, így a táblára már ebben a sorrendben fognak felkerülni a példák. Mivel a többes számot már megtanítottuk, az I. és az I/A., a II/A., a III/A. csoportban szereplő szavak tárgyraggal való ellátása nem fog túl nagy problémát okozni a diákoknak. Ezért fontos a II-es és a III-as csoportra külön figyelmet fordítanunk, több példát adnunk stb.

⁵ A jelenség neve: *mise en relief*. Szó szerinti magyar fordítás: 'Mari az, akit Péter szeret.'

⁶ A jelenség neve: *pronominalisation* ('névmásítás')

Kiosztott képes kártyák

- | | |
|------------|------------|
| 1. virsli | 11. ponty |
| 2. kakaó | 12. hús |
| 3. alma | 13. tejföl |
| 4. körte | 14. bor |
| 5. perez | 15. banán |
| 6. kalács | 16. vaj |
| 7. ajándék | 17. föld |
| 8. liszt | 18. méz |
| 9. bab | 19. tej |
| 10. könyv | 20. méz |

A helyes válaszok alapján tudjuk majd elkészíteni a táblázatot:

Mit vesz? veszek.

Csoport	Tárgyrag	Példamondat	Francia fordítás
I. csoport í, í, ó, ő, u, ú, ü, ű mgh.-ra végződő főnevek	-t	<i>Virslit veszek.</i> <i>Kakaót veszek.</i>	'J'achète de la saucisse'. 'J'achète du cacao.'
I/A csoport a-ra, e-re végződő főnevek	-t	<i>Almát és körtét veszek.</i>	'J'achète des pommes et des poires.'
II–III. a. csoport msh.-ra végződő kötőhangzós tárgyragos főnevek c, cs, k, g, t, d, p, b, f, v, gy, m, h, ty, dzs	-ot -et -öt	<i>Perecet, kalácsot,</i> <i>ajándékot, virágot, lisztet,</i> <i>szörpöt, babot, zsiráfot,</i> <i>könyvet, jegyet, kosztümöt,</i> <i>juhot, pontyot veszek.</i>	'J'achète du bretzel, de la brioche, du cadeau, des fleurs, de la farine, du jus de fruit, des haricots, une girafe, un livre, un billets, un tailleur, un mouton, une carpe.'
II–III. b. csoport msh.-ra végződő kötőhangzó nélküli tárgyragos főnevek s, sz, z, j, l, ly, r, n, ny	-t	<i>Húst, buszt, pénzt, papagájt,</i> <i>tejfölt, kastélyt, sört,</i> <i>banánt, függőnyt veszek.</i>	'J'achète de la viande, un bus, de l'argent, une perruche, de la crème fraiche, un chateau, de la bière, des bananes, des rideaux.'
II/A, III/A 1.a, 1. b. – egyszótagú ősi szavak (-e- kötőhangzóval csak 4: <i>tej, fej, hely, méz</i>)	-at -et	<i>Vajat, házat, földet, mézet,</i> <i>tejet veszek.</i>	'J'achète du beurre, une maison, un terrain, du miel, du lait.'

(Szili 2006, 171 alapján)

3. lépés: Gyakorlás

A bevásárlással kapcsolatban számos gyakoroltatási lehetőség kínálkozik:

1. Megkérhetjük a diákokat, hogy írjanak saját bevásárló listát, amit kicserélnek egymás között, és Paul elmondja, hogy mit venne Julie, Julie pedig azt, hogy mit venne Paul.
2. Megtaníthatunk nekik néhány egyszerűbb magyar ételreceptet. Például: *Mit veszel a paprikás csirkéhez?*
3. Érdekes lehet a diákok számára, ha eredeti prospektusokat, színes újságokat viszünk be az órára, és ezekből kell összeállítaniuk, hogy mit vennének egy nagy bulira, egy romantikus vacsorára vagy egy piknikre stb. A szórólapok szociokulturális ismereteket is közvetítenek, az árakkal pedig a számokat is át lehet ismételtetni.
4. Ha egy általunk készített bevásárló listát kell átírniuk a diákoknak, akkor is gyakoroltathatjuk a mennyiségeket, számokat. A mennyiségek interkulturális ismeretek gazdagítására is szolgálnak: magyarul *egy rúd szalámit, egy pohár tejfölt, egy pár virslit* stb. kérünk. Lássunk egy mintafeladatot!

Mit vesz Mari?

Bevásárlólista

- | | |
|--------------------|---------------------|
| - 30 deka sonka | - 1 kiló paradicsom |
| - 1 liter tej | - fél kiló paprika |
| - 1 kiló kenyér | - 2 kiló barack |
| - 1 rúd szalámi | - 3 kiló alma |
| - 1 üveg lekvár | - fél kiló borsó |
| - 1 doboz margarin | |
| - 1 üveg bor | |
| - 1 pohár tejföl | |
| - 5 darab joghurt | |
| - egy pár virsli | |

Eladó: Mit parancsol?

Mari: Harminc deka sonkát, egy liter tejet,..... kérek.

4. lépés: A többtöví főnevek tárgyesete

Ha már megtanítottuk a többtöví főnevek többes számát, akkor ennek analógiájára meg tudjuk tanítani a *madár ~ madarat, kenyér ~ kenyeret* – típusú alakokat is. Semmi esetre sem hagyhatjuk figyelmen kívül a többtöví főneveket, mert bizonyos szavak az alapszókinccs részét képezik, de így is alapos válogatásra van szükség. „Szerepeltessük tehát őket, de gondos szemantikai szűrőt alkalmazva, mindig az adott nyelvtani jelenséghez idomítva a kiválasztásunkat” (Szili 2006, 165)!

Mindhárom rendhagyó tőtípusra adjunk példát gyakran használt szavakkal:

1. Hangzórövidüléssel tőtípus

Például: kenyér *kenyér* ~ *kenyeret*, madár ~ *madarat* stb.

2. Hangzókiecséssel tőtípus

Például: cukor ~ *cukrot*, tükör ~ *tükröt*, eper ~ *epret* stb.

3. v-tövések

Például: ló ~ *lovat*, kő ~ *követ*, tó ~ *tavat*, hó ~ *havat* stb. (Szili 2006, 165–166)

5. lépés: Melléknevek, illetve számnevek tárgyesete

Ezt Szili (2006, 166–167) alapján célszerű tanítanunk.

3. A határozatlan (alanyi) és határozott (tárgyas) igeragozás tanítása

A magyarban „a mondat fő részeit számban, személyben, határozottság és az állítás-tagadás (logikai minőség) tekintetében egyeztetjük. Ezek közül a két utóbbi jelent a külföldiek szempontjából komoly problémát” (Hegedűs 2004, 275).

A kétféle magyar tárgy és a hozzá tartozó kétféle, határozott és határozatlan ragozás elkülönítése, használati körük megértése és főleg a kétféle ragozás gyakorlati alkalmazása az egyik legnehezebb nyelvtani jelenség a francia anyanyelvű nyelvtanulók számára (is). Természetesen a határozatlan és határozott igeragozást nem egymást közvetlenül követve építjük be a grammatikai haladási menetbe. Célszerű néhány lecke különbséget hagyni közöttük.

Az egyeztetés fogalmának megértése (Rácz 1991), vagyis az, hogy az igét mind a tárggyal, mind a cselekvés alanyával egyeztetni kell a magyarban, még nem jelent különösebb megrázkódtatást a franciáknak, hiszen az ő nyelvükben is gyakori jelenség az egyeztetés. Például az igét az alannal számban és személyben (pl.: *tu aimes*), harmadik személyben pedig nemben is (pl.: *ils aiment*) egyeztetik, ugyanígy a jelzőket a jelzett szó nemével és számával (pl. *les roses grandes*) stb.

A határozott ragozást bevezető legfontosabb mozzanat az, hogy a tárgy létrehozásának folyamatára, mint kognitív cselekvéssorra figyeljünk, melynek eredményeképpen ez a tárgy létrejön (Szili 2006, 121). Milyen kognitív folyamat során jut el a nyelvtanuló egy határozott tárgyat tartalmazó mondat kimondásához? Először is fel kell ismernie, hogy 1. tárgyra van szüksége az adott mondat megalkotásához 2. el kell döntenie, hogy határozott vagy határozatlan-e az a tárgy, amire szüksége van, és csak a 3. lépés az egyeztetés (az igealak személy- és számbeli, és ha szükséges, tárgyhatározottságbeli egyeztetése), majd a mondat megalkotása. Feladatát nehezíti, hogy semleges mondatban az ige megelőzi a határozott tárgyat, tehát ami

miatt egyeztetnie kell, azt az elemet csak az egyeztetés megtörténte után mondja ki, ezért jó előre ki kell találnia, mit akar mondani. Anyanyelvében az egyeztetés minden esetben fordítva működik: először mondjuk ki azt az elemet, ami miatt szükségessé válik az egyeztetés.

A fő nehézség tehát egy francia anyanyelvű számára abban áll, hogy „ha magyar mondattal találkozik, fel kell oldania a sűrített formákat [...]; ha viszont ő maga alkot meg egy magyar mondatot, rendre törölnie kell olyan eszközöket, amelyek az ő nyelvében természetesek. Elhagyni, tömöríteni valószínűleg nehezebb művelet, mint az ellenkezője!” Például: *Je te le passe = Adom.* 'Én neked azt adom' (Korompay 1999, 85).

Ha a tárgy milyenségéről kell beszélnünk, akkor talán mégis segíthet egy érdekes francia egyeztetési szabály. A sorrend ugyan itt is tárgy + (összetett) ige, de nembeli egyeztetést kell végezni. (Ha a klasszikus ige + tárgy sorrendű a mondat, akkor az igét semmilyen igeidőben nem kell egyeztetni a tárggyal.) „Ha az összetett igeidőben álló igét megelőzi a hozzá tartozó tárgy, akkor a múlt idejű melléknévi igenevet e tárggyal kell nemben és számban egyeztetni: [...] Voilà **les cravates** que j'ai achetées à Paris. 'Itt vannak a nyakkendők, amelyeket Párizsban vásároltam'” (Karakai 2002, 73).

Az ilyen típusú példákkal rávilágíthatunk arra, hogy a francia nyelvben is előfordul, hogy szükséges egyeztetni a tárgyat az (összetett) ige egyik részével (a participe passé alakkal), és ezt az egyeztetést is szigorú szabályok alapján, a tárgy típusa (neme és száma) szerint végezzük el.

3.1. *Hogyan tanítsuk francia anyanyelvűeknek a kétféle igeragozást?*

1. lépés: A tárgyhatározottság fogalma

A határozott tárgy fogalmának bevezetését a legcélszerűbb a szemantikailag, logikailag is határozottnak tekinthető tárgyakkal gyakoroltatni: tulajdonnevek, mutató névmások tárgyesetével. Olvastassuk fel a következő párbeszédet két (lehetőleg férfi) diákunkkal, de a többieknek is osszuk ki az összes elhangzó dialógus szövegét!

A Puskin mozi előtt

Pali: – Szia Péter! **Kit** vársz?⁷

Péter: – **Egy lányt** várok.

⁷ Ennél a feladatnál fontos, hogy ne adjuk meg a francia fordítást! Figyeljünk azonban arra is, hogy ne legyenek ismeretlen szavak!

Eddig semmi újdonság nincsen: határozatlan tárgy, határozatlan ragozás; csak-hogy ezt diákjaink még nem tudják. Most kérjünk meg (lehetőleg) két lányt, hogy olvassák fel a másodiknak kiosztott párbeszédet:

Az Uránia mozi előtt

- Juli: – Szia Mari! **Kit** vársz?
 Mari: – **Egy fiút** várok.
 Juli: – **A barátodat** várod?
 Mari: – **Pétert** várom.

Tanári kérdés: Mi változott? Miért ragoztuk különbözőképpen a *vár* igét? „Különbség van a két tárgy között.” Mi lehet ez a különbség a két tárgy között? Magyarázat: A fiú Mari barátja, Péter. Ismerjük. A „*Pétert*” grammatikailag határozott tárgy (*objet défini*).

Nézzük meg a történet befejezését: olvassassuk fel az eddigi szereplőkkel a történet végét!

Pali és Juli találkoznak az egyetem előtt

- Pali: – Képzeld, Péter **Marit** várja a Puskin előtt.
 Juli: – Az nem lehet! Mari pedig **Pétert** várja. De az Uránia előtt!

Tanári összefoglaló magyarázat: már pontosan tudjuk, hogy mi a neve a fiúnak és a lánynak, pontosan meghatározható, hogy kik ők. Ha tulajdonnév a mondat tárgya, akkor az ilyen típusú tárgy az **objet défini** (complément d’objet direct défini), az *egy fiút* pedig **objet indéfini** (complément d’objet direct indéfini). A magyarban **kétféle igeragozási paradigma** van, ami a tárgyhatározottság szerint különül el: tranzitív igék esetén az igét mindig a tárgyhatározottság szerint is egyeztetni kell. A kétféle paradigma neve: **conjugaison subjective** / indéterminée és **conjugaison objective** / déterminée. A tankönyvek és a nyelvtanok inkább a **subjective / objective** elnevezést használják (Kovácsi 1993, Nyéki 1988, Szende–Kassai 2001).

A tárgy határozottsága nem mindig határozható meg logikusan, szemantikailag, vannak önkényes szabályok is, amiket meg kell tanulni. (Ezt úgy kell felfogni, mint a nemeket a franciában.) A továbbiakban mutassuk be a diákoknak a határozott és a határozatlan tárgy legjellegzetesebb eseteit! Részletesen bemutatni az összes esetet ezen a szinten azonban még felesleges volna. A későbbi ismeretbővítéshez kiváló összefoglalókat, részletes táblázatokat találunk a határozott és határozatlan tárgy elkülönítésére az alábbi munkákban: Hegedűs 2004, 278; Nyéki 1988; Szili 2006, 168.

2. lépés: A határozott és határozatlan tárgy megkülönböztetése

Osszuk ki több példányban a következő két párbeszédet, és játsszák el a diákok a jeleneteket! (Lehetőleg olyanok szerepeljenek, akik az előző párbeszédben nem olvastak fel.)

Étteremben

Pincér: – Mit parancsolnak?

Vendég 1: – Egy ásványvizet kérek.

Pincér: – És mit esznek?

Vendég 2: – Töltött paprikát kérünk. Nagyon szeretjük a töltött paprikát.

*

Pincér: – Parancsolnak még valamit?

Vendég1: – Köszönöm, nem. Kérem a számlát.

*

Pincér (egy másik pincérnek): – Az ötös asztalnál kérik a számlát.

Boltban

Boltos néni: – Mit kértek, kisfiam?

Gyerekek: – Boci csokit kérünk.

Boltos néni: – Ezt vagy azt kéritek?

Gyerekek: – Ezt kérjük.

Ha mindenki sorra került, akkor kérjük meg a diákokat, hogy párban keressék meg és válogassák szét a határozott (objet défini) és határozatlan (objet indéfini) tárgyakat!

A táblára, a közös munka eredményeképpen a következőnek mindenképpen fel kell kerülnie:

Határozatlan tárgy Objet indirect		Határozott tárgy Object direct	
Ki vársz?	Kérdő névmás Pronom interrogatif	Ezt vagy azt kéritek?	Mutató névmás Pronom démonstratif
Mit parancsolnak?			
Egy lányt várok.	Határozatlan névelő: egy Article défini	Nagyon szeretjük a töltött paprikát .	Határozott névelő: a / az Article défini
Töltött paprikát kérünk.	Nincs névelő Article zéro	Pétert várom.	Tulajdonnév Nom propre
Két ásványvizet kérünk.	Mennyiségjelző Adjectif numéral	A barátodat várod?	Birtokos személyjel Suffixe possessif
Parancsolnak még valamit ?	Határozatlan névmás Pronom indéfini		

3. lépés: Határozott vagy határozatlan tárgy: gyakoroltatás

Annak megállapítását, hogy határozott vagy határozatlan-e a tárgy, a következő szituációkkal lehet gyakoroltatni.

1. szituáció: Étteremben vagyunk, és mindenki kap egy cédulát, amin rajta van az ő rendelése. Mindenkinek el kell döntenie, hogy határozott vagy határozatlan-e a cédulán szereplő tárgy, és ennek megfelelően kell válaszolniuk a diákoknak a kérdésre:

Mit kér?

A piros almát	Egy korsó sört.....
A császárkörtét.....	Két pohár tokaji aszút.....
A napi menüt.....	Pogácsát.....
Azt a süteményt.....	Gulyáslevest.....
Azt a krémet.....	Almás rétest.....
Azt a szép dinnyét.....	
Három csésze teát	

2. szituáció: Az egyetem előtt mindenki vár valakire. Kérés: *Kit vár?* A feladat ugyanaz, mint az előbb.

Kit vár?

Az édesapám.....	Péttert.....
Két franciát.....	A barátom(at).....
Három turistát.....	Évát.....
Egy tanárt.....	A húgom(at).....
Azt a fiút.....	Azt az embert.....
Az orvost.....	Egy ismerőst.....

4. lépés: A határozott ragozás alakjainak kérdései: a ragozási sor bemutatása

- A) Egyes számú alakok bemutatása
B) Többes számú alakok bemutatása

Azért van szükség a két sor szétválasztására, mert az egyes számú alakok kommunikatív értéke sokkal nagyobb, és a többes számú alakok formai gazdagsága is indokolja a szétválasztást: a könnyebb memorizálást is szolgálja, ha külön tanítjuk őket.

(A) Kérjük meg a diákokat, hogy gyűjtsék ki a határozott tárgyakkal együtt a határozott ragozású igealakokat *A Puskin mozi előtt*, *Az Uránia mozi előtt*, valamint *a Pali és Juli találkoznak az egyetem előtt* című párbeszédéből!

Az első párbeszédben nem találunk ilyen igealakot, a többiben a következők vannak:

A barátodat várod?

Marit várja

Pétert várom

Pétert várja

Az *Étteremben* című párbeszédben előfordul a *kérem* alak is (*Kérem a számlát*). Így tehát – némi tanári segítséggel – össze fogják tudni állítani az egyes számú paradigmát:

(én) **várom**

kérem

(te) **várod**

kéred

(ö) / (ön) / (maga) **várja**

kéri

Az egyes számú ragozást érdemes a pragmatikailag is magas kommunikatív értékkel bíró magázó és tegező változatban is bemutatott *Szereted / Szereti a sört, a bort, a tokajit, a magyarokat*⁸ stb.? ('Aimes-tu / Aimez-vous la bière, le vin, le vin du Tokaj, les Hongrois?') jellegű párbeszédrel gyakoroltatni (Szili 2006, 126). Szerencsénkre ez a szerkezet franciául is határozott névelőt kíván.

Szereted a tokajit?

Pierre, szereti a tokajit?

Szeretem.

Szeretem.

(B) Többes számú, határozott ragozású igealakokat az *Étteremben* és a *Boltban* című párbeszédéből gyűjthetnek ki a diákok:

Szeretjük a töltött paprikát.

Kérik a számlát.

Ezt vagy azt kéritek?

Ezt kérjük.

Ennek alapján próbáljuk meg megalkotni a *vár* ige hiányzó paradigmáját!

	vár		kér	
(én)	várom		kérem	
(te)	várod		kéred	
(ö)/(ön)/(maga)	várja		kéri	
(mi)			kérjük	
(ti)			kéritek	
(ők)/(önök)/(maguk)			kérik	

⁸ Az országnevek elé – a franciával ellentétben – a magyar nem tesz névelőt; ezt is megemlíthetjük itt: *Szereti Magyarországot?* 'Aimez-vous la Hongrie?'

- (mi) A **-jük** labiális, mély magánhangzós párja a **-juk**, így kész is a **várjuk**.
 (ti) A **várjátok** a **kéritek** analógiájára logikailag szintén felbontható, elkészíthető: E/3. tő + a **-tek** rag labiális, mély magánhangzós párja: **-tok** vagyis: **várjátok**
 (ők) A **kéri** – **kérik** analógiájára pedig elkészíthető a **várja** → **várják**.

Gyakorlásra

Bence és Attila találkoznak

Szia Bence!	A Pál utcai fiúkat (olvas....).
Szia Attila!	Kér... csokit?
Kit vár....?	Kér...(csokit).
Egy barátom vár....	Melyiket kér....? A Sport szeletet vagy
Pistát vár....?	a Boci csokit?
Igen, őt.	Azt kér....
Mi csinál....?	Szeretsört ?
Egy könyvet olvas...	Nem, csak a bort (szeret....).
Mit olvas....?	

5. lépés: az -s, -sz, -z végű igék határozott ragozása

Érdemes egy teljesen külön órán tanítani, és sokat gyakoroltatni a formákat, a kiejtést.

Gyakorlásra

1. A főnök most (olvas) az éves jelentést?
2. (Megiszik - mi) ezt a kis bort?
3. És (megeszik-mi) az ebédet is, mert már nagyon éhes vagyok.
4. Reggelire mindig kávét(iszik-én) és vajaskenyeret (eszik-én).
5. Ebédre általában húsos ételt (kér-én), valami finom süteményt is (rendel-én) mellé.
6. Mit (vesz-mi) majd ajándékba Peti születésnapjára?
7. Szerintem azt a szép órát (vesz-mi) majd meg.

6. lépés: a személyes névmások tárgyesete és a -lak/-lek rag

A francia anyanyelvű diákoknak a személyes névmás tárgyesetének megléte, különböző alakjai semmiféle megrázkódtatást nem okoznak: a franciában is létezik ragozási sora: *me, te, le/la, nous, vous, les*.

<i>engem: 'me'</i>	<i>minket/bennünket: 'nous'</i>
<i>téged: 'te'</i>	<i>titeket/benneteket: 'vous'</i>
<i>őt /önt: 'le, la / vous'</i>	<i>őket/önöket: 'les/vous'</i>

A személyes névmások tárgyesetének különlegessége, hogy első és második személyben határozatlan ragozást vonz, a harmadik személyű alakok és a magázás viszont határozottat. A franciáknak ezt talán úgy tudjuk a legkönnyebben megtanítani, ha azt mondjuk: amelyik személyben a franciában a személyes névmás tárgyesete (pronom direct) alakilag ugyanaz, mint a részes esete (pronom indirect), az a magyarban mindig határozatlan ragozást vonz. Ez az első és a második személy. (A magázás a magyarban nem tartozik ide!)

Les pronoms directs:	Les pronoms indirects:
<i>me</i>	<i>me</i>
<i>te</i>	<i>te</i>
<i>le/la</i>	<i>lui</i>
<i>nous</i>	<i>nous</i>
<i>vous</i>	<i>vous</i>
<i>les</i>	<i>leur</i> (Grégoire–Thiévenaz 1995, 116–118)

A másik fontos tanítanivalót Lotz János „klasszikus bennfoglaló alaknak” nevezte. Ez a *-lak/-lek* rag: *szeretlek, kereslek, várlak, hívlak stb.* (Lotz 1976, 179–184).

Minden, aminek franciául a *te* személyes névmás tárgyesete felel meg: *'Je t'aime.'* De a többes szám második személyű *titeket / benneteket* alakot is ezzel kell ragoznunk, csak ezt akkor ki kell tenni. *Szeretlek titeket/ benneteket 'Je vous aime.'*

Ennek megértésével még sohasem volt problémájuk francia diákjainknak. A szerkezet az *én/mi – te/ti* kapcsolat fontos, elengedhetetlen eleme, kommunikatív értéke nagyon magas. Inkább csak a szerkezet rövidsége, tömörsége okozott nekik nehézséget, emiatt sokat kell gyakorolni.

Gyakorlásra

Telefonbeszélgetés

Juli: Szeretsz?

Peti: (+).....

Juli: Megvársz (engem) holnap is munka után a Duna-parton?

Peti: Igen,

Juli: Hallasz (engem)? Nagyon rossz a vonal.

Peti: Nem, nagyon rosszul De már (lát)..... is, ott állsz a buszmegállóban.

4. Összegzés

Mint fentebb láthattuk, a tanítás során a tárgyassággal kapcsolatosan felmerülő nehézségeket a szintetikus-analitikus szemléletmód ellentétének figyelembevételével oldhatjuk meg. Szükséges, hogy tudatosítsuk francia anyanyelvű diákjainkban, hogy a magyarban az azonos grammatikai tartalmat (tárgyasság) eltérő formai eszközökkel tudják csak létrehozni, mint anyanyelvükön. Míg a francia a szórenddel, a magyar todalékolással fejezi ki ugyanazt. A kétféle igeragozás tanításakor a legfontosabb kezdő lépés a tárgyhatározottság fogalmának tisztázása, begyakoroltatása. Az egyeztetés bemutatására és az alaki kérdések tanítására csak ezután kerülhet sor.

Ha figyelembe vesszük a fent említett kontrasztív nyelvészeti szempontokat, megértjük a kezdők grammatikatanításának főbb konfliktuspontjait és a legfontosabb interferenciajelenségek hátterét, ami elengedhetetlen feltétele a sikeres nyelvoktatásnak.

IRODALOM

- BÁRDOS Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOSI Vilmos – KARAKAI Imre 1996. *A francia nyelv lexikona*. Corvina, Budapest.
- BÁRDOSI Vilmos – SZABÓ Dávid 2007. *Francia–magyar kézisztár. Dictionnaire français–hongrois*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- BESCHERELLE, Louis Nicolas 1997. *La Conjugaison pour tous*. Hatier, Paris.
- CSÉCSY, Madeleine 1996. *Études de linguistique française et hongroise: description et enseignement*. Université de Nice. Nice.
- GERMAIN, Claude. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, CLE International, Paris.
- GIAY Béla–NÁDOR Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Janus/Osiris. Budapest.
- GRÉGOIRE, Maia–THIÉVENAZ, Odile 1995. *Grammaire progressive du français*. CLE International. Paris.
- GULYA János szerk. 1975. *A vízimadarak népe*. Európa Könyvkiadó. Budapest.
- HEGEDŰS Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- HEGEDŰS Rita–NÁDOR Orsolya (szerk.) 2006. *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – Hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- HEVÉR Krisztina 2007. A bolognai típusú képzés tapasztalatai az Új Sorbonne-on. In: *THL₂ 1–2.*: 140–143.
- KELEMEN Jolán szerk. 1985. *Grammaire du français contemporain*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.

- KOROMPAY Klára 1999. A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a francia anyanyelvű hallgatók szempontjából. In: *Hungarologische Beiträge 12*. Jyväskylä.
- LOTZ János 1976. *Szonettkoszorú a nyelvről*. Gondolat. Budapest.
- MGr. = KESZLER Borbála szerk. 2000. Magyar Grammatika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 1988. CLE International. Paris.
- NYÉKI, Lajos 1988. *Grammaire pratique du hongrois d'aujourd'hui*. OPHRYS-PUF. Paris.
- RÁCZ Endre 1991. *Az egyeztetés a magyar nyelvben*. Akadémiai Kiadó. Budapest.
- SAUVAGEOT, Aurélien 1965. *Premier livre de hongrois*. Impr. Nationale. Paris.
- SÓMJÉNNÉ CSÉCSY Magdolna 1999. A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a francia anyanyelvű tanulók szempontjából. In: *Hungarologische Beiträge 12*. Jyväskylä.
- SZENDE, Thomas 2007. Az új magyar szakos képzés a párizsi INALCO-n. In: *THL₂* 1–2: 136–139.
- SZILI Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. Tinta Könyvkiadó. Budapest.
- SZILI Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó. Budapest.
- SZÜCS Tibor 2006. A kontrasztív nyelvészet szerepe a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: HE-GEDŰS-NÁDOR (szerk.) 2006: 97–111.

TANKÖNYVEK:

- ERDŐS József 2007. *Új színes magyar nyelvkönyv*. Balassi Bálint Intézet. Budapest.
- ERDŐS József – PRILESZKY Csilla 1992. *Halló, itt Magyarország!* Akadémiai Kiadó. Budapest. (További kiadások: 1995, 2001, 2002, 2006).
- KASSAI, Georges – SZENDE, Tamás 1989. *Le hongrois sans peine*. Assimil. Chennevières-sur-Marne.
- KARAKAI IMRE 2002. *Francia nyelvtan magyaroknak*, Librairie Le Pont. Budapest.
- KOVÁCSI Mária 1993. *Itt magyarul beszélnek: magyar nyelvkönyv kezdőknek angol, francia és német nyelvű magyarázatokkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- LELKES István 1967. *Manuel de hongrois*. Tanuljunk nyelveket! – sorozat. Tankönyvkiadó. Budapest.
- SOIGNET, Michel – SZABÓ Anita 1996. *France–Euro–Express 1. Francia tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- SZENDE, Thomas – KASSAI, Georges 2001. *Grammaire fondamentale du hongrois*. Langues & mondes-l'Asiathèque. Paris.

Szabó, T. Annamária

Teaching of the accusative, the use of the definite and indefinite conjugations for French speaking students

The paper deals with one basic grammatical phenomenon of teaching Hungarian as a foreign language for French speaking students. This phenomenon is the different way of the expression of **the accusative** in Hungarian and in the French language. Because of the complexity of this grammatical phenomenon **the contrastive study** of this question is indispensable.

The most important reason of that difference comes from the compound (Hungarian) and the un-compounded (French) system of the two languages. While the accusative in French is expressed with **the word order** of the phrase, in Hungarian the same meaning is taken by a suffix: **the accusative suffix -t**, which should be explained and made clear by the teacher. Only after this process could start the explication of the two different conjugations of the Hungarian verbs which always depends on the object.

The definite conjugation is used with a definite object while the **indefinite conjugation** is used where there is no object or only an indefinite one. For that reason the first step should be to make that clear what is considered indefinite and definite object and than comes the practice. The difference in the use of the two conjugations can be explained and practiced later.

The paper presents one possible method to teach this complex phenomenon, advises and shows exercises for the practice.

III. NYELVVIZSGA

Szitnyainé Gottlieb Éva

**Önkorrekciós jelenségek magyar
nyelvvizsgadolgozatokban**

1. Bevezetés

Dolgozomban magyarul tanuló külföldiek felsőfokú vizsgadolgozataiban észlelt önkorrekciós jelenségeit elemzem, leszűkítve a vizsgálatot a magyar mint idegen nyelv nyelvvizsga íráskészséget mérő feladataiban előforduló önkorrekciós hibajelenségekre.

Egy korábbi dolgozatban a magyar anyanyelvű nyelvvizsgálók német vizsgadolgozataiban észlelt önkorrekciós hibáit vizsgáltam. A magyart mint idegen nyelvet tanulók hibajavítási mechanizmusainak feltárása lehetőséget teremt az összevetésre és általánosítható következtetések levonására az idegen nyelvű írásban megfigyelhető önkorrekciós mechanizmusok kérdésében.

2. Hibakutatás a pszicholingvisztikában

A hiba a hibakutatás önálló tudományággá alakulásának kezdeteitől központi helyet kap a pszicholingvisztikában. Míg a normális működés során rejtve maradnak ezek a folyamatok, a fonetikai, fonológiai, morfológiai, lexikális és mondattani funkciók zavara során bepillantást nyerhet a kutató az agy működési mechanizmusába. Az a feltételezés általánosan elfogadott, hogy a hibás és hibátlan nyelvi folyamatokat azonos kognitív mechanizmusok működtetik az agyban. A gondolkodás és a nyelv működéséről szóló elméletek a megfigyelt hibák alapján jöttek létre, mint a legismertebb, Levelt modellje is. Scaramazza (1997, 249) szerint a beszédproduktív elméletek valamennyien egyetértenek abban, hogy „a szemantikai, a szintaktikai és a lexikai formára vonatkozó információk független reprezentációs szinteket alkotnak, és ezekhez a reprezentációs szintekhez több lépcsőben történik a hozzáférés.”

Míg az anyanyelv esetében egy mentális lexikonról beszélünk, az idegen nyelv vagy nyelvek esetében az idegen nyelvi mentális lexikon működését kell feltételeznünk. Az anyanyelvi beszédproduktív kísérő hibák és az idegen nyelvi nyelvhasználatra jellemző tévesztések okai eltérőek, annak ellenére, hogy részben hasonló hibák észlelhetők. Az idegen nyelvi hibák egy része intralingvális eredetű, tehát az idegen nyelvből eredő, a hibák másik csoportja interlingvális hiba, amely az anya-

nyelv és az idegen nyelv közötti hatásra (cross linguistic influence) vezethető vissza. Van olyan felfogás (Selinker 1969), amely szerint a hibák az anyanyelv és az idegen nyelv elemeiből álló, a nyelvtanuló fejében kialakult folyton változó és formálódó köztes nyelvre jellemző folyamatok és stratégiák következtében jönnek létre. Az intra- vagy interlingvális hibák arányának kérdésében a nyelvspecifikusságot éppúgy meghatározónak tekinti a szakirodalom, mint a nyelvtanulás időtartamát, illetve a tantermi nyelvtanulás vagy a célnyelvi környezetben történő nyelvszajátítás közötti különbség szerepét. Befolyásolhatja az intra- és interlingvális hibák arányát a kiinduló és célnyelv közötti távolság is: egy több országra kiterjedő vizsgálat igazolta azt a hipotézist, amely szerint – az indoeurópai anyanyelvű, angolul tanuló nyelvtanulók hibáival összehasonlítva – az agglutináló, magyar anyanyelvű angolul tanuló dolgozataiban az anyanyelvi transzferre visszavezethető hibák száma kevesebb, mint a német és svéd anyanyelvűek esetében. A magyar anyanyelvű nyelvtanulók hibáinak mindössze 19 százaléka volt az első nyelvi hatásra visszavezethető, szemben a német anyanyelvűek 39, a svéd anyanyelvűek 41 százalékaival.

Amíg a beszédprodukción, különösen a spontán beszéd megakadás-jelenségeit széles körben kutatják, egyes kutatók az íráshibákat pszicholingvisztikai megközelítésből vizsgálva az íráshibákra is kiterjesztik a megakadás-jelenség fogalmát, bár meg kell jegyezni, hogy a megakadás-jelenség kifejezést elsősorban a spontán beszéddel kapcsolatban használja a magyar nyelvű szakirodalom.

3. Helyesírási autonómia vagy fonológiai közvetítés

Vannak nyilvánvaló eltérések, amelyek írásban nem fordulhatnak elő, és kizárólag a szóbeliség jellegzetességeire vezethetők vissza: pl. a spontán szóbeli beszédprodukción gyakran megszakító szünetek, hezitálások, fonémák és üres lexikai elemek. Hasonlóképpen meghatározzák a beszédhibák jellegét az adott nyelvre jellemző fonotaktikai viszonylatok, azaz egyes hangkapcsolatok gyakoribb vagy ritkább előfordulása abban a nyelvben jellegzetes fonémátévesztésekhez vezethet. Ezzel szemben írásban, elvben bármilyen graféma-kombináció elképzelhető. Érthető módon a hangzó és írott korpuszokban detektált hibák részben eltérőek. A hibák egy másik csoportja viszont teljesen azonos mintázatot követ. Erről a jelenségről kétféle felfogás alakult ki a pszicholingvisztikai szakirodalomban:

- a fonológiai közvetítés hipotézise, amely az írásban előforduló hibákat az orális nyelvi hibákból vezeti le;
- az ortográfiai autonómia hipotézis szerint a helyesírási és fonológiai lexéma reprezentációk egymástól függetlenül jönnek létre.

Caramazza (1997) kísérletei, amelyeket olyan afáziás betegekkel végzett, akiknél a fonológiai rendszert súlyos károsodás érte, a helyesírási információ független reprezentációját igazolják, ezek a betegek képesek voltak a szavak helyes írásbeli formáját reprodukálni. Problémaként merül fel, hogy az írott és a hangzó korpuszok vizsgálata elkülönülten folyik.

4. A kutatás kérdései

A C1 szintű, felsőfokú írásprodukciónál létrejött hibák jelentős részénél képes az önkorrekcióna a nyelvvizsgáló. Az önkorrekción vizsgálata, az önkorrekción hibák rendszerezése során bepillantást nyerhetünk a mentális lexikon működésébe, bár Navracics (2007, 14) felhívja a figyelmet arra, hogy „a mentális lexikon nyelvspecifikus, vagyis feltételezhető, hogy az adott nyelv struktúrája, típusa függvényében más-más rendezettségű a nyelvet beszélő egyén mentális lexikona.” A felsőfokú német írásbeli önkorrekción vizsgálata alapján erre a nyelvtudásszintre jellemző a grammatikai önkorrekción rendkívül kis száma, összefüggésben azzal, hogy a magyar anyanyelvű németül nyelvvizsgálók egyéb, általuk nem javított grammatikai, morfoszintaktikai hibáinak száma is csekély. Az önkorrekción hibák a grafémajavítások és tévesztések terén rejtve maradhatnak a tanár előtt. Nagyobb hangsúlyt kapnak a korpuszban a lexikai szemantikai területen megjelenő javítások. A jelen vizsgálat célja annak megállapítása, vajon a magyar nyelvet tanulók a felsőfokú vizsgán milyen önkorrekción mechanizmusokat alkalmaznak.

5. Hipotézisek

1. A nyelvtudás szintje és az önkorrekción közötti összefüggés a magyar mint idegen nyelv esetében is kimutatható. A magasabb tudásszinttel együtt a javított hibák nyelvi szintje is megváltozik, a nagyobb szókinccs következtében több lexikai elem kerül javításra, összetettebb grammatikai és szintaktikai egységeket képes kijavítani a nyelvi tudatosság tekintetében fejlettebb nyelvhasználó.

2. Feltételezhető, hogy az írásbeli önkorrekción eltérő jellegzetességeket mutat a különféle nyelvekben, ezért a grammatikai javítások terén a magyarra jellemző sajátos magyar egyeztetés, a határozott és határozatlan ragozás, az ige paradigmái okozzák a legtöbb problémát a magyarul tanulóknak, így várhatóan ezeket a hibákat javítják nagy számban.

3. A német vizsgadolgozatokban szignifikáns különbség mutatható ki a magasabb szintű nyelvtudásra jellemző hibák esetében, a középfokú vagy annál alacsonyabb szintű nyelvtudással rendelkezők hibáival ellentétben, a C1 szintre jellemző a lexikai hibajavítások nagy száma. A betűhibák előfordulása a lexikai hibákkal megegyező számú. A fenti jelenségből kiindulva a vizsgált magyar mint idegen nyelv dolgozatokban a betűhibák és a lexikai hibák túlsúlya feltételezhető.

4. Kevesebb grammatikai hiba várható.

5. A grammatikai hibák nyelvspecifikusak: a grammatikai hibák területén megjelennek a magyar mint idegen nyelv közismert nehézségei.

6. Korpusz és módszer

Az egynyelvű ECL-nyelvvizsga kétféle, magyar nyelven írt összesen 74 vizsgázoí dolgozatából kigyűjtött önkorrekcíós hiba alkotja a korpuszt. Az összesen 158 informális levél feladatban 648 hiba fordult elő. Nem lehetett valamennyi hibát és valamennyi dolgozatot értékelni, a vizsgakörülmények között készült írásművek esetében ugyanis csak azokat a hibákat lehetett figyelembe venni, amelyeknél a hiba is olvasható volt, viszont ez nem állt fenn, ha a hibajavítás satírozással vagy hibatörölő festékkel történt.

Bár a hiba és az önkorrekcíó a nyelv valamennyi szintjén megjelenhet, az egyik legismertebb osztályozási mód, a nyelvi szintek szerinti felosztás, a grammatikai, szintaktikai, lexikai, pragmatikai és helyesírási hibákat megkülönböztetve bizonyos problémákat vet fel. Számos esetben ugyanis a nyelvtani kategóriák túl merevek ahhoz, hogy a hibát egyértelműen klasszifikálni lehessen. A másik probléma az, hogy a hibák döntő része több okra visszavezethetőnek bizonyult. Nem ismervén a szerző szándékát több esetben nem lehetett éles határvonalat húzni a lexikai és a szemantikai hiba között. A nyelvi szintek és a hibák formai jellemzői alapján kialakított mátrix pontosabb osztályozást tett lehetővé, a kihagyás, hozzáadás, átrendezés és szelekció kritériumpontjainak a nyelvi szintekkel ellentétben valamennyi grammatikai és lexiko-szemantikai hiba megfeleltethető volt, a helyesírási hibák esetében viszont új kategóriák jelentek meg. Ugyancsak mellőzni kellett azt a további osztályozási aspektust, hogy a hibát a nyelvtanuló ismeretei felől megközelítve kompetencia-hibának, (error), ha pedig az adott írásprodukciónban téves reprodukció jött létre, performancia-hibának tekintsük (mistakes), mivel az idegen nyelvű írásprodukción során végrehajtott önkorrekcíó a nyelvtanulói tudatosságtól elválaszthatatlan, így a vizsgált hibák esetében a kompetenciahiba nem értelmezhető.

7. Eredmények

Az alábbi táblázat szemlélteti a hibák számarányát. Pragmatikai hiba nem fordult elő, ami a feladatszabással magyarázható: a levélírás szempontjait figyelembe véve a nyelvvizsgálók nem követték el olyan pragmatikai hibákat, amelyeket javítottak volna, s az általunk nem javított hibák között is csak elvétve fordult elő pragmatikai hibának tekinthető regisztrertévesztés.

Ortográfiai hiba	Morfoszintaktikai hiba	Lexiko-szemantikai hiba
218	65	365
33%	10%	56%

7.1. Helyesírási hibák

A 218 hiba közel 40 százaléka olyan hiba, amelyet a „megbotlik a toll” (*slip on the pen*) kifejezéssel lehet leírni. Az író megvastagít egy-egy grafémát, vagy változatlan formában újraírja akár az egész szót vagy egy grafémakapcsolatot – föltehetően abban a hiszemben, hogy nem lehet elolvasni az adott betűt vagy betűcsoportot. A hiba észlelhető volt valamennyi dolgozatírónál; nem volt számottevő különbség azok között a vizsgázók között, akiknek anyanyelvére az arab betűs írás jellemző, mint az olasz, lengyel, cseh, angol és német és a másfajta írásmódot használó pl. orosz, japán és arab anyanyelvű nyelvvizsgálók esetében. A hibák nagy száma arra utalhat, hogy az idegen nyelven való írásbeli kommunikáció még a magas szintet elért nyelvtanuló esetében is grafomotorikus zavarokhoz vezet. A korábbi vizsgálat a német vizsgadolgozatokban hasonló számarányban mutatta ki a jelenséget.

A 2. számú táblázatban látható, hogy ez a sajátos hiba gyakori szavak esetében éppúgy megjelenik, mint a ritkább betűkapcsolatoknál, a szó eleje vége és közepe egyaránt érintve lehet. Nem meglepő, hogy az olyan magyar grafémák megakadás-jelenségeket indukálnak, mint az ékezetes magánhangzók, a csak a magyarra jellemző *cs* és *sz* grafémasor, vagy a hosszú mássalhangzók, hanem a vizsgázók által leggyakrabban leírt *a* és *az* névelők esetében is. Megakadás-jelenségek fordultak elő azoknál a grafémáknál is, amelyek a vizsgázó anyanyelvében és a magyarban ugyanakkor a fonémának az írásbeli jegyeit képezik. (A feladatszabás lehetőséget teremtet arra, hogy megtudjuk a nyelvvizsgáló anyanyelvét).

Javítás a szó elején	Javítás a szóban	Javítás szóvégi helyzetben
a hogy szerette az tehetség csatlakozás	mintha nálunk becsületes büszke kommunista hagyomány sorai lehetne sokszor közférában tanuljon szeretik	De területen fogok sokan nagyon maradj öngyilkosok

7.2. Grafémaszintű hibák

A másik nagy hibacsoport e területen az átrendezési, vagy sorrendiségi hiba. Ezek közül a leggyakoribb az anticipáció, ami nem meglepő, hiszen a nyelvi tervezési folyamat előbbre tart, mint az írásbeli kivitelezése. Az anticipáció során egy később leírandó graféma előbb jeleni meg.

„meghülülés” meghülyülés	„kip” kikapcsolódik
„mastanában” mostanában	„ten” területen
„nogyon” nagyon	„napilab” napilapban
„mem” nem	„eh” elhagyja
„politá” politozálás	„néne” német
„bodok” boldogok	„igezen” idegen
„bege” bélyegeg	„pobléma” probléma

Előfordulhat, hogy az anticipáció a szóhatáron átnyúlik:

„javolni fog” javulni fog

„bizam abban” bizom abban.

Perszerveráció, egy korábbi elem megjelenése mindössze két esetben fordult elő:

„bizonyos hangyulat” hangulat

Kevésbé jellemző a korpuszra a kihagyás. „össe” összesen „vegye egyet” vegyen egyet,

„so” szólni, „kand” kanadai

7.3. Morfoszintaktikai hibák

A mikrotervezés összehangolatlanságára visszavezethető kis számú morfoszintaktikai hibák a magyar dolgozatokban néhány hibatípusra korlátozódnak – annak ellenére, hogy különböző anyanyelvűeknél fordultak elő.

A sorrendiségi hibák alkotják a legnagyobb csoportot a dolgozatokban. Megfigyelhető a jelzős szó szerkezetekben, hogy a jelzett szót írják le először, a

szó szerkezet alárendelt tagját utóbb válogatja hozzá a mentális lexikonból a vizsgázó. Pl. oktatást → jó minőségű oktatást, a történetét → Magyarország történetét, a történelmi → a szovjet történelmi, a vizsgát → a felvételi vizsgát, feltételek → visszafizetési feltételek, felelni a kérdésekre → a történelemmel kapcsolatos kérdésekre.

A várakozással ellentétben kevés nyelvtani hibát javítanak. A hibák túlnyomó része szelekciós hiba, nem a megfelelő toldalék kerül kiválasztásra. Az alábbi példákban is látható, hogy elsősorban az igeragozás területén fordulnak elő önkorrekciónok.

segítettem → segítetek, *fizetik* → fizetnek, *tudja* → tudnak, *ír* → írja, *tanulta* → tanulnak, *meg kell meg kell szokjad* → megszoknod → megszokni, *akarnak* → akarnák, *szeretnék* → szeretném, *tudom* → tudtam, *gazdagodik* → gazdagodnak, *érdeklő* → érdekel.

Kisebbségben fordult elő egyeztetési hiba, amely különösen az indoeurópai anyanyelvűeknek jelenthet problémát: számos *adatok* → adat, *összes történészek* → összes történész.

A várakozással ellentétben alig fordult elő a főnévi toldalék javítása: *Magyarországban* → Magyarországon, névelőjavítás: *a Tibi* → Tibi, az *egy* névelő törlése.

7.4. Lexikai-szemantikai hibák

A javítások szó, szintagma és mondat szinten valósulnak meg.

A szójavítások minden szófajra jellemzőek. A téves szólehívásokban rendszeresség figyelhető meg, a mentális lexikonban a szavak tárolására utalnak az alábbi javítások.

Szinonima:

kis → kicsi, *jó* → színvonalas, *intelligensebb* → okosabb, *hatalmas* → óriási, *magán* → privát, *jó régi* → bevált, *vagyis* → illetve, *máskor* → a jövőben, érzem gondolom

csinált művelt, *lehet* → történhet, *csinálni* → foglalkozni,

Elvétve más típusú rendeződésekre utalnak a javítások:

– hiperonima: *emberek* → gyerekek

– szóalaki hasonlóság: *történetét* → történelmét, *indítani* → irányítani,

– antonima: *jönnek* → mennek, *hallottuk* → olvastuk

A szintagma és mondat szintű javítások feltehetően az újraolvasás során keletkeztek, nem hibajavítások, hanem stilisztikai változtatások. Pl. *hatni erre a folyamatra* → befolyásolni a folyamatot, *úgy gondolom* → arra számítottam, *nem fizettem* → Ön nem kapta volna meg a pénzt, *nincs* → nem alakult ki, *ön is tudja* → közismert dolog.

8. Összegzés

A különböző anyanyelvű 74 nyelvvizsgáló dolgozatában az önkorrektációs hibák hasonló mintázatot mutatnak, s hasonlóan a magyar anyanyelvűek német nyelvű dolgozataihoz a hibák nagy része a lexikai hozzáférés zavarára mutat. Az önkorrektáció rávilágít a mentális lexikonban tárolt szavak közötti rendszerszerűsége. Kimagaslóan nagy a szinonimák aránya, de egyéb, antonim és hiperonim rendezettség is lehet következtetni.

A magyar anyanyelvű nyelvvizsgálókhoz hasonlóan, akik német nyelvű írásukban voltak bizonytalanok, a magyarul vizsgázók is nagy számban követnek el betűtévesztéseket. Bár általánosítható következtetések levonására nem elegendő a korpuszban összegyűjtött hibaszám, de feltételezhető, hogy az idegen nyelven való írás, mint grafomotorikus tevékenység a nyelvtanulók számára nagy nehézséget jelent még a C1 szintű nyelvtudás esetében is, erre utalhat a graféma szintű javítások nagy száma.

IRODALOM

- AITCHINSON 1997. *Wörter im Kopf*. Tübingen, Niemeyer
- DULAY, H. and BURT, M. 1974. National sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24, 37–53.
- GÓSY Mária 1999. *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina
- GÓSY Mária 2002. Megakadás-jelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamataiban. *Magyar Nyelvőr* 126: 192–203.
- HEGEDŰS Rita 2004. *Magyar nyelvtan*. Budapest, Tinta Könyvkiadó
- JUHÁSZ János 1970. *Probleme der Interferenz*. München, Max Hueber
- KLEPPIN, Karin 1998. *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin, Langenscheidt
- LENGYEL Zsolt 1979. *A pszicho- és szociolingvisztika helye az anya- és idegen nyelvek oktatásában. Módszertani segédanyagok*, Debrecen
- LENGYEL Zsolt 1993. *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó
- NAVRACSICS Judit 2002. Interjú François Grosjeannel a kétnyelvűségről. *Alkalmazott Nyelvtudomány* II./1: 103–115.
- NAVRACSICS Judit 2007. A kétnyelvű mentális lexikon. Budapest, Balassi Kiadó
- RICKHEIT–SICHELSCHMIDT–STROHNER 2002. *Psycholinguistik*. Tübingen, Stauffenburg Verlag
- SELINKER L. 1972. Interlanguage. In: *IRAL* 10/2: 209–231.
- WODE, H. 1993. *Psycholinguistik*. Ismaning, Max Hueber Verlag

Szitnyai-Gottlieb, Éva

**Analysing disfluency phenomena in Hungarian as a second language
using written C1 level language exam tests**

Just like in the case of spoken discourse, production disfluency phenomena often interrupt the continuity of written communication, too. Investigating disfluency phenomena in writing, such as various slips of the pen, misspellings, unintended repetitions, grammatical and lexical mistakes, you can experience the way the mind creates the language, which remains unrevealed in case of faultless continuous writing. Disfluency signs offer us the change to look into the mental lexicon of a given person based on the language examinees' self-corrected mistakes in their advanced level written textual production in Hungarian as a second language.

Tvergyák Klaudia Klára

Kellemest a hasznossal: felkészülés és felkészítés a magyar mint idegen nyelvi érettségire*

1. Bevezetés

Előadásomban a mai magyarországi magyarnyelv-oktatás és vizsgáztatás egyik egyre inkább előtérbe kerülő területét, a középszintű középiskolai érettségit szeretném bemutatni a jogszabályok és egyéni tapasztalataim tükrében. A kétszintű érettségi rendszerének 2005-ös bevezetése hazánkban számos jelentős változást hozott. Egyebek mellett jelentősen kibővült az érettségi tárgyak köre: jelenleg hozzávetőleg 110 tárgyból lehet vizsgát tenni.

Annak ellenére, hogy néhány éve már magyar mint idegen nyelvi érettségi vizsgát is lehet tenni közép és emelt szinten egyaránt, jelenleg még nem sokan rendelkeznek a közoktatásban a vizsgáztatásra és az érettségire való felkészítésre jogosító végzettséggel.

A gyakorlatból jól ismerjük, hogy a vizsgázók nyelvtudása jelentős mértékben eltérő. Ehhez adódik hozzá az a furcsaság, hogy a magyar mint idegen nyelvi érettségit a külföldi állampolgárságú és idegen anyanyelvű diákok számára lehetővé tevő jogszabály nem foglalja a Magyarországon eltöltött évek számával! A vizsgára történő felkészítésben/felkészülésben az egyetlen biztos fogódzót a vizsgakövetelmények pontos megfogalmazása és ismerete jelenti, irányelvként pedig a 2004-es *Interkulturális pedagógiai rendszer* ajánlásai lehet(né)nek mérvadóak. A legutóbbi időkben rendelkezésünkre áll még az Oktatási Hivatal tájékoztatója is, mely az Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapjáról érhető el.

Gyakorló középiskolai tanárként a 2008/2009-es középiskolai tanévben két diákom a révén magam is részese voltam a felkészítési folyamatnak. Előadásomban így az érettségizést lehetővé tevő törvényi háttér, illetve a felkészítést segítő és akadályozó tényezők bemutatása után saját tapasztalataimat osztom meg az érdeklődőkkel.

2. Ki(k)nek? Ki(k)? – A vizsgázók és felkészítőik

Közvetlenül a 2004-es európai uniós csatlakozás előtt hozzávetőleg 150.000 bevándorló élt Magyarországon. Az 1995/1996-os tanévben 2046, hazánkban élő külföldi tanuló iratkozott be középiskolába; 1999/2000-ben 3566 fő. A legfrissebb

ilyen jellegű adatot a 2006/2007-es tanévből találtam; ekkor 4921 külföldi diák járt magyar középiskolába összesen. 1995/1996-ban a nem szomszédos országokból érkező diákok száma 244 volt, 1999/2000-ben már 697, míg 2006/2007-ben már 1480. Ez az a csoport, melynek középiskolás korú tagjai a leginkább érintettek a magyar mint idegen nyelvi érettségire való felkészülésben.

Ki kell emelnem, hogy a Magyarországon tartózkodó külföldi diákok a közoktatásról szóló törvény 110. cikke alapján tankötelezettség hatálya alá esnek és jogosultak az ingyenes oktatásra. A közoktatási törvény sarkalatos pontja és elve, hogy minden iskolaköteles korú gyermek számára biztosítani kívánja a teljes esélyegyenlőséget az oktatásban nemre, nemzetiségre, felekezeti hovatartozásra vagy éppen speciális oktatási igényekre való tekintet nélkül, mivel a magyar közoktatási törvény teljes harmóniában áll az Európai Unió törvényi szabályozásával, mely eredetileg a Tanács 77/486/EGK irányelvén nyugszik. (Ez az irányelv külön kitér a migráns tanulók befogadására és oktatására.)

3. Mit? – Az érettségi

Az Oktatási Hivatal honlapján lévő tájékoztató szerint a jelenlegi középiskolás vizsgarendszerben lehetővé tehető magyar mint idegen nyelvi érettségi a hazánkban élő idegen anyanyelvű diákok magyar irodalom és nyelvtan érettségijét hivatott kiváltani – amennyiben az érintett diákok élni kívánnak ezzel a lehetőséggel. Hatalmas könnyebbség lehet ez az olyan tanulók számára, akik csak néhány éve tartózkodnak Magyarországon és a nyelvet még nem sikerült elsajátítaniuk olyan mértékben, mely lehetővé tenné számukra irodalmi művek alapos megértését és magasabb szintű értelmezését.

4. Hogyan? – A fogódzók: az interkulturális pedagógiai program és az Oktatási Hivatal ajánlása

4.1. Az interkulturális pedagógiai program

2001-ben az egyre növekvő számban Magyarországra érkező migránsok jelenléte okán az Oktatási Minisztérium új pedagógiai programot léptetett életbe a közoktatásban, melyet az *Oktatási Közlöny* 2004. évi szeptemberi 24.-i számában hirdettek ki *A külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása irányelvének kiadásáról* címmel.

A pedagógiai program alapelveiként a multikulturális szemléletet, az integráció elősegítését jelöli meg, fő feladataként pedig az iskolai előrehaladáshoz, a későbbiek-

ben pedig a társadalmi integrációhoz szükséges magyarnyelv-tudás megszerzését jelöli meg. A program megszervezésének feltétele, hogy az iskola legalább egy magyar mint idegen nyelv szakos pedagógust foglalkoztasson, vagy olyasvalakit, aki részt vett egy legkevesebb 90 órás, a magyar mint idegen nyelv tanítására szervezett akkreditált továbbképzésben.

A tapasztalat azt mutatja, hogy csak kevés iskolában vezették be ezt a programot, mivel rendkívül sok energiát igényel, és a külföldi diákok jelenlegi létszáma általános és középiskoláinkban még nem teszi annyira sürgetővé. Ez a program egyébként is csak ajánlás jelleggel működik, konkrét utasításokat nem ad.

4.2. Az Oktatási Hivatal tájékoztatója

Sokkal kézzelfoghatóbb segítséget nyújt az a segédanyag, mely az Oktatási Minisztérium honlapjáról érhető el 2009 tavaszától (http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/ketszintu_ertsegi_2009okt/magyar_mint_idegen_nyelv_tajekoztato_2009okt.pdf). A bevezető rész röviden összefoglalja a MID érettségit közvetlenül lehetővé tévő törvényeket és jogszabályokat. A következőkben a felkészítésről szólva kiemeli, hogy a gyakorlófeladatok kiválasztásánál az idegen nyelvi érettségi feladattípusait kell mintául választania a felkészítő tanárnak, illetve fel kell(ene) használnia a már esetlegesen meglévő, élő idegen nyelv érettségien szerzett tanári vagy vizsgázatói tapasztalatait. Kitér a gyakorlószövegekkel kapcsolatos elvárásokra; elvárja, hogy legyenek ezek a szövegek autentikusak, kizárja bennük a rétegnyelvi szavak jelenlétét, miközben feltételül szabja, hogy ismereteket közvetítsenek a magyarság mindennapjairól.

A tájékoztató leghasznosabb része az a körülbelül két oldal, mely a magyar nyelv jellemzőiről ad rövid áttekintést funkcionális-kontrasztív nézőpontból. Megemlíti például a morfológiai jelöltséggel kapcsolatban a ragok kiemelt szerepét, a szórend információs szerepét, az irányhármasságot, a magánhangzó-harmóniát. Problémás területként az ige határozott és általános ragozását, az igeekötők használatát, a szórendet veti föl. Az általános érvényű felkészítést a bibliográfia, illetve az ajánlott tankönyvek, nyelvkönyvek jegyzéke zárja, mely eléggé vegyes képet mutat a magyarországi magyar mint idegen nyelv oktatásának helyzetéről; hiányzik belőle például az egyik nemrégiben megjelent, nagyon jól használható tankönyvcsalád említése.

A tájékoztató második felében két teljes szóbeli minta tételsort és értékelési útmutatót kínálnak. A szóbeli tételek két részből állnak: az első feladat egy ún. szituáció, azaz modellezett beszélgetés, melyben a vizsgázató tanárnak és diákjának öt, előre megadott szempont alapján kell egy hozzávetőleg 3–5 perces beszélgetést folytatnia egymással. (Az első mintafeladatban a vizsgázónak a Balatonnál kell

szobát foglalnia, a következőben pedig a Debreceni Nyári Egyetemre jelentkeznie.) Felkészülési idő nincs; a feladat értelmezésére mintegy másfél perc áll a vizsgázó rendelkezésére. A második feladat szintén megadott témában történő önálló véleménykifejtés, melyre 5 perc alatt kerülhet sor; felkészülési ideje itt sincs a vizsgázónak, de két témakör közül választhat. A mintául megadott feladatsor az élő idegen nyelvi érettségik szóbeli tételsoraiból már jól ismert vásárlás, szabadidő, étkezés és lakás témaköröket állítja elénk példának. Mivel a két leginkább ismert és oktatott idegen nyelv, az angol és a német nyelv szóbeli érettségi szerkezete nagyon hasonló (az angol nyelvű szóbelin ezek a feladatok még egy bevezető jellegű, három rövid kérdésből álló „kötetlen” beszélgetéssel egészülnek ki), a magyar mint idegen nyelv érettségire való felkészüléskor bátran lehet szemeztetni a már rendelkezésre álló szóbeli tételek anyagából, és azokat átalakítani a céljainknak megfelelően.

Az írásbeli érettségire való felkészülésben szintén az OKM honlapjáról elérhető korábbi érettségi feladatsorok segíthetnek – természetesen ugyancsak alapsabb alakítás, és esetleg „átszintezés” után –, melyek szintén az élő idegen nyelvi érettségi szerkezetét követik. Az olvasott szöveg értése komponens (3–4 feladat) a nyelvhelyességi (3–4 feladat), ezeket pedig a hallott szöveg értése (2–3 rövidebb információs szöveg, illetve jellemzően egy interjúrészlet), majd az irányított fogalmazás feladatai (egy baráti és egy hivatalos levél) követik. A vizsgázóknak az egyes készségek összetevőire 60 (olvasott szöveg értése), 30 (nyelvhelyesség), 30 (hallott szöveg értése), végül ugyancsak 60 perc (irányított fogalmazás) áll rendelkezésükre – az élő idegen nyelvi érettségi időbeliségét követve.

5. Hogyan? – A felkészülés

5.1. Saját tapasztalatok

Az érettségire való felkészülést már októberben megkezdtuk vietnami, illetve mongol születésű diákkal. Mivel közülük csak a vietnami születésűt tanítottam előzőleg (az osztályfőnöke is voltam, így pontosabb képet alkothattam nyelvtudásáról), a mongol nemzetiségű fiúval többször is szintfelmérő tesztet írtattam, illetve elbeszélgettem. Időközben a magyar nyelv és irodalom tanára is lettem, de ezeken a magyarórákon egyáltalán nem volt aktív, nyelvismeretéről így nehéz volt következtetéseket levonnom.

5.1.1. A vietnami eset

A vietnami diákkal folytatott beszélgetésekből kiderül, hogy hét éve érkezett hozzánk az édesanyjával és számos rokonával együtt egy budapesti általános iskola 7. osztályába, ahol az egész tanévet ismerkedéssel, beilleszkedéssel töltötte,

a tanórákon feladatokat nem kapott és nem értékelték. Osztályfőnöke és egyben magyartanára heti egy-két órát foglalkozott vele és igyekezett számára a mindennapi iskolai élethez szükséges kifejezéseket átadni. A fiú helyzetét megkönnyítette, hogy édesanyja magyar élettársa nagy szeretettel és törődéssel vette körül nevelt fiát, és mindennap családi környezetben, külön is foglalkozott magyar nyelvi fejlődésével. Körülbelül egy fél éven keresztül, heti öt alkalommal magántanárnál is vett órákat, majd kialakult magyar fiatalokból álló baráti köre is, akiktől az ifjúsági nyelv sajátosságait vehette át. A 7. osztályt másodszorra már magyar anyanyelvű társaival együtt, aktív órai részvétellel és magyar bizonyítvánnyal zárta.

5.1.2. *A mongol eset*

A mongol fiú esete nagyon hasonló az előzően ismertetetthez. Az általános iskola 6. osztálya utáni nyáron érkezett Magyarországra, de vietnami kortársától eltérően csak fél évet töltött „passzív” iskolába járással. Egész családjá átköltözött hazánkba annak a nagynéninek a példáján felbuzdulva, aki az 1980-as években nálunk végezte az Állatorvosi Egyetemet. Szintén ő volt az, aki a fiúnak intenzív nyelvleckéket adott fél éven keresztül a *Szines magyar nyelvkönyv* segítségével, melyből annak előtte a Nemzetközi Előkészítő Intézetben tanult. Tanítványom elmondása szerint rengeteget segített és jelenleg is segít neki a nyelvi fejlődésben baráti köre, mely egyes összetételben foglal magába magyar, mongol és kínai fiatalokat.

5.1.3. *A közös munka*

Mindezek ismeretében és néhány szintfelmérő teszt eredményeinek októberi kiértékelését követően elkezdődött a közös munka. Februárig az írásbeli érettségi feladataira koncentráltunk: az OKM honlapján található előző évi érettségi feladatsorok közül töltöttem le néhányat. Közösén megbeszéltük az érettségi szerkezetét, a rendelkezésre álló időkeret minél hasznos eltöltésére vonatkozó tippet, elemeztük az esetleg nehezkesebben megfogalmazott instrukciók jelentését. A felkészülés ezek után lényegében úgy zajlott, hogy otthon kellett megoldaniuk feladatsorokat, melyeket kijavítottam. A hibákat csoportosítottam, majd közösén megbeszéltük, illetve korrigáltuk őket. Az érettségi feladatsor nyelvhelyességi összetevőjében ejtették a legtöbb hibát – ahogyan ez várható is volt –, elsősorban a határozott és határozatlan ragozás és a felszólító mód képzésének területén. Ebben a két összetevőben nagyjából egyforma, 80%-os szintet teljesítettek, a következő két összetevőnél azonban a mongol fiú némiképp gyengébbnek bizonyult. A hallott szöveg értését tömbösítve, kéthetente gyakoroltuk, órarendbeli egyeztetések miatt. A legnagyobb kihívást a diák számára az írásbeli érettségi utolsó összetevője jelentette: az irányított fogalmazás. Ez azért is volt meglepő számomra, mert ilyesfajta feladatokkal a középiskolai évek

alatt rendszeresen találkozniuk kellett. Leginkább stilisztikai egyenetlenségeket, téves szóhasználatot, rosszul alkalmazott, „egymásba csúszott” szólásokat, kifejezéseket találtam írásaikban.

A szóbeli vizsgára a felkészülést márciusban kezdtük meg. Rendelkezésükre bocsátottam a vizsgán várható témakörök listáját – melyet előzőleg a fentebb említett OH tájékoztató alapján állítottam össze –, majd megkértem őket, hogy mindegyik témáról írjanak 10-15 mondatot. Az írott szövegeket átnéztem, kijavítottam, majd beszélgetés formájában is feldolgoztuk/feldolgozzuk őket. Április végén egy próbaérettségi feladatsor megírásával zárjuk a felkészülést, és nagy várakozással nézünk az igazi vizsga elébe.

5.2. Egyéb tapasztalatok

Szóbeli és írásbeli megkereséseimre, miszerint tapasztalatot szeretnék gyűjteni idegen anyanyelvű diákjaim érettségire való felkészítéséhez, eddig csak egyetlen kolléganő válaszolt, aki az enyémmel nagymértékben megegyező élményekről számolt be kínai származású tanítványa kapcsán. A jövőben szeretnék ezzel a területtel mélyrehatóbban is foglalkozni, és minél több kollégám élményeit, tanácsait meghallgatni.

6. Befejezésül

Előadásomban a mai magyar mint idegen nyelvű érettségi jelenlegi helyzetét tekintettem át a hatályos törvények és saját élményeim oldaláról is. Reményeim szerint a közeljövőben bővebben beszámolhatok majd egy gyakorló feladatsor összeállításáról, megjelenéséről is.

IRODALOM

OM közlemény a külföldi állampolgár gyermekek, tanulók interkulturális pedagógiai rendszer szerinti óvodai nevelése és iskolai nevelése-oktatása iránylevének kiadásáról, *Oktatási Közlöny*, 2004. szeptember 24.

http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200703/ipr_iplemtacioja_2_3_070320.pdf

http://www.okm.gov.hu/letolt/migrans/eurydice_nemzeti_jelentes_magyar.pdf

<http://eur-lex.europa.eu/JOHtml.do?uri=OJ:C:2007:306:SOM:HU:HTML>

http://www.okm.gov.hu/doc/upload/200901/sd_national_report_hungary_090105.pdf

<http://www.complex.hu/kzldat/t0300061.htm/t0300061.htm>

Tvergyák, Klaudia Klára

Combining business with pleasure: preparing for the matura examination in Hungarian as a foreign language

In the 2008/2009 school year I was happy to get involved in preparing two of my students for the matura examination in Hungarian as a foreign language. In my paper I tried to give an overview of the legal status of the new Matura examination as well as an insight into the structure of it. The new system is based on a Directive by the EU that facilitates migration. In practice there is a collection of advices to help teachers and pupils alike compiled by the Hungarian Ministry of Education and Culture. In the second part of my paper I summarised the work process of the above mentioned period through the examples of my Mongolian and Vietnamese students showing some details of their work.

IV. NYELV ÉS KULTÚRA

Antal Zsófia

Zene, játék, tánc a magyar mint idegen nyelv tanításának szolgálatában

1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv oktatásában csak akkor mondhatjuk magunkat eredményesnek, ha pontosan megfogalmaztuk célunkat, ismerjük a munkánk sikerét elősegítő körülményeket, akadályozó tényezőket. A nyelvoktatást meghatározó tényezők közül Hegyi Endre a **tárgyi feltételeket**, ezen belül az oktatás időtartamát, az idegen környezetet és az ebben megteremtett nyelvi miliőt, valamint a **személyi feltételeket** *emeli ki* (Hegyi 1967, 5–12). Giay Béla nagy jelentőséget tulajdonít a nyelvtanulók életkori és pszichológiai sajátosságainak, a tanulócsoporthoz tartozásának, a tankönyveknek és taneszközöknek, illetve a nyelvoktatással szemben támasztott igényeknek és elvárásoknak (Giay–Nádor 1998, 247). A harmadik feltétel a **didaktika** területe, amely az oktatás koncepcióját és módszereinek kialakítását objektíven befolyásolja (Hegyi 1967, 5–12), és amelynek bitrtokában a tanár felhasználója és továbbfejlesztője is lehet egy magas motivációs szintet jelentő széles módszertani bázisnak.

Tanulmányaim és gyakorlati munkám során gyakran tapasztaltam, hogy az eddig létrehozott, megismert és alkalmazott módszertani eszköztár gyakran kevésnek bizonyul, és az adott pillanatban szinte megoldhatatlannak tűnő probléma elé állítja a tanárt. A sikeres pedagógiai munka, az oktató–hallgató viszony és a közös munka eredményességének elengedhetetlen feltétele a **hallgatók előzetes ismerete, a nyelv iránti attitűdje és motivációja**. Nem mindegy, hogy szakmai, vagy más irányú érdeklődés vezeti a hallgatókat a nyelvtanulásban (Antal 2009).

2. Kik tanulják a magyar nyelvet?

Bulgáriában dolgozom magyar lektorként, tehát forrásnyelvi környezetben tanítom a magyar nyelvet. Három szemeszteren át felmérést készítettem, amelyben azt vizsgáltam, hogy hallgatóim miért döntenek a magyar nyelv tanulása mellett, továbbá a hatékony tanulásuk feltételét jelentő képességeik és kompetenciáik mellett milyen tanulási motivációk készítetik őket a magyar nyelv hosszantartó tanulására.

A **nyelv választás preferenciáit** vizsgáló fontossági sorrend első helyeire a magyar mint különleges nyelv és kultúra iránti érdeklődés, valamint a hallgató ön maga képességének bizonyítása, a becsvágy és a tudásvágy került.

A tanulási rendszerben maradás okaiként, illetve a továbbfolytatási szándék motivációjaként a hallgatók az órák pozitív, barátságos, nyitott hangulatát, a tanár személyiségét és hozzáértését, valamint a jó társaságot jelölték meg, továbbá az oktató személyével, módszereivel, tanítási stílusával, szakmai tudásával, valamint a tanórák légkörével való elégedettséget említették. A magyarórák hangulata, légköre alapján tanulmányaikat jó elfoglaltságnak, kikapcsolódásnak is tartják (Antal 2009).

Ebben az összetett motivációjú környezetben tehát a **nyelv oktatása célként és eszközként** egyaránt fontos számukra. Hogy fontossági sorrendben melyik kerül az első helyre, az szinte egyénenként függ a hallgatók nyelv választási indítékától és különböző tudásszintjétől.

A nyelvpedagógia általános tapasztalata az, hogy azoknál a hallgatóknál, akiknél a **szakma iránti érdeklődés**, elkötelezettség a motiváló erő, a cél a nyelv minél gyorsabb megértése és elsajátítása. Ebben az esetben a szakmai fogalmi-tárgyi jelentéshez a nyelv mint kifejezési forma kötődik (Hegyí 1967, 5–12). Azoknál, akiknél a nyelv választás motivációjaként a **magyar nyelv kuriozitása, a magyar nyelv és kultúra iránti pozitív attitűd** vagy az **egyéni kihívás** szerepel az első helyen, a szakma elsajátítása pedig a fontossági sorrend alsó régióiban kap helyett, ott a nyelv mint kifejezési forma, illetve a hozzá kötődő kultúra megismerése válik fontossá.

3. Metodikai elvárások

Óráimon a hallgatók gyakran tesznek fel olyan kérdéseket egy-egy nyelvtani probléma gyakorlása kapcsán, amelyek megválaszolásához csak játékos formában juthatnak el, annak ellenére, hogy felnőttekkel dolgozom. Piaget elmélete szerint a hipotetikus, deduktív gondolkodásra, az elvonatkoztatásra 11–12 éves kortól kezdve vagyunk képesek (Piaget 1993, 205–209), ám túl logikusan viszonyulunk a nyelvhez, túlanalizáljuk azt. Gyakorlati tapasztalataim alapján ennek ellenére feltettem a kérdést: mi történik, ha a holisztikus szemléletet érvényesítjük a felnőttek körében is? (Például ahogyan egy gyermek egyszerre sajátítja el a hangrendszert, a szavakat és a nyelvtani struktúrákat.) Mindehhez a játékelméletet, a játékos módszereket hívva segítségül.

A módszertani írásokat, a tankönyveket tanulmányozva azt tapasztalom, hogy a megszokott nyelvvoktatási eszköztárban szereplő játékokon, néhány klasszikus versen, egy-egy népdalon túl sem a tankönyvírók, sem a módszertant kidolgozók nem próbálkoznak az ismeretek átadásában a holisztikus szemlélet alkalmazásával.

Egyetemi környezetemet és hallgatóimat megismerve, lehetőségeimet elemezve, a következőket fogalmaztam meg:

- Mindenekelőtt szituáció- és hallgató-érzékeny célrendszerre van szükségem, mely szinte szemeszterről-szemeszterre (vagy tanévről-tanévre) változik.
- Egyénekre vagy mozaikcsoportokra bontható igények, elvárások és célok alapján kell tervezni az elsajátítandó anyagot.
- A nyelvi anyag kiválasztásában is a különböző szinten motivált hallgatói elvárásoknak kell megfelelni.
- A fenti széles célrendszernek, tananyagnak megfelelő módszertani bázist tovább kell fejleszteni. Olyan tudományterületek, művészeti területek felé kell nyitni, amelyek eddig kevésbé jelentek meg a magyar nyelv mint idegen nyelv oktatásában, de jó analógiákkal segíthetik az eredményes nyelvoktatást.

E célrendszernek megfelelően, a játékelméletre (benne elsődlegesen a népi játéokra) és gyakorlatra, a néptánc elméletre és gyakorlatra, a népköltészetre továbbá a népzeneire, illetve e területek pedagógiai, fejlesztő eredményeire támaszkodva olyan **eljárásokat** alkalmaztam, amelyek:

- segítik a helyes (tisztá) kiejtés kialakítását;
- játékosan teremtenek beszédszituációkat;
- gyakoroltatják, megértetik az igemódok helyes alkalmazását;
- játékosá teszik a todalékolás megértését és használatát, kondicionálását;
- emlékezetes és valóságos helyzetekben is előhívható szituációkat biztosítanak;
- és megtanítanak a nem verbális, identifikációs gesztusok megértésére.

Hozzájárulnak:

- az órák hangulatának megteremtéséhez;
- megismertetik a hallgatót a magyar nyelvi környezet kultúrájának egy részével (népdal, népi játék, népzene, műköltészet, műzene).

Az **eljárás** kifejezés értelmezését a táncoktatás módszertanától kölcsönöztem (Antal 2002, 121). Értelmezésem szerint a magyar mint idegen nyelv tanításmódszertanában az eljárások olyan, a tanulók korosztályához, nyelvi motivációjához és felkészültségéhez alkalmazkodó, sajátosan végzett műveletek, tevékenységek, amelyek az alkalmazott módszereket kiegészítve segítik a feladatmegértést, a gyakorlást és a nyelvi feladatok gyors, pontos belsővé válását. Ezek a **játékos nyelvtanulás** és az **improvizáció**.

A **játékos nyelvtanulás** alkalmazásával kihasználhatjuk a játékokban, a dalokban és a táncban rejlő lehetőségeket. Itt a játékot és a dalt nemcsak tananyagnak tekintjük, hanem eszközként is használjuk. A játékokkal, mondókákkal, dalokkal

észrevétlenül sajátítják el a hallgatók a kitűzött célokat. Az eljárás nagyon alkalmas az érdeklődés állandó szinten tartására is.

Az **improvizáció** a nyelvet tanuló elsajátított tudáskészletéből áll, amelyből az adott pillanatban, tudatosan válogatja ki az egyes kifejezéseket, régóta használt beidegződéseket vagy az ezekkel együtt járó vizuálisan rögzült emlékképeket. A már megélt mozdulat valamilyen külső inger hatására (szituáció, zene, alkalom stb.) jelenik meg. A didaktikai lépéseket a következőképpen határozhatjuk meg:

- több jellemző, eredeti változat részletének és folyamatának megtanulása;
- ezek feldolgozása, és egy szabadabb szintézis megvalósítása, a „beszédkészség” kialakítása;
- rövidebb-hosszabb beszédshituáció megalkotása.

Az improvizáció alkalmazásának szintjei, feladatai függenek a tanulók életkori jellemzőitől, játékkészségétől és tudásanyagától.

A **tematikus improvizáció** alapját megtaláljuk az énekes-táncos népi játékainkban. Az előforduló párbeszéd, pantomimikus gesztusok tulajdonképpen tematikus gyakorlatok. A szabadjára engedett játék minden kötöttsége ellenére sok egyéni variációt, megoldást engedélyez.

Az improvizáció célja az alkotókészség fejlesztése. Nem helyettesítheti a tanítást. Csak azt az anyagot tükrözi, amelyet a tanuló tud, vagy alkalmazni mer, illetve képes. Az ellenőrzésen túl az elmélyítést, a megerősítést, a gyakoroltatást szolgálja. Információt ad a pedagógusnak arról, hogy mire kell még visszatérnie, milyen hibákat kell kijavítania. Alkalmazásának gazdag tárházát nyújtja a **drámapedagógia** módszertana.

Természetesen az oktatás nem minden fázisában és minden szintjén alkalmazhatók ezek az eljárások, de a felnőttek is szívesen játszanak. Alapelveként a komplex készségkialakítást és készségfejlesztést, a szóbeliség elsőbbségét és a magyar nyelvi környezet megteremtését tartottam szem előtt angol, illetve magyar nyelvű óravezetéssel. Az eljárások főként a tananyag bemutatásának, a tanultak komplex gyakorlásának módszereit tehetik hatékonyabbá (vö. Giay – Nádor 1998, 256).

4. A komplexitás alapkövei

A nyelvoktatásban jelentős segítséget adhatnak a **nyelven kívüli eszközök**. Óráimon nagy szerepet kap a zene, az ének, valamint a mozgás – szöveg – dal komplexitását biztosító játék és tánc mint tananyagtartalom, mint eszköz vagy eljárás. Attól függően, hogy az órán milyen feladatot, helyet szánok nekik.

Ezek nem csak eszközök, eljárások, hanem olyan ismeretek, amelyek nem csupán ismereteket nyújtanak Magyarországról, hanem sokoldalú megközelítéssel

érzelmileg is közelebb viszik ahhoz. Nemcsak az ország fővárosáról, földrajzáról, építészetéről, gazdasági helyzetéről közölnek ismereteket, hanem az ott élő nép lelkéről, érzéseiről, játékaikról, dalairól, érzelmeiről, művészetéről is. Az ismeretszerzés és az alkalmazás egymásra ható dialektikájában meg kell találni a helyüket, akár új ismeretek megszerzéséről van szó, akár a korábbi ismeretek alkalmazása során szerzett új ismeretek révén hozzák létre szakadatlan folyamatosságban a kellő **jártasságot**, melynek végső fokon **készséggé** kell fejlődnie (Hegyí 1967, 5–12).

Pszichológiai szempontból a **játék** – valamely adott korcsoport számára – az önkifejezés, a megismerés, általában a társadalmi lét egy lehetséges formája. A mentálisan egészséges ember nem mindig tudatos törekvése a környezetét jelentő társadalmi csoporttal, és annak kultúrájával való azonosulás. Ennek a pszichológiai indíttatású adaptációnak az egyik legelső eszköze a játék. Miért is lehet a játék pedagógiai szempontból fontos számunkra?

(1) Mert valóságyszerűek, de nem valóságos akciók. A játékok csupán „eljátszszák”, „megelevenítik” a valóságos világot, ennek törvényei azonban nem érvényesek rájuk.

(2) A játék szemiotikailag egyik jellemző sajátossága a jelszerűsége; minden esetben megtalálható a jel denotátuma, azaz a játék ténylegesen létező valami(ke)t jelöl. Nem produktív tevékenység, de mégis kialakít bizonyos készségeket, irányultságokat és szempontokat, azaz egyéneket és csoportokat készít elő anyagiakban is mérhető produktív tevékenység végzésére. Ez a mozzanat alapvetően jellemez minden tanulási tevékenységet, alapvetően jellemzi magát a szocializációt is, amelynek során az individuum és/vagy a csoport elsajátítja a kultúrában való élési szabályait és törvényeit. A játék „eredménye” a szabályok és törvények tartalmi ismerete, a kultúrában való élési kereteinek felismerése. Azt is mondhatjuk, hogy a játék társadalmi akció: a játéknak is vannak szubjektumai (a játszók), objektumai (amit játszanak, a szerepek), kódjai (tárgyi, verbális, gesztus), térbeli és időbeli keretei (Niedermüller 1990, 537-539).

A mondóka, az **énekes játék** és a **néptánc** a ritmus, a dallam, a szöveg, a cselekmény, a mozgás vagy funkció komplex megjelenése. Verbális és nem verbális (gesztus)rendszerek (Antal 2002, 36-40). A játzó csoportokon belüli szerepeket, a játszók egymáshoz való viszonyát prózai és énekelt szöveggel, azok hanghordozásával fejezik ki. A közlések gesztusokkal, mimikával erősödnek meg. A szerep (állat, tárgy, menyasszony, vőlegény stb.) kifejezésének lehetősége még a mozdulat, a gesztus, a nem verbális jel. Ez a csoport kontextusában mindenki számára egyértelmű. Játékainkban kevés ugyan a külsőségekben megjelenő teljes utánzás (pl. mosakodás, fésülködés, alvás, repülés stb. ikonikus kifejezése), de több a felvett, átélt szerep szimbolikus kifejezése, amelynek értelme több, mint az elemek egyszerű jelentése. Mindig valamilyen konkrét alkalomhoz kapcsolódnak, mindig valamilyen pontosan

körülhatárolható cél és szándék érdekében történnek: altatás, etetés, gyógyítás, tornáztatás, cselekmény eljátszása, rituális vagy szórakoztatási funkcióval stb. (Borsai 1984, 17–110). Többek között ritmus- és dallamérzékét fejleszt, kötött és szabad formáival, variációival spontán módon teremti meg a zenei mozgási anyanyelv és az általános nemzetközi játék – tánc – gesztus – nyelv szintézisét. Nyilvánvaló a kötődés az auditív nevelés zenei alapozásához. A mozgással együtt énekelt zene állandó kapcsolatot létesít a két funkció között. A mondóka, a játék, illetve tánc alkalmával a mozdulatok vagy mozdulatsorok ritmikus szöveg, deklamáló vagy dallamos hang-lejtéssel, ütempáros szerkezetből alakuló, gazdag formavilágú dallammotívumokkal, illetve, dallamokkal kísérve valósulnak meg (Borsai 1981, 23-24). A nem énekelt, hangszeres táncos zene pedig eltáncolva válik élő tevékenységgé. Mindezek első-sorban közösségi keretben valósulnak meg. Vessük mindezeket össze a zene és a nyelv szoros kapcsolatával foglalkozó kitételekkel!

Fónagy Iván említi azt a szülői tapasztalatot, hogy a gyermek beszédtanulásakor a mondat dallama megelőzi magát a mondatot. Tehát az egyedfejlődés során a már meglévő dallamívek nyelvi tartalommal telnek meg. Ezek szerint a dallam, a zene már ott van bennünk, amikor a nyelv megszületik (Fónagy 1990, 2). Tegyük hozzá, hogy mind az empirikus megfigyelések, mind a kutatások azt is kimutatták, hogy ezek mind a gyereknél, mind a gyermekét ölében tartó felnőttél mozdulattal, mozgással kapcsolódnak össze. Kodály Zoltánnak mégis igaza lehetett, amikor azt mondta, hogy a zenei anyanyelv fejlődése már az anyaméhben elkezdődik. Csakúgy, mint az anyanyelv.

Deák László szerint párhuzamokat lehet vonni a beszédhang – zenei hang, szótag – motívum, a szó – téma, a szintagma – periódus, a mondat – zenei frázis, a szöveg – tétel között, de a funkciók legalább annyira különböznek, mint amennyiben hasonlíthatnak. Néhány elgondolkodtató példáját idézi Balázs Géza:

„... a zenei hang egy minősített (hangmagasság szerint differenciált) beszédhang. (...) A zenei hang legközelebbi rokona a hangnév. (...) ... a zenei szó, a lexéma tipikusan a motívumnak felel meg. (...) Ha a motívum tipikusan a szó, a lexéma jelölője, akkor a téma a szintagmáé. (...) Létezik a zenében is vonzat, olyan hang, motívum, hangzat és ezek együttese, amely tipikusan vagy épp kötelezően valami előtt van, vagy utána következik. (...) A zenei mondat az emberi nyelv mondatával rokon... (...) A zenei mondatnak lezárt intonációs szerkezete van...” (...)

„Az egyszerű mondat az, amelyik vagy nem tartalmaz egyértelműen felismerhető motívikus transzformációkat, vagy egyetlen motívumból meg annak transzformációiból áll, és nem tartalmaz a lüktetést megszakítani képes cezúrát... (...) A tagolatlan mondat az, amelyiknek nincs motívikus struktúrája, és nem áll az elemek transzformációját illetően más mondattal rokonságban valamely szövegben. Ilyen a hosszan kitartott hang a havasi kürttel...” (Balázs 2006).

Czakó Gábor szerint népdalaink és beszédünk első és leglátványosabb hasonlósága a képiség, továbbá elemi nyelvi élményünk a todalékolás, mert a gyökrend a nyelvünk benső, megtartó ereje. Az egyszerűbb mondatot ugyanígy szerkesztjük: a mondanivalót helyezzük az élre. A magyar népdal hajszára ilyen szerkezetű: nagy erejű láttatással indul, melyet szinte ragként illeszkedő további képek egészítenek ki: „Az hol én elmegyek, / Még a fák es sírnak, / Gyenge ágaikról / Levelek lehullnak.” Felhívja ő is a figyelmet arra, hogy az ősi magyar ereszkedő-eső dallamstílus benne van a magyar kijelentő mondat alapstruktúrájában. (Persze csak akkor, ha nem „énekelünk”, vagyis nem kapjuk fel a mondatvéget.) Dalainkban a hangsúly ereszkedik a következő mondatig, azaz zenei gondolatig (Czakó 2008).

A fent leírtakat összevethetjük a néptáncsal, amelynek mozgásai kötöttek, a zene ritmusa és gyakran az énekbeszéd tagolása köti a lépéseket. Ez a tagolás a mondókák-ból és a gyermekjátékokból a gyermek számára már ismerős, s ez megkönnyíti a tánc tanulását. Martin György a tánc szerkezeti építkezésével kapcsolatban következőket fejt ki: a tánc legkisebb, értelmes jelentéssel bíró egysége a **motívum**, amelynek alkotóelemei a **fázisok**. Ennek bővített formái különböző kiegészítésekkel, ismétlődésekkel kiegészült, **bővített motívumokat**, **motívumsorokat** alkotnak. Belőlük szakaszok, tételek jönnek létre, „**táncos mondatokat**” alkotva. A táncok alkotó motívumok és összetételeik törvényszerűségei mind az élő és ritmikus beszéddel, mind pedig a zenei dallamalkotási folyamatokkal összevethetők: önálló, zárt egységekre tagolódás, ritmus, a „mondat” végi szünet, megnyugvás, ereszkedő hanglejtés, ritmikus záró formák, rímek mint kadenciák, a ritmusérték megnyújtása (Martin – Lányi 1964, 59–67).

Ezekben az azonosságokban kell keresnünk a komplexitás alapjait, amelyeket felhasználva dolgozhatók ki eszközök és eljárások.

5. Összegzés

Dolgozatomban olyan elméleti alapokat vizsgáltam, amelyek révén a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani bázisát a magam számára gazdagabbá tehetem, úgy, hogy azokat a felnőttek körében is érvényesíteni tudom.

Jelentőséget tulajdonítottam a játéknak, mint jövőre orientált cselekvésnek, amelynek révén a hallgató észrevétlenül és gyorsan jut el egy adott pillanatbeli vagy később megjelenő nyelvi probléma megértéséhez, illetve használatához.

Módszertanomban fontos szerepet tölt be a mondóka, az énekes, mozgásos, táncos játék és tánc komplexitása, amelynek segítségével megteremthető mindezek és a nyelv szintézise. A dalszöveg, a mozgás komplexitása egymást segítő és megerősítő hatása, illetve ebben a komplexitásban rejlő pozitív érzelmi hatások hatékonyabbá tehetik a nyelvoktatást és a magyar nyelvhez való viszonyt.

Fontosnak tartom, hogy a mindezek szellemében létrehozott eszközök, eljárások sokoldalú megközelítésükkel érzelmileg is közelebb vihetik a külföldi hallgatót Magyarországhoz. Ezt egy következő tanulmány témájának szánom.

IRODALOM

- ANTAL LÁSZLÓ 2002. *A néptánc pedagógiája*. Budapest, Hagyományok Háza
- ANTAL ZSÓFIA (kézirat) 2009. *Bolgár egyetemi hallgatók magyarnyelv-választásának attitűdbeli és motivációs tényezői* (elhangzott a XIX. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson)
- BALÁZS GÉZA 2006. Zene és nyelv. In: *Napút Online Kulturális folyóirat*, VIII. évfolyam 5. szám: http://www.napkut.hu/naput_2006/2006_05/109.htm
- BORSAI ILONA 1981. Magyar népi mondókák és gyermekjátékok. In: *Gyermekjátékos III*. Szombathely, MMIK
- BORSAI ILONA 1984. Népi gyermekjátékok és mondókák. In: DOBSZAY LÁSZLÓ (szerk.) *A magyar dal könyve*. Budapest, Zeneműkiadó
- CZAKÓ GÁBOR 2008. *Nyelv és zene*. <http://www.corvinuslibrary.com/kultura/nyelvzene.doc>.
- FÓNAGY IVÁN 1990. *Gondolatalakzatok, szövegszerkezet, gondolkodási formák*. Budapest, MTA Nyelv- tudományi Intézet
- GIAY BÉLA – NÁDOR ORSOLYA (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Budapest, Janus / Osiris
- HEGYI ENDRE 1967. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Budapest, Tankönyvkiadó
- MARTIN GYÖRGY – LÁNYI ÁGOSTON 1964. *Motívumkutatás – motívumrendszerezés. A sárközi-dunamenti táncok motívumkincse*. Budapest, NPI
- NIEDERMÜLLER PÉTER 1990. *A játék fogalma*. Magyar Néprajz VI. Budapest, Akadémiai Kiadó
- PIAGET, JEAN 1993. *Az értelem pszichológiája*. Budapest, Gondolat

Antal, Zsófia

Music, game and dance in the methodology of the teaching Hungarian as a foreign language

This paper examines such theoretical basis through which the methodological base of teaching Hungarian as a foreign language could be enriched in the adult education. It examines the folk game as an instrument with which students can quickly and unawares gain understanding and use of the different grammatical problems. In this methodology the ditties, the singing, moving and dancing play and the complexity of dance have an important role. The songs, the lyrics and the moves help and strengthen each other and the effect of these elements can make the language teaching more effective and can enhance the students' relation towards the Hungarian language. The tools and practices created based on the above principles can bring the foreign students emotionally closer to Hungary with their subject matter and their versatile approach.

Brandt Györgyi

Titkos iratok a porosz levéltárból. Az első hungarológiai központ megalapításának körülményeiről*

A magyar nyelvet tanító kollégák körében közismert, hogy szakunkat a tudományág létrehozójának, **Gragger Róbert**nek köszönhetjük, akit a modern „hungarológia atyjá”-nak is nevezhetünk. 1916-ban megalapította Berlinben az első (maig működő) külföldi magyar tanszékét, ami köré – mind a porosz mind a magyar kultuszminiszterekkel való szoros együttműködés révén – egész hungarológiai intézményrendszert épített ki.

Az 1916. év történéseit követve a magyar tanszék létrejöttének körülményeit kutattam a berlini porosz állami levéltárban (*Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz*), hogy részleteiben is feltárjam azokat az összefüggéseket és folyamatokat, melyek eredményeképpen sor kerülhetett e nagyjelentőségű kultúrpolitikai tetterre. Az iratanyagok között számos titkos és bizalmasan kezelendő jelzésű dokumentumra akadtam. Az eddig még nem kutatott iratok a tanszékalapítás körülményeinek pontosabb rekonstruálásához járulhatnak hozzá, valamint betekintést engednek a tanszék élére kinevezett professzor, Gragger személye körüli „nyomozásba” is.

A külföldön létesített első hungarológiai műhely létrejötte a magyar tudományosság németországi és egyben nyugat-európai megismertetése szempontjából igen nagy jelentőségű esemény volt. A 29 éves budapesti főiskolai tanár, Gragger Róbert abban a kedvező történelmi és lélektani pillanatban érkezett Berlinbe, hogy az egyetemen a magyar irodalom magántanára legyen, amikor a németek és a magyarok a fegyverbarátság révén közel kerültek egymáshoz.

Gragger 1910 októberétől Berlinben töltött egy tanévet, melynek során Erich Schmidt irodalomtörténész és Gustav Roethe germanista, filológus professzorok tanítványaként jelentős ismereteket kötött az egyetemi tudós körökben. Az ekkor kialakított kapcsolatainak köszönhetően, amikor 1915 végén azt tervezte, hogy Berlinben magántanári képesítést szerez, meghívást kapott, hogy az egyetemen magyar nyelvészeti és irodalomtörténeti előadásokat tartson német nyelven.

Időközben azonban a politikai hangulattal összefüggésben a német tudós körök továbbgondolták Graggerral kapcsolatos terveiket, és felmerült **egy magyar tanszék felállításának** a gondolata. Az erre vonatkozó javaslat két berlini professzor, Johannes Bolte etnográfus, irodalomtörténész és Max Roediger germanista nevéhez

köthető. Bolte állandó munkakapcsolatban állt Graggerral, Roediger pedig, noha személyes ismeretség nem volt közöttük, Bolte és tudóstársai véleménye alapján tartotta megfelelő jelöltnek a létrehozandó tanszék élén.

Roediger 1916. január 2-án kelt levelében¹ az egyetem rektorához, Ulrich von Wilamowitz-Moellendorffhoz fordult, hogy megnyerje az ügynek. Levelében kifejti, hogy most, amikor a németek és a magyarok politikailag közel kerültek egymáshoz, csak fokozódott az érdeklődés a magyar nyelv és kultúra iránt. Egy önálló tanszék létrehozását igen jó néven vennék a magyarok, sőt Jankovich kultuszminiszter úr is kinyilvánította ezzel kapcsolatos véleményét, miszerint egy német kezdeményezésű magyar tanszék felállítása szép gesztus volna a porosz kormány részéről a hű szövetséges felé. A magyar kormány álláspontjáról beszámolva a kormány jelöltjeként mutatja be Graggert, a német származású, de magyar anyanyelvű, a magyar–német irodalmi kapcsolatok vizsgálatával foglalkozó professzort.

Roediger és az említett Roethe professzor a kari tanács tagjai is voltak, az egyetemi ügyekbe beleszólási joggal rendelkeztek, így az általuk tett javaslat nagy súllyal esett a latba. A rektor a levélben foglaltakat érdemesnek tartotta arra, hogy felsőbb szinten is foglalkozzanak vele, ezért felterjesztette August von Trott zu Solz kultuszminiszternek. Január 4-én levélben tájékoztatta a minisztert a javaslatról², megjegyezve, hogy a kérdésben, amely mögött államérdek is húzódik, személy szerint nem tud döntést hozni, mert ez már kívül esik a rektori feladatkörökön, ezért továbbítja a fent említett Roediger-levelt – ezzel kultuszminisztériumi hatáskörbe emelve az ügyről való véleményalkotást és döntést.

Von Trott zu Solz kultuszminiszter felkarolta az ügyet, és a támogatók tábora is egyre bővült: a szándék politikusi körökben is azonnal pozitív fogadtatásra talált.

1916. március 10-én a porosz képviselőházban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (*Ministerium der geistlichen und Unterrichtsangelegenheiten*) 1916. évi költségvetési tervezete megvitatásának 2. ülészakán Aronsohn és képviselőtársai (negyven képviselői aláírással) beterjesztették a berlini egyetemen felállítandó **magyar nyelv és történelem tanszék**re vonatkozó indítványukat³.

A benyújtott indítvány a minisztériumi akták tanúsága szerint kedvező visszhangra lelt: a *Deutsche Tageszeitung* 1916. március 12-én közzétett (a minisztériumban 13-án iktatott) örvendező cikkében⁴ további képviselők, tanácsosok és professzorok álltak aláírásukkal (huszonkét aláírás) az ügy mellé. A fegyverbarátságára és szövetségi hűsége hivatkozva magától értetődőnek tartják, hogy az ille-

¹ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/16-20

² Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/8

³ GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/1

⁴ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/24

tő tanszék létrejöttön. Mint kifejtik, az a furcsa helyzet állt elő, hogy míg a berlini egyetemen lehetőség van az európai nyelvek sokasága mellett arab, tatár, kínai, sőt akár dél-amerikai nyelvek és népek tanulmányozására is, addig a hű szövetséges nyelve és történelme csak most juthat el a német diáksághoz. Élénk érdeklődés irányul Magyarországra, arra az országra, amelynek népéről oly keveset tudott eddig a németiség. A tanszék létrehozása tiszteletbeli kötelesség és egyben a köszönet megnyilvánulása.

A parlamenti vitára március 14-én került sor a képviselők hozzászólásával.⁵ Az élénk hangulatú ülésen - gyakori bravózás közepette - több képviselő felszólalása mellett került sor von Trott zu Solz kultuszminiszter beszédére, melyben melegen támogatta a magyar tanszék felállításának ügyét. Míg néhány képviselő a **magyar nyelv és történelem** tanszék létrehozását javasolta, (előfordult a tanszék nevére tett javaslatok között az **irodalom és jogtudomány** is) a kultuszminiszter a **magyar nyelv és irodalomtudomány** oktatásának támogatását szorgalmazta. A parlamenti vita három nap múlva, március 17-én folytatódott dr. Graf v. Schwerin-Löwitz elnökletével. A képviselők arról szavaztak, hogy az Aronson és képviselőtársai nevével fémjelzett javaslatot a Kultuszminisztérium Oktatási Bizottságához továbbítják⁶.

Döntéshozatalra a tanszék ügyében március 20-án került sor a porosz képviselőházban⁷, miután az Oktatási Bizottság egyhangúlag jóváhagyta a magyar tanszék létrehozására tett javaslatot. A képviselők ezt követően a **magyar nyelv és történelem tanszék** felállítására tett javaslatot ellenszavazat nélkül elfogadták.

Március 19-én a Külügyminisztérium (*Königliches Ministerium der auswärtigen Angelegenheiten*) leiratban tájékoztatta az Osztrák–Magyar Követséget (*K. u. K. Österreichisch-Ungarische Botschaft*) arról⁸, hogy a magyar kormány nagy szimpátiával vette tudomásul a berlini magyar nyelv és történelem tanszék felállításának javaslatát, és keresik a legmegfelelőbb személyt a tanszék vezetésére. Az irat azért is érdekes, mert tudomást szerezhethünk belőle arról, hogy találgatások kezdődtek a tanszék élére kinevezendő professzor személyére vonatkozólag. Megemlíti ugyanis, hogy újságcikkekben egy frankfurti professzor meghívásáról keringő hírek is napvilágot láttak.

A leirat másolatát március 29-én további információkat kérve átküldték a kultuszminiszternek. Von Trott zu Solz április 10-én kelt válaszában⁹ cáfolta a híreket

⁵ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/28-30

⁶ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/32

⁷ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/37

⁸ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/33

⁹ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/34 – Ebben a dokumentumban van először írásbeli nyoma annak, hogy a kultuszminiszter a tanszék nevét a képviselőházban elfogadott *magyar nyelv és történelem* helyett a *Magyar nyelv és irodalomtörténeti tanszék*re fogja módosítani.

a frankfurti professzorról, ellenben Dr. Gragger professzor, budapesti pedagógiumi tanár megpályázta az állást. Egyben arra kérte a külügyminisztert, hogy próbáljon közelebbi információkat szerezni Gragger személyéről és munkásságáról.

Ezek után sürgössé vált az információszerzés Graggerről. Kutatásom legizgalmasabb része az volt, amikor a Gragger utáni „nyomozás” eddig még feldolgozatlan anyagát áttekintettem. Az iratok többsége „titkos”, „bizalmas”, illetve „szigorúan bizalmas” jelzéssel van ellátva. Ezek közül mutatok be néhányat a továbbiak során.

A levéltári anyagok tanúsága szerint a Külügyminisztérium április 14-én levelet küldött Bécsbe a Császári Német Követségnek (*Kaiserlich Deutsche Botschaft*)¹⁰ azzal a megbízatással, hogy Graggerről információkat szerezzen. A bécsi német nagykövet, Leonhard von Tschirschky und Bögendorff a budapesti német főkonzulátushoz (*Kaiserlich Deutsches Generalkonsulat*) fordult, majd értesüléseit június 16-i keltezéssel továbbította Theobald von Bethmann Hollweg birodalmi kancellárnak. A levélben ismerteti Gragger születési adatait, vallását, külföldi és magyarországi tanulmányait, eljutva 1912 szeptemberéig, amióta a jelen időig professzori állást tölt be a budapesti Állami Pedagógiumban. Kiemeli tudományos tevékenységét a német-magyar filológia területén, említést tesz külföldi publikációiról, és négy nyelvben való (magyar, német, francia, angol) jártasságáról. Szorgalmas, jó képességű fiatal tudósnek tartják, aki általános elismertségnek örvend, jó kapcsolatokkal rendelkezik, politikával nem foglalkozik, és a magyar kultuszminisztérium engedélyével a berlini egyetemen magyar nyelvi és irodalmi előadásokat tart.

Tschirschky további információkat is kapott a budapesti német főkonzulátustól. A július 17-én kelt levélben Graf Fürstenberg a magyar kultuszminiszterre hivatkozik, akitől tájékoztatást kért Graggerrel kapcsolatban. A következő adatok birtokába jutott: Gragger felettesei legnagyobb elismerésével dolgozik négy éve pedagógiumi tanárként, kitűnve szorgalmával, ügybuzgalmával. Tudományos jártasságra már Eöt-vös-kollégistaként szert tett, ismereteit komoly tudományos kutatásokban mélyítette el. Tudományos kutatásainak fő vonalát a német-magyar irodalmi kölcsönhatások vizsgálata képezi. Az utóbbi időben e területen belül forráskutatással foglalkozik, s itt nemcsak rendkívüli alaposágával tűnik ki, hanem kutatásainak újszerűségével is.

A bécsi német nagykövet június 20-án ezt a levelet is továbbította a kancellárnak. Az értesítéseket egybegyűjtve, a berlini külügyminisztérium július 26-án átküldte az anyagot a kultuszminiszternek. Az iratokhoz pár nap múlva, augusztus 2-án¹¹ *Feljegyzés* címen további információkat csatoltak, a testőrség postafelügyelő szolgálata ugyanis olyan leveleket talált, amelyek az újonnan létesített magyar tanszékekkel, illetve Dr. Gragger személyével, a tanszék vezetői posztjának váromá-

¹⁰ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/44-45

¹¹ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/46-47

nyosával kapcsolatosak, tehát érdeklődésre tarthatnak számot, ezért a kihelyezett hadisajtó-iroda a levelek alapján feljegyzéseket készített.

Az egyik feljegyzés *Déri* [Gyula, Leidenfrost], magyar laptudósító egyik 1916 áprilisában írt (pontos dátum és címzett nélkül említett) levelére hivatkozik, melyben *Déri Lutz Korodit*¹² támadja, aki hatalmas károkat okozott a magyarságnak. Hangot ad véleményének, miszerint itt az ideje, hogy ez ellenében is történjen már valami, annál is inkább, mivel a németeknél Magyarországnak jelenleg konjunktúrája van. Ezt kell most kihasználni. A kormánynak akár milliókat is áldoznia kellene arra, hogy megfelelő propagandát fejtsen ki Németországban. A továbbiakban a feljegyzés kitér arra is, hogy *Dérinek* az ez irányú ösztönző tevékenységéért *Drasche*¹³, a miniszterelnökség sajtóirodájának vezetője köszönetét fejezte ki.

A másik feljegyzés *Gragger* két levelét említi, amelyből kimásolták a fontosnak tartott részeket. Az egyik levelet június 25-én írta egy meg nem nevezett „budapesti barátjának”. A levélből kiragadott mondattal („*Die guten Germanen nehmen mit genügend offenem Kopfe die magyarische Belehrung auf; wer weiß, wie lange.*”) *Gragger* arra utal, hogy a németek jelenleg érdeklődéssel tekintenek Magyarországra, nyitottak e téren, - ki tudja meddig: vagyis ugyanazt a gondolatot fogalmazza meg, amit *Déri*, miszerint most kell kihasználni a kedvező helyzetet. A megfogalmazásban leginkább a „jó germánok” válthatott ki némi nemtetszést, de ennek megítélése felfogás vagy éppen hangulat kérdése, hiszen ezt akár kissé gúnyos, akár baráti, atyafiaskodó, kedveskedő megnevezésként is lehet értékelni, és valószínűleg ez utóbbi felfogás érvényesült.

A másik levelet *Gragger Alexander Knob*¹⁴ miniszteri fogalmazónak írta július 4-én. Tegező formát használva ír arról, hogy az előadások, viták, a társadalmi élet mennyire lekötik minden idejét, majd megjegyzi: „*Die Deutschen rühren sich hie und da in der Sache der heimischen Deutschen, und dann muß man zwischen sie schlagen.*” A társasági beszélgetések során valószínűleg többször is tapasztalhatta, hogy a németek élénken érdeklődnek a hazai németség viszonyai iránt. Esetenként azonban bele is akarnak szólni az ügyeikbe, ilyenkor aztán közéjük kell csapni – írja a levélben. *Gragger* azzal a véleményével, hogy a hazai németség ügyét belügynek

¹² Lutz Korodi az erdélyi német nemzetiségi mozgalom egyik vezető egyénisége. Tervei értelmében a nemzeti öntudatra ébredés küszöbén álló magyarországi németséget a szászok vezetésével kell egységes mozgalomba szervezni, és ennek a mozgalomnak a nagynémet eszme jegyében a birodalmi németség hasonló áramlataival kell együttműködni.

¹³ *Drasche-Lázár Alfréd* az önálló magyar külügyminisztérium megszervezője, a trianoni békeszerződés egyik aláírója; 1913-tól a Miniszterelnökség elnöki osztályának, 1914-től pedig a sajtóirodának is vezetője.

¹⁴ *Knob Sándor* országgyűlési képviselő (Nemzeti Egység Pártja), GyOSz titkára, 1916-ban a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium fogalmazói karának tagja.

tekinti, és elutasítja az esetleges beavatkozási szándékot, nem válthatott ki ellenszenvet, legfeljebb a karakán megfogalmazást tarthatták figyelemre méltónak.

Feltételezem, hogy minden baráti megnyilvánulás ellenére erősen működhetett a cenzúra, de egyéb „terhelő” megnyilatkozást nem találtak, semmi olyant, ami akadályt gördíthetett volna a tanszék létrehozása vagy Gragger kinevezése elé, mert az befolyásolhatta volna az eseményeket, és bizonyára nyoma is lenne a levéltári iratok között. Miután a kultuszminister a „*bizalmasan*” kezelendő anyagokat összevetette a Graggerről begyűjtött egyéb információkkal, a róla kialakult rendkívül pozitív képpel, azonnal zöld utat kapott kinevezése.

1916. augusztus 12-én Gragger aláírt egy megállapodást¹⁵, aminek Becker és Robert Gragger aláírással ellátott gépelt másolatát őrzik a kultuszminisztériumi akták. Itt már egyértelműen látszik, hogy a tanszék nevét Gragger személyére és szakterületére való tekintettel *Magyar nyelv és irodalomtörténeti tanszék*re módosították. A megállapodás öt pontot tartalmaz: kimondja többek között, hogy Graggert 1916. október 1-jétől rendkívüli professzorrá nevezik ki, s a tanszéki teendők mellett ellátja a lektori feladatokat is, mindezt magyar állampolgársága megtartásával. Fizetését évi 5400 márkában állapítják meg, ezenkívül lakbértámogatásban is részesül.

A rendkívüli professzori kinevezést a kultuszminister pár nappal később, augusztus 18-án írta alá, a megállapodásban rögzítetteknek megfelelően¹⁶.

Gragger az augusztus 12-i megállapodás aláírása után már a berlini szemeszterkezésre készült. Augusztus 14-én levelet írt az egyetem rektorának¹⁷, melyben az egész magyar tudományosság nevében köszönetét fejezi ki a magyar tanszék létrehozásának ügyében kifejtett hathatós támogatásáért. Egyben emlékezteti a rektort arra, hogy szó van a tanszék mellett egy *magyar szeminárium* létrehozásáról is, a tanszék munkájának kiegészítéseképpen. Annak érdekében, hogy a munka októberben a szemináriumban is megkezdődhessen, Gragger felajánlja, hogy a szemináriumi könyvtárt megalapítandó, kész arra, hogy saját mintegy tízezer kötetes könyvtárát felajánlja.

Gragger a szemeszter indulásakor még nem volt Berlinben, csak október 14-én érkezett meg, ahogy azt még aznap írt levelében a rektornak jelezte¹⁸, a Budapestről Berlinbe való költözés rendkívüli nehézségeire hivatkozva. A munka tehát október közepén indulhatott meg. Gragger előadásokat tartott, vezette a szemináriumokat, a nyelvtanfolyamokat, s megkezdte újonnan alapított tanszékének kiépítését.

¹⁵ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/49

¹⁶ Vö.: GStA I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/52

¹⁷ Vö.: Universitäts-Registatur Littr. G. No. 95 Vol. 178/I-II./4-5

¹⁸ Vö.: Universitäts-Registatur Littr. G. No. 95 Vol. 178/I-II./8

A hungarológiai központ a porosz és magyar kultúrpolitika támogatásának, a kedvező személyi feltételeknek és politikai légkörnek köszönhetően rohamos fejlődésnek indult. A Berlieni Magyar Tudományos Intézet, az intézeti könyvtár, a Berlieni Magyar Intézet Barátainak Egyesülete, az első hungarológiai periodika, az *Ungarische Jahrbücher* és a Collegium Hungaricum – megannyi mérföldkő az intézményrendszer kialakításának történetében. Mindez az alatt a tíz esztendő alatt, amit Gragger Róbert – fiatalon bekövetkezett haláláig – a berlini egyetemen töltött.

Brandt, Györgyi

Classified documents from the Berlin Prussian State Archives.

About the circumstances of the founding of the first department of hungarology

In 1916 the Berlin Hungarian Department was founded (this is the first and still operating foreign Hungarian Department of this type). I researched in the Berlin Prussian State Archives into what the circumstances were for the founding in this year, and I tried to reveal what was the context and what were the processes that brought about this event of great cultural significance. Among the files were a number of classified and confidential documents. These previously undiscovered documents contribute much to the reconstruction of the exact circumstances of the founding of the Department, as well as providing insight into the search for information about Gragger Róbert, who was appointed Professor and Head of the Department. Therefore, I would like to acquaint my Hungarian as a Foreign Language teaching colleagues with the results of my research.

Koutny Ilona

Pillantás a tudományos szókincs világába

Bevezetés

Az idegennyelv-tanításban a tudomány szókincsa a perifériára szorul, inkább a szaknyelvoktatás foglalkozik ezzel, de csak egy-egy területtel mint a műszaki vagy orvosi nyelvvel aszerint, hogy milyen felsőoktatási intézetben folyik az oktatás. Pedig a tudományos tájékozottságnak ugyanúgy az **általános műveltség** részének kellene lennie mai technikailag fejlett korunkban, mint az alapvető humán tájékozottságnak.

Az új szavak túlnyomó többsége a **szaknyelvek** területére tartozik, de ezek egy része eljut a mindennapi emberekhez is a tömegtájékoztatási eszközökön keresztül (új berendezések, betegségek, sport stb.), s az anyanyelvi beszélő, ha nem is mindig pontosan, de megérti ezeket.

A **felsőfokú nyelvtudású** nyelvtanulónak szintén rendelkeznie kell azzal az alapvető tudományos szókinccsel és szerkezetekkel, amelyek szükségesek népszerű tudományos közlések megértéséhez. Ez az esetleges későbbi fordítói munkához is jó alapot nyújt. Ezért ezeknek az ismereteknek a megszerzésére figyelmet kell fordítani a felsőfokú nyelvvoktatásban. Ez történik a poznaí Adam Mickiewicz Egyetem ötödéves magyar szakos hallgatói esetében. A továbbiakban arról lesz szó, mit és hogyan lehet megtanítani ezen a területen a nyelvgyakorlat keretében, továbbá a hallásértés fejlesztéséről.

1. Internetes források

Az internet hasznos segítséget nyújt a nyelvtanuláshoz, de kezdő és középhaladó szinten ehhez speciális oktatóprogramok,¹ az igényeknek megfelelően kidolgozott hálólapok kellene (pl. <http://magyarora.com>, áttekintés Zsubori 2005-ben), haladó szinten viszont közvetlenül hasznosítható az internet. Népszerű tudományos cikkeket bőven lehet találni az interneten, elég egy-egy napilap honlapjára vagy internetes portálokra felmenni (<http://nol.hu/tud-tech>, <http://www.mno.hu/portal/tudomany>,

¹ Időközben elkészült a www.e-magyarul.hu honlap, amely egy kezdő szintű tananyagot tartalmaz (eMagyarul-1), valamint egy B1 szintű multimédiás tananyagot (eMagyarul-2). (A szerk.)

<http://index.hu/tudomany>, <http://www.fn.hu/tudomany>). Az időszzerű tudományos kérdések megbeszélése ugyanúgy érdekessé teheti az órát, mint szépirodalmi forrásokon alapuló vita. Példaképpen egy pár témát említek:

Génmódosított növények; Élőlények és sejtjeik klónozása; Evolúció;
Természeti katasztrófák; Környezetvédelem;
Modern technika az életünkben; Az internet.

A diákoknak egyénileg és önállóan kell otthon felkészülniük egy-egy választott témából internetes források alapján (saját maguk választják ki a forrásokat is) és kiosztmányt készíteni, melyben vázolni kell a főbb problémákat és megoldásokat, valamint a legfontosabb idegen szavak és kifejezések listáját megadni. Az órán következik a bemutatás és a vitakérdések alapján a vita, pl.:

Milyen etikai problémákat vet fel a klónozás?

Mi teszel a környezetvédelem érdekében?

Az internet segíti vagy korlátozza a személyes kommunikációt? stb.

A feladat így mind az olvasási készséget, mind a beszédet fejleszti, egyúttal hasznos információkkal láthatja el a diákokat. Ezt a szintet negyed- vagy ötödévre érik el a diákok. A tanár szerepe ilyenkor az, hogy megmagyarázzon valamit, ha a diák nem értette vagy félreértette, felhívja a figyelmet egy-egy kifaradt aspektusra, segítse a diákot a moderátor szerepében a vita alatt, valamint hogy utána egyes hibákat javítson, és a szókinccset feldolgozza (ld 3.).

2. A Mindentudás Egyeteme mint forrás

A Mindentudás Egyetemén az utóbbi években sok színvonalas összefoglaló előadás hangzott el a tudomány legkülönbözőbb területeiről népszerű formában, amelyeket nemcsak a tévénezők követhetnek, hanem az interneten is hozzáférhetők. Itt megtalálható a teljes szöveg is, amely igencsak hasznos idegen ajkúaknak, továbbá más kiegészítő anyagok (<http://mindentudas.hu>). Csak egy pár témát említek azok közül, amelyeket a diákjaimmal feldolgoztam:

Csányi Vilmos: Az emberi természet biológiai gyökerei

Vizi E. Szilveszter: Kábítószeres – a kreativitás mítosza és a rombolás valósága

Kroó Norbert: Hol vannak a fizikai tudás határai?

Ádám Veronika: Mindennapi kenyérünk, mindennapi kalóriánk

Hámori József: Mit tud az emberi agy?

Láng István: Környezetvédelem – fenntartható fejlődés

Almár Iván: Élet az Univerzumban: szabály vagy kivétel?

Venetianer Pál: Megismerhetők és megváltoztathatók-e a génjeink?

Ferge Zsuzsa: A társadalom, amelyben élünk

Berend T. Iván: A globalizáció és hatása a centrum-periféria kapcsolatokra Európában

Sajó András: Miért büntetünk? – Értelem, érzelem és ésszerűtlenség a társadalom szabályozásában

Hunyadi György: A nemzetek jelleme és a nemzeti sztereotípiák

Feldolgozás

Minden diák választ egy előadást a tanév folyamán és otthon egyénileg felkészül, azaz megnézi az előadást az interneten, elolvassa a szöveget, a kulcsszavakat kiszótározza, majd készít egy összefoglalót, melyet az óra előtt elküld a tanárnak ellenőrzésre.

A kiosztmányban az összefoglalón és kis jellegzetes szövegrészleten kívül a kulcsszavak is szerepelnek a lengyel fordításukkal. Ezen a szinten nem érdemes mindent magyarul magyarázni, mert félő, hogy a tárgyi tudás miatt esetleg nem tudják mégsem azonosítani a tudományos szakszavakat. A lengyel megfelelő jobban a helyére teszi a fogalmat. Persze ennek a megtalálása nem mindig olyan egyszerű, hisz nem létezik modern magyar-lengyel szótár.

Az órán a diák elmondja az előadás lényegét (utalva a megadott fogalmakra), majd az általa kiválasztott rész(eke)t mindnyájan megnézzük. Ennek fontos szerepe van a **hallás-értés fejlesztésében**. A mindennapi nyelvet és a közvetlen beszédet jól értik a diákok ötödévre, de a felvételtől hallott folyamatos beszédet, különösen, hogy nem mindennapi témára vonatkozik, nehéz követniük és megérteniük.

Pár mondat után rendszerint megállunk, s a csoportnak meg kell próbálnia összefoglalnia, hogy mit hallott. Itt bizony, sokszor segíteni kell. Utána még egyszer meghallgatjuk, hogy a most már a tartalmat ismerve tudjanak koncentrálni az előadás megértésére. Ez a feladat a későbbi tolmácsolási munkát is előkészíti. Gyakorolni kell a lényeg megértését, másrészt néhány mondatra való visszaemlékezést.

Az anyag feldolgozását, megértését elősegítendő néhány fontos szó, illetve kifejezés magyarázata következik, valamint szóbokrok és szinonimák keresése. A rövid szövegrészletben megint egy-egy fogalom megerősítésre kerül, valamint a tudományos szövegek szófordulatait és szerkezetét lehet elemezni. A témát néhány fontos kérdés vitájával zárjuk, melynek előkészítése szintén a témát bemutató diák feladata. Így minden alapvető készség aktivizálódik, néha még a fordítás is belefér.

3. A Magyar–lengyel tematikus szótár a szókincs feldolgozásában

A Magyar-lengyel tematikus szótár (Koutny et al. 2000) kidolgozásánál a gyakorlati nyelvtanítás, -tanulás igényeit vettük figyelembe. A 19 fejezet 28 ezer lexikai egysége nemcsak a mindennapi nyelv szavait és kifejezéseit mutatja be egyfajta pragmatikus logikai rendben, hanem a tudományos szókincs alapszavait is (3 külön fejezetben: Természet, környezet, mezőgazdaság; Tudomány; Ipar és vállalkozás). Egy általános iskolát végzett ember ismeri ezeket a szavakat az anyanyelvén, de idegen nyelven, ha nem fordítunk rá külön figyelmet, elkerülheti.

A szótár szerkezete jó alapot nyújt mind a lexikai gyakorlatoknak, mind a kommunikációs feladatoknak, hisz a címszavak alatt ott szerepelnek a fajtáik, a velük használható igék és melléknevek, valamint hozzákapcsolható más kifejezések (l. Koutny 1998). A szótár emiatt a felépítés miatt nemcsak lengyelek számára használható, hanem más magyar tanuló számára is. Itt részlet a növény szócikkből:

NÖVÉNY ROŚLINA

- **egyéves, egynyári / kétéves, kétnyári** ~ r. jednoroczna / dwuletnia
évelő (növény) bylina
egylaki, hímnős / kétlaki ~ r. jednopienna / dwupienna
egyszikű / kétszikű ~ r. jednoliścienna / dwuliścienna
erdei ~ r. leśna
gyom(~) chwast
gyógy~ r. lecznicza, zioło
kerti ~ r. ogrodowa
mezei ~ r. polna / łąkowa
nyitvatermő / zárvatermő ~ r. nagonasienna, nagozalażkowa / okrytonasienna, okrytozalażkowa
örökzöld / lombhullató ~ r. wiecznie zielona / zrzucająca, tracąca liście
vad~ r. dzika
vízi ~ r. wodna
- **terem** 1. (*vhol*) występować, rosnąć; 2. (*gyümölcsöt*) rodić, wyd(aw)ać owoce, owocować
előfordul występować
(ki)csírázik (wy)kiełkować
csíra kielek
nő, növekszik rosnąć
felfut vmire piąć się po czymś
indázik puszczać (puścić) pędy boczne / rozłogi
hervadásnak indul zaczynać (zacząć) więdnąć

- (el)hervad, (el)fonnyad (z)więdnać
 (el)sárgul (z)żółknąć
 elszárad, kiszárad usychać (uschnąć)
 (meg/el)rothad (z)gnić
- mérgező ~ r. trująca
 - virágos / virágtalan kwiatowa / bezkwiatowa
 - szapora plenna
 - növényzet roślinność
 - vegetáció wegetacja

A mindennapi témák feldolgozására (Koutny 1998, 2008) ad tanácsokat. A szótár tudományos alapszavai elősegítik a témákra való felkészülést. Most lássuk, milyen gyakorlatokat lehet végezni a tudományos szókincs feldolgozására otthoni felkészüléssel és órai munkával! Több feladat páros munkával kezdődik, szótár használattal, s egymás közti magyar beszéddel, majd utána egyikőjük bemutatja az eredményt.

Biológia

Mutasson be egy növényt!

Szemponatok: kinézet, hol terem, milyen szerepe van az ember életében?

Mutasson be egy állatot!

Szemponatok: kinézet, életmód, milyen szerepe van az ember életében?

Ellenőrző kérdések:

Melyik állatnak van sörénye, csőre, ormánya, patája, uszonya stb.?

Melyik állat költözik, szaporodik tojással, tud úszni?

Milyen gyógynövényeket ismer, és mire jók?

Melyik növénynek van tüskéje?

Mi kell a kutyasétáltatáshoz?

Milyen rágcslókat ismer?

Melyik állat csíp / beszél / „szorgalmas”?

Melyik állat termékét fogyasztjuk szívesen?

Mi az állatok királya?

Mondja el!

A növény élete a magtól a virágig (az alább megadott szavakat a szótárból nézheti ki a diák):

magot vet, kikel, csirázik, a fa rügyezik, levelet hajt → lombkorona

a bimbóból virág lesz, a bimbó kinyílik: szírom, szár; levél, tüske

a levél lehull: avar; a virág elhervad

Egésztse ki (a valódi táblázatban hiányok vannak)!

Állat	hím	nőstény	utód	hang	jellegzetes cselekvés
Kutya	kan	szuka	kölyök	ugat	harap, házat őriz
Macska	kandúr	cica		nyávog	karmol, dorombol
Ló	csődőr	kanca	csikó	nyerít, nyihog	vágtat, rúg
Juh	kos		bárány	béget	legel
Szarvas- marha	bika	tehén	borjú	bög	kérődzik

Matematika***Alapműveletek – egészítse ki!***

Ez kevés. Az eredményt kettővel, akkor lesz jó!
 Hány részre kell a tortát, hogy mindenkinek jusson?
 Milyen alakú lehet egy asztal?
 Milyen alakú a piramis?
 Milyen alakú dobozba teszünk egy posztert?
 Mekkora a telek? A kerítéshez tudni kell a is.
 Két utca egymással vagy egymásra
 Mivel jellemezzük egy cső méreteit?
 Ha meg akarunk tölteni egy edényt folyadékkal, ismernünk kell a

Kémia***Ellenőrző kérdések:***

Miből áll a víz?
 Mi van a levegőben?
 Mit kap a vérszegény ember?
 A csontritkulás esetén miből van kevés?
 Mi a konyhasó képlete?
 Mit tesznek a sóba?
 Milyen erős, maró savat ismer?
 Mivel fertőtlenítik a vizet?
 Régen milyen fémből készült edényeket használtak? (Legalább hármat nevezzen meg!)
 Melyik benzin kevésbé szennyező?
 Mi van a hőmérőben?
 Az elektronikai ipar egyik fontos alapanyaga, ill. a homok alkotórésze:
 Ismert, gyorsan ölő mérge:
 Ezt csinálják a csaptelepekkel:

Melyik elem segíti a memória működését?

Reklám és lámpa van ilyen:

Az emberi szervezetben szükséges, de nagyon kis mértékben jelenlevő elemek:

Milyen jellegű anyag keletkezik két fém összeolvadásából?

Mit fedezett fel Marie Skłodowska Curie?

Megvilágítás után egy darabig fénylik:

Itt is fontos a **kommunikatív és játékos megközelítés**: ki mennyit tud, mire emlékszik a régen tanultakból és a mostani információözbönből. Nem ismert dolgokat, érdekességeket is megtudhat most a diák. Lehet versenyt is rendezni: osszuk két részre a csoportot, mindegyik gondoljon ki és tegyen fel kitalálendő kérdéseket a másiknak az adott témából. Például el kell mondani 5 állat jellemzőit, és a másik csoportnak ki kell találnia, mely állatokról van szó. Az a csoport a nyertes, amelyik tud többet kitalálni a magyar névvel együtt.

A **kultúra** is helyet kap a feladatokban, pl. mi egyes állatoknak vagy növényeknek a szerepe az életünkben, mit szimbolizálnak, milyen frazeológiai egységben szerepel (pl. *kutyául érzi magát, nyusziként viselkedik, vki bogaras, megmacskásodott a lába, oroslán szag van, hangyás fazon*).

4. A szókincs további feldolgozása

A szavak ismétlése más kontextusban, jelentésük pontosítása, paradigmikus és szintagmatikus kapcsolataik fontosak a helyes elsajátításhoz (vö Bárdos 2000, Cook 2008). Ennek érdekében az alábbi és hasonló gyakorlatokat végzünk.

Szinonimák (a különbségek magyarázatával)

fokoz, növel, emel

préda, zsákmány, áldozat

koplal, éhezik, böjtöl

alapos, mélyreható, átgondolt (elemzés)

eszik, fal, fogyaszt (vmit), táplálkozik (vmivel)

Antonimák

visszafordítható – visszafordíthatatlan élő – élettelen

gátol – serkent

termékeny – meddő, terméketlen

haszon – kár

fejlődik – visszamarad, visszafejlődik

dagály – apály

vad – szelíd / házi

Szóbokrok, szóképzés (példákkal, magyarázatokkal)

Marad: lemarad, visszamarad, elmarad, hátramarad, kimarad, rámarad, megmarad
maradék, maradvány, maradandó, elmaradott,
nincs maradása

Húz: kihúz, behúz, lehúz, felhúz, elhúz, meghúz, visszahúz, aláhúz, előhúz, áthúz,
összehúz, széthúz, ráhúz, félrehúz, visszahúzódik, húzódozik

huzat, huzatos, huzal, húzás,
egy huzamban, meg van húzatva

Tegye be a *húz*, *vesz*, *vezet* származékait!

Csukd be az ablakot, mert van! Utána
a függönyöket, hogy ne lássanak be!

Életveszélyes a teremben tartózkodni, mert lógnak a falon a

A hibás árut nem

Baleset után a jegyzőkönyvet.

Lyukas szöveg

Az élőlények szervezete alapvetőenépül fel.

A halak lélegeznek, s borítják a testüket.

Gáz, folyékony és a három

Ha a vizet sokáig melegítjük, akkor az, de az ablaküvegen
.....

Mézőhegységeken víz hatására keletkezik.

Definíciók**a) Adja meg szót!**

Édes gyümölcs, mely kívül zöld, belül piros:

Hálót szó:

A fák doktora:

Finom lekvár és pálinka készül belőle:

Az ebből készült kenyér barnább és egészségesebb:

Kiváló ugróként ismert kétlábú állat:

b) Adja meg a definíciót!

orgona:

kígyó:

nefelejcs:

sas:

csótány:

Kifejezések (kiegészítés)

Igéretet, szabályokat	elképzeléseit, álmait
Szükségletet	tervet, feladatot
Hatást	kétségbe
Termést a farkát

5. Vita és írásbeli népszerű tudományos kérdésekről

A diákok bemutatóját rendszerint vita követi, mely közkeletű problémákra irányítja a figyelmüket, és aktivizálja a téma szókincsét. Egyik formája a csoport két részre osztása úgy, hogy az egyik az adott kérdés – pl. génmanipuláció vagy könnyű drogok engedélyezése – mellett érvel, a másik pedig ellenérveket sorakoztat fel. Egy másik lehetőség az adott témában illetékes miniszter sajtókonferencián válaszol a kérdésekre. Mind a két esetben az egész csoport részt vesz a munkában.

Ezen kívül írásbeli fogalmazást is kell készíteniük tudományos problémákról, mely az írásbeli kifejező készségüket hivatott fejleszteni. Például:

Házi kedvencek szerepe az emberek életében

Az információs társadalom

A számítógép szerepe az életünkben

A kábítószerelés, alkoholizmus problémája

A környezetvédelem feladatai stb.

6. Fordítás

Az alapkészségeken túl felsőfokon a fordítást is el kell sajátítani. Erre külön tárgy szolgál az UAM magyar szakán. Ez az óra elsősorban a lengyelre való fordítást gyakoroltatja. Ötödéven viszont próbálkozni lehet a magyarra való fordítással is. A tudományos terület ennek a célnak is megfelel. Anyagokat megint csak az internetről vagy népszerű tudományos folyóiratokból lehet venni (pl. a lengyel *Focus*).

Amit az előbbi feladatoknál tanultak – szókincs és mondatszerkezetek – most aktív alkalmazásra kerül. Itt jobban fény derül, hogy pontosan értik-e a magyar szakszavakat és kifejezéseket. Célszerű gyakoroltatni a tömörítést is, azaz összefoglaltatni a lengyel szöveget magyarul. A lényegkiemelés képessége a későbbi fordítói, tolmácsi munkához is szükséges.

Konklúzió

A szakszókincs közismert része, mely az általános műveltséghez tartozik, a felsőfokú nyelvtanításban tanítandó és sikeresen tanítható, mint a fent leírt tapasztalatok mutatják. Használhatóak a szokásos lexikai gyakorlattípusok a szakmai szókincs feldolgozásában, sőt lehetséges a kommunikatív és játékos megközelítés is. A összes készség fejleszthető ezen a területen is. Nagy segítséget jelent a *Magyar–lengyel tematikus szótár* tudományos szókincse mind a lexikai, mind a kommunikációs gyakorlatokhoz.

Az önálló, interneten alapuló feladatok – különösen a *Mindentudás Egyeteme* előadásainak a feldolgozása – nagyobb kihívást jelentenek a diákoknak, hisz nemcsak a szókincs, hanem a tartalom is lehet részben ismeretlen. Így az idegen nyelv valóban eszközzé válik az információ megszerzésében, ami a végső célja a nyelvtanulásnak.

IRODALOM

- COOK, Vivian 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. (4th ed) Hodder Education
- KOUTNY Iлона 1998. Szótárak szerepe a nyelvtanulásban egy készülő magyar tematikus szótár kapcsán. *NyelvInfo* 1998/június és 8. *Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia*. 1998. Szombathely: BDTF. 337–340.
- KOUTNY Iлона, JARMOŁOWICZ Jolanta, GIZIŃSKA Csilla, FÓRIZS Emília 2000. *Magyar–lengyel tematikus szótár Węgiersko–polski słownik tematyczny*. Poznań: ProDruk. 438 p.
- KOUTNY Iлона 2008. Instruado de vortprovizo ‘Szókincstanítás’. *IPR* 2008/1, 4–11.
- ZSUBORI Andrea 2005. Az internet mint a magyar nyelv tanulásának lehetséges terepe. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 213–239.

Koutny, Iлона

A look at scientific vocabulary

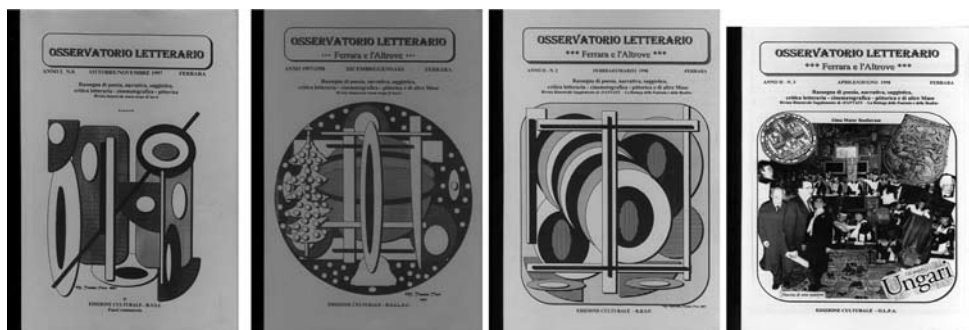
A basic knowledge of the scientific and technical fields belongs to general education, so this vocabulary should be familiar not only to native but also to foreign speakers. The paper outlines how to teach the basic Hungarian scientific vocabulary at an advanced level based on the experiences of the author at the Hungarian Department of Adam Mickiewicz University in Poznan.

Lexical and communicative exercises are presented for these fields, making use of the science popularizing material of *Mindentudás egyeteme* (ENCOMPASS: ENCyclopedic knOwledge Made a Popular ASSet) and of the scientific vocabulary in the Hungarian-Polish Thematic Dictionary.

**V. HUNGAROLÓGIA
A NAGYVILÁGBAN:
BEMUTATKOZIK
*AZ OSSERVATORIO LETTERARIO***

B. Tamás-Tarr Melinda

Egy olaszországi hungarikum: a ferrarai olasz–magyar kulturális és irodalmi folyóirat – hungarológiai aspektusaival



A periodika megjelenési körülményeiről

Az észak-olaszországi, ferrarai kulturális és irodalmi periodika címe: *Osservatorio Letterario – Ferrara e l'Altrove (O.L.F.A.)*. A címlapon a folyóirat neve alatt olvasható: „Rassegna di poesia, narrativa, saggistica, critica letteraria – cinematografica – pittorica e di altre Muse.” Magyarul: *Irodalmi Figyelő: Ferrara és Egyebütt (I.F.F.E.)*: „A költészet, próza, esszé, irodalom-, filmkritika, festészet és más műzsák szemléje.” A folyóirat jogi felelős igazgatója, főszerkesztője, kiadója: dr. B. Tamás-Tarr Melinda (alias dr. Bonani Gian Obertoné), azaz szerény személyem.

Mivel Itáliában a kilencvenes évek végéig sem sikerült biztos és állandó állást szereznem, csak alkalmi fordítói, tolmácsolási, nyelvi-kulturális közvetítői és oktatói megbízásokat, és hogy állandó szellemi munkát biztosítsak magamnak, az újságírást gyakorolhassam, s hogy fölvetelt nyerhessek az olasz újságírók szövetségébe, 1997 októberében megalapítottam fenti című kéthavi irodalmi és kulturális folyóiratomat, s még ebben a hónapban publikáltam is 22 oldalas első és kísérleti (0.) számát. A sorozat azóta már 100–250 oldal közötti könyvterjedelművé gyarapodott. A 0–1. számok kísérleti számok voltak, a 2. és a 3. szám a *Fantasy* (újdonsült ferrarai folyóirat) mellékleteként jelent meg, s az 1997-es cégbírósági bejegyzéstől a 4. szám már önálló folyóiratomként jelent meg.

A lapalapítással az is céлом volt, hogy legalább (ha más módon is) tovább folytathassam tanári hivatásomat, magyar–történelem szakos és olasz oktatómunkámat, ezúton is végezhessem nyelvi és kulturális közvetítői tevékenységemet, valamint hogy ne várjam hiába a szerkesztőségektől, kiadóktól kapott üres ígéreteket, s hogy hangot adjak mindazon tehetségeknek, akik a hivatalos kánonon kívül állnak. A fent felsorolt motivációk mellett e nonprofit, individuális, kereskedelmen kívüli sajtóvállalkozásom létrehozásához ötletet adtak a technikai tényezők is: közleményeimet kezdetben még írógéppel írtam, az ezredfordulótól viszont már számítógépen dolgozom.

Az előfizetett irodalmi folyóiratokat lapozgatva és a számítógépet használva felvillant az a gondolat, hogy tulajdonképpen én is meg tudnék szerkeszteni egy teljes folyóiratot. Ezt hamarosan tett követte: megszületett kulturális és irodalmi periodikám és folyóiratom 0. kísérleti számának megjelenési hónapjában – egy járási irodalmi rendezvény alkalmából – már hivatalos bemutatására is sor került. Mivel a több mint harminc díj elnyerése miatt nevem ismertté vált – amiről a helyi, megyei és az országos napilapok Olaszország-szerte és külföldön is hírt adtak –, valamint a különféle megyei és országos napilapokban megjelentetett ingyenes publikációimnak köszönhetően – még a folyóirat megjelenése előtt – az általam meghirdetett és szétküldött nemzetközi irodalmi pályázatokra szép számmal jelentkeztek is résztvevők. Hét éven keresztül az alábbi levelező irodalmi pályázatokat szerveztem és bonyolítottam le: *Premio Letterario Internazionale Janus Pannonius*, *Praemium Auctoris*, *Premio Almanacco*, *Premio Selezione*. Ezeknek a részvételi díjából fedeztem a díjazott és kiemelt szerzők jutalmait (emléktáblák, kupák, pergamen oklevelek beszerzési költségeit, a nyertesek és kiemelték antológiái és önálló irodalmi füzetek publikálásának kiadásait), továbbá az adminisztrációs és szervezési költségeket, a folyóirat cégbírószági bejegyzésének illetékeit, valamint a folyóirat kiadási és postázási költségeit. Ehhez járult egy éven keresztül egy biztosító társaság támogatása. Ezután négy esztendeig csak az egyszerű és támogató előfizetésekre (ld. <http://www.osservatorioletterario.net/chi.htm>), valamint az irodalmi pályázati részvételi díjakra támaszkodhattam.

A folyóirat működésének 5–7. esztendejében viszont jelentősen megcsappant a pályázók száma, így beláthatatlan időre először a *Praemium Auctoris* és *Premio Selezione* pályázatokat függesztettem fel, az utolsó (7.) évben pedig a fennmaradó kettőt. „Factotum” lévén máig sem tudtam újraindítani ezeket az irodalmi pályázatokat, mert a folyóirat megnövekvő, egyre összetettebb munkálatai és egyéb elfoglaltságaim nem teszik lehetővé ennek a nagy többletenergiát fölemészítő tevékenységnek az ellátását. Ezen csekély bevételen kívül a folyóirat semmilyen anyagi támogatásban nem részesült, s mivel az előfizetések nem fedezték és nem fedezik manapság sem a megjelentetési és postázási költségeket, az évek során összegyűjtött alkalmi honoráriumaimból és a férjemtől havonta biztosított támogatásból állom ma

is. (Közben már ez utóbbi is veszélybe került a világválság miatt.) A világ minden tájáról leginkább a kispénzű magánszemélyek (akik ennek ellenére nem sajnálják a kultúrától ezt az áldozatot), egy észak-olaszországi könyvtár és egy tiszteletbeli magyar konzulátus fizetnek elő; semmiféle erre hivatott magyarországi vagy olaszországi bank, oktatási vagy kulturális intézmény nem támogatta és támogatja egyáltalán nem jelentéktelen missziómat. Ez bizony elég lehangoló...

A periodika profilja



Egyéni sajtó- és kiadó-vállalkozásom fent jelzett célkitűzései mellett a mai napig fontos feladatommak tartom a tehetségek felkutatását, fórumot adni azoknak, akiket a harsogó média nagyobb orgánumai elhallgatnak vagy egyszerűen tudomást sem vesznek róluk, a lehetőségekhez képest elsősorban a magyar és olasz kultúra, irodalom stb. bemutatását, valamint a más nemzetek alkotásaira való kitekintést tartottam szemem előtt. A folyóirat elsődlegesen italianisztikai és hungarológiai profilú sajtótermék. Jelen bemutatásomban ez utóbbit hangsúlyozom. Ingyenes távmunkatársaim és egyéb klasszikus és kortárs szerzőim munkáinak beválogatását követően a folyóirat összeállítása, megszerkesztése, az első eredeti példány kinyomtatása, a példányok összefűzése, postázása mind az én munkám. Ehhez még hozzájön a saját cikkeim, tanulmányaim, műfordításaim és egyéb írásaim elkészítése is. Kezdetben az általam kiírt irodalmi pályázatok nyerteseinek, jelöltjeinek munkái, majd pedig a további publikálásra érdemesített alkotások töltötték meg az olasz nyelvű rovatokat. Az interneten való megjelenéstől viszont már folyamatosan jönnek a világ minden tájáról az olasz, spanyol, francia, magyar nyelvű ajánlatok az esetleges publikálás reményében, amelyek közül eddig még bőven válogathatok. Természetesen magam is meghívok általam arra érdemes szerzőket. Sajnos fent jelzett anyagi helyzetem miatt nem tudok tiszteletdíjat és tiszteletpéldányt biztosítani. Annak örülök, hogy 14. esztendejébe lépve még mindig él jó hírű folyóiratom.



A legelső szám A4-es formátumú, 22 oldalas vékony kis periodika volt, a borítólapot számítógéppel rajzolt geometriai illusztrációval díszítettem.

A 0. szám az alábbi tartalommal indult: vezércikkemet máris egy magyar vonatkozású rövid tanulmányom követi *Chi era Janus Pannonius? (Ki volt Janus Pannonius?)* – alábbi olasz nyelvű epigrammáival, saját fordításomban: *Laus Guarini, De eodem, Ad Leonellum Ferrariae principem*. Valamint néhány latin nyelvű epigrammája és egy Itáliában írt elégiája olvasható még itt. Ebben a számban kevés – ám már a jelenlegi folyóirat alapját adó – rovat található, s azok elhelyezésének sorrendje még nem végleges. A *Grandi tracce...* (*Nagy nyomok...*) és *Chi l'ha scritto? Indagini letterarie* (*Ki írta? Irodalmi nyomozások*), *Profilo d'Autore* (*Szerzői profil*) időnként kimaradó, de alkalmanként vissza-visszaérő rovatok.



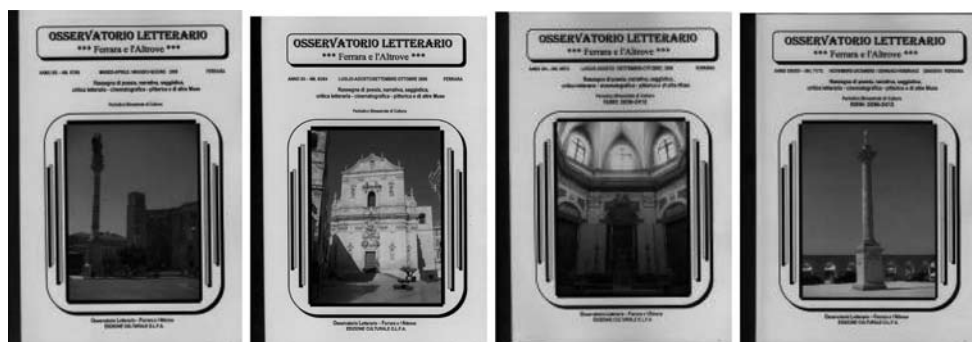
A következő számok terjedelme fokozatosan növekedett – olyannyira, hogy az évi hatszori megjelenést már képtelen voltam pontosan betartani, így 1999 márciusától a III. évf. 2009/7-8. (március–áprilisi / május–júniusi) számától évente háromszori dupla számú és terjedelmű megjelenéssel biztosítom az évi hat számot.

A folyóirat jelenlegi szerkezete alapján az alábbi állandó rovatokra épül: *Editoriale* (*Vezércikk*), *Poesie & Racconti* (*Versek & Elbeszélések*), *Grandi Tracce* (*Nagy Nyomok*), *Epistolario* (*Episztola*), *Diario di Lettura: Galleria Letteraria & Culturale Ungherese / Lirica ungherese, Prosa Ungherese, Saggistica ungherese* (*Olvasonapló: Magyar Irodalmi és Kulturális Galéria / Magyar líra, Magyar próza, Magyar esszé*), *Recensioni & Segnalazioni* (*Recenziók & Jelzések*), *Profilo d'Autore* (*Szerzői profil*) [ennek a rovatnak a folyóiratbeli helyzete változó, illetve néha kimaradhat], *Tradurre – Tradire – Interpretare – Tramandare* (*Fordítani – Ferdíteni – Tolmácsolni – Átörökíteni*), *L'Arcobaleno: Rubrica degli Immigrati Stranieri in Italia oppure Autori Stranieri d'altrove che scrivono e traducono in italiano* (*Szi-várvány: olaszországi külföldi emigránsok, avagy másutt élő olasz nyelven író és fordító külföldi szerzők rovata*), *Cocktail delle muse gemelle: Lirica – Musica – Pittura ed altre Muse* (*Testvérműzsák koktéjja: Költészet – Zene – Festészet és más Műzsák*), *Saggistica generale* (*Általános esszé*), *Il cinema è cinema* (*Mozi, az mozi*), *L'Eco & Riflessioni ossia interventi di varie opinioni, critiche e di altre cose* (*Visszhang & El-*



mélkedések, avagy hozzászólások és különféle vélemény-nyilvánítások, kritikák és egyebek), Notizie (Hírek); Appendice/Függelék: Rubrica delle opere della letteratura e della pubblicistica ungherese in lingua originale e traduzioni in ungherese / A magyar irodalom és a publicisztika alkotásai eredeti nyelven és magyar nyelvű műfordítások rovata: Vezércikk, Lírika, Próza, Esszé, Episztola, Szerzői profil, Útínapló, Könyvespolc, Postaláda.

E folyóiraton keresztül megjelenésétől kezdve teljes odaadással dolgozom az Olaszország és Magyarország közötti kulturális értékek kölcsönös átadásán, természetesen lehetőséget adva – miként már említettem – más nemzetek irodalmára és kultúrájára történő kitekintésnek is.



Nincs olyan szám, amelyben ne lenne szó a századok óta tartó olasz–magyar kapcsolatokról, amelyeknek révén kulturális-művészeti hatással voltunk egymásra.

Különösen nagy lelkesedéssel adok teret a magyar művészi alkotásoknak, általában a magyar kultúrának, hogy az olasz olvasók az *Osservatorio Letterario* lapjain keresztül közelebb kerülhessenek szülőhazámhoz. A legrégebb időktől napjainkig válogatok kultúránk, művészetünk, nemzeti örökségünk színes palettájáról a klasszikusoktól a kortárs alkotókig. Lehetőségeim szerint nemcsak a hivatalos kánon szerint elismert alkotók munkásságát népszerűsítem folyóiratom lapjain, hanem a tehetséges, de hosszú évtizedeken át elhallgatott, háttérbe szorított rég- és közelmúltbeli nagyjainkat és tehetséges, arra érdemes, de háttérbe szorított, agyonhallgatott kortárs alkotóknak is szívesen adok publikálási lehetőséget. Mindezekre külön rovatokat biztosítok (ld. a felsorolt rovatokat), ahol csak magyar szerzők alkotásai jöhetnek szóba, ezeket publikáltam és publikálom olasz nyelven, lehetőleg a tükörhasáiban az eredeti magyar szöveggel együtt. Sőt megragadok minden alkalmat, hogy a nemcsak magyaros rovatokba, hanem mindenhová beiktathassak magyar vagy magyar–olasz vonatkozású, olasz nyelvű írásokat. A párhuzamos, két nyelvű publikálást rövidebb lírai vagy prózai alkotások esetében valósítom meg az

erre létrehozott rovatokban, vagy a magyar nyelvű függelékben jelentetem meg a szóban forgó, nagyobb terjedelmű eredeti magyar szöveget. Fordított helyzetben is ugyanez fennáll. Az olasz nyelvű műfordítások legnagyobb részben az én munkáim, de fordítottak magyarból szülőhazámban és Olaszországban élő magyar honfitársaim is, de olaszok is: pl. Erdős Olga, Gács Éva, Luigia Guida, Preszler Ágnes, Rényi Andrea, Mario De Bartolomeis, Amedeo Di Francesco, Fabrizio Galvagni, Adolfo Salomone.

A folyóirat kortárs szerzői közül a világ majdnem minden tájáról találhatók magyar és neolatin (olasz, spanyol, francia) nyelvű szerzők.



A borítólapon is többségében magyar vonatkozású képeket publikáltam fekete-fehérben. Ilyenek pl. az első számok számítógéppel alkotott fedőlap-illusztrációim: *Geometriai fantáziák* (I. évf. 1997/0–1., I/II. évf. 1997–1998/2., II. évf. 1998/5.), színes fotómontázsom a bolognai honfoglaláskori kiállításunkon és Göncz Árpád tiszteletbeli doktorrá avatásáról készített fényképeimből [ez az egyetlen színes borítólapon-illusztráció] (II. évf. 1998/3.), az akkor 12 éves leányom, Alessandra Bonani által készített *Színes csillogó vonalfantáziák* c. illusztrációja (II. évf. 1998/4.), Victor Vasarely: *Angyal 1945* (III/IV. évf. 1999–2000/11–12.), *Szent István,*

Magyarország első királya a Képes Krónikából (IV. évf. 2000/13–14.), Gábor Mihály *Flamenco* c. szobra, amely Budapesten a Flamenco Hotelnél található (IV/V. évf. 2000–2001/17–18.), André Kertész: *Washington Square, New York, 1954* (V/VI. évf. 2001–2002/23–24.), az erdélyi Gy. Szabó Béla Dante Alighieri *Isteni Színhátékához* könyvben megjelent domborműsorozatáról készített fényképfelvételek, amelyeket egyik, a folyóiratot négy évig támogató szerzőm készített (VI. évf. 2002/25–26; XI. évf. 2007/57–58.), pugliai fényképfelvételeim (XI/XII. évf. 2007–2008/59–60 – 2010, napjaink évében még folyamatban).



A borító hátsó oldalán látható négy műzsaábrázolásból kettő magyar alkotás: Borsos Miklós grafikája (*A kilenc műzsa*) és Ferenczy István szobrának képe (*A pásztortalány, avagy a művészetek kezdete*).

A nyomtatott *Osservatorio Letterario* mellékleteként időnként megjelennek olasz és magyar nyelvű vagy vonatkozású monográfiák és on-line függelékek egyaránt. Az on-line függelékek túlnyomó többségben szándékosan magyar nyelvű és magyar vonatkozású vagy évszázados olasz–magyar kapcsolatokra utaló esszék, tanulmányok. Ugyanígy a nyomtatott változat előzetes on-line kóstolójában is elsősorban magyar

nyelvű vagy magyar vonatkozású rovatok olvashatók. A műfordítások kivételt alkotnak, ezek esetében minden nyelvről készült műfordítást fölteszek a világhálóra, nemcsak magyar vonatkozásúakat.

Az irodalmi füzetek sorozatában megjelent magyar vonatkozású vagy magyar nyelvű nyomtatott hungaricumok, azaz magyar és olasz szerzőim nevei és alkotásai (szerkesztésemben) és saját önálló köteteim címei folyóiratomban alábbi weboldalam megtalálhatók:

<http://www.osservatorioletterario.net/> <http://www.testvermuzsak.gportal.hu/>
<http://www.osservatorioletterario.net/bibliografia.htm> <http://xoomer.virgilio.it/bellelettere/>
<http://www.osservatorioletterario.net/archiviofascicoli.htm> <http://digilander.iol.it/osservletter/fascicoli.htm>
<http://xoomer.virgilio.it/bellelettere/tolnai.htm> <http://digilander.libero.it/osservletterdgl1/tolnaibiroabeleletfuzetantologia.htm>
<http://www.osservatorioletterario.net/publicazioni.htm> http://xoomer.alice.it/dr_szitanyi_gyorgy/ <http://xoomer.virgilio.it/bellelettere/szitanyi.htm>

Íme az *Osservatorio Letterario* majdnem 14 éves tevékenységét dokumentáló néhány weboldal, amit ugyancsak én szerkesztettem:

OSSERVATORIO LETTERARIO
***** Ferrara e l'Altrove *****
Rassegna di poesia, narrativa, saggistica, critica letteraria - cinematografica

ATTUALITÀ/AKTUALITÁS
 NOTIZIE-OLFA/OLFA-HÍREK
 Get Engaged (Un cortometraggio particolare sull'amore, sul profilo di Budapest che include le innovazioni determinanti ungheresi del mondo (10): e la star dello You Tube con 10mila spettatori al giorno)

CHI SIAMO / KIK VAGYUNK
 ABBONAMENTO / ELŐFIZETÉS
 RUBRICHE / ROVATOK
 CONCORSI / PÁLYÁZATOK
 GALLERIA LETTERARIA / IRÓDALMI GALÉRIA
 TRADUZIONI LETTERARIE / MŰFORDÍTÁSOK
 TRADUZIONE: UNA RIVOLUZIONE NELLA CRONOLOGIA / FORRADALOM

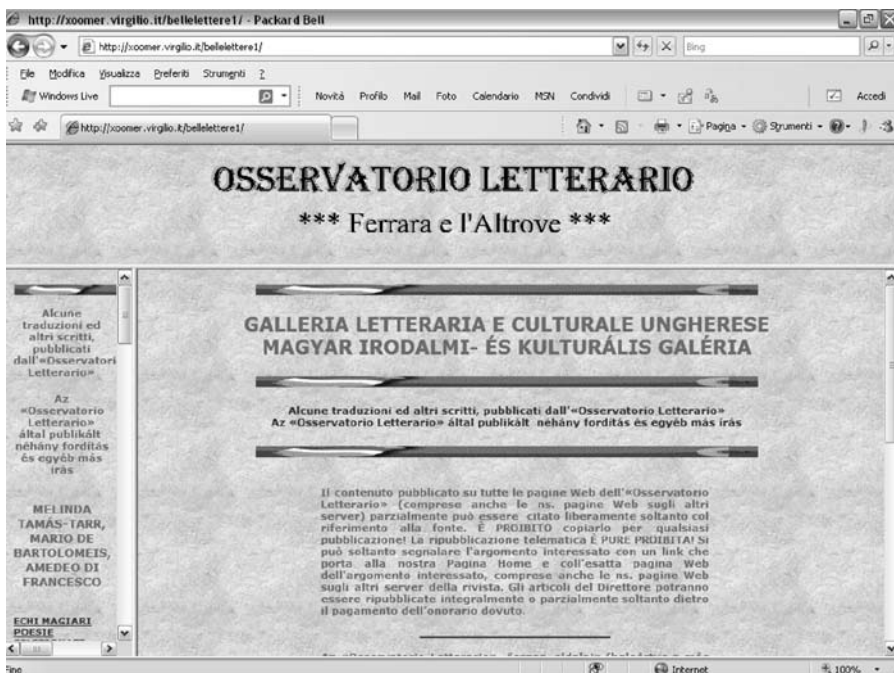
OSSERVATORIO LETTERARIO
 Rivista bimestrale di Letteratura ed arte e Arti
 Tariffario ufficiale dei giornalisti italiani / Olasz újságírók hivatalos tarifája
 Registrazione Tribunale di Ferrara / Ferrarai Cégbíróság regisztrációja
 N. 6/98 del 14/4/1998 - ISSN: 2036-2412
 Periodico fondato e realizzato nel mese d'Ottobre 1997/Alapította és Szerkesztette 1997. októberében
 Direttore Editoriale & Editore, Caporedattore, Titolare / Igazgató Főszerkesztő & Kiadó, Tulajdonos:
 Prof.ssa B. Tamás-Tarr Helinda Dr. / Dr. Bonaniné Dr. Tamás-Tarr Helinda (Press, Testverműzsák/Portale supplementare in ungherese, Hungarisság, Presentazione/Curriculum)
 Direttore Responsabile & Editoriale, Caporedattore, /feelős Igazgató & Főszerkesztő: Prof.ssa B. Tamás-Tarr Helinda Dr.

LA DIR. RESP./EDIT. SI PRESENTA
 A FEELŐS- ÉS KIADÓ FŐSZERK. IG. BEMUTATKOZIK:
 Foto WebCam, 29.05.2007

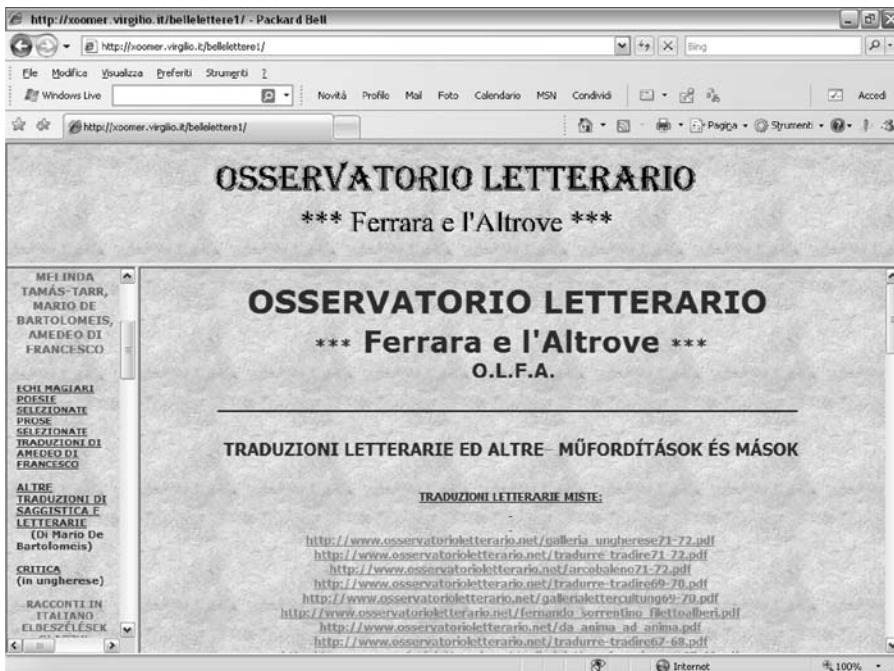
Segnalato da RadioRai1
 «UNA DELLE PIÙ LE MIGLIORI IDEE IMPRENDITORIALI»
 Nomina ricevuta dall'iniziativa promossa dalla Banca Popolare di Milano e dal Corriere della Sera - Corriere Lavoro (31 ottobre 1998).

Dr. Prof. B. Tamás-Tarr Helinda
 (in italiano/olaszul /texto diferente da quello ungherese/eltérő a magyar)

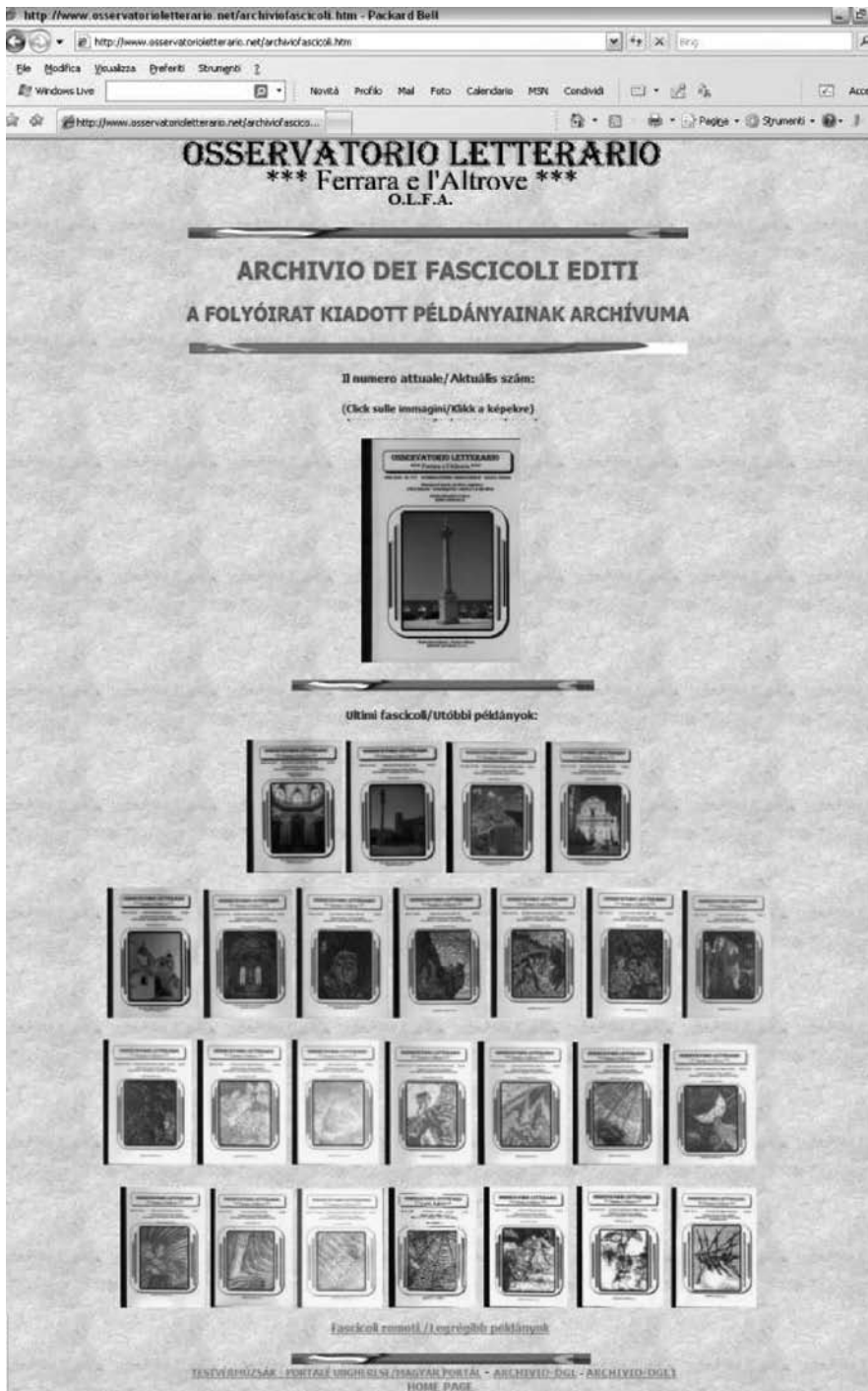
<http://www.osservatorioletterario.net/> (az O.L.F.A. honlapjának nyitó oldala)



<http://xoomer.virgilio.it/bellelettere1/> (magyar irodalmi- és kulturális galéria)



<http://www.osservatorioletterario.net/tradletter.htm> (műfordítások és mások)



<http://www.osservatorioletterario.net/archivofascicoli.htm> (a megjelent számok archívuma)

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <http://xoomer.virgilio.it/bellelettere/>. The page features a decorative header with floral patterns and a navigation menu with options like 'Novità', 'Profilo', 'Mail', 'Foto', 'Calendario', 'MSN', 'Condividi', and 'Accedi'. The main content area is titled 'EDIZIONE LETTERARIA-CULTURALE' and lists various literary and cultural activities, including 'PERIODICA «OSSERVATORIO LETTERARIO» - PERIODICO «OSSERVATORIO LETTERARIO»', 'MAGYAR IRODALMI ÉS KULTURÁIS GALÉRIA - GALLERIA LETTERARIA E CULTURALE UNGHERESE', and 'AZ «OSSERVATORIO LETTERARIO» MAGYAR NYELVŰ PORTÁLJA - PORTALE IN LINGUA UNGHERESE DELL'«OSSERVATORIO LETTERARIO»'. A central image shows a smiling woman, identified as Melinda Tamás-Tarr Bosoni, with the text 'Klikk a borítóra:' below it. The browser's status bar at the bottom shows 'Internet' and '100%' zoom.

<http://xoomer.virgilio.it/bellelettere/> (az O.L.F.A. magyar nyelvű nyitólapja)

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <http://www.testvermuzsak.gportal.hu/>. The page has a multi-column layout. The left sidebar contains a 'SZINTÉZIS' section with a photo of a bottle and text about 'OSSZEVARTO LETERARIO *** Fuzet 2 kidoz***'. Below it is a 'Látogathatóság' section with a table showing 54145 visits on 11.9.23. The main content area features an article titled 'KARÁCSONY 2009 - APRÓZENTEK - ÚJÉV 2010 - VÍZKERESZT' by Tamás István, dated 2009.12.19. 13:15. The article includes a photo of a nativity scene and text about a Christmas dinner and a water search. Below the article is a section for 'UMBERTO PASQUI: STORIE DI FORLÌ' dated 2009.12.23. 09:35, with a small image of a book cover. The right sidebar has a 'BEMUTAKOZOM' section with a photo of Melinda Tamás-Tarr Bosoni and text identifying her as 'Dr. B. Tamás-Tarr Melinda [alias Dr. Bosoni]'. The browser's status bar at the bottom shows 'Internet' and '100%' zoom.

<http://www.testvermuzsak.gportal.hu/> (magyar nyelvű kiegészítő portálom)

A folyóiratban a IX. évf. (2005) 43/44. (március-áprilisi / május-júniusi) számától kezdve van magyar nyelvű függelék, magyar nyelvű vezércikk viszont csak a XI/XII. évf. (2008/2009) 59/60. (november-decemberi / január-februári) számában jelenik meg, s a legtöbb esetben az eredeti olasz nyelvűnek csak részben fordítása, annak kissé eltérő, módosított változata.

A folyóirat terjedelmét illetően jelentősen megnövekedett: az induló 22 oldalas kísérleti számot jócskán túlhaladta – eljutván a 250. (+ 1½ oldal melléklet) oldalszámig. A 2009/2010. évi 71/72-es dupla szám rendkívüli oldalszáma után a következő, 2010. márciusában megjelenő szám visszatér a korábbi 90–158 oldal közötti kisebb terjedelemből. A magyar nyelvű függeléknel is megfigyelhetjük a terjedelemlövedést: a IX/X. évf. (2005/2006) 47/48. (november-decemberi / január-februári) számától az egy-két oldalas magyar nyelvű rovat alábbi oldalszámváltozás tapasztalható: 14, 8, 14, 11, 27, 40, 44, 49½, 52, 20½, 38, 59¾, 80¼.

1998. október 31-én a folyóirat pontosan egyéves létezése után elnyerte „Az ezer legjobb vállalkozó ötlet egyike” címet; e pályázatot a Milánói Népi Bank (Banca Popolare di Milano) és a Corriere della Sera országos napilap hirdette meg. 2001. március 25-én pedig az olasz Radio Rai I trentói kirendeltsége jelezte a folyóirat tevékenységét a Rai I Sergio Tazzer vezette *Mittel-Europa* c. műsor *Est Ovest* rovatában. A folyóirat indulásakor nagy öröm volt ez a két elismerés, csakhogy csupán erkölcsi elismerésből nem lehet megélni. 1997-től rengeteget fejlődött, gazdagodott a periodika, de ennek ellenére és több mint egy évtizedes fennállása óta semmiféle ilyen jellegű elismerést az *Osservatorio Letterario* nem kapott, holott azóta inkább megérdemelné, mint egyéves létezésekor...

Befejezésül – helyszűke miatt – íme csak egy-két válogatás a jelentősebb szerzői és olvasói véleményekből, amelyek ugyan lelkesítenek és erőt adnak a további munkákhoz, de nem oldják meg a kiadással járó óriási anyagi nehézségeimet:

«Tisztelt Asszonyom, nagyon köszönöm, hogy elküldte a RAI adásában elhangzott hír szövegét. Minthogy abban nem csupán tényközlés, hanem értékelés, sőt elismerés is van, engedje meg, hogy szívből gratuláljak. További jó munkát kívánok.»

(Hajnóczy Gábor, Pázmány Péter Tudományegyetem, Budapest/Piliscsaba, 2001. 03. 26.)

«Kedves Melinda! Nagyon köszönöm érdekes és színes folyóiratának, az Osservatorio Letterario-nak megküldését és azt, hogy rólam is megemlékezett benne. Igazán szép és dicséretes, hogy Olaszországba költözött magyar asszonyaink ilyen lelkesen és odaadóan szentelik magukat a kultúra és benne Magyarország szerepe ápolásának és terjesztésének, – gondolom, nem volt könnyű ezt a vállalkozást elkezdni és eredményesen folytatni. [...] Tevékenységéhez további kitartást és szép eredményeket kívánva szívélyes üdvözléssel: Jászay Magda»

(Budapest, 2001. 03. 21. [J.M.1920–2005.]

«Kedves Melinda, örömmel vettem a „Reimsi angyal” fordítását, publikációját a folyóiratában... Jó tudni, kedves a szívemnek, hogy felfigyelt a munkáimra és szereti őket! Olasz nyelven még kb. 20 évvel ezelőtt jelent meg rólam hosszabb méltatás és novellák, az „Ungheria oggi” (ha jól írom) kiadványban, de ez inkább hivatalos volt. [...]. Gratulálok életviteléhez: nem lehet könnyű magyarnak lenni, még szép Itáliában sem; de lám, segít a szerelem, a gyerek – és az a nemes eltökéltség, hogy segítse hazája kultúráját megismertetni. Ezért csak köszönet jár – s férjének is, hgy magával tart a munkában! Remélem, hallunk még egymásról. Bánjon novelláimmal tetszése szerint! Szeretettel üdvözlöm: J. Anna.

U.i.: Egy szál virág mellékelve...»

(Jókai Anna, Budapest, 2001. 03. 25.)

«Kedves Melinda! Nagyon köszönöm április 2-i leveléhez mellékelt „Le voci magiare” című fordítás-antológiáját. Nagyon jó és reprezentatív a válogatás és igazán szép munka a fordítás. Tudom tapasztalatból, hogy a fordítás nem könnyű vállalkozás és kétszeresen nehéz, ha költeményről van szó. Kicsit lehangoló, amit saját verseiben ferrarai beilleszkedése nehézségeiről ír. Pedig eredményei, sikerei nem ezt mutatják. Keveseknek sikerülne ilyen stabil irodalmi-kulturális kezdeményezést megvalósítani és ehhez megfelelő alapokat és értő közönséget találni. Tudom, mind ehhez bátorság, energia és kitartás szükséges, de úgy látom, ezeket bőségesen kamatoztatja. Magyar kulturális vezetésünk örülhet, hogy Olaszországban ilyen lelkes képviselői vannak ügyünknek. Még egyszer köszönöm kedves figyelmét és munkájához további szép eredményeket kívánok.

Szívélyes üdvözléssel. Jászay Magda»

(Budapest, 2001. 05. 2. [J.M.1920-2005.])

«Kedves Melinda, a füzetet köszönettel megkaptam, örülök, hogy sort kerítettél a fordításra. Amit az olasz nők helyzetéről írsz, elkeserítő. Nem tudom, hogy érvényesülnék abban a közegben! Neked egy biztos fogódzó azért van: a magyar nyelv és a vállalt feladat. Nem kevés!

Szeretettel gondolok Rád, forgalmas életem kellős közepéből: Anna»

(Jókai Anna, Budapest, 2001. 05. 15.)

«Kedves Melinda Asszony! Nagy-nagy örömmel kaptam meg küldeményét [...], a számomra igen értékes anyagot. Szívből gratulálok nagyszerű irodalmi munkásságához, gratulálok Önnek, mint költőnek és műfordítónak. Egy költeményét már ismertem a Botev-évkönyvből magyarul, most olaszul is olvashatom. Ritkán olvas az ember ilyen nagyszerű költeményt. Veszprémi személyes ismerőseimet is felfedeztem, dr. Paczolayt, Kemény Gézát. Nincs olyan nap, hogy ne venném kézbe küldeményének egy-egy füzetét.

[...] Már nem veszek részt irodalmi vagy egyéb művészi rendezvényeken. Viszont naponta előveszem Melinda asszony könyvecskéit és mondhatom: örömmel forgatom ezeket. Köszönöm ismételten, hogy ilyen szép élményben részesített engem, egykori munkatársát. Sok-sok szeretettel üdvözlöm Önt és családját, kívánom, hogy irodalmi tevékenységét további sikerek koronázzák, nagy dolognak tartom, hogy magyar költők verseinek olvasását lehetővé teszi az olaszok számára.

Ísmételt üdvözléssel és őszinte tisztelettel: Kovács János»

(Veszprém, 2001. 05. 31.)

«Kedves Melinda Asszony! Nagy-nagy örömmel kaptam meg levelét és szívből köszönöm Önnek, hogy újabb kiadványokat, CD-lemezt küldött. Külön megtisztelés számomra, hogy leveletem is lefordította és megjelentette az anyagban. Nagyon gazdag az irodalmi munkássága Melinda asszonynak és én, mint a magyar irodalom egykori tanára, csak a legnagyobb elismeréssel tudok erről szólni. Ismerős, volt kollégáimat is örömmel és büszkeséggel tájékoztatom, hogy akivel együtt dolgoztam egykor, nagyszerű költő és író, de műfordítóként is igen nemes munkát végez, amikor az olasz olvasókkal megismerteti a magyar költészet gyöngyszemeit, és ezzel hazánknak komoly szolgálatot tesz. Költményein átsüt a mai napig is kis hazánk, a szülőföld szeretete és ez azért jelentős, mert irodalmi értékeinket szíve mélyéből tudja más nyelven reprezentálni.

Ísmételten köszönöm küldeményeit, kedves sorait. Kívánok Önnek további sikeres munkásságot. Szívből köszönti Önt és családját: Kovács János»

(Veszprém, 2001. 07. 18. NB.: magyar–orosz szakos iskolaigazgatóm volt a Botev Általános Iskolában, ahol utoljára tanítottam.)

«Kedves Melinda! Néhány napja kaptam meg a lapokat és a könyvet. Gratulálok!!! Igazán. Ugyan még nem olvastam el mindent, de már így is nagyon sokat tanultam az írásokból. Érdekes, tudományos, szívhez szóló cikkeket találtam bennük. Renátónak (férjem) is átadtam olvasásra, néhány óra múlva közölte velem: «È una superdonna!» Majd még két óra elteltével nagy nevetéseket hallok. Mi történt? A «Viaggio di nozze bis»-t olvasta. Kijelentette, hogy Csehov és Bulgakov olvasása óta nem nevetett ilyen jól, mint most. Ennyit, nagyon röviden.

Legközelebb egy példánnyal többet nyomtassatok, mert mi is előfizetők leszünk.

Köszönök mindent! Baby»

(Greksa Erzsébet, Salerno 2004. 03. 19.)

«Köszönöm, Melinda... én nagyon hiszek a magyar költészetben... rengeteg vér folyik ereiben, epikus érzék, a mélységekben kutatás képessége... és szükség van minőségi alkotásokra, mert hiányzik és mert megérdemli.» (Enrico Pietrangeli, Róma 2009. 08.

31. [Olaszból én fordítottam.]

(A *Danima ad anima/Lélektől lélekig c.* fordítás-antológiám folyamatban lévő recenziója kapcsán kapott e-mail. Kétnyelvű recenzió: http://osservatorioletterario.net/da_anima_ad_anima_recensione.pdf)

«[...] Gratulálok az *Osservatorio Letterario* legújabb, 250 oldalas, szép és gazdag tartalmú 71/72, 2009–2010 (november-februári) számához. [...]»
(Dr. Paczolay Gyula, Pannon Egyetem, Veszprém, 2009. 10. 29.)

«[...] Hallod, te hatalmas munkát végzel! Elkápráztató, mekkora anyaggal dolgozol! Nem beszélve még az olasz nyelvről, a fordításokról! Istenem, Melindám, nem tudom képes lenne-e valaki Helyetted utánad csinálni!? [...] Szóval, belegondolni is elképesztő, mekkora a te tudásod! Csak szuperlatívuszokban lehet rólad beszélni. ... és arról, hogy valahol minden összejött.... Az irodalomszereteted stb. Leírni is hosszú lenne! Nem tudom, bárki is egyáltalán fel tudja-e fogni és értékelni mekkorát teszel mindkét nyelvű irodalomért??? Hatalmas munka!! [...]

[...] Azt hiszem, te egyedülálló vagy, úgy észben, mint szorgalomban, akaratban, emberiségben, mindenben! [...] Gondolom, az is közrejátszik, hogy értelmiségi családból jöttél, és már az értékrendszered is más, sokkal magasabb, mint másé! Tudnak-e egyáltalán bárhol, bárki értékelni téged? Mit érzel belül? Te magaddal meg vagy elégedve, vagy még többet szeretnél? Ennél többet már nem lehet! ... Szóval hála és köszönet illet meg nemcsak tőlem, mindenkitől, akit érdemesnek találtál bevenni ismereteid, ismerőseid, és barátaid közé! Nem beszélve magáról a hazádról! [...]

(Hollósy Tóth Klára, Győr 2009. 10. 30.)

«A „Forli történetei” c. füzettel egy pillanatra hátratekintettem és láttam, hogy sok év eltelt az első együttműködéstől. Az egész a 2001-es Janus Pannonius pályázaton való részvétellel kezdődött, ahová beavagattál két elbeszélésemet. Így ismerkedtem meg a folyóirattal, s így kedveltem meg [...]. Azóta crescendo a közreműködésem: az utolsó füzetet hetet publikált az *Osservatorio*... Az elbeszélések száma viszont több mint 30, pontosabban 32... Nem számítva a cikkeket és minden más beküldött és publikált anyagot, közülük munkáim recenzióit. Nem gyakori ilyen közelséget, érdeklődést tapasztalni, tehát nekem privilégium Veled és a folyóirattal együttműködni, amely szerintem sosem unalmas, sosem banális, mindig alapos és érdekes, pozitív, szép, nyílt és gazdagító, sznobizmus, akadémizmus, intellektualizmus nélküli [...] Köszönet a nagyra-becsülésért, amely sosem hiányzott [...]. Hamarosan, remélem, nyilvánosan is elismerik a munkádat, amit évek óta végzel. Pillanatnyilag így mondok köszönetet, akkor is, ha többet érdemelnél. Jó munkát és kívánom, hogy legyen vidám az életed!»

(Dr. Umberto Pasqui, Forli 2009. 12.06. [Olaszból én fordítottam.]

«Kedves Tamás-Tarr Melinda tanárnő! Érdekes, hogy mindennapjaink városában jelenlévő néhány kiválóságról véletlenszerűen, az interneten keresztül szerzünk tudomást. Belepillantottam a folyóirat szájtaján letölthető pdf fájlba és benne hasznos információkat, érdekes esszéket és minőségi szerzők ajánlatát találtam. Egyszerűen előfizettem rá [...]. Gratulálok a munkájához [...].»

(Angelo Andreotti, Ferrara 2009. 12. 11. [Olaszból én fordítottam.]

VI. EURÓPAI ÉS AMERIKAI KITEKINTÉS

Molnár Mária

A magyar mint idegen nyelv Ausztria és Németország felsőoktatásában a nyolcvanas évektől napjainkig

A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása a német nyelvterület egyetemeken forrásnyelvi környezetben folyó, szervezett nyelvoktatást, valamint a magyar stúdiumok (nyelv- és irodalomtudomány, történelem, néprajz, művelődéstörténet stb.) oktatását jelenti. Jelen írásom csak a magyar mint idegen nyelv (gyakorlati) oktatásával foglalkozik: ennek intézményes keretfeltételeit, formai jellemzőit, a tanórák mennyiségi változásait, az oktatási célokat, valamint a felhasznált tananyagokat mint tárgyi feltételt vizsgálom 1980-tól napjainkig. Említést teszek továbbá a rendelkezésre álló személyi feltételekről (oktatók, diákok) is. A vizsgálat helyszínei a bécsi (Universität Wien), a berlini (Humboldt-Universität zu Berlin), a hamburgi (Universität Hamburg), a göttingai (Georg-August-Universität Göttingen) és a müncheni (Ludwig-Maximilians-Universität München) egyetemek voltak.

1. A hungarológia és a magyar mint idegen nyelv oktatásának intézményes keretfeltételei

1.1. A hungarológia oktatásának szervezeti keretei

A vizsgált öt egyetemen a hungarológiai képzés szervezeti kereteit illetően csak a berlini egyetemen történt reform a nyolcvanas évtizedhez képest, ugyanis a kilencvenes évek elején az egyetem szláv szekcióján belül önálló, saját egyetemi záróvizsgálattal rendelkező hungarológiai szakot hoztak létre. A képzési cél is átalakult: a fordítók és tolmácsok képzése hungarológus szakember-képzéssel bővült, melyre a közép-kelet-európai rendszerváltozás után újraegyesülő Németország keleti felében végbemenő (felső)oktatási reformok során kerülhetett sor. A német nyelvterületen a hungarológia egyedül itt jelent önálló szakot, a 2003/04-es tanév őszi szemeszterétől kezdve pedig (Ungarische Literatur und Kultur) alapképzésként létezik. De részévé válik majd a 'Kelet-közép-európai irodalom és kultúra' mesterképzésnek is.

Bécsben, Hamburgban, Göttingában és Münchenben a hungarológia továbbra is az egyetemeken működő finnugor intézetekben kap helyet, leggyakrabban a finn, észt stb. nyelvek és kultúrák oktatása mellett. A 2003/04-es tanévben a bécsi és a hamburgi egyetemen bevezették a kétszintű diplomaszerezés lehetőségét. A bécsi

egyetemen magyar irodalomból magiszteri oklevél szereshető (2008/09-től), valamint PhD-tanulmányokra is nyílik lehetőség.

Ez utóbbi oktatóhelyen a magyar tanárképzés új tanterve egyelőre még BA nélkül lépett életbe. A tanárképzés formailag megegyezik az Ausztriában oktatott összes többi tanárszak felépítésével. Ez annyit jelent, hogy további változtatás csak akkor lehetséges, ha az összes tanárszak párhuzamos helyét átalakítják (vö. Fischer 1988, 1993, 1998, 2002; Veenker 1986, 1993, 1994).

1.2. A magyar nyelv oktatásának keretei és tartalma

Nyelvünk oktatása továbbra is központi szerepet tölt be a hungarológiai tanórák között. Az egyes egyetemek egymástól eltérő intézményi feltételei, struktúrái ellenére a magyar nyelvi órák formai megjelenése hasonlóságot mutat a német nyelvterület egészén. A magyar nyelv oktatása részben egymásra épülő nyelvgyakorlatokból (kezdő, (közép)haladó, haladó), részben pedig további nyelvoktatási szemináriumokból tevődik össze. Ez utóbbiak főleg fordítási és nyelvtani gyakorlatok, valamint társalgási órák formájában valósulnak meg (vö. Fischer 1998).

1.2.1. A nyolcvanas évtizedben a berlini és a bécsi egyetem nyelvi közvetítő- és bölcsészképzésére is jellemző volt, hogy a magyar nyelv oktatása nyelvtanfolyamszerűen folyamatosan végigkísérte a szak végzését oly módon, hogy a képzés első szakaszában volt a legmagasabb a magyar nyelvi órák száma. Így vált lehetővé mindkét helyen, hogy idegen anyanyelvűek is képessé váljanak a fordító- és tolmács, valamint a hungarológiai-filológiai tanulmányok folytatására.

Berlinben a *Grundkurs* ('nyelvi alapozás') keretében heti tíz tanórás gyakorlati magyar nyelvóra, ugyanennyi magyar–német / német–magyar fordítási és tolmácsolási gyakorlat, írásbeli fogalmazás, valamint heti 2–2 tanórányi leíró nyelvtan és nyelvünk szerkezeti kérdéseinek tárgyalása szerepelt. Bécsben is a kezdő és haladó nyelvgyakorlatok mellett fogalmazás és társalgás is volt a tanrendben (Schönbaum 1982, 3). Stílusgyakorlatra a nyelvórák keretében ritkán került sor (Majorosné 1983).

Az egyetlen problémát a magyar irodalom művelése jelentette, hiszen a magyarul nem vagy csak alig tudó hallgatók a képzés ideje alatt még így sem voltak képesek olyan mértékben elsajátítani a nyelvet, hogy a többnyire csak magyarul hozzáférhető irodalmi műveket önállóan fel tudják dolgozni. Pedig az irodalmunkkal való foglalkozás a többi német egyetem hungarológiai programjában is jelen van mind a mai napig.

Hamburgban, Göttingában és Münchenben legfeljebb három, de legfőképpen csak két szinten folyt magyar nyelvoktatás a nyolcvanas években úgy, hogy a kezdő és középhaladó, illetve haladó gyakorlati nyelvórák mellett csak Hamburgban hirdettek meg felsőfokú nyelvtanfolyamokat. A finnugor szak keretében (kb. a 4. szemesztert követően) fordítási gyakorlatokkal segítették a diákok nyelvi kompeten-

ciájának fejlődését. Hamburgban és Göttingában emellett társalgási gyakorlatokat is végeztek a magyar lektorok segítségével.

1.2.2. A kilencvenes évtizedben a magyar mint idegen nyelv (hungarológia) oktatásának tanterve legfőképpen a berlini egyetemen változott meg – mint már ismeretes – az egykori Német Szövetségi Köztársaság felsőoktatási struktúrájához igazodva. A magyar nyelvórák száma megnőtt a hungarológus-képzés új tantervében a tanulmányokba be nem számító egy éves „nyelvi előkészítő szakaszt” (*Prepädeutikum*) létrehozva. Így kívánták biztosítani a magyar nyelvészeti és erős irodalmi irányultságú szak elvégzésének nyelvi feltételeit, mely valahol a fordító- és tolmácsolás gyorsan alkalmazható és automatizált alapnyelvtanra épülő, lehetőleg szakmai szókinccsel támaszkodó nyelvtudás-szükséglete és a finnugor filológia keretein belül a tipikusan nem kommunikatív célzatú nyelvoktatási forma között foglal helyet.

A müncheni és göttingai egyetem finnugor intézeteiben a magyar nyelvkurzusok száma növekedést mutat ugyan (8–10óra/hét), a nyelvgyakorlatok típusában azonban nem történt változás. A négyszemeszteres nyelvoktatás továbbra is nyelvtanfolyam jellegű maradt: kezdő és haladó nyelvórákkal. Magyar társalgási gyakorlatokat végeznek a nyelvtanfolyamok mellett vagy azok elvégzése után félévenként változó súlypontozással, tehát egy-egy nyelvtani-nyelvhasználati nehézség kiemelésével (pl. igekötők, vonzatok, szórend, állandósult szókapcsolatok, megszólítás és egyéb társalgási fordulatok, fordítási gyakorlatok – szoros országismereti koncentrációval; vö. Szűcs 1991). Maga a négyszemeszteres nyelvoktatás szemeszterenként nyelvi teszt írásával zárul, mely az egész stúdiumhoz hasonlóan osztályozás nélkül történik. Inkább pszichológiai-visszajelző szerepe van.

Hamburgban a 2000-es években heti 8–12 tanóraszámmal számolhatunk, melyek egyrészt kezdő és haladó nyelvkurzusok, másrészt nyelvtani gyakorlatok, fordítási-és stílusgyakorlatok, valamint szövegelemző szemináriumok formájában valósulnak meg.

Bécsben a képzés nyelvi részét az ún. ’nyelvi alapozás’ (Grundkurs) nyelvtani és helyesírási gyakorlatai, valamint a nyelvgyakorlatok három szintje (kezdő, közép-haladó, haladó) jelenti. A nyelvtanfolyamszerű magyar nyelvórák mellé a kilencvenes évektől évente egy egytanórás tudományos szövegeket vizsgáló gyakorlat is társult, mely a fordítási gyakorlatok mellett a hungarológia bölcsész- és magyartanár szak eredményes végzéséhez szükséges magyar nyelvtudás erősítését hivatott szolgálni.

2. A magyar nyelv oktatásának célja

A képzési célokhoz kell igazítani a magyar nyelvoktatás célját is. A német nyelvterület egyetemem, ahol a magyar mint idegen nyelv (hungarológia) oktatása

a finnugrisztika keretén belül folyik, az oktatás célja főként a nem kommunikatív célzatú képzés volt a nyolcvanas évtizedben.

Ez alól a berlini egyetem jelentett kivételt, amikor ott még nem (rendszeresen) folyt magyar filológusképzés. Ennek megfelelően a nyelvoktatás céljaként a gyorsan alkalmazható nyelvtudás jelölhető meg egy automatizált alapnyelvtan és egy alap-, valamint az arra épülő szakmai szókincs elsajátításával.

Berlinben, ahol a német újraegyesüléssel a magyar tanulmányok a legnagyobb szerkezeti és tartalmi változásokon mentek keresztül, érezhető leginkább a magyar nyelvoktatás céljának megváltozása. Egyrészt a gyorsan alkalmazható nyelvtudás megszerzésének csökkenő tendenciájával, másrészt viszont a kommunikatív kompetencia produktív nyelvi készségekre is kiterjedő céljával találkozunk. A nyelvi előkészítés magas óraszama és minden nyelvi készséget fejleszteni szándékozó tartalma alapján lehetőség nyílik a magyar nyelv és irodalom szak többnyire magyar nyelven történő elvégzésére.

A kilencvenes évektől kezdve a többi általam vizsgált egyetem finnugor intézetében is a kommunikatív nyelvtanítási forma jellemzi a magyar nyelvórákat. A szöveggőzpontúságról a kommunikativitásra való áttérésre azért volt nagy szükség, mert a kilencvenes évtized folyamán, a magyarországi rendszerváltozás után más szakok és karok hallgatói is egyre többen érdeklődnek nyelvünk iránt.

A hungarológia/finnugor szakon belül a nyelvi kompetencia fejlesztésére meghirdetett egyéb tanórákat (szövegelemző, (szak)szövegfordító és egy-egy magyar nyelvtanbeli szegmenst tárgyaló szemináriumok) azonban a nyelvtan- és szöveggőzpontúság jellemzi. Így összességében azt mondhatjuk, hogy a magyar mint idegen nyelv oktatásának célja a kommunikatív kompetencia egy komplex változatának kialakítása.

A nyelvoktatás céljának meghatározása a német nyelvterület egyetemerein korántsem ilyen egyszerű, ugyanis a hallgatók több csoportja különíthető el eltérő indítékok és a tanulmányi célok és követelmények alapján:

1. hallgatók filológiai szakmai irányultsággal
 - 1.1. finnugrisztika főszakos hallgatók, fő szakjukban
 - 1.1.1. magyar filológiai szakosodással
 - 1.1.2. más szakosodással
 - 1.2. finnugrisztika mellékszakos hallgatók magyar filológiai szakosodással (fő szakjukban valamely más filológiát tanulnak)
 - 1.3. finnugrisztika mellékszakos hallgatók, akik nem magyar filológiára szakosodnak
 - 1.4. az általános nyelvészet szak hallgatói, akiknek egy nem indogermán nyelvvvel is kell foglalkozniuk

2. hallgatók nem filológiai szakmai irányultsággal
 - 2.1. a történelem, közgazdaságtan, földrajz, politológia, szociológia, néprajz stb. szak hallgatói, akik általában csak csekély nyelvtudományi irányultsággal rendelkeznek, finnugrisztika (hungarológia) mellékszakkal
 - 2.2. az előbbi pontban felsorolt szakok hallgatói, akik csak a nyelvórákon vesznek részt azért, hogy fő szakjukon belül Magyarországra szakosodhassanak
3. hallgatók és nem hallgatók (más felnőttek), akik a magánéletben, illetve foglalkozási területükön belül található okok miatt tanulnak magyarul (Fischer 1998, 13). (Az általam vizsgált öt egyetem esetében ez a legkisebb számú csoport.)

A nyolcvanas években a vizsgált öt egyetem mindegyikében gondot okozott a magyar nyelv oktatásában, hogy többféle célcsoport főként kapacitási okok miatt ugyanazokat a magyar nyelvórákat látogatta. A bécsi egyetemen 2004-ben a lektor külön kurzus keretében oktathatta a magyar nyelvet a magyar származású (a magyart kisebbségi anyanyelvként vagy származásnyelvként beszélő), illetve más karról érkező diákok számára. Ez sajnos pénzügyi okok miatt nem vált gyakorlattá.

A hallgatói csoportok tanulási célú szétválasztása mindenképpen előremutató jelenség lenne magyar mint idegen nyelv egyetemi oktatásában. Mert gondoljunk csak bele, hogy amíg az egyik diák számára a nyelvtanulás célja csupán a nyelvtani alapszerkezet felismerése, addig egy másiké nyelvünk teljes „birtoklása” – nem beszélve azokról a kettő közé eső célokról, mint a szaktudományi szövegek segéd-eszközök igénybevétele nélküli németre fordítása, az egyszerű kommunikációs helyzetekben mozgósítható beszédkészség vagy éppen a nyelvészeti mélységekbe való hatolás.

A magyar nyelvoktatás megtervezésénél német nyelvterületen is figyelembe veendő a **hallgatók magyar nyelvtudási szintje** is. Ezt különösen a földrajzi közelség, valamint a magyar kisebbség jelenléte teszi indokolttá. Maga a főváros és Ausztria még mindig számottevő magyar kisebbséggel rendelkezik, mely helyzetet a két ország szomszédsága még az oktatásban is erősíti (Magyar származású osztrák fiatalok hazánkban járnak közép- és felsőfokú intézménybe.)

A bécsi egyetemen a magyar a hallgatók több mint a fele számára nem idegen nyelv, a nyelvgyakorlatok elvégzése azonban nekik is kötelező. Ugyanígy Münchenben is számottevő magyar kisebbség él, akik közül szintén tanulnak az egyetemen. A csoportok vegyes összetétele így természetesen speciális feladatokat jelent a lektor számára.

3. *Átalakulás a tankönyvek, tananyagok megválasztásában, illetve a nyelvtanítási módszerek alkalmazásában*

3.1. A tananyagok és a módszerek megválasztásához a fent vázolt feltételek mellett még egy fontos tényező figyelembevétele szükséges.

Abból a magyar mint idegen nyelv tanítását jellemző általános körülményből kell kiindulnunk, hogy a magyart a tanulók általában nem is a második, hanem még inkább a harmadik, illetve negyedik idegen nyelvként sajátítják el. Így a nyelvtanulóknak már világos elképzeléseik vannak a nyelvtanulás folyamatáról, tempójáról, valamint a nyelv(ek) általános szerkezetéről. Német nyelvterületen a gondot csupán az jelenti, hogy a német anyanyelvű hallgatók idegennyelv-tanulása a genetikailag és tipológiailag rokon nyelvekre vonatkozik (az angol, a latin, a francia, sőt még az orosz is ilyen nyelv a középiskolai nyelvtanításban). A magyar nyelv tanulása kapcsán találkozunk tehát először oly módon idegen nyelvvel, hogy a nyelv tanulásához, megértéséhez nélkülözhetetlen terminusok, szakszavak készletét és rendszerét a nyelvvel egyidejűleg kell a tanulóknak elsajátítaniuk.

3.2. A nyolcvanas évek lektori jelentéseiből kiderül, hogy mind az öt általam vizsgált egyetemen a kezdők magyar nyelvtanítására íródott *Ungarisch für Ausländer* (Ginter–Tarnói 1974) című nyelvkönyvet használták nemcsak kezdők, hanem a (közép)haladók oktatásához is. Másodikként említették a lektorok a Mikesy-féle *Ungarisches Lehrbuch* (1978) című nyelvkönyvet. Paul Kárpáti és Hans Skirecki *Taschenlehrbuch Ungarisch* (1977) című nyelvkönyvét Berlinben a nem magyar szakosok oktatására használták, és főleg az intenzív nyelvkurzusokon kapott helyet. Bánhidi–Jókay–Szabó *Lehrbuch der Ungarischen Sprache* című nyelvkönyvét is használták a göttingai magyar nyelvtanításban, de csak kiegészítő anyagként.

Mind a négy nyelvkönyvre az jellemző, hogy a tananyagot sztenderd szituációk („az étteremben”, „a postán”, „városnézéskor” stb.) köré építik, mégsem a tematikus-szituatív módszerről van itt szó. Nyelvtani-lexikai dialógusokból állnak, melyek a négy kommunikációs készség fejlesztését segítik ugyan, a hangsúlyt azonban a nyelvtani anyag szemléltetésére és begyakorlására helyezik. Elsősorban az olvasás- és íráskészség fejlesztése áll a középpontban a nyelvtani szabályok deduktív bemutatásával.

Egyedül a berlini egyetemen használták a nyolcvanas években a Debreceni Nyári Egyetem hetvenes években íródott, intenzív, közvetítő nyelv nélküli nyelvtanításra szánt tankönyveit és tananyagait: Fülei-Szántó Endre: *Magyar nyelv külföldieknek I–IV.*, Fülei-Szántó Endre – Kornya László – Pelyvás István: *Tanulj velünk magyarul!* (Magyar audio-vizuális tananyag). A fordítók és tolmácsok képzési céljaihoz, a viszonylag gyors – főként a beszélt nyelv elsajátítását célzó – nyelvtanításra megfeleltek ezek a tananyagok. Ezzel is összefügg, hogy ebben az évtizedben Berlinben használták a legtöbb magyarországi oktatási anyagot.

A nyelvtanközpontúság kiküszöbölésére tankönyvek híján a lektorok saját maguk készítettek tananyagot a magyar nyelv oktatásához – főleg a haladó, illetve a felsőfokú nyelvkurzusokon. A nyelvtani áttekintéshez és összefoglaláshoz, a *Zwischenprüfung*-ra való felkészüléshez Tompa *Kleine ungarische Grammatik* (1972) című nyelvtana volt használatban. Szintén a tananyag kiegészítéseként említették a *Langescheidts Praktisches Lehrbuch Ungarisch* (1977) című gyakorlókönyvet, valamint a Ginter–Kigyóssy–Prileszky–Uhrmann által írott *Hogy mondjuk helyesen?* című kiadvány tankönyvét és munkafüzetét. A magyar mint idegen nyelv célnyelvi környezetben folyó tanítására használt *Színes magyar nyelvkönyv (I–IV)* [és munkafüzet a *Színes magyar nyelvkönyvhöz*, Erdős–Kozma–Prileszky–Uhrmann 1979)] csak a göttingai magyaroktatásban szerepelt kiegészítésként.

Nem létezett ebben az évtizedben olyan magyar tankönyv, oktatási segédanyag, amely speciálisan a magyar mint idegen nyelv német nyelvterületen való, főiskolai és egyetemi oktatására alkalmas lett volna. Ennek híján a (vendég)oktatók kényszerültek saját koncepciójuknak és az általuk oktatott célcsoportoknak megfelelő tananyagok összeállítására. A berlini magyar fordítók és tolmácsok nyelvi képzésére az akkori lektort, Majoros Gábornét egy szöveggyűjtemény összeállításával bízták meg (Majorosné 1983), amely azonban csak a berlini intézetben vált ismertté. Az egyes intézmények közötti kapcsolattartás hiánya miatt az egyes oktatók által szerkesztett anyagok nem terjedtek el a német nyelvterületen. Ezen körülmények ismeretében megállapítható, hogy az egyes intézmények és egyetemek magyaroktatásának tartalma mindenekelőtt erősen a tanár (lektor) személyéhez kötődött.

3.3. „A rendszerváltásnak szakmánkban tananyagváltást is kellene jelentenie” – nyilatkozta 1991-ben Giay Béla, a volt Nemzetközi Hungarológiai Központ akkori igazgatója a Magyarország című lapnak (Beke 1991, 5). Később a magyar nyelvkönyvpiac örvendetes módon megélénkült: korábban soha nem tapasztalt mennyiségben – és minőségben – jelennek meg az új oktatóanyagok. Hazánkban 1990 óta a Tankönyvkiadón (mint központi kiadón) kívül egyre több kiadónál látnak napvilágot magyar nyelvkönyvek is – méghozzá egyre inkább igényes kivitelben, így küllemükben is állják a versenyt a nagy világnyelvek kiadványaival.

3.3.1. A müncheni és bécsi egyetemen a kilencvenes években a *Hungarologia* (Debreceni Nyári Egyetem, 1991) című nyelvkönyvet használták; Bécsben a középhaladóknak szóló 2. és a haladóknak készült 3. részét. Göttingában a kezdők oktatása is ebből a könyvből történik a mai napig. Meglepőnek tűnhet azonban, hogy a kilencvenes években a göttingai, a bécsi és a berlini lektorok a kezdő csoportoknál továbbra is az 1974-ben kiadott – azóta több átdolgozást megélt – *Ungarisch für Ausländer* című „klasszikus” nyelvkönyvvel dolgoztak.

Vajon miért volt még mindig jelen ez a mára már elavultnak számító magyarságképet közvetítő tankönyv a német nyelvterület felsőoktatásában? Elsősorban azért,

mert a könyv első része megfelel annak a magyar mint idegen nyelv tanításában elfogadott ténynek, hogy az oktatás kezdeti szakaszában a grammatikai szerkezetek elsajátíttatása és begyakoroltatása álljon a középpontban. Az alapvető nyelvtani (és szókincsbeli) ismeretek átadása után kerülhet sor a grammatizálás háttérbe szorításával a kommunikatív-szituatív módszer(ek) alkalmazására.

Német nyelvterületen a kilencvenes évek során több fontos magyar vonatkozású tananyag látott napvilágot, melyek a kommunikatív nyelvoktatáshoz íródtak: Szili Katalin – Szalai Zsuzsa: *Lépésről lépésre* (Wien, 1990); Szalai Zsuzsa: *Egy lépéssel tovább* (Wien, 1993); Georges Kassai – Szende Tamás – Monika Klier: *Assimil (Ungarisch ohne Mühe)*, 1994); Silló Ágnes: *Szituációk. Ein Ungarisch-Lehrwerk für Anfänger* (Ismaning, 1995), Julianna Graetz: *Lehrbuch der ungarischen Sprache* (Hamburg, 1996); Seidler Andrea – Szabély I.: *Szia!; Ungarisch für Anfänger* (Wien, 1996).

3.3.2. Ezen igényes kivitelű, színes kiadványok közül a 2000-es években Münchenben a nyelvtani anyagot szisztematikusan felépítő Julianna Graetz tankönyvét, Bécsben a *Szia!* című nyelvkönyvet használják. Az írásbeli és szóbeli kommunikáció fejlesztésére Bécsben még a lektor, Csire Márta által írt *Téma* (Braumüller Verlag, 2009) című könyv kerül tanórai alkalmazásra a *Halló, itt Magyarország I–II.* (Erdős József – Prileszky Csilla, 2006) és Durst Péter *Lépésenként magyarul I és II. (Második lépés;* Szegedi Tudományegyetem, 2005, 2006) című nyelvkönyveivel együtt. Berlinben is ez utóbbi két könyvből tanulnak a diákok, Hamburgban pedig Durst Péter könyvéből. Göttingenben Silló Ágnes *Szituációk* című kezdők számára készült könyve van tanórai alkalmazásban 2002 óta. Emellett a lektorok még saját anyagaikat is használják, melyeket a sajtóból, illetve angol nyelvkönyvek feladatait adaptálva állítanak össze (Görbe Tamás, Berlin; Csire Márta, Bécs).

Ennek oka napjainkban már nem az információáramlás korlátoltsága, hiszen számos rendezvény, lektori konferencia alkalmával nyílik lehetőség a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia külföldi és hazai oktatóinak rendszeres tapasztalatcserére. Inkább arról van szó, hogy minden oktatóhely minden egyes magyar nyelvkursusát eltérő, speciális célok, oktatási körülmények jellemzik, melyek befolyásolják a tananyagválasztást is.

3.4. Az oktatáshoz használt **grammatikák** mindegyike magyar szerzők tollából származott, és ma is ők jelentetik meg anyanyelvük – nem minden esetben anyanyelvi szemléletű – nyelvtani rendszerezését.

3.4.1. A nyolcvanas évtizedben a német nyelvterület egyetemlein szinte kizárólagosan a Tompa József-féle *Kleine Ungarische Grammatik* (Bp., 1972), illetve az *Ungarische Grammatik* (Bp., 1968) című nyelvtankönyvet használták, melyek ma még ugyanúgy jelen vannak az oktatási segédkönyvek között, ahogy Szent-Iványi Béla *Der ungarische Sprachbau* (Berlin, 1961) című hatvanas években készült könyve (újabb kiadása: Hamburg, 1995). Az újabbak közül a hamburgi nyelvtani

kurzusokon már évek óta jelen van Keresztes László *Gyakorlati magyar nyelvtana* (Debrecen, 1992), illetve ennek német változata, a *Praktische ungarische Grammatik* (Debrecen, 1999), melyek voltaképpen a *Hungarolingua* grammatikái.

3.4.2. A bécsi, a göttingai és a hamburgi finnugor intézetekben a magyarul tanuló diákok kezébe került Forgács Tamás *Ungarische Grammatik* (Wien, 2001) című újnak tekinthető német nyelvű magyar nyelvtana, mely a Keresztes-féle nyelvtanokkal szemben sokkal részletesebb. A Tompa-féle nyelvtanok után pedig a magyar nyelv leírásának metodikai szempontú fejlődését, valamint a strukturalista és generatív irányzatok módszereinek és eredményeinek magyarra való alkalmazását veszi figyelembe. Valamint a közelmúltban megjelent *Lépésenként magyarul* című nyelvkönyv grammatikáját (Valéria M. Korchmáros: *Ungarische Grammatik – nicht nur für Muttersprachler*, Szeged, 2006) és nyelvtani gyakorlókönyvét használják még a lektorok. A berlini oktatóhelyen a legújabbnak tekinthető kétnyelvű (magyar–angol) nyelvtant használják: Szita Szilvia – Görbe Tamás: *Gyakorló magyar nyelvtan – Practical Hungarian Grammar* (2009).

4. Összegzés

A magyar mint idegen nyelv oktatásának óraszámja a vizsgált öt egyetem közül a bécsi és a berlini egyetem képzési keretei között erősödött meg a kilencvenes évek elejétől.

Az eltérő képzési célok figyelembevételére a nyelvoktatásban csak a Bécsben valósult meg egyetlen szemeszterben a 2000-es évek első felében. Mivel a német nyelvterületen a magyar nyelvoktatás egyetemi intézetei (szinte) kizárólagosan filológiai (többnyire finnugrisztikai) orientáltságúak, a más beállítottságú és egyéb képzési céllal rendelkező hallgatói érdeklődés megtartása érdekében mindenhol szükség lenne eltérő oktatási célú, külön magyar nyelvórák indítására. Különösen azért, mert a kilencvenes évek folyamán, illetve a 2000-es években is folyamatosan nő az érdeklődés nyelvünk iránt az egyetemek más karainak hallgatói részéről.

Az elmúlt három évtized folyamán leginkább a Magyarországon kiadott magyar nyelvkönyveket és oktatási anyagokat használták. A magyar–német kontrasztív szemléletű, kommunikatív bázisú, kilencvenes évekbeli magyar nyelvkönyvek alkalmazása ellenére a német nyelvterület egyetemeken folyó magyar (hungarológiai) tanulmányok szerkezete a szövegolvasó szemináriumok és stílus-, valamint fordítási gyakorlatok állandó tanrendbeli jelenlétével továbbra is a szöveggéközpontú nyelvoktatás kevésbé kommunikatív típusát célozza. Még akkor is, ha a nyelvi órákon a kommunikatív kompetencia kialakítása a cél. Az előbbi felel meg legjobban a német nyelvterületen többségben lévő, finnugrisztikába ágyazott, így főként eszközjellegű magyar nyelvtudást kialakítani kívánó képzés feltételeinek. A magyar nyelv taní-

tása egyébként nagyon eltérő, erősen az oktatóhely céljaihoz igazodó és az oktató személyéhez kötött.

Nyelvünk oktatásának a jövőben is szorosan kell majd kötődnie az oktatás és kutatás azon célkitűzéseikhez, amelyekhez szükséges a magyar nyelv ismerete. Így az egységes európai felsőoktatási rendszert figyelembe véve is alig képzelhető el egy bármiféle formában egységesített magyar nyelvoktatás kialakítása német nyelvterületen.

IRODALOM

- BEKE Mihály András 1991. Jó hírünk alakítói a világban. A hungarológia nagy éve – Kíváncsiság és rokonszenv. *Magyarország* 28 (1991)/10: 5. p.
- BLASKÓ Katalin 2001. A bécsi Finnugor Intézet. *Nyári Egyetem*. 2001/2: 4. p.
- FISCHER, Holger 1988. Hungarologie in der Bundesrepublik Deutschland. Einführung. *A Hungarológia Oktatása* 1988/4: 3-6.
- 1993. A hungarológia helyzete Németországban. Az intézményi rendszer. *Hungarológia* 4: 3-12.
- 1993. Die Lage der Hungarologie in Deutschland. *Hungarologische Beiträge* 1: 3-18.
- 1993. Hungarológia Németországban. Kritikai helyzetfelmérés. *Hungarologische Beiträge* 4 (1995): 5-22.
- 1998. A magyar nyelv oktatásának formái és keretfeltételei Németországban. *Hungarologische Beiträge* 12 (1999): 5-23.
- 2002. Entwicklungen und Probleme der Hungarologie in Deutschland. *Ungarn-Jahrbuch* 26 (2002/2003). München, Ungarisches Institut: 239-52.
- GINTER Károly 1988. A magyar nyelv és kultúra ügye Berlinben. In: Giay Béla, Nádor Orsolya, Varga Márta (szerk.) 1989. *A hungarológia oktatásának elmélete és gyakorlata II*. Bp., NHK: 137-149.
- HYMES, Dell 1972. On Communicative Competence. Pride, J., Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- KISS Jenő 1980. Magyaroktatás a berlini Humboldt Egyetemen. *Magyar Nyelv* 74/1: 101-105.
- MEDGYES Péter 1995. *Kommunikatív nyelvoktatás*. Szeged, Eötvös József Könyvkiadó. 143 p.
- VEENKER, Wolfgang 1986. Die Entwicklung der Finnougristik in deutschsprachigem Raum. *Hungarian Studies* 2/1: 117-51.
- 1990. Gondolatok a (hamburgi) hungarológiához. In: Giay Béla, Nádor Orsolya (szerk.): *A hungarológia fogalma*. Bp., NHK: 196-208.
- 1993. Forschung und Lehre im Bereich der ungarischen Philologie. *Hungarológia* 4: 3-12.
- 1993. Übersicht über das quantitative Angebot der Lehre in Uralistik (Finnougristik)/Hungarologie an den Universitäten in deutschsprachigem Raum. 1993. május 1p.
- 1993. Übersicht über die Lehrenden (Gastprofessoren, Gastdozenten, Lehrbeauftragte) im Bereich der Hungarologie in deutschsprachigem Raum. 1993. május 1 p.
- 1994. A magyar nyelv, irodalom, kultúra és országismeret oktatása a Hamburgi Egyetem Finnugor Szemináriumában. *Nyelvünk és Kultúránk* 89-90: 76-82.

KÉZIRATOK

Lektorai és vendégtanári jelentések:

BLASKÓ Katalin 2001. júl.20., 2002. ápr. 22., 2003. febr. 19., jún.19. Bécs

CSIRE Márta 2004. júl.16., 2005.jan.17., 2006. Bécs

FANCSALY Éva 1993.febr.24., ápr.24. Bécs

FAZEKAS Tiborc 1989. Hamburg

GÁNGÓ Gábor 2001.júl.30. Bécs

GULYA János 1984, 1989 Göttingen

KOLBACH Ferenc 1981. Göttingen

MAJOROS Gáborné 1983-1989. Berlin

MARGÓCSI István 2002.jún.30. Bécs

SARANKÓ Márta 1998. júl. 27., 1999. júl.7., 2000.júl.6. Bécs

SCHÖNBAUM Veronika 1983. Bécs

SZILÁGYI Márton 2003.febr.21.,júl.24., 2004.febr.14., júl.21. Bécs

SZŰCS Tibor 1989. máj.16., 1990. ápr. 2., 1991.okt.14., okt.25., 1992. febr. 28. München

TAMÁS Attila 1996.júl.4. Bécs

TARNÓI László 1991.febr.20. Berlin

HONLAPOK

Georg-August-Universität, Göttingen: Finnisch-Ugrisches Seminar: www.uni-goettingen.de/de/sh/106929.html

Humboldt-Universität zu Berlin: Seminar für Hungarologie: www.hu-berlin.de/hungarologie

Ludwig-Maximilians-Universität: Institut für Finnougristik/Uralistik: www.finnougristik.uni-muenchen

Universität Hamburg: Institut für Finnougristik/Uralistik: www.uni-hamburg.de/FUU//

Universität Wien: Institut für Finnougristik: www.finno-ugristik.at

Molnár, Mária**Teaching Hungarian as a foreign language in the higher education of Austria and Germany from the 1980s until today**

The present paper gives a short overview of teaching Hungarian as a foreign language from 1980 until today at the University of Vienna (Austria), the Humboldt University (Berlin), the Georg August University (Göttingen), the University of Hamburg and the Ludwig Maximilians University (Munich).

The emphasis is on the changes in the number and content of the Hungarian language practice seminars, the aim of teaching Hungarian, the teaching material (course books, grammar books) and the methods used throughout the two decades. Information on teachers and the motivations of students are also dealt with. The study hints at the importance of teaching Hungarian to students with different motivations in separate seminars. Finally, after summarizing the results, the paper calls the attention to the fact that despite the united higher educational system, it will be difficult to create a united curriculum of teaching Hungarian as a foreign language in the German-speaking countries in the future.

Szépe György

Keresztes Kálmán emlékezete

(Kákics, 1919 – Budapest, 2006)

Keresztes Kálmán az ormánsági Kákicson született; ő lett a község, e falucska második nyelvésze: Kiss Géza (1891–1947) után és Szűcs Tibor (1956–) előtt.¹

Az Ormánságot nem kell bemutatni a magyar olvasók számára. Legutóbb Temesi Mihály (2002) klasszikus nyelvjárási monográfiája (Pesti János és Szűcs Tibor szerkesztésében), majd Moldova György (2008) nagy port felkavaró riportkönyve vonta magára a népismeret két része iránt érdeklődők figyelmét. A hajdani „egykézés” miatt országos érdeklődést kiváltó térség a rendszerváltás egyik vesztese lett; ezt írja le az író. (Arról már kevesebb szó esik, hogy a roma-probléma egyik sűrűsödési zónája is ez a vidék lett.)

Keresztes Kálmán édesapjával (Keresztes Kálmán, 1889–1973) fiának külföldre távozása alkalmából ismerkedtem meg: idős korában is sudár egyenes óriás volt, hajdan módos gazda. A közeli Pécsre adták a fiukat gimnáziumba. Ennek elvégzése után Keresztes Pápán, a Magyar Református Egyház Dunántúli Egyházkerületének neves Teológiai Főiskoláján folytatta tanulmányait. (A város pedig őrzi XIX. századi aranykorának emlékeit: elsősorban Petőfi Sándorét és Jókai Mórét.)

Korán kitűnt filológiai érdeklődésének kielégítésére hamarosan átkerült a debreceni Tisza István Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karára, amelynek a század első felében megmaradt a protestáns (elsősorban református) jellege. Itt szerzett Keresztes Kálmán középiskolai magyar–olasz szakos tanári oklevelet. Közben az egyetem küldetésében egy évig Rómában folytatta a tanulmányait.

Debrecenben ez idő alatt sok minden történt. Bizonyos szempontból ez az egyetem nyitottabb, újítóbb volt a humán tudományok területén, mint a másik két magyar tudományegyetem. Az egész korszakot jellemezte Hankiss János francia-professzor (összehasonlító irodalomtörténész és kultúrdiplomata), Karácsony Sándor pedagógia-professzor (aki – többek közt – Genfben de Saussure tanítványait hallgatta

¹ A személyes ismeretségek és barátságok átszövik ezt a kicsiny terepet is. Keresztes Kálmán természetesen jól ismerte Kiss Gézát, valamint Kiss Géza leányát: Achs Károlyné Kiss Gizella tanárnőt (1929–2005), akit a jelen évkönyv szerkesztője (Szűcs Tibor) és Kákicson tanító édesapja (Szűcs Dezső, 1930–2003) is ismerte, akárcsak a jelen megemlékezés írója is (akinek egyetemi magyar–francia szakos kolleginája volt). Temesi Mihály professzor (1914–1988) pedig valamennyi említett szereplőt jól ismert. – Másfelől érdekes szakmai sorsközösség mutatkozik meg abban, hogy mindhárom kákicsi nyelvész útja előbb-utóbb Debrecenbe vezetett: ott folytatták egyetemi tanulmányaikat, illetve ott doktoráltak.

diákkorában). A nyelvészetben pedig Csűry Bálint (1886–1941) példája és szervező munkája nyomán egy finn és észti típusú táj- és népkutatási központ alakult ki (Keresztes Kálmán jó barátainak, a korszak két kiemelkedő képességű Csűry-, „tanársegédének”: Bakó Elemérnek és Végh Józsefnek a segítségével). Csűry Bálint fő műve kétségtelenül úttörő jelentőségű regionális szótára, a *Szamosháti Szótár* volt. Számos egyéb munkája közül azonban fölfedezésre vár *A nyelvtudomány ismeretelméleti vizsgálata* mint a kognitív nyelvészet előfutára; valamint a magyar nyelvjárások hanglegjtéseinek összehasonlításáról írott, korát megelőző tanulmánya.

Felsőoktatási tanulmányai után Keresztes Kálmán 1946-ban Pécsre került először kollégiumi nevelőtanárként, majd 1948 és 1952 között általános iskolai magyartanárként.

Innen hívták – mint a regionális szótárt készítő Csűry tanítványát – a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetébe, ahol a reá váró feladat a második magyar regionális szótárnak, Kiss Géza *Ormánysági Szótár*-ának szerkesztése és kiadásra előkészítése (1952). Itt megjegyzendő, hogy Kiss Géza nemcsak kákicsi református lelkész volt, s egyúttal országos híru néprajzkutató (aki ebből a témakörből Debrecenben doktorált az egyetem meghívására), hanem a magyarországi református közösség kiemelkedő résztvevője, a társadalmi lelkiismeret és a szegénységgel kapcsolatos kötelezettségvállalás szószólója. (Kiss Gézáról leánya, Achs Károlyné Kiss Gizella írt szép és tanulságos könyvet „Az Ormánység szerelmese” címmel.)

Kiss Géza már nem érte meg összegyűjtött regionális szóanyagának szótárba rendezését és szerkesztését. Ezt a feladatot teljesítette Keresztes Kálmán magas szinten, „határidőre” (ami akkoriban külön sikernek számított). Keresztes ezen munkája révén mindjárt a magyarországi magyar dialektológia élvonalába került.

Keresztes nyelvjáráskutatóként a *Magyar Nyelvjárások Atlaszá*-nak egyik leg-többet gyűjtő (kb. 75 gyűjtőpontot feldolgozó) munkatársa lett. Emellett rábízták a harmadik magyar tájszótár projektumát; ez a mű majd fél évszázaddal később jelent meg a szintén debreceni (de már a Bárczi Géza iskolájából kikerült) B. Lőrinczy Éva irányításával.

Keresztes Kálmánt közben megkérték, hogy a korszaknak messze legnagyobb példányszámú hetilapjának, az *Élet és Tudomány*-nak a nyelvészeti rovatát vezesse. Saját érdeklődésének megfelelően pedig tanulmányokat is írt, továbbá megindított egy új projektum számára egy országos anyaggyűjtést az iskolai magyar nyelvű nyelvtan-terminológiáról. Hadd emeljem ki egy általánosan jónak és szépnek tartott etimológiai cikkét: „Vádol és vall” (1951).

S ez az a pont, ahol el kell mondanom, hogy 1954 és 1956 között az említett Intézet Magyar Nyelvészeti Osztályán ugyanabban a terem nagyságú kutatószobában dolgoztam Keresztes Kálmánnal. A közeli szobákban volt [betűrendben] Deme László, Farkas Vilmos, Imre Samu és Lőrincze Lajos; valamivel távolabb

pedig Décsy Gyula (akiről még szó lesz). Ezért maradt rám 1956 után átmenetileg szinte valamennyi feladata a Jugoszláviába távozott szobatársamnak. Ezeket szívesen végeztem; ehhez még hozzájárult a menekülttáborban várakozó családdal való kapcsolat tartása.

A menekülttáborból az Amerikai Egyesült Államokba került régi barátjának, Bakó Elemérnek a szponzorálásával. (Bakó akkoriban Washington DC-ben, a Kongresszusi Könyvtár beszerzési osztályán a magyar ügyek felelőse volt. Talán már feledésbe merült, hogy ennek a könyvtárnak megalapítását vitatták épp az amerikai kongresszusban Kossuth Lajos amerikai látogatásával egy időben. Ekkor tették az új könyvtár egyik kötelező fő gyűjtő területévé az 1848-as magyar iratok témakörét; ezt később kiegészítették valamilyen módon az 1956-os iratokkal is.) A Keresztes család először Silver Springbe került, majd később Restonba. (Mindkét helység a főváros közeli vidékének számít.)

Keresztes Kálmán hamarosan kapcsolatba került az akkoriban a Columbia Egyetemen (New York NY) oktató Lotz János (1913–1973) professzorral, aki voltaképpen az egyik legnevezetesebb és legnagyobb szervezőképességű nyelvész volt akkoriban az Amerikai Egyesült Államokban. Mellette a másik sztár-nyelvész Austerlitz Róbert (1923–2002) volt. Mindketten hatottak Keresztes Kálmán nyelvészeti felfogására.

Keresztes a világ egyik leggazdagabb egyetemén jól megismerte az amerikai strukturalista nyelvészetet, kiválóan megtanult finnül, s 1964-ben írt egy remekbe szabott Columbia-egyetemi színvonalú PhD-értekezést. S az egész európai kontrasztív nyelvészeti hullámra nagy hatással volt a Lotz János által szervezett magyar–angol kontrasztív nyelvészeti projektumnak is; egyik legkiválóbb kötetét készítette Keresztes Kálmán. (Itt jegyzem meg, hogy 1964-es New Yorkba érkezésemtől kezdve folyamatosan segítségemre volt mindenben, amire egy frissen Amerikába érkezőnek szüksége lehetett (noha én nem voltam kivándorló).)

Emellett voltaképpen magyar lektorként (vagyis amerikai viszonylatban: magyar nyelvet és kultúrát egyetemen oktató nyelvészként) is működött. Később más egyetemeken is tanított magyar nyelvet és magyar nyelvészeti problémákat; így a George Washington University (Washington DC), valamint a University of California at Los Angeles keretében.

Nyugalomba vonulása után foglalkozott egy nagyon érdekes jogtörténeti-filológiai témakörrel is, amelynek a dolog természete szerint nem lettek publikációs következményei. Egyes amerikai földbirtokok tulajdonlasi történetét igyekezett kinyomozni: ha lehetett, visszafelé egészen a legelső birtokbavételig. Ezt a munkát egy jogász családtagjának kérésére végezte; én tőle magától hallottam erről a tevékenységéről.

2004-ben feleségével visszatért Budapestre, ahol visszavonultan éltek fiuknak (aki ismert kommunikációs szakember és szerkesztő). Itt halt meg szívelégtelenség-

ben 2006. március 16-án. Szerető felesége (1916–) és fia mellett gyászolják Zsuzsa leánya, unokái, dédunokái (akik közül néhányan Magyarországon élnek). Felesége megosztja az idejét két hazája között; Amerikában ismert közösségi tevékenységet folytatott. Gyermekei, Péter (1943–) és Zsuzsa (1946–) azt tervezik, hogy összegyűjtik és katalogizálják édesapjuk iratait, leveleit, kutatási anyagait és befejezetlen műveit.

Keresztes Kálmán halálával egy rendkívül derűs, barátságos – ormánysági – magyar nyelvész hagyott itt bennünket. Mosolyogva szolgálta egész életében a filológiát (hangsúlyozva az eredeti görög szó első tagját: *philein* 'szeretni'). Aktív és szerény életével egyaránt közszeretnek örvendett mindkét hazájában: a kicsiny Magyarországon és a hatalmas Amerikai Egyesült Államokban. Alázattal és jó humorral végigélt élete példás lehet számunkra.

Holta után Benkő Loránd, a magyar nyelvtörténet és nyelvjáráskutatás mestere (Keresztes Kálmánnak barátja és évtizedeken át tarokk-partnere) írt róla szép búcsúztatót.

Engem Décsy Gyula professzor kért meg (Bloomington IND), akivel ugyanabban az intézetben dolgoztunk fél évszázada Keresztes Kálmán is, meg én is, hogy írjak közös barátunkról nekrológot nevezetes évkönyvébe, a *Uralic Studies Yearbook*-ba. Közben azonban Décsy Gyula kollégánk és barátunk meghalt, évkönyve is szünetelni látszik. Ennek a hírére kért meg a harmadik kákicsi nyelvész (Szűcs Tibor), hogy az ő évkönyvüknek jelen kötetében tegyem közzé magyar nyelven a második kákicsi nyelvészről szóló szakmai (és baráti) megemlékezésünket.

IRODALOM

- ACHS Károlyné 2000. *Az Ormányság szerelmese. Írások Kiss Gézáról*. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány, Pécs. 167 p.
- BÁRCZI Géza (főszerk.) – DEME László és IMRE Samu (szerk.) 1968–1979. *A magyar nyelvjárások atlasza*. I–VI. kötet. Akadémiai Kiadó. Bp.
- BENKŐ Loránd 2006. † Keresztes Kálmán (1919–2006). *Magyar Nyelv* CII/4: 506–508.
- BENKŐ Loránd 2010. Keresztes Kálmán, 1919–2006. In: *Magyar nyelvtudósok a XX. században. Méltatások, emlékezések*. Argumentum: Budapest. 215–220.
- CSÜRY Bálint 1913. *A nyelvtudomány ismeretelméleti vizsgálata*. Besztercebánya.
- CSÜRY Bálint 1935–1936. *Szamosháti szótár*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Bp. [Reprint: NAP Kiadó: Bp., 2002.]
- KERESZTES Kálmán 1951. Vádol – vall. *Magyar Nyelv* 47/1: 50–60.
- KERESZTES Kálmán – KISS Géza 1952. *Ormánysági szótár*. Akadémiai Kiadó, Bp. xlii + 611 p.
- KERESZTES Kálmán 1964. *Morphemic and semantic analysis of the word families: Finnish ETE- and Hungarian EL- 'fore'*. Indiana University: Bloomington IND – Mouton: The Hague. xiv + 101 p. (*Indiana University Publications. Uralic and Altaic Series*, No. 41.)

- KERESZTES Kálmán 1975. *Hungarian Postpositions vs. English Prepositions: a Contrastive Study*. Linguistics Institute of the Hungarian Academy of Sciences [Budapest] and the Center for Applied Linguistics [Washington DC] 213 p. (= *The Hungarian–English Contrastive Linguistics Program*, Working Papers, No. 7.)
- KISS Géza 1937. *Ormányság*. Sylvester R.T., Bp. [Reprint: Gondolat Kiadó, Bp. 1986. 563 p.]
- B. LÖRINCZY Éva – HOSSZÚ Ferenc (szerk.) 1979–2002. *Új Magyar Tájszótár*. I–IV. kötet. Akadémiai Kiadó, Bp.
- MOLDOVA György 2008. *Ha az Isten hátranézne...* Urbis Könyvkiadó, Budapest. 416 p.
- TEMESI Mihály 2002. *Az Ormányság nyelvjárása 1939 és 1949 között. Leíró nyelvtani és szöföldrajzi monográfia* (Szerk.: Pesti János – Szücs Tibor). Dialóg Campus Kiadó (Nordex Kft), Pécs. 573 p.

Szépe, György

The memory of Kálmán Keresztes (1919–2006)

Kálmán Keresztes was born in the village of Kákics in an archaic subregion *Ormányság*, within the county Baranya, in Hungary. After high school graduation, he attended the old theology of the Hungarian reformed (Calvinist) church in Pápa; then he earned an M.A. diploma (majoring in Hungarian and Italian philology) at State University of Debrecen. There he became a member of the center of – Finnish and Estonian type – dialectology conducted by Professor Bálint Csúry (1886–1941), who produced the first Hungarian regional dialect dictionary: the *Szamosháti Szótár* (then region Szamoshát is in Transylvania).

In 1952 Keresztes was invited into the Research Institute of Linguistics of the Hungarian Academy of Sciences for the task of editing and preparing for publication the manuscripts of the *Ormánysági Szótár* of Géza Kiss (1891–1947). Kiss, a Calvinist pastor, was a well-known ethnographer who died before finishing his oeuvre. Keresztes achieved the task excellently. After this success, Keresztes became a member of the famous the field worker team of the *Magyar Nyelvjárások Atlasza* [Linguistic map of Hungarian dialects]; in which project he was perhaps the most diligent „field worker” in collecting dialect data in cca 75 villages with exemplary minuteness.

At the same time he was commissioned to edit the third Hungarian dialect dictionary, which appeared only at the end of the 20th century, edited by another team, because Mr Keresztes decided at the end of 1956 to emigrate with his family to the United States.

In the United States Keresztes settled down with his family in Silver Spring MD, near Washington DC. Then he enrolled to the program of Uralic Studies of Columbia University in New York NY, which he finished with an excellent dissertation in 1964. Dr. Keresztes also became an authority in English and Hungarian contrastive linguistics with another extraordinary monograph. He has also taught Hungarian language and linguistic problems at other American universities.

The Keresztes family repatriated in 2004 to Budapest, Hungary, where Dr. Kálmán Keresztes died of heart failure in 2005 after a life in which he succeeded to be a very good, active and beloved man in both of his home countries: in the tiny Hungary and in the mighty United States. (His scholarly legacy is being united by his son, Peter Keresztes, an American and Hungarian journalist and well-known specialist in communication matters.)

VII. ISMERTETŐK

Bokor József:

Nyelviség és magyarság a Muravidéken

Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, Lendva, 2009. 182 p.

A napjainkban meglehetősen kis létszámúvá zsugorodott, erősen előregedő, a kétnyelvűsödés folyamatát megélő muravidéki magyar kisebbségnek különösen nagy szüksége van olyan szakemberek értő munkálkodására, akik a közösség megismerésén és tudományos vizsgálatán keresztül igyekeznek válaszokat keresni a fennmaradás mikéntjére. Szerencsére a szlovéniai magyar közösség életében megadatott, hogy több ilyen szakember munkálkodjon a körükben. Köztük Bokor József, a nyelv tudomány kandidátusa, akinek 2009-ben, a Magyar Nyelv Évében jelent meg legújabb kötete.

A „Nyelviség és magyarság a Muravidéken” címet viselő kötetben kitűnő összefoglalását olvashatjuk Bokor József Szlovéniában kifejtett munkásságának. Megismerhetjük a szerző dialektológiai kutatásait, nyelvpolitikai és oktatásszervező tevékenységét, de mindenekelőtt egy átfogó képet kaphatunk a szlovéniai (muravidéki) magyar kisebbség nyelvi helyzetéről. Hiszen a muravidéki magyarság jelentette Bokor József számára évtizedeken keresztül nemcsak a kutatás alanyait, hanem azt a közeget is, amelyben élt, és akiket szolgálni kívánt munkásságával. Ezt a kettős célt fogalmazza meg a szerző is a kötet Előszavában:

„Egyfelől szeretnék méltó írásos emléket állítani az ezredforduló környékén a Szlovén Köztársaságban, a Muravidéken élő kisebbségi magyarságnak és nyelviségének (...) Másfelől összegyűjtve és segítő, óvó szándékkal a jóindulatú érdeklődők rendelkezésére bocsátani mint egy kortörténeti dokumentumot idestova két és fél évtizedes nyelvi, nyelvjárási, nyelvhasználati vizsgálódásaim, tanítványaimmal közösen végzett kutatásaim és töprengéseim elszórt eredményeit.” (Bokor, 2009: 7)

Bokor József 1984 és 1988 között magyar lektorként tevékenykedett a Maribori Egyetem Pedagógiai Karán, majd 1993-tól 2008-ig ugyanezen intézmény Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének tanára, később tanszékvezetője volt. A Muravidéken töltött időszak alatt kezdetben a dialektológia kérdései foglalkoztatták, a muravidéki magyarság nyelvjárásainak diakrón változásait és szinkron változatait igyekezett gyűjteni tanítványai segítségével. Később a szociolingvisztika és a nyelvpolitika Muravidéken is égető kérdései felé fordult. Így írásaiban foglalkozott a kétnyelvűsödés folyamatával, a kétnyelvű oktatás módszertanával és a szlovéniai rendszer

körül kibontakozott vitákkal, valamint nyelvpolitikai, nyelvi tervezési kérdésekkel. A muravidéki magyar nyelv társadalmi aspektusainak vizsgálata szükségszerűen, tiszteletre méltó kötelességtudatából vált egyre fontosabbá munkásságában, hiszen a Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék tanáraként, majd tanszékvezetőjeként felelősen kellett válaszokat találnia a magyar közösség nyelvi problémáira. Ezek a kutatási területek ma is meghatározók a tanszék tudományos életében.¹

A kötet Bokor József korábbi, a muravidéki magyarokkal kapcsolatos publikációból válogatva igyekszik összefoglaló képet adni ennek a kisebbségnek a nyelvi helyzetéről, a magyar nyelv helyéről, státusáról és szerepéről Szlovéniában (Bokor, 2009: 8). Szerkezete jól komponált, az egyes fejezetek a muravidéki magyar kisebbségnek egy-egy nyelvi szempontú kérdéskörét taglalják. Így a könyv egészében egy gondos körképet rajzol a nyelviségről és a magyarságról a Muravidéken. Az egyes írások ennek következtében nem pusztán kronológiai sorrendben kerülnek újraközlésre, hanem tematikájuk szerint csoportosítva a megfelelő fejezetekben. Ezáltal pedig – a kérdésekre feltett kölcsönös válaszok, a problémák ismételt megfogalmazása által – új olvasatot is nyernek. Különösen érdekesnek találtam megfigyelni a kutató gondolkodásmódjának koherenciáját (mely függetlennek tűnt számomra az időbeli előrehaladástól), illetve a kutatási eredmények fokozatos beépülését a muravidéki magyarság nyelvi helyzetéről folytatott diskurzusba.

A kötet egészéről elmondható, hogy elsősorban szociolingvisztikai szempontból közelíti meg a muravidéki magyar nyelv leírását, vagyis a közösség és a nyelv egymásra vonatkozását figyelembe véve ír a nyelvi állapotról. A kötet első fejezete („A magyar nyelv státusa és a magyarság nyelvi helyzete Szlovéniában”) ennek a szellemnek megfelelően először egy átfogó képet rajzol a muravidéki magyar közösségről. Felvázolja a közösség társadalmi, gazdasági, földrajzi, jogi helyzetét, majd ezekből a tényezőkből kiindulva tér rá a nyelvi státus és más nyelvi kérdések bemutatására.

Ez a társadalmi aspektusokat fokozottan hangsúlyozó szemlélet végig fontos jellemzője marad Bokor József írásainak. Még a kifejezetten dialektológiai kérdéseket taglaló második fejezet („A magyar nyelv állapota, állaga a Muravidéken a kétnyelvűség körülményei között”) publikációiban is érzékelhető a közösség társadalmi jellegzetességeinek hangsúlyos figyelembevétel. Ezek között az írások között található Bokor József egyik korai tanulmánya is, amely eredetileg 1987-ben jelent meg (Bokor, 2009: 45-52). A muravidéki nyelvjárásokat bemutató írások nyelvi példákban igen gazdagok, így az olvasó mélyrehatóbb, a különböző nyelvi jelenségekkel kapcsolatos ismereteket is nyerhet a kötetből. Ugyanakkor már ezekben az írásokban is megmutatkozik Bokor József innovációra való hajlama, illetve a

¹ A Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékéről egy rövid leírás található a Magyar Tudományos Akadémia hivatalos honlapján, illetve szlovénül és magyarul az egyetem hivatalos honlapján.

társadalmi tényezők iránti fogékonysága. Egyrészt dialektológiai kutatásait nyelv-
szociológiai és nyelvlélektani irányba kezdte tágítani (Bokor, 2009: 43), másrészt
fokozottan a mozgás- és változásvizsgálatok felé kezdett fordulni (Bokor, 2009:
60-67). Tájszóvizsgálatai által egy saját rendszert épített fel (Bokor, 2009: 43), vala-
mint a gyűjtési módszertan szempontjából is igyekezett tudatosan eljárni. A magyar
nyelv állapotáról tett megfigyeléseit a következő idézet jól összefoglalja:

„(...) mára a Muravidéken is megindulóban van már a nyelvjárási beszélők körében is
a kettősnyelvűsödés, a diglottá válás. Ennek legszembetűnőbb bizonyosságai a nyelvi
adatoknak a variációkban való szokatlanul nagy gazdagsága. Igaz, összességében még
nyelvjárásban beszélnek, de az adott helyzetben képesek és készek is már köznyelvis,
regionális köznyelvis alakokat használni. (...) Ahogy ugyanis korábban rendre arról
tájékoztathattunk, hogy itt a Muravidéken kisebbek, alig észrevehetőek a nemzedékek
közti nyelvjárási különbségek, most arról kell hírt adnunk, hogy a köznyelviesedés is
szinte együtt indult meg mindhárom nemzedék körében.” (Bokor, 2009: 57)

Bokor József nyelvhasználattal kapcsolatos kutatásai fokozatosan egy újabb
kérdéskör felé fordultak, amelyet ő a nyelvi tudat fogalmával jelöl. A szerző a nyelvi
tudattal kapcsolatos tanulmányaiban arra a kérdésre keresi a választ, hogy miként
befolyásolják a nyelv választást, a nyelvhasználatot a magyar nyelvjárásokkal és
köznyelvvél, valamint a szlovén nyelvvel kapcsolatos szubjektív attitűdök. Vizs-
gálatainak eredményeit mutatják be a kötet harmadik fejezetének („A nyelvi tudat,
nyelvi attitűd és a nyelvhasználat a Muravidéken”) írásai. A nyelvi attitűddel kapcsola-
latban a szerző gondolkodik a nemzet, nemzetiség, identitás kategóriáról is, keresve
a nyelv választást meghatározó szubjektív tényezőket. Ugyanakkor nyelvészként
ezeknek a szociológiai fogalmakat csak saját kutatásainak elméleti alátámasztásaként
használja, bevonva őket saját gondolkodási keretébe, de tanulmányaiban nem utal a
fogalmak körüli kiterjedt társadalomtudományos vitákra. Ugyanakkor az írások jól
szemléltetik empirikus attitűdvizsgálatainak eredményeit, melyeket tanítványával
együtt több szlovéniai magyar faluban végzett.

Bokor József tanszékvezetőként különösen sokat foglalkozott a kétnyelvű okta-
tás problémáival, elméleti kérdéseivel és módszertanával. A kötet negyedik fejezete
(„Kétnyelvű oktatás a szlovéniai Muravidéken”) ezekből az írásokból ad ízelítőt. Bo-
kor József önmagát – sok más kollegájával ellentétben – a kétnyelvű oktatás hívének
vallja, ám nem huny szemet a szlovéniai kétnyelvű oktatási rendszer hiányosságai és
szakmailag elvetendő gyakorlatai felett. A kétnyelvű oktatást az adott közösség valós
társadalmi helyzetére vonatkoztatva tartja megfelelőbbnek az egynyelvű, anyanyelvű
oktatásnál – mindazonáltal kiáll az anyanyelv dominanciája mellett a kétnyelvű ok-
tatásban. A szerző nem csupán az oktatási gyakorlat hibáit sorolja, de hiteles és értő

szakemberként konkrét megoldásokat igyekeznek keresni ezekre a problémákra – többek között a szlovéniai magyar tantervek kidolgozásával (Bokor, 2009: 128-136).

Végül a szerző nem hagyja figyelmen kívül a „Megmarad-e a muravidéki magyar kisebbség?” gyakorta felmerülő kérdését sem. Erre a különösen nehezen megválaszolható kérdésre keres válaszokat, illetve fogalmaz meg lehetséges intézkedéseket, hasznos tevékenységi formákat a kötet utolsó fejezetében („A magyar nyelv jövője, nyelvi tervezés, teendők a Muravidéken”). Természetesen Bokor József sem tud határozott választ adni a szlovéniai magyar nyelv jövőjét illetően. Azonban igyekeznek megfogalmazni azokat a teendőket a nyelvi tervezésben, amelyekkel ezeknek az értékes nyelvváltozatoknak az eltűnése mindenestre lelassítható (Bokor, 2009: 145-148). A nyelvi tervezés témakörén belül kapott helyet a kötetben a maribori Magyar Tanaszék bemutatása, majd zárásul utódja, Kolláth Anna kötetéről írott recenziója.

Bokor József „Nyelviség és magyarság a Muravidéken” című kötetét meleg szívvel ajánlom mindazon olvasók számára, akik tájékozódni szeretnének a szlovéniai magyarság nyelvi helyzetét illetően. Továbbá azoknak az olvasóknak is, akik Bokor József szociolingvisztikai, dialektológiai munkásságával szeretnének megismerkedni.

FORRÁS

A Maribori Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékéről a Magyar Tudományos Akadémia hivatalos honlapján: <http://www.mta.hu/?id=1729&muhely=37>

A Maribori Egyetem honlapja: <http://www.ff.uni-mb.si/oddelki/madzarski-jezik-inknjizevnost/>

BAUMANN TÍMEA

Baumann, Tímea

Bokor József: Nyelviség és magyarság a Muravidéken

Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, Lendva, 2009. (p. 182)

The book titled “Language use and Hungarians in Prekmurje” comprises an excellent summary of József Bokor’s work in Slovenia. The volume provides an extensive overview of the language situation of the Hungarian minority living in the Slovenian Prekmurje. Moreover, it gives an insight into the author’s achievements in education, language policy, and into his research in dialectology. The Hungarians of Prekmurje were of importance to J. Bokor since – in addition to being the subjects for his research – they were the community where he lived for decades, and which he wished to support with his work.

The volume, a selection of J. Bokor’s earlier publications on the Hungarians of Prekmurje, attempts to be a summary of the linguistic situation of this minority, as well as of the position, status and role of the Hungarian language in Slovenia (Bokor, 2009:8). The book has a clear structure: each of the chapters deals with a distinctive linguistic issue of the Prekmurjean Hungarian minority. The outcome, therefore, is a carefully outlined, well-detailed picture of the Hungarians and of the language use in Prekmurje. The papers are not merely re-published in a chronological order but are thematically arranged within the chapters. This sequencing results in new and new interpretations as the questions are answered and the problems are rephrased again and again.

Farkas Mária (ed.):

Une nation vivant dans sa langue

Université Marc Bloch, Strasbourg, 2008. 256 p.

Kazinczy Ferenc születésének kétszázötvenedik évfordulója tiszteletére a 1127/2003. számú kormányhatározat értelmében a **Nemzeti Emlékezet Program** a 2009. évet *A Magyar Nyelv Évének* nyilvánította. Ennek az egy esztendőn át tartó emlékezésnek előfutára volt a strasbourgi Marc Bloch Egyetemen (ma: Strasbourgi Egyetem), a Magyar tanulmányok tanszékén, a tanszékvezető Farkas Mária szervezésében 2008-ban tartott *Une nation vivant dans sa langue* („Nyelvében él a nemzet”) című angol és francia nyelvű nemzetközi konferencia, amelynek teljes anyaga, tizenhat tanulmány az ugyanilyen című kötetben jelent meg az egyetem kiadásában és Farkas Mária szerkesztésében, számos magyar és francia kulturális intézmény támogatásával. A konferencia egyrészt a francia hatások révén is kibontakozó magyar felvilágosodás korának Kazinczy Ferencsel kiteljesedő nyelvfejlesztési mozgalma előtt tiszteleg, másfelől a magyar mint idegen nyelv tanulásának és tanításának különféle stratégiáit tárgyalja.

A kötet – a szerkesztő előszaván, a konferencia-résztevők listáján, valamint a kétnyelvű összefoglalókon túl – három fő fejezetre és egy sajátos zárótanulmányra tagolódik. A négy francia nyelvű tanulmányból álló első fejezet Kazinczy előtt tiszteleg: részben munkásságának kevésbé közismert vonatkozásait elemzi, részben pedig a magyar irodalom egyéb vonatkozásait tárgyalja. A további két fejezet a magyar nyelv tanításával / tanulásával kapcsolatos hét francia és öt angol nyelvű tanulmányból áll. Így az előadások anyagának elrendezése kettős elvet követ: a tárgykör szerintit és az előadás nyelve szerintit.

Az első fejezet (*Hommage à Ferenc Kazinczy*, 9–55.) Kazinczy-elemzései közül Bácskai Mihály a magyar szókészletben mutatkozó irodalmi és tudományos aspektusbeli fejletlenség okainak feltárásával, valamint a francia felvilágosodás magyarországi hatásainak elemzéséből kiindulva azt a folyamatot elemzi, amelyben a korabeli magyar írók, költők felismerik, hogy a nemzeti nyelv megújítása előfeltétele a függetlenségi törekvések és a polgárosodás eredményes kibontakozásának. Felhívja a figyelmet arra az ellentmondásos magyar társadalmi helyzetre, amely a magyar felvilágosodás sajátosságait eredményezi: az erős polgárság hiánya, a magyar nemzeti érdekekkel ellentétes abszolút monarchia. A nyelvújítás polémiáktól és ellentmondásoktól sem mentes folyamatának elemzésében helyet kapnak Kazinczy stilisztikai és fordítás szerepéről vallott nézetei, végül pedig az olvasó mutatványt kap a nyelvújítás módszereiből.

Désfalvi-Tóth András Kazinczy: *Sophie* című művének és Rousseau *Új Héloïse*-ának párhuzamát elemzi két fő kérdés alapján: (1) milyen stílusjegyek alapján és miért tekintette (nem csak) a kortárs irodalom a Kazinczy-leveleket nem kellően eredetinek és őszintének, mesterkéltnek, eltúlzottan stilizáltaknak, (2) vajon a Kazinczy-levelek tekinthetők-e irodalmi műveknek. Feltárja, hogyan húzódik meg egy regény a huszonhárom kötetnyi levelezés sorai között. Egy utaztató regény, amely egy ponton az *Új Héloïse* értékeinek megfelelő szerelmes regénybe fordul, s amely ugyanakkor mélységesen őszinte vallomás a házasságról, amely döntő hatást gyakorol író intellektuális és művészi fejlődésére.

Géczy János és Tegye Gyabriella Kazinczy természetábrázolását tárgyalja összes művei alapján. Elemzéseik kimutatják, hogy Kazinczy írásaiban a rózsa (amely egyszerre retorikai eszköz és természeti lény) motívumán keresztül hogyan ötvöződik a klasszicizmus és a szentimentalizmus, s mutat előre a romantika felé.

A fejezetet záró tanulmányában Pukli Monika József Attila *Óda* című költeményének különféle nyelvű fordításait veti össze a zeneiség, a ritmus, a képiség és a struktúra egyik nyelvről a másikra való átvihetőségének tekintetében, majd ő maga is javasol egy saját, francia nyelvű fordítást, amellyel a nagy irodalmár, nyelvművelő és fordító előtt kíván tisztelegni.

A magyar nyelv és kultúra bemutatása és ismeretanyagának átadása két területen jelent speciális feladatot. Ezek a tárgykör tartalmának, főbb pontjainak meghatározása és határainak kijelölése, valamint a szakmódszertan fogásainak megválasztása. A kötet második és harmadik fejezete – éppen e kettős determináció függvényében – ilyen holisztikus szemléletű összeállítás. Abban az értelemben is, hogy olyan többdimenziós felmérés, amelyben erős hangsúlyt kap a szinkrón állapotok és a reflexió történeti dinamikája.

A második fejezet (*Didactique de la langue hongroise*, 57–147.) a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertani kérdéseit tárgyalja hét francia nyelvű tanulmányban. Az első írás Farkas Mária elemzése a magyar mint idegen nyelvnek Franciaország-szerte megvalósuló tanításának történetéről. Bemutatja az első francia nyelvű magyar nyelvtanokat a 19. század közepéről és végéről, majd azokat a törekvéseket, amelyek a magyar nyelv és kultúra franciaországbeli megismertetését és célozták meg a 20. század első felében. Kiemelten elemzi Újfalvy Károly és Kont Ignác munkásságát. A magyar nyelv és kultúra francia nyelvterületen való megismertetésében a folyamat és a tanulmány csúcspontja, s egyben az átvezetés a következő, didaktikai részéhez: Aurélien Sauvageot, aki intézményesítette a magyar nyelv és nyelvtudomány oktatását Franciaországban az első magyar tanszék megalapításával Párizsban, továbbá nyelvkönyveivel, nyelvészeti munkáival, fordításaival, szótáraival, Magyarországról szóló írásaival óriási lendületet adott a magyar nyelv iránti érdeklődésnek Európa kulturális szívében. S noha Sauvageot munkássága Párizsra korlátozó-

dott, a következő évtizedekben lassacskán megjelentek a francia vidéki nagyvárosok egyetemi magyar központjai. Ezek közül a szerző a saját állomáshelyén, a strasbourgi Marc Bloch Egyetem (ma: Strasbourgi Egyetem) Magyar Tanulmányok Tanszékén folyó félévszázados magyar nyelv- és kultúraoktatási és -népszerűsítési szolgálattal ismerteti meg az olvasót – külön fejezetrészt szánva az aktuális helyzetnek.

Varga Róbert tanulmánya arról a tízéves munkáról számol be, amelynek során a Pécsi Tudományegyetem kiemelt jelentőségű feladatává vált a magyar mint idegen nyelv oktatása, illetőleg az oktatók a felsőoktatási rendszer összes lehetséges szintjén történő képzése az alapoktól a doktorátusig, amely a kiemelkedően magas színvonal érdekében is szükségképpen magában foglalja a kutatói műhelyek kialakítását is. A több mint húsz országból érkező hallgatók számos fakultáson folytatják tanulmányaikat, s az ő nyelvi képzésük és a kulturális környezetbe való integrálásuk nem kis módszertani feladatot jelent a képzés szervezői és oktatói számára. Ebben az írásában a szerző a Bölcsészettudományi Kar szerepét mutatja be – kiemelve azt a missziót, amelyet a Kar az európai felsőoktatással való kapcsolatok kiépítésében, a diákcsereprogram eredményes megvalósításában tölt be.

Szirmai Monika írása abból a problémából indul ki, amellyel a magyart (külföldön) idegen nyelvként oktató pedagógus találkozik, amikor szembesül azzal a ténnyel, hogy idegen nyelvű magyar tankönyvek és audiovizuális tananyagok milyen kis számban állnak csak rendelkezésre. Különösen érvényes ez az Európától távolabb eső országokban. A szerző gondos munkával felderítette azokat az internetes oldalakat, amelyek komoly segítséget nyújthatnak a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A tanulmány legizgalmasabb része a korpusznyelvészet alkalmazási lehetőségeinek bemutatása. A szerző bemutatja, hogyan segíthetik a korpuszok a magyart idegen nyelvként tanulókat a változatok használatának megértésében, illetve az adatok megfigyelésével hogyan válnak képesekké maguk a szabályok elvonására.

Pajor Enikő tanulmánya arra a tényre hívja fel a figyelmet, hogy az 1990 után született generáció, amely nagy informatikai tudással és számítógép-használati gyakorlattal rendelkezik, nem tud könyvből ismereteket szerezni. A médián felnőtt fiatalok audiovizuális eszközökkel jutnak hozzá tudásukhoz, s ha az oktatás eredményt akar elérni, alkalmazkodnia kell a fiataloknak az eddigi gyakorlattól eltérő tanulási jellegzetességeihez. A szerző által bemutatott számítógépes módszer képes arra, hogy térbeli ábrázolását nyújtsa a magyar írókról, költőkről szóló olyan információk rendszerének, amelyeket korábban a diákok könyvekből tanultak meg. A tanulmány a módszer hasznosságát tesztelő kérdőív eredményeinek bemutatásával zárul.

Ortutay Katalin dolgozata a magyar nyelvpolitika problematikáját tárgyalja, amely szükségképpen mindig összefügg a művelődés- és oktatáspolitikával, a nyelv-tanár-képzéssel, az idegennyelv-oktatással, a nyelvműveléssel, a kisebbségpolitikával, a nyelvi jogokkal, valamint a határainkon túli, illetve a Kárpát-medencén kívüli

magyar nyelvhasználattal és nyelvoktatással. Bemutatja azokat az erőfeszítéseket, amelyeket a mai magyar kultúrpolitika tesz a nyelv és a kultúra egységes szemlélete érdekében. Elemzi az angol nyelv sajátos, bizonyos tekintetben ellentmondásos szerepét. Míg egyfelől kívánatos, hogy egyre többen tudjanak angolul, másfelől azonban az anglicizmusok túlbujánzásának elsősorban a kereskedelemben értelmetlenül esnek áldozatul a magyar lexikon egyes elemei. Az angol mellett más nyelvek és kultúrák örvendetes jelenlétére és presztízsére is utal a szerző a magyar társadalomban és oktatáspolitikában. A kisebbségi nyelvhasználat elemzésében kiemelt szerepet kap a tanulmányban a roma nyelvkérdés, valamint a roma származásúak igen alacsony részvétele a felsőoktatásban, a posztgraduális képzésekben és a kutatásban.

Natalia Cowdroy tanulmánya a második világháború óta a magyar nyelv lexikonában történő tektonikus változások három korszakát elemzi, különös tekintettel az 1990-es rendszerváltással kezdődő és mindmáig tartó folyamatra: az angol–amerikai jövevényszavaknak, az új technológiák, elsősorban az informatika–számítástechnika terminusainak, a politika szókészletének, valamint a szaknyelveknek a hatására. Ismét szembesülnünk kell a Kazinczy óta ismert problémával: nélkülözhetetlen, hogy a tudomány, a technika és azok terminológiájának a fejlődését a magyar nyelv szókészlete is kövesse.

Dominique Hamm kontrasztív nyelvészeti tanulmánya a franciául tanuló magyarok fonetikai nehézségeit, tévesztéseit elemzi a fonológia és a fonetika módszereivel. Bemutatja a magyar és a francia fonológiai rendszer, valamint a két nyelv artikulációs és akusztikai fonetikája közötti különbséget, amely azonnal világossá teszi az olvasó számára, hogy az eltérő artikulációs bázisok miként nehezítik az egyik nyelv hangzsvilágának megközelítését a másik felől. A magánhangzók képzési sajátosságainak, következésképpen a formáns-szerkezeteknek az eltérései műszeres mérések és elemzések tárgyát képezik a dolgozatban. Végül pedig pedagógiai ötleteket kapnak a magyarok számára francia nyelvet oktató tanárok a kiejtésbeli nehézségek áthidalására.

A harmadik, angol nyelvű fejezet (*The Dynamics of Linguistic Creativity and Innovation*, 149–221.) tanulmányai közül első helyen a magyar nyelv történeti pozíciójának és használatára minden kulturális létszférában való alkalmassá tételének kérdésével foglalkozik. Komlói László Imre áttekintése kézenfekvően a felvilágosodás korára összpontosít. Megjelöli azokat a történelmi–politikai indítékokat, amelyek valóban újító hatásúak voltak: a nemzeti identitás megerősítésének szándékát, a tudományos anyanyelvi művelésének igényét, a törekvést, hogy a nyelv teljesebb készlettel álljon rendelkezésre a szépirodalomnak, valamint hogy mindezek állandó tárgyai legyenek a nemzet folytonosságot, állandóságot biztosító önépítésének. A cikkben jó történelmi áttekintést kapunk az újítási törekvések állomásairól, továbbá azokról a forrásokról, amelyek lehetővé tették az innováció sikerét.

Ezután két – szorosabb értelemben vett – módszertani tanulmány következik. Dóla Mónika azt a „Tettre kész” című szakanyagot mutatja be, amelyet a pécsi műhely dolgozott ki. Ennek újdonsága az L2 (jelen esetben a magyar) oktatásában tanuló életkorának megfelelő kommunikációs igények érvényesítése. A második, Hajnal Ward Judit tollából az L2 megértésének fokát értékelő–minősítő rendszer ismertetését tartalmazza – külön is hangsúlyozva az e célt szolgáló módszerek megbízhatóságának és standard alkalmazásának igényét.

A kép aligha lehetne akárcsak korlátozottan is teljes, ha nem esne szó a nyelvhasználat mindennapi társadalmi vonatkozásairól. Ezzel a kiegészítéssel szolgál Dósa Ildikó, aki a mai magyarban járatos megszólítási és udvariassági formulák jellegzetességeit foglalja össze. Üdítő olvasmány a fejezetet záró írás: egy fiatal amerikai hölgy, Brigit Farley arról számol be, milyen gulliveri élményeket jelentett számára olykor meghökkenítő találkozása a magyar nyelvvel és kultúrával.

A tanulmány kötetének francia és angol nyelvű összefoglalóit a strasbourgi magyar tanszék hallgatóinak írásai követik, akik a magyar nyelv tanulásával kapcsolatos kalandjaikra, örömeikre, felfedezéseikre, ámulatukra, néha kétségbeesésükre emlékeznek. Arra az elementáris felismerésre, hogy a magyar semmilyen más, Európában általában ismert nyelvre nem hasonlít. Arra a megállapításra, hogy a magyar nyelv ellenáll a tanulásnak. Arra az esztétikai élményre, amelyet például a *csütörtök* szó hangzásvilága szerzett. Végül pedig arra az újra és újra bebizonyosodó hipotézisre, amelyet egy magyarul tanuló kubai fiatalember állított fel: a magyar nyelvet maga az ördög találta ki, de midőn ezt cselekedte, rettenetesen be volt rúgva...

A gyűjteménnyel olyan könyvet kap kézhez az olvasó, amelyet nemcsak nyelvtanár, nemcsak nyelvész, hanem az úgynevezett művelt nagyközönség érdeklődő tagja is haszonnal és élvezettel forgathat.

SZÉPE JUDIT

Az újkori Magyarország története – egy egyetemi jegyzet Bordeaux-ból

François Cadilhon: La Hongrie moderne

Coll. Parcours Universitaires, Presses Universitaires de Bordeaux, 2005. 183 p.

A *La Hongrie moderne* című egyetemi tankönyv szerzője, François Cadilhon, a Bordeaux-i Michel de Montaigne Egyetem professzora – Montesquieu városában cseppet sem meglepő módon – elsősorban a 18. századi történelem és eszmetörténet kutatójaként vált ismertté a szakma számára. Magyarország történelmének e fontos és oly összetett korszakát feldolgozó megjelenése azonban mégsem holmi szerencsés véletlennek tudható be. A szerző ugyanis, francia–magyar kapcsolattörténeti kutatásai révén – egyetemi kollégájával, a legújabb kori történelmet oktató Bernard Lachaise-zel együtt –egyúttal a magyar történelem és kultúra bordeaux-i közvetítésének megkerülhetetlen szereplője is. Kutatásai eredményeképpen immár több mint tíz esztendeje ápol gyümölcsöző szakmai kapcsolatokat az ELTE kutatóival, a Bordeaux-i Egyetem Történettudományi Intézetének egyik külkapcsolati prioritásává emelve ezt az együttműködést.¹ Nem túlzás azt állítani, hogy elsősorban a számos magyarországi szakmai kapcsolat és kutatás eredményeképpen fogalmazódott meg a szerzőben egy olyan áttekintő jellegű, mégis árnyalt és tényanyagban gazdag kötet elkészítése, amely egyben oktatási segédanyag is.

E számos kritériumot mind egyszerre teljesíteni – a kötet előszavát szerző Ring Évát és az utószó íróját, Kalmár Jánost idézve – valóban nem könnyű, s mint olyan, a hazai történész-szakma elismerésére feltétlenül érdemes vállalkozás. Ugyan számos nagyobb lélegzetű, Magyarország történetét francia nyelven feldolgozó monográfia létezik (itt elsősorban a közelmúltban elhunyt Köpeczi Béla köteteire vagy Molnár Miklós újabb keletű munkáira gondolunk),² ám francia szerző tollából csak elvétve született hasonló témájú és terjedelmű kötet.³ Cadilhon professzor munkája éppen

¹ A közös munka számos színtere közül a legfontosabbak az Erasmus hallgatói és oktatói mobilitás, illetve a Balaton munkacsoport keretében szerveződő tapasztalatcserék, melynek résztvevői rendszeresen, évente többször találkoznak a két országban vendéglőadások, műhelykonferenciák vagy nagyobb nemzetközi tudományos események alkalmából.

² KÖPECZI Béla 1994. *Histoire de la culture hongroise*. Budapest, Corvina; KÖPECZI Béla 1992. *Histoire de la Transylvanie*. Budapest, Akadémiai; MOLNÁR Miklós 2004. *Histoire de la Hongrie*. Paris, Perrin.

³ A korszak magyar történelmének feldolgozására az utóbbi években / évtizedekben csupán Jean Bérenger vállalkozott hasonlóan nagy anyagot feldolgozó munkáival.

ezért is tekinthető mérföldkönek, még akkor is, ha egyetemi tankönyv lévén feladata elsősorban az 1848-ig tartó időszak tömör szintézise és egy jól meghatározható közönségréteg, a történelem szakos egyetemisták kiszolgálása.

Mindazonáltal már a kötet fejezetekre bontása és a korszakolás is alaposan átgondolt vállalkozásról és eredeti gondolatmenetről tanúskodik. Ennek első jele a magyarországi történelmi gyakorlatban hagyományosan megszokott, 1526-os korszakhatárral való vitatkozás. Ezt – részben az egyetemes történelemhez igazodó tájékozódási pontok miatt, részben a Magyarországra ekkor beköszöntő *reneszánsz* jelentőségének tárgyalásával – a XV. század második felére, vagyis a Hunyadiak uralkodásának idejére teszi. (Sőt, munkájának első fejezetében – jóllehet csupán pár sor erejéig – egészen az Árpád-házat váltó Anjou-kor felemlítéséig tér vissza). Az ezt követő fejezetek ezzel szemben a már megszokott módon tagolódnak, vagyis a török hódoltság és a Habsburg-ellenes háborúk korára. A politikatörténeti részt zárni hivatott fejezet – bár a sokatmondó *Rend és rendetlenség a XIX. században*⁴ címet kapta – valójában Mária Terézia korától datálható, és a *Natio hungarica* közjogi kategóriáját felülíró demográfiai és etnikai átrendeződés hosszabb távú politikai és társadalmi hatásait is hivatott vizsgálni. Ennek megfelelően Cadilhon olvasatában az elbukott 1848-as forradalom esélyeire Magyarország és a nemzetiségek között fennálló feszültségek igen komolyan hatottak.

A kötet első felét adó eseménytörténeti szintézist a Szabadságharc leverésével fejezi be a szerző, majd nyomban vissza is kanyarodik a reformáció korához, ami a munka második nagy egységének – a gazdaság-, társadalom- és eszmetörténeti résznek – a kiindulópontját jelenti. Ez a választás (ti. hogy a művelődéstörténeti részt nem az adott részkorszak eseménytörténetével párhuzamosan tárgyalja) bizonyára meglepő jó néhány olvasó számára, de módszertani okai mindenképpen vannak.

A legfontosabb ezek közül talán az, hogy az egyes fejezetek kialakításának és tárgyalásának a francia szempontból érdekes vonatkozások bemutatásának fokozott igénye és saját művelődéstörténeti kutatásai együttesen szabnak irányt. Ennek megfelelően Cadilhon munkája kitüntetett figyelmet szentel a XVII. századi Erdély Európában egyedülálló, soknemzetiségű és vallásilag is heterogén (a mai divatos kifejezéssel élve: „multikulturális”) közegének, ami – a kor Franciaországának vallási forrongásait ismerve – magától értetődően válhat hangsúlyos fejezetté egy francia kutató megközelítésében. Hasonló okokból azon sem lepődhetünk meg, hogy a kötet anyagi és szellemi kultúrát tárgyaló fejezeteiben több szó esik a felvilágosodás kori magyar nemesség könyvtárának elemzéséről, mint a XIX. század első felének teljes magyar irodalmáról. Így válik továbbá megmagyarázhatóvá az a viszonylagos

⁴ *Orde et désordre du XIXe siècle* (69–90. o.).

részletesség is, amellyel Cadilhon a jakobinus eszme terjedéséről beszél, vagy mikor az átlagosnál behatóbban elemzi a katolikus és protestáns kultúra együttélését, valamint az ellenreformáció szellemi áramlatait is.

Ehhez a szemléletes bemutatáshoz több módszert is alkalmaz. Az eseménytörténeti rész szintetizáló jellegével szemben a második részben helyenként a francia mikrotörténeti kutatások hatása is tetten érhető. Cadilhon – elsősorban a francia forrásokból szemezgetve – számos, a magyar olvasó számára talán ismeretlen részletet, érdekességet is közöl. Ki gondolta volna például, hogy Montesquieu édesapja vagy Rousseau nagybátyja önkéntesként részt vettek Conti herceg XVII. század végi törökellenes hadjáratában? S a Magyarországról alkotott benyomások érzékeltetéséhez bátran támaszkodik a korabeli francia útleírásokra is. Hasonló módon nyerhetünk betekintést a főúri udvarok mindennapjaiba, vagy ismerhetjük meg jobban a Habsburg-párti főnemesség XVIII. századi felemelkedését a Grassalkovich család történetén keresztül.⁵ A szerző egyébként is előszeretettel használ emblemikus figurákat egy-egy rész bemutatásakor: így kerülhet fejezetcímbe Mátyás király vagy Rákóczi neve, miközben az 1848-as eseményekig vezető út bemutatását Kossuth és Petőfi alakjaival fémjelzi. Itt sem nélkülözi persze a francia történelemhez kapcsolódó szálakat, amennyiben a török kiűzését taglaló oldalakat Mazarin unokaöccse, „a németet törve, a magyart még úgy sem, de leginkább sehogy nem beszélő”⁶ Savoyai Jenő (Eugène de Savoie) személye köré építi fel.

A tankönyv egésze így láthatóan jóval több történelmi kapcsolatok és párhuzamosságok öncélú keresésénél. A munkában egy, az újkori magyar történelem és művelődéstörténet nemzetközi kontextusait is kiválóan értő francia professzor olvasata tükröződik vissza, amely ráadásul nem hagyja figyelmen kívül a legújabb magyarországi kutatásokat sem. Cadilhon – „kívülállóként” is – folyamatosan rámutat, hogy az újkori Magyarország politikai történései is globális, európai erőterben zajlanak, s egyúttal igyekszik árnyaltabban láttatni azokat a sémákat is, amelyek a magyar nemzeti felfogásban élénken élnek e korszakról. Sarkalatos pontot jelent munkájában azoknak a tényeknek a hangsúlyozása, amelyekről – ha nem is a történésztársadalom egésze – a magyar kollektív tudat időnként hajlamos elfeledkezni. Ilyenek a magyar korona alá tartozó nemzetiségekkel fennálló folyamatos konfliktus valódi okai, vagy a nemesség Anjou-korabeli asszimilálásának kérdése, melyekre egy-egy gondolat erejéig mindig visszatér. Ez azonban egyáltalán nem jelenti a magyar történelmi identitás iránti érzéketlenséget. A földrajzi nevek esetében mindvégig következetesen használja a korabeli magyar elnevezéseket (mai idegen nyelvű megfelelőiket a kötet végén lévő táblázatban közölve). Sőt a fülszövegben – Trianonra utalva – François

⁵ *L'exemple des Grassalkovich* (125-129. o.).

⁶ 45. o.

Cadilhon egyértelműen megfogalmazza azt a gondolatot, hogy bizonyára a térség újkori történelmének elégtelen ismerete vezethetett a békeszerződés ismert eredményéhez és ezen keresztül a jelenkori feszültségekhez is.

Azon felül tehát, hogy egy kevesebb mint kétszáz oldalas munkában maradéktalanul teljesíti nehéz, sőt ilyen terjedelemben szinte lehetetlen vállalkozását – vagyis az 1456–1848 közötti magyar történelem összefoglaló bemutatását annak minden fontos háttérével együtt –, a szerző még egy aspektussal gazdagítja munkáját. Ahogy Ring Éva már említett bevezetőjében írja: François Cadilhon munkájának egyik legnagyobb érdeme nem pusztán az, hogy a korszak kulturális kapcsolódási pontjaira támaszkodva próbálja kiemelni mindazt, ami a számos nyelvi és szokásbeli különbség ellenére közös magyarok és franciák számára. Legalább olyan fontos, hogy a franciákra is oly jellemző mentalitáson felülemelkedve szerzője amellet tesz hitet, hogy európaiként a nemzetközpontú történetírási hagyományok látószögén mégoly kívül eső népek és régiók történelmét is ismernünk és értenünk kell.

VARGA RÓBERT

Varga, Róbert

The Modern Hungary

„La Hongrie moderne” by Francois Cadilhon, professor of University Michel de Montaigne of Bordeaux, is one of the rare French monographies about modern Hungarian history. Taking the results of newest researches in consideration but breaking with traditional periodisation in a measure, the book subsumes Hungarian history between 1450 and 1848 in two independent chapters (one from political and the other from economical and cultural aspect). The main merit of the work is presenting history of a peripheral country in European context from a French researcher’s special point of view.

Contents

I. DESCRIPTIVE LINGUISTICS – LANGUAGE TEACHING

DURST, PÉTER

- The acquisition of Hungarian noun stems and noun endings
by foreign learners* 9

GAÁL, ZSUZSANNA

- Creative communication in teaching Hungarian
as a foreign language (HFL)* 16

HEGEDŰS, RITA

- Fuzzy Categories: Theory and Usage 22

H. VARGA, MÁRTA

- Incongruent Structures in Hungarian language* 44

NAGYHÁZI, BERNADETTE

- Between the mother tongue and the foreign language – The methods
of teaching pronunciation and reading to young learners in HFL 54

II. CONTRASTIVE LINGUISTICS

FLÖGL, SZILVIA

- Additives to a Functional Education of Hungarian as a Foreign Language –
Based on the analysis of German–Hungarian interference phenomena 67

KATALINIĆ, KRISTINA – ŽAGAR SZENTESI, ORSOLYA

- The Hungarian and the Croatian system of participles and gerunds* 81

SZABÓ, T. ANNAMÁRIA

- Teaching of the accusative, the use of the definite and indefinite
conjugations for French speaking students 89

III. LANGUAGE EXAM

SZITNYAINÉ GOTTLIEB, ÉVA

- Analysing disfluency phenomena in Hungarian as a second language
using written C1 level language exam tests 109

TVERGYÁK, KLAUDIA KLÁRA

- Combining business with pleasure: preparing for the
Matura examination in Hungarian as a foreign language* 118

IV. LANGUAGE – CULTURE – LINGUISTIC CULTURE

ANTAL, ZSÓFIA

Music, game and dance in the methodology of the teaching Hungarian as a foreign language 127

BRANDT, GYÖRGYI

Classified documents from the Berlin Prussian State Archives. About the circumstances of the founding of the first department of hungarology* 135

KOUTNY, ILONA

A look at scientific vocabulary 142

V. HUNGARIAN STUDIES AROUND THE WORLD:

OSSERVATORIO LETTERARIO

B. TAMÁS-TARR, MELINDA

Osservatorio Letterario – Ferrara e l’Altrove (O.L.F.A.) 155

VI. HUNGARIAN STUDIES IN EUROPE AND AMERICA

MOLNÁR, MÁRIA

Teaching Hungarian as a foreign language in the higher education of Austria and Germany from the 1980s until today 171

SZÉPE, GYÖRGY

The memory of Kálmán Keresztes (1919–2006)..... 182

VII. REVIEWS

BAUMANN, TÍMEA

Bokor, József: Language use and Hungarians in Prekmurje 189

SZÉPE, JUDIT

Farkas, Mária (ed.): Une nation vivant dans sa langue..... 193

VARGA, RÓBERT

Cadilhon, François: La Hongrie moderne (The Modern Hungary)..... 198

A 11. szám szerzői

ANTAL ZSÓFIA (lektor), Veliko Tarnovói Szent Cirill és Metód Egyetem (Bulgária);
antal-zs@freemail.hu

BAUMANN TÍMEA (PhD-hallgató), PTE BTK Kultúratudományi Doktori Program,
Pécs; baumann.timi@manografia.hu

BRANDT GYÖRGYI (nyelvtanár), Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
GTK Idegennyelvi Központ, Budapest; brandt.gy@nyi.bme.hu

B. TAMÁS-TARR MELINDA (főszerkesztő-kiadó, tanár), Osservatorio Letterario, Ferrara
(Italia); melinda.tamas-tarr@osservatorioletterario.net

DURST PÉTER (nyelvtanár), Szegedi Tudományegyetem BTK, Hungarológia- és
Közép-Európa Tanulmányok Nemzetközi Oktatási Központ, Szeged; durst@
hstud.u-szeged.hu

FLÖGL SZILVIA (PhD-hallgató), PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs;
flogls@freemail.hu

GAÁL ZSUZSANNA (főiskolai adjunktus), SZTE JGYPK AHI Alkalmazott Nyelvészeti
Tanszék, Szeged; zgaal@jgypk.u-szeged.hu

HEGEDŰS RITA (vendégtanár), Humboldt-Universität zu Berlin (BRD); hegedusrita@
hotmail.com

H. VARGA MÁRTA (egyetemi adjunktus), Károli Gáspár Református Egyetem, BTK
Nyelvtudományi Tanszék, Budapest; hvm@t-online.hu

KATALINIC KRISTINA (PhD-hallgató), ELTE BTK Irodalomtudományi Doktori Iskola,
Budapest; kristina.katalinic@gmail.com

KOUTNY ILONA (habilitált egyetemi docens), UAM, Poznań (PL); Ikoutny@amu.
edu.pl

MOLNÁR MÁRIA (PhD-hallgató), PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs;
molnar0430@gmail.com

NAGYHÁZI BERNADETTE (főiskolai tanársegéd), Kaposvári Egyetem PFK, Kaposvár;
b.knagyhazi@gmail.com

SZABÓ T. ANNAMÁRIA (PhD-hallgató), ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola,
Budapest; szta83@gmail.com

SZÉPE GYÖRGY (professor emeritus), PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs; sze-
pe.gyorgy@chello.hu

SZÉPE JUDIT (lektor), Strasbourgi Egyetem, Strasbourg (France); info@szepejudit.
com

SZITNYAINÉ GOTTLIEB ÉVA (főiskolai adjunktus), Budapesti Gazdasági Főiskola, Budapest; gottliebeva@gmail.com

TVERGYÁK KLAUDIA KLÁRA (tanár), Schulek Frigyes Kéttannyelvű Építőipari Műszaki Szakközépiskola, Budapest; tvergyakklaudia@gmail.com

VARGA RÓBERT (tudományos segédmunkatárs), PTE BTK Romanisztika Intézet, Francia Tanszék, Pécs; vakt01@hotmail.com

ŽAGAR SZENTESI ORSOLYA (egyetemi docens), Zágrábi Egyetem, Zagreb (HR); oza-gar@ffzg.hr

Útmutató

a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv / hungarológia** témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket (max. 25.000 n terjedelemben). Évente megjelenő köteteinkben rendszeresen közöljük a MANYE előző évi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának hungarológiai szekciójában megtartott előadások írott szövegváltozatait is.

Minden írást – rövid angol nyelvű összefoglalójával együtt (s azt természetesen angol címváltozattal is ellátva) – elektronikus rögzítésben (számítógépes adathordozón vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, nyomtatott példányt is kérünk.)

Megújított formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: **kurzív és félkövér**, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: **félkövér**, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (10-es)
- irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:

GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Budapest, Janus/Osiris

SZILI Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 2002/1: 12-30.

- fejezetcímek: **kurzív és félkövér** (14-es); további tagolásban: **kurzív** (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- értelmi kiemelések: **félkövér**
- hivatkozás szövegen belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002, 12)
- hosszabb szövegbetétet alkotó idézetek és összefüggő példasorok: elkülönített bekezdésben (10-es)

**EUROPEAN CONSORTIUM FOR THE
CERTIFICATE
OF ATTAINMENT IN MODERN LANGUAGES**
NYELVVIZSGA-BIZONYÍTVÁNY MODERN NYELVEK ISMERETÉRŐL



AKKREDITÁLT NYELVVIZSGA
magyarból mint idegen nyelvből

kommunikáció-központú általános nemzetközi nyelvvizsga;
szintjei és követelményei összhangban vannak a KER-leírásokkal;
Magyarországon pontot ér az egyetemi fölvételnél;
vizsgázóbarát, változatos feladatok;
nincs nyelvtani teszt és fordítási feladat

Elfogadják:

a diploma kiadásához szükséges nyelvtudás igazolására,
ösztöndíjas pályázatokhoz, PhD-fokozathoz;

További vizsganyelvek:

*angol, német, olasz, spanyol, román, lengyel, cseh, szlovák, horvát, szerb,
bolgár, orosz*

Az ECL Konzorcium Nemzetközi Titkársága
és
az akkreditált ECL nyelvvizsgarendszer magyarországi
központja:

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM
Idegen Nyelvi Titkárság

7633 Pécs, Szántó Kovács János u. 1/b
Tel: (72) 501-500/2133 és 2102 * Fax: (72) 251-929
e-mail: ecl@inyt.pte.hu
www.ecl.hu
<http://inyt.pte.hu>

