

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV

PÉCS, 2005

**HUNGAROLÓGIAI
ÉVKÖNYV
2005**

**VI. évfolyam
1. szám**

Hungarológiai Évkönyv 6 (2005)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Veszprémi Egyetem / Pécsi Tudományegyetem)
Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)
Nádor Orsolya (Balassi Bálint Intézet / 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 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, 2005

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2005

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

TARTALOM

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

ARADI ANDRÁS

A magyar kötőmódhasználat kérdéséhez 9

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT

A magyar nyelv hangtani buktatói a külföldiek írásbeli megnyilatkozásai
alapján 20

KOCSIS GABRIELLA

Magyaroktatás és a diákok tanulási stratégiái a UCL-en 31

MARÓTI ORSOLYA

Véletlen – vagy tipikus hiba? 50

NAGYHÁZI BERNADETTE

Az igezőtő szórendi helye és tanításának kérdései a magyarban
mint idegen nyelvben 56

PETER SHERWOOD

“THE DUCK-BILLED PLATYPUS OF HUNGARIAN GRAMMAR”?
Notes on teaching the uses of *-nak/-nek* 76

II. NYELV ÉS KULTÚRA

BAUMANN TÍMEA

Mezővári gyermekek nyelvi szocializációja. Az additív kétnyelvűség
esélyei a kárpátaljai magyarok körében 87

KOVÁCS TÍMEA

Kétnyelvűség, nyelvi interferencia 104

PELCZ KATALIN

Az interkulturális szemlélet hatása a magyar mint idegen nyelv
oktatásában 114

SZABADI LAURA

„Hajszálgökörek.” Magyarok a világban – legendák, kérdések, tények 123

SZILI KATALIN

Magyarságképről, sztereotípiákról egy rólunk szóló könyv kapcsán 151

TÓTH ZSÓFIA ANNA

A magyar kultúra oktatása a hímzések segítségével 166

III. A HUNGAROLÓGIA TÖRTÉNETÉBŐL**CZ. FARKAS MÁRIA**Huszár Vilmos és a *Revue de Hongrie* folyóirat 183**WEBER KATALIN**

Mikszáth Kálmán: Társalgási leckék 192

IV. TANANYAGOK**DURST PÉTER**Lépésenként magyarul. Egy tananyagcsomag összeállításának
irányvonalai 207**ZSUBORI ANDREA**

Az internet mint a magyar nyelv tanulásának lehetséges terepe 213

V. SZEMLE**DÓLA MÓNIKA**

Magyarul tanulók. Magazin magyarul tanulóknak 243

NÁDOR ORSOLYAFarkas Mária: A *Nouvelle Revue de Hongrie* mint kultúraközvetítő
folyóirat 250**SZŰCS TIBOR**

Két pannon ős a hungarológia jegyében 255

A 6. szám szerzői **261****Útmutató** **262**

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

Aradi András

A magyar kötőmódhasználat kérdéséhez

1.1. Az átfogóbb leírás igényével készült újabb magyar nyelvtanok, illetve ezek mondattani fejezetei már alkalmazzák a *kötőmód* szakkifejezést a szükségességet és néhány más típusú modalitást kifejező főmondatoknak alárendelt *hogy* kötőszós mellékmondatok igemódjának megnevezésére. Formailag ez az igemód lényegében azonos a felszólító móddal. Új nyelvtanok említésekor mindenekelőtt a következő munkákra gondolok: a *Strukturális magyar nyelvtan Mondattan* kötetére (Kiefer szerk. 1992), a *Magyar grammatikára* (Keszler szerk. 2000) és az *Új magyar nyelvtan Mondattan* fejezetére (É. Kiss 1998). És mint legfrissebb újdonságot említem Hegedűs Rita *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések* c. könyvét – azaz a megjegyzéssel, hogy írásom elkészítése után jelent meg, így érdemben nem tudtam figyelembe venni megállapításait (a későbbiekben azonban szeretnék kitérni az igemódoknak a könyvben alkalmazott rendszerezésére; Hegedűs 2004).

1.2. A *kötőmód*, *konjunktívusz*, *subjunctive* fogalmának és használati szabályainak ismerete nélkülözhetetlen számos indoeurópai nyelv tanítása-tanulása, illetve leírása során, de a magyar nyelvet idegen nyelvként tanító tanár vagy a külföldieknek magyar nyelvi tananyagot, netán nyelvtani leírást készítő szakember számára is jól használható terminus a valódi felszólítást nem tartalmazó, de felszólító módú igealakokkal álló mellékmondatok jellemzésekor. (1) a.-c. alárendelő összetett mondatok mellékmondatában az ige felszólító módjának használata nem magyarázható önmagában a mellékmondat tartalmával; valamilyen – később részletezendő – módon a főmondat írja elő a felszólító módú igealak jelenlétét, vagyis a mellékmondati kötőmódhasználatot.

(1) a. A számítógép *alkalmas* arra, hogy segítségével nagy mennyiségű adatot gyorsan *feldolgozzunk*.

b. Az ismerősöm *lemondott* arról, hogy *visszaszerezze* ellopt kocsiját.

c. A leírás *nélkülözhetetlen* ahhoz, hogy *megismerd* a készülék működését.

1.3.1. Az előzőekben azért hivatkoztam hangsúlyozottan újabb nyelvtanainkra, mert a korábbi, a tágabb vagy szűkebb anyanyelvi közönségnek szánt hagyományos nyelvtanaink csak utalásszerűen, érintőlegesen tárgyalják a szóban forgó jelenséget – a kötőmód terminus használata nélkül. A *mai magyar nyelv rendszere* c. leíró nyelvtan az alárendelő összetett mondat általános kérdéseiről szólva így fogalmaz: „A formai eszközök tárgyalásával kapcsolatban megemlítjük, hogy a magyarban a

mellékmondati állítmány igemód- és igeidő-használatát általában ugyanazok a törvényszerűségek irányítják, amelyek a főmondati állítmányét.” Eddig az idézet, amely azonban kiegészül a következő megállapítással: „Mindamellett némely mellékmondati fajtákban, típusokban sajátos szabályosságok is mutatkoznak e tekintetben; mindezeket lásd az illető mellékmondatok vizsgálatában.” (Tompá szerk. 1961, 1962: II. 345) Az illető mellékmondatok körében azonban – például a tárgyi mellékmondat tárgyalása során – ismét az hangsúlyozódik, hogy a mellékmondat állítmányának igemódját a főmondat igeje nem módosítja. Ezt már Pataki Pál észrevételezi az akadémiai nyelvtan adott fejezetével kapcsolatban 1984-ben megjelent tanulmányában, amely a francia *subjonctif* és a magyar kötőmód kérdéseivel foglalkozik kontrasztív nyelvtani szempontokat alkalmazva (Pataki 1984).

1.3.2. Természetesen igaztalan lenne azt állítani, hogy a korábbi leírások a megfelelő helyeken teljesen mellőzik az általunk kötőmódnak nevezett igemódhasználat számbavételét. Az akadémiai nyelvtan is említi a felszólító módú igealak „nem ritka” megjelenését a szükségességet, lehetőséget tartalmazó főmondat alanyi mellékmondatában, illetve a célt, szándékot kifejtő mellékmondatokban. A mellékmondati felszólító mód használatának igen alapos bemutatását adja Hadrovics László *A funkcionális magyar mondatlan alapjai* c. művében. Az egyébként igen árnyalt elemzésekben azonban tulajdonképpen együtt jelennek meg a függő felszólítást tartalmazó és az általunk kötőmódnak nevezett mondatfajták (Hadrovics 1969: 264-278). Vagy utalhatunk Rácz Endrének a *Magyar nyelv következményes mondatairól* írott áttekintő tanulmányára, mely külön fejezetben tér ki a mellékmondatok igemódhasználatára (Rácz 1963).

1.4. Látnunk kell azonban, hogy a kötőmód szerepű igemódhasználatához tartozó jelentéstani és szintaktikai jelenségek leírásában és alaposabb elemzésében a magyar mint idegen nyelv diszciplínájához kötődő vizsgálódásoknak, nyelvkönyveknek és emellett a kontrasztív nyelvtani kutatásoknak volt lényeges szerepük a korábbi időszakban. Ezek az elemzések tartották fontosnak és célszerűnek a valódi felszólítást tartalmazó vagy idéző mondatok következetes megkülönböztetését a kötőmóddal álló mellékmondatoktól. Megjegyzem, hogy a feltételes módú alárendeléseket, noha módhasználatukra szintén alkalmazható a konjunktívusz fogalma, most nem fogom vizsgálni.

1.4.1. A kötőmódhasználat kérdésével foglalkozó korábbi munkák közül – Pataki tanulmánya mellett – feltétlenül említeni kell Prileszky Csilla írásait (Prileszky 1974a, 1974b), amelyek a magyar idegen nyelvként való tanítását szem előtt tartva fogalmazzák meg lényeges szempontokat, vannak le fontos következtetéseket és kínálnak valamelyest rendszerező áttekintést a témában. Prileszky egyszersmind jelzi a további árnyaltabb és behatóbb elemzések szükségének igényét e területen. Hogy mennyire nem támaszkodhatott megszilárdult szemléletű leírásokra, jól mutatja az

óvatos fogalmazás, amikor a kötőmód szerepű igekötős ige egyenes szórendjét fontos megkülönböztető jegyként jelöli meg, olyan sajátosságként, amely a kötőmódú mellékmondatot elkülöníti a függő felszólítástól: „Ez a formai jegy jelzi, hogy itt nem felszólító módról van szó, hanem valamiféle kötőmódról – ha szabad megkockáztatni ezt a műszót” (Prileszky 1974 a: 474). Az említett szabályszerűséget (2) a.-b. mondatok szemléltetik:

(2) a. Az anya *megkérte* a gyerekeket, hogy *menjenek ki* az udvarra.

b. Az anya *megengedte* a gyerekeknek, hogy *kimenjenek* az udvarra.

1.4.2. Tulajdonképpen a magyar nyelvleírással szembeni igényt fogalmaz meg Győri Anna szintén ebbe a „vonulatba” tartozó tanulmánya is: *Kötőmód a spanyol és magyar nyelvben* (Győri 1981). A spanyol kötőmódhasználat eseteit összefoglaló és a párhuzamos magyar igemódhasználat egybevető táblázatsor közlése előtt tömör megjegyzést tesz: „A hagyományos magyar nyelvtan nem tartalmazza a kötőmód nyelvtani kategóriát. Mégis, a kötőmód létezik a magyar nyelvben, szabályosan funkcionál” (i.m. 60).

1.5.1. Zárva a kört térjünk vissza a bevezetőben említett újabb nyelvtanokhoz, amelyekben jól érzékelhető a kérdés tárgyalásában bekövetkezett szemléletváltozás. Az *Új magyar nyelvtanban* É. Kiss (1998: 141) már – minden körülményeskedő magyarázat nélkül – önálló kategóriaként említi a kötőmódot: „A *Megparancsolták, hogy utazzanak el* mondat felszólító módja nem tévesztendő össze a *Nem szükséges, hogy elutazzunk* típusú mondatok alárendelt mondatának kötőmódjával. A kötőmód, a felszólító móddal ellentétben, nem jár az igekötő és az ige fordított sorrendjével.” A *Magyar grammatikából* csak egy rövid idézet: „Ezt a módhasználatot a szakirodalom metaforikus módhasználatnak, függő vagy kötőmódnak nevezi” (Keszler szerk. 2000: 386).

1.5.2. A megnevezések kérdése persze nem döntő szempont, és nem szeretném, ha az a látszat keletkezne, mintha a terminus, a műszó használata lenne az igazán fontos tisztázandó feladat témánkkal kapcsolatban. Sőt nem hinném, hogy a mai nyelvészeti munkákban is felbukkanó tagadó álláspont több lenne a kötőmód fogalmának az indoeurópai nyelvekhez vagy ezek valamelyikéhez köthető sajátos értelmezésénél. Ezen utalásom háttere Balázs Géza *Nyelvhelyességi lexikona*, amelyben a *kötőmód* címszó bevezető tagmondata: „A magyar nyelvben nem beszélünk kötőmódról ...” (Balázs 2001).

1.6. Ebben a kissé talán hosszadalmas áttekintésben – azt hiszem, érzékelhetően – az az igény fogalmazódik meg, hogy a magyar nyelvészeti kutatások eredményeire és a külföldiek magyarnyelv-oktatását szolgáló gyakorlati munkák hozzájárására alapozva megszülessen a kötőmódhasználat kérdéseit részleteiben tisztázó, elméleti és nyelvhasználati szempontú leírás, mondhatnánk önálló nyelvtani fejezet. Ez utóbbi kívánalom talán már időszerűtlenné is vált. Hegedűs Rita említett köny-

ve ugyanis tartalmaz egy ilyen nyelvtani fejezetet; és egyet tudok érteni azzal a megoldással – a magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából mindenképpen –, melynek lényege, hogy a felszólító módjellel ellátott igealakokat tekintjük egy-egy esetben kötőmódú formáknak, és a kötőmódon belül különítsünk el funkciókat, tart-
suk számon a kötőmód használatának eseteit: pl. a direkt felszólítást is (Hegedűs 2004: 258-266).

2. A továbbiakban tehát a magyar kötőmódhasználat részletesebb leírásában alkalmazandó szempontokkal kívánok foglalkozni kiemelve egy-két kevésbé tárgyalt vagy problematikus jelenséget, végül pedig egy kötőmódot vonzó sajátos főmondat-típust szeretnék vizsgálni.

2.1. Az említett szakirodalmi munkák kényegében egyetértenek abban, hogy a mellékmondatokban a felszólító módú igealakkal megvalósított kötőmódhasználatot a főmondat szemantikája írja elő, pontosabban a főmondat valamely – rendszerint állítmányi szerepű – lexikai elemének bizonyos szemantikai jegyéhez köthető a mellékmondati kötőmódhasználat. Ezeket a modális jelentéstartalmakat Prileszky (1974a: 474) – didaktikai megfontolásokat is érvényesítő – felosztása alapján 3 fő csoportba sorolhatjuk: a) lehetőség, megengedés; b) szükségesség; c) szándék, cél. A *Magyar grammatika* ezek mellett a *hajlandóság* szemantikai jegyét is említi (Keszler szerk. 2000: 107). Nyilván a felsorolt jelentéstípusokat továbbiakkal egészíthetnénk ki, illetve az ezeket képviselő lexikát szinonimákkal bővítve további releváns jelentéselemeket jelölhetnénk meg: elkülönítve pl. a *képesség* keretkifejezéseit is.

A szemantikai jegyek számontartása, részletezőbb feltárása a jelenség pontos leírásán, az elméleti jelentőségen túl valószínűleg szerepet kaphat abban is, hogy a kötőmódhasználatot előíró főmondati lexikát – gyakorlati céllal – áttekinthető módon rendszerezni tudjuk, jelentéstípusokba rendezzük. Itt felmerül az a valóban praktikus kérdés, hogy mennyire szükséges, illetve lehetséges viszonylag bő vagy akár a teljeshez közelítő listákat készíteni erről az igéket, névszokat, állandósult szerkezeteket tartalmazó lexikai csoportról. A magyarnyelv-tanítás szempontjából – úgy vélem – mindenképpen indokolt lehet egy reprezentatív lexikai összeállítás elkészítése, amelyhez Hadrovics osztályozási szempontjai szolgálhatnak kiindulásként.

2.2. A szemantikai jegyek, illetve az őket hordozó lexika vizsgálata további két kérdést vethet fel. Egyrészt: lehetséges-e ezen szemantikai tartalmak általánosabb jelentéstani kategóriába/kategóriákba foglalása, tudunk-e a kötőmódhasználatra egységesebb, nyelvi gondolkodásmódunkat tükröző magyarázatot adni; másrészt: léteznek-e a kötőmódhasználatnak konkrét lexikai elemekhez nem köthető esetei, illetve vannak-e olyan főmondatok, amelyek lexikája – a közlési szándéknak megfelelően – választási lehetőséget enged meg a mellékmondat igemódhasználatában.

2.2.1. Az általánosabb jelentéstani kategóriák megállapításakor már a mellékmondat tartalmát, tényszerűségét kell jellemeznünk, de tulajdonképpen e jellemzés

során sem vonatkoztathatunk el a főmondati lexika és a mellékmondat jelentéskapcsolatától, ahogy (3) a.-c. példák is mutatják.

- (3) a. Nincs értelme (annak), hogy minden véleményt pontosan felidézzek.
- b. Arra törekedtem, hogy minden véleményt pontosan felidézzek.
- c. Az a feladatom, hogy minden véleményt pontosan felidézzek.

A legszembevetőbb vonás e mondatokban, hogy a mellékmondatban közölt tartalom nem teljeseedik be: (3) a.; vagy az esemény, folyamat megvalósulása bizonytalan: (3) b.; vagy esetleg bekövetkezhet, de még megvalósulásra vár: (3) c. Ezeket az alapvetően negatív tartalmakat Kenesei István általánosító megfogalmazása szerint a faktualitás 'felfüggesztéseként' értelmezhetjük. Kenesei (1992: 679) utal arra, hogy a kötőmódú mellékmondatokon kívül a feltételes és a valódi (függő) felszólító módú alárendelésekből is hiányzik a tényszerűség, azaz irreális vagy utóidejű állításokat fogalmaznak meg, és a mellékmondatok modalitása (általában is) „a faktualitás 'felfüggesztésének' egyik jelentékeny eszköze.”

2.2.2. Említettem, hogy jelen szempontunkból sem lehet eltekinteni a főmondat és a mellékmondat kapcsolatától. A kötőmód használatára vonatkozó jelentéstani általánosítást a *Magyar grammatika* lényegében a főmondat tartalmából kiindulva fogalmazza meg; azt hangsúlyozza, hogy a kötőmód szerepű felszólító alak megjelenését valamely főmondati lexikális elem „általános 'legyen/ne legyen' jelentéstartalma szabályozza” (Keszler szerk. 2000: 107). A főmondati lexikának a modalitás típusában játszott meghatározó szerepét bizonyítják (3) azonos mellékmondatokkal és különböző főmondatokkal szerkesztett mondatai.

2.2.3. A mellékmondat modalitásából vagy a főmondat lexikájából/szemantikájából kiinduló általánosítások a fő- és mellékmondatok jelentésviszonyának és szintaktikai kapcsolatának további kérdéseire irányíthatják a figyelmet. Felvethető, hogy a vizsgált alárendelésekben megjelenő tartalom *nemlétének*, bizonytalan voltának vagy későbbi bekövetkezésének jelölése, kifejezése mennyire köthető a mellékmondat igéjének felszólító módjellel ellátott alakjához. Nincs-e más lehetőség ugyanazon jelentéskapcsolat, tartalmi-szerkezeti viszony kifejezésére? Elgondolkozhat ebből a szempontból a mellékmondat főmondatba való beolvasztásának általános, bár nem korlátok nélküli lehetősége. Tekintsük (4) a.-c. mondatokat!

- (4) a. Nincs értelme minden vélemény pontos felidézésének.
- b. Törekedtem minden vélemény pontos felidezésére.
- c. Feladatom minden vélemény pontos felidézése.

A *felidéz* ige *-ás/-és* képzős főnévi alakjával szerkesztett, formailag egyszerű mondatok, úgy látszik, képesek ugyanazt a tartalmat kifejezni, mint (3) a.-c. összetett mondatai. Azaz magukba foglalják az összetett mondatok mellékmondatainak modális tartalmát is. Hogyan lehetséges ez, ha elfogadjuk azt a megállapítást, hogy

kötőmódot csakis alárendelt mondatokban találunk (vö. Kenesei 1992: 678), és a ténytyszerűség hiányának a kifejezője éppen a főmondatbeli lexikai elemek függvényének, szemantikai vonzatának tekintett kötőmód. Az *-ás/-és* képző két funkciójára kell itt utalnunk a (4) a.-c. mondatokkal kapcsolatban. Az *-ás/-és* képző először is a szintaktikai szóképzés szerepét játssza az ilyen típusú mondatokban, feladata a szintaktikai viszony megváltoztatása az alapszó igei tartalmának megőrzése mellett; másodszer: az *-ás/-és* képzős főnév modalitás szempontjából semleges szó, pontosabban olyan igei származék, amely a cselekvéstartalmat nem megvalósult tényként is közvetítheti, vagyis ugyanúgy alkalmas a „felfüggesztett faktualitás” kifejezésére, mint a felszólító, feltételes vagy kötőmódú alárendelés. Értelmezését a tartalom ténytyszerűsége szempontjából a befogadó főmondat jelentése, illetve megfelelő kulcsszava szabályozza.

3.1. A gondolatmenet folytatásaként a következő kérdés fogalmazható meg: a *hogy* kötőszós mellékmondat helyébe lépő mondatértékű szerkezet, melynek alaptagja az ige *-ás/-és* képzős származéka, vajon nem ugyanolyan mondatrövidítést, ugyanolyan típusú igeneves átalakítást képvisel, mint amilyenekkel az indoeurópai nyelvek élnek, amikor a subjunctive/subjonctif/subjuntivo valódi kötőmódú formája helyett főnévi igeneves szerkezetet használnak? Első megközelítésre ez a párhuzam meglepőnek tűnhet, és természetesen látni kell, hogy az indoeurópai nyelvekben a mellékmondat és az igeneves forma közötti választás feltételeit, lehetőségeit és mindenekelőtt az infinitívuszos, igeneves megoldás kötelező jellegét merőben más szabályszerűségek határozzák meg mint a magyarban. És persze kérdés lehet: helyénvaló-e az *-ás/-és* képzős főnevet igenévnek minősíteni? Keresve a választ e kérdésekre észre kell vennünk, hogy a vizsgált mondatértékű *-ás/-és* képzős főnévi szerkezetek azért is alkalmasak a mondatrövidítésre, mert általában képesek az alapige cselekvőjét/alanyát vagy tárgyát (esetleg mindkettőt) szerkezeti tagként megőrizni, a szerkezet elemeként megtartani. Ez a lehetőség persze feltétele is annak, hogy kellő pontossággal visszaadják a mellékmondat teljes tartalmát.

Az elmondottakhoz tekintsük az alábbi példamondatokat!

- (5) a. A szigetlakók megakadályozták, hogy a tengerészek partra szálljanak.
b. A szigetlakók megakadályozták a tengerészek partraszállását.
- (6) a. A kedvezőtlen időjárás megakadályozta, hogy a tervezett időben felbocsássák az űrrepülőgépet.
b. A kedvezőtlen időjárás megakadályozta az űrrepülőgép tervezett időben történő felbocsátását.
- (7) a. A vihar megakadályozta, hogy a tengerészek elhagyják a lakatlan szigetet.
b. A vihar megakadályozta a tengerészeket a lakatlan sziget elhagyásában.

- (8) a. A szülők rávették a fiút (arra), hogy befejezze tanulmányait.
 b. A szülők rávették a *fiút* tanulmányai *befejezésére*.
 (c. *A szülők rávették a fiút befejezni tanulmányait.)
- (9) a. A nagy forgalom arra kényszerítette a járműveket, hogy lassan haladjanak.
 b. A nagy forgalom a *járműveket* lassú *haladásra* kényszerítette.

Az (5) – (7) mondatpárok azt kívánják szemléltetni, hogyan épül be a mellékmondat alanya vagy tárgya az *-ás/-és* képzős főnévvel alkotott szerkezetbe. A (7) b. mondatban a *tengerészeket* tárgy nincs szintaktikai viszonyban a (7) a. mellékmondatából alkotott szerkezettel, ugyanakkor egyértelműen képviseli az *elhagyás* főnév alapigéjének ágensét, a két szó jelentéskapcsolata lehetővé teszi a mondat pontos értelmezését. Az a. mondatok átalakításakor végbemenő – szabályokba foglalható – szerkezeti változások részleteivel nem kívánok foglalkozni, csak utalok arra a szintaktikai változásra, hogy a mellékmondat alanya vagy tárgya rendszerint a képzett főnév birtokos jelzője lesz az új szerkezetben.

3.2. Lényegében a (7) mondataiban látott szintaktikai kapcsolatokat és jelentésviszonyt mutatják (8) és (9) mondatpárok is, azzal a valójában nem lényegtelen különbséggel, hogy ez esetben az a. mondatok főmondatai tartalmazzák azt a tárgyat, amely változatlan formában képviselni tudja a mellékmondat eredeti igéjének alanyát/ágensét az igéből képzett *-ás/-és* végű főnév mellett is (a *fiút* és *járműveket* tárgy, illetve a *befejezés* és *haladás* főnevek kapcsolatáról van szó). Az említett tárgyi mondatrészek tehát (akár névmási alakban is) a magyarban ugyanúgy jelölik az *-ás/-és* végű főnév (nomen actionis) ágensét – elkülönítve a ragozott ige alanyától –, mint ahogy például az angolban a „tárgyeset főnévi igenévvel” (accusativus cum infinitivo) típusú szerkezetek esetén a ragozott igealaknak alárendelt tárgy jelöli az utána következő infinitívusz, infinitívuszi (non-finit) tagmondat alanyát, cselekvőjét, például (10)-ben.

- (10) The parents persuaded the boy to continue his studies.

3.3.1. A magyarban a *-ni* képzős infinitívusszal ez a szerkesztési mód csak nagyon korlátozottan lehetséges. (Alapvetően a kettős tárgy néven ismert esetek tartoznak ide, illetve bizonyos esetekben a célhatározói szerepű főnévi igenév cselekvőjét képviselheti a ragozott ige tárgya, pl.: *Elküldte a gyereket vásárolni.*) A főnévi igeneveink ágense, ha az igenév ragozott ige bővítményeként jelenik meg, azonos szokott lenni az ige alanyával, azaz nincs saját, a verbum finitum alanyától különböző cselekvője.

3.3.2. A mellékmondatot helyettesítő szerkezet *-ás/-és* képzős főnévi alaptagja mellett viszont megjelenhet az igei alapszó cselekvője, mint ahogy a kötőmódú alárendelések átalakítása során láttuk a (8) és (9) példákban. A magyarban tehát az

indoeurópai nyelvek „tárgyeset főnévi igenévvél” típusú szerkesztésmódja helyett mintha valamiféle lazán értelmezendő *accusativus cum „nomen actionis”* (tárgyeset igéből képzett főnévvel) szerkesztésmód lenne jelen – ha szabad megkockáztatni ezt a kifejezést. Az *-ás/-és* végű főnév ilyenfajta igenévi szerepének előtérbe állítása, azt hiszem, Antal László azon nézetét erősítheti, amely szerint a magyarban valójában az *-ás/-és* képzős szóalak a főnévi igenév (Antal 1977).

Meg kell jegyeznem, hogy az *-ás/-és* képzős főnévi alaptagú mondatértékű szerkezetről tett előbbi észrevételeimet további pontosítást és ellenőrzést igénylő megállapításoknak szántam. Meg kell vizsgálni mindenekelőtt, hogy mennyire általános és gyakori az általam néhány példával illusztrált szerkesztésmód. Tudjuk ugyanis, hogy a *hogy* kötőszóval kapcsolt mellékmondatok átalakítását, főmondatba való beépítését a tagmondatok bővítettsége, bonyolult szintaktikai felépítése erősen korlátozhatja.

4. A következőkben a témakör egyetlen kis szeletével, a „*van*”-os mondatok egy sajátos típusával foglalkozom, melynek elemzése – a kötőmódhasználat szempontjából legalábbis – kevéssé keltett figyelmet. E mondatok vizsgálatának tágabb keretét adhatunk annak a szempontnak az alkalmazásával, hogy mondatainkban a kötőmód választható-e vagy a főmondat által szigorúan elő van írva a mellékmondat számára. A kötőmódhasználat kötelező jellegét tekintve fokozatokat különböztethetünk meg aszerint, hogy a főmondat adott lexikája mellett a kötőmódhasználat: a) egyértelműen kötelező, azaz kizárólagos; b) a közlési szándéktól függően választható; c) a főmondat – jelentésváltozatokat képviselő – szerkesztésmódjától függően kell kötelezően kijelentő vagy kötőmódot használni.

4.1. Ezt a szempontot azért fontos kiemelni, mert bár a témánk szempontjából vizsgált főmondatbeli lexikai elemek döntő többsége nem ad választási lehetőséget a módhasználatban (vagyis mellettük mindig kötelező a mellékmondat kötőmódja), lehetnek olyan predikátumok is a főmondatban, amelyek *hogy* kötőszós mellékmondatában a közlési szándéknak megfelelően választhatunk: a mellékmondat kijelentő módjával valós tényről közlünk: (11) a. és (12) a., a kötőmódú igealkalakkal pedig – funkciójának megfelelően – még nem létező dologra, helyzetre utalunk: (11) b. és (12) b. (vö. Pataki 1984: 209).

- (11) a. Ellenzem, hogy *emelik* a bérletek árát.
- b. Ellenzem, hogy *emeljék* a bérletek árát.
- (12) a. Fontos számomra, hogy jól *tanulsz*.
- b. Fontos számomra, hogy jól *tanulj*.

A kötőmódot kötelezően vonzó lexikára nem szándékozom külön példákat hozni, korábbi példamondatainkban a főmondatok megfelelő kulcsszava ebbe a lexikai csoportba tartozik.

4.2.1. Az általam vizsgált névszói állítmányú főmondatokkal álló alárendelések az előző két típus között helyezhetők el a kötőmódhasználat kötelező volta vagy választhatósága alapján. A (13) példásor mellékmondataiban ugyanis egyaránt megjelenik kijelentő módú és kötőmódban álló igealak, de – ellentétben (11) és (12) mondataival – a főmondatok formája (és a forma által meghatározott jelentésük) kötelezően megszabja a mellékmondat igemódhasználatát.

(13) a. János olyan okos, hogy *megérti* a magyarázatot.

b. János nem olyan okos, hogy *megértse* a magyarázatot.

c. János *van* olyan okos, hogy *megértse* a magyarázatot.

(13) mondataiban tehát a főmondat szerkesztésmódjától és szemantikájától függetlenül használunk kijelentő módú igei formát vagy kötőmód szerepű felszólító módú igealakot.

4.2.2. A (13) a. mondatban megfogalmazott állítást valós ténynek tekintjük, ezt jelzi a mellékmondat igéjének kijelentő módja. (13) b. mellékmondatában – a tagadó tartalmú főmondat után – a felszólító módú igealak a kötőmód használatának jellegzetes esetét képviseli: a közölt tartalom nem valósul(t) meg, nem létezik. A témánk szempontjából igazán érdekes (13) c. mondatban a 3. személyű nominális főmondat a létige jelen idejű alakjával egészül ki, jelölt szemantikájú szerkezetté válik, s az így bekövetkezett jelentésmódosulás miatt kötőmódot használunk a mellékmondatban. Az egyaránt állító (13) a. és (13) c. mondatok mellékmondatában az igemódhasználat különbségét tehát a főmondatok eltérő szerkezetével és jelentésével magyarázzuk.

4.3. A (13) c. főmondata által képviselt – jelölt szemantikájú – mondat típust önmagában is érdemes vizsgálni a megfelelő mellékmondat kötőmódhasználatának magyarázatához. A típushoz tartozó mondatok például:

(14) a. Péter *van* 20 éves.

b. Pista bácsi *van* 100 kiló.

c. János *van* 180 centi (magas).

Felhasználva Kiefer Ferenc egy korai tanulmányának elemzéseit a *van* jellemzéseként azt mondhatjuk, hogy ezekben a mondatokban a létige emfatikus szerepű, ezért is tesszük ki a 3. személyű, egyébként nominális állítmányú mondatban. Kiefer megállapítja, hogy a (14) által képviselt mondat típusban az állítmány bővítménye tartalmazza a [+ Mérték] szemantikai jegyet, és ilyenkor az időt, távolságot, súlyt stb. jelentő kifejezés mellett az emfatikus *van* a „közelítő mérték” jelentését adja a mondatnak (Kiefer 1970: 55). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a tulajdonság mértékének határozatlanabb megítélését tartalmazzák ezek a mondatok.

4.4.1. Kiefernek a mértékkifejezést tartalmazó egyszerű mondatokra alkalmazott elemzéseit próbáltam kiterjeszteni arra az esetre, amikor a mértéket jelölő ki-

fejezés helyett pusztán melléknév vagy főnév a mondat állítmánya, illetve a mondat egy további változatában a *van* létege kiegészítője. Ezek a mondatok a tulajdonság fokának, intenzitásának (vagy a főnévben foglalt minőség értékének) jelölésekor általában szükségszerűen egészülnek ki mellékmondatokkal, és válnak főmondatává a fok, mérték, intenzitás tartalmát kifejtő alárendelésnek. Szükségszerű a – kötőmóddal álló – mellékmondatos kiegészítés, ha a mondatban megjelenik az emfázist jelölő *van*: (16) és (17) példásor, de nem emfatikus mondatok esetén is kötelező a – kijelentő módú – mellékmondat, ha a melléknévhez utalószó szerepben, tartalomváró szóként tartozik az *olyan* névmás: (15) példásor.

4.4.2. Természetesen a beszélő rendszerint már kész gondolategészt, szándékolt jelentést fogalmaz meg szintaktikailag tagolt mondataiban. Így (15), (16) és (17) mondatai, értelmezései csupán a példásort lezáró összetett mondatok létrejöttének feltételezett mögöttes nyelvi-logikai mozzanatait kívánják szemléltetni.

(15) a. 1. János okos.

2. János “olyan okos! – (‘dicséret, csodálkozás’)

3. János nagyon okos.

b. 1. János [olyan] okos. – [megérti a magyarázatot]

2. *János olyan okos, hogy megérti a magyarázatot.*

(16) 1. János okos.

2. János [olyan] okos. – [megérti a magyarázatot]

3. János [olyan] okos. – [megérti a magyarázatot] – [elég okos ahhoz]

4. *János van olyan okos, hogy megértse a magyarázatot.*

(17) (1. János mérnök.)

2. János [olyan/jó] mérnök. – [megbirkózik a legnehezebb műszaki feladatokkal]

3. János [olyan/jó] mérnök. – [megbirkózik a legnehezebb műszaki feladatokkal] – [elég jó mérnök ahhoz]

4. *János van olyan mérnök, hogy megbirkózzon a legnehezebb műszaki feladatokkal is.*

4.4.3. A (16) 4. és (17) 4. mondatok azt mutatják tehát, hogy ha számszerű mértékkel nem minősített, nem minősíthető melléknév vagy főnév áll a mondatban, és mégis valamilyen értékelő, mértékre utaló minősítéssel akarjuk jelentésüket specifikálni, akkor az őket tartalmazó mondat kötelezően egészül ki mellékmondatokkal. Továbbá ha a minősítés az emfázis szemantikai jegyét is tartalmazza, vagyis nem pusztán tényszerű megállapítás, a mellékmondatot modalitást jelölő, kötőmódú igei állítmánnyal szerkesztjük. A főmondatok szintaktikai struktúrája és jelentésszerkezete – megítélésem szerint – ez esetben is ugyanaz, mint (14) egyszerű mondataiban. De a [+ Mérték] szemantikai jegyet most az *olyan* névmás mint mértékre utaló előjel képviseli; értelmezését, kifejtését pedig a mellékmondatban találjuk vagy

fogalmazzuk meg. E mondatok szintén tartalmazzák a „közelítő mérték” jelentés-elemet, mely egyben a határozatlanság jegyével is rendelkezik.

Összefoglalásként a (16) 4. és (17) 4. típusú mondatokról megállapíthatjuk, hogy főmondatukban a létige emfatikus szerepű, és ilyen funkciójában egyszerre a bizonyosság és a mérték határozatlanságának jelentésmozzanatát viszi e mondatokba, melyek egy eseményt mint lehetőséget állítanak elénk. Ez az összetett szemantikai tartalom adhat magyarázatot a kötőmód használatára a mondat típus mellékmondatában.

4.5. Szeretném megjegyezni, hogy a *Magyar grammatika* Az állítmány szerkezete c. alfejezetben röviden érinti a *van* kopula ilyen kivételes megjelenésének kérdését. Utal arra, hogy az állítmánynak ilyenkor modális jelentéstöbblete van, illetve minőséget, fokot, mértéket nevez meg (Keszler szerk. 2000: 396). E jellemzésből az is következik, hogy a vizsgált állítmányi szerkezetekben megjelenő melléknevek olyan jelentésosztályba tartoznak, amelyben a tulajdonságok sajátossága a fokozatokra oszthatóság, a tulajdonság eltérő minőségi szinteket magába foglaló kontinuum. Ezek a melléknevek rendszerint kiegészülhetnek az *eléggé* határozószóval. Ha a melléknév fokozatokra (már) nem osztható minőséget jelöl, általában nem kerülhet be a *van olyan* ... típusú állítmányi szerkezetbe, pl. a *lehetetlen, elképesztő, ájult* stb. melléknevek.

IRODALOM

- ANTAL László (1977): *Egy új magyar nyelvtan felé. Jól ismerjük a magyar igét?* Budapest: Magvető Kiadó. 116-133.
- BALÁZS Géza (2001): *Magyar nyelvhelyességi lexikon.* Budapest: Corvina
- É. KISS Katalin (1998): Mondattan. In: É. Kiss – Kiefer – Siptár: *Új magyar nyelvtan.* Budapest: Osiris Kiadó. 15-184.
- GYŐRI Anna (1981): Kötőmód a spanyol és a magyar nyelvben. In: Hidasi J., Berényi Pné (szerk.): *Elmélet és módszer, Nyelvoktatás felsőfokon II.* Budapest: Külkereskedelmi Főiskola. 55-67.
- HADROVICS László (1969): *A funkcionális magyar mondattan alapjai.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- HEGEDŰS Ríta (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések.* Budapest: Tinta Könyvkiadó
- KENESEI István: Az alárendelt mondatok szerkezete. In: Kiefer F. (szerk.) 529-713.
- KESZLER Borbála (szerk.) (2000): *Magyar grammatika.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- KIEFER Ferenc (1970): *Mondattani–szemantikai tanulmányok.* A „van” ige szintaktikai–szemantikai leírásához. Budapest: Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ. 36-63.
- KIEFER Ferenc (szerk.) (1992): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan.* Budapest: Akadémiai Kiadó
- PATAKI Pál (1984): A francia subjonctif és a magyar kötőmód. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XV.* 207-218.
- PRILESZKY Csilla (1974a.): A felszólító módú mellékmondat néhány kérdéséről. *Nyelvtudományi Értekezések*, 83. Budapest: Akadémiai Kiadó. 473-475.
- PRILESZKY Csilla (1974b.): Megjegyzések a felszólító módú mellékmondatról. *Nyelvünk és Kultúránk*, 17. (1974. december)
- RÁCZ Endre (1963): *A magyar nyelv következményes mondatai.* Nyelvtudományi Értekezések, 39. Budapest: Akadémiai Kiadó
- TOMPA József (szerk.) (1961, 1962): *A mai magyar nyelv rendszere, I–II.* Budapest: Akadémiai Kiadó

Hoppálné Erdő Judit

A magyar nyelv hangtani buktatói a külföldiek írásbeli megnyilatkozásai alapján

Köztudott, hogy a magyar nyelv a szép hangzású nyelvek közé tartozik. A külföldi nyelvtanulók közül is sokan dicsérik nyelvünk dallamosságát, kellemes hangzását. Vannak olyanok, akiknek motivációjában jelentős szerepet játszik az a harmonikus jelleg, amely a sok magánhangzónak, illetve a mássalhangzó-torlódások elkerülésének köszönhető, és amely mögött bizony bonyolult hangtörvények húzódnak. Noha nyelvünk megismertetését a hangok helyes ejtésével kezdjük, a magyar hangtan nehézségeit mi sem bizonyítja jobban, mint az a több tucat fogalmazás, amelyeket álkezdő és középhasaladó szinten álló külföldiek írtak.¹ Ezek a hallgatók elvileg tisztában vannak az alapfokú kommunikációs és nyelvtani ismeretekkel, mégis gondolataik szabatos és választékos megformálásában a nyelvtani akadályok leküzdése jelenti a legnagyobb feladatot. A fogalmazásokban nem pusztán a helyesírási hibák sokaságát kell látni, hanem azt is, ami a hibázás mögött van. Fontos tudnunk, hogy amikor a helyes magyar kiejtést gyakoroltatjuk a külföldivel, akkor nemcsak a nyelvet tanítjuk, hanem a nyelvről is adunk át neki információkat. Gondoljunk csak a toldalékolási rendszerünkre, amelyet nehéz megérteni a hangzórendszerünk legfontosabb oppozícióinak ismerete nélkül. Aki tanított már külföldit magyarra, rögtön fel tudja sorolni a tipikus kiejtési hibákat. A nyelvkönyvek is általában ezekre az előre megjósolható hibákra fókuszálnak, és viszonylag kevés teret szentelnek a hangtani törvényszerűségek magyarázatára. Az általam feldolgozott fogalmazások is azt bizonyítják, hogy a nyelvtudás gyarapodásával szembe kell nézniük a hallgatóknak a kiejtés és az írás közötti különbségek törvényszerűségeivel, vagyis például rá kell ismerniük egy-egy részleges hasonulásra vagy összeolvadásra. Az alábbiakban ezeket a dolgozatokat elemzem a bennük lévő hangtani hibák feltárásával, kategorizálásával.

1. A magánhangzók rendszere

A magyart mint idegen nyelvet tanulóknál a magyar hangok artikulációja szorosan összefügg percepcióis képességükkel. A hibaforrások jelentős része a verbá-

¹ Az anyaggyűjtésben nagy segítségemre voltak a PTE Nemzetközi Oktatási Központjának tanárai és hallgatói, ezért külön köszönetemet fejezem ki Pelcz Katának, a magyar program felelősének.

lis megnyilatkozásokban keresendő, de a kiejtési és képzési nehézségek az írásbeli produktumokban is fellelhetők. Fokozottan kell odafigyelnünk az ún. hangtani szabályszerűségekre, mivel ezeket mint „megjósolható hangtani tulajdonságokat” (vö. Siptár 1999: 295) nem találják meg a nyelvtanulók a szótárakban. A magánhangzó-harmónia a magyar nyelv hangjainak specifikus szintagmatikus viselkedése (vö. Szűcs 1999: 30), amely egyfelől a szótón belüli tartományban figyelhető meg (ezt hagyományosan „hangrend”-nek hívjuk), másfelől, mivel a szótó és a toldalék egy harmóniatartományt alkot, a toldalékok szótóhoz való alkalmazkodása is vizsgálható (ezt nevezzük „hangrendi illeszkedés”-nek).

1.1. A hangrend

A magyar magánhangzók fonológiai rendszerében a nyíltabbá, illetve zártabbá válás során keletkező hangok képzése váltja ki a legtöbb hibát. Elsősorban meg kell említenünk az /a/:/o/ oppozíciót, de problémát jelent az /o/:/u/ és az /ö/:/ü/ szembenállás is (1. ábra). Az írásbeli fogalmazásokban talált hibák többsége azt feltételezi, hogy a tévesztés iránya a nyílásfok szűkülése felé mutat, vagyis az alsó nyelvállású /a/ hangot a középső nyelvállású /o/ hanggal, míg a középső nyelvállású /ö/ hangot a felső nyelvállású /ü/ hanggal helyettesítik. Azt is megfigyelhetjük, hogy a hibás alakokban a helytelenül megválasztott hang előtt vagy mögött a megfelelő oppozíciós pár másik tagját látjuk. Érdekes, hogy ajakkerekítéses-ajakréset viszonylatban az /i/:/ü/ hangpár, illetve ezek hosszú párjai is okoztak nehézséget a szótón belüli harmónia megtartásában.

1. ábra

A magánhangzó-oppozíciók bemutatása a magánhangzó-ábrázolási modell segítségével

/a/	/o/	/ö/	/ü/
x	x	x	x
•	•	•	•
A	U	I	I
	A	U	U
		A	
/o/	/u/	/i/	/ü/
x	x	x	x
•	•	•	•
U	U	I	I
A			U

Összességében az esetek 87.5%-ában fordult elő a nyílásfok minőségi változásával összefüggő hibázás.

Példák:

*Egy ugyonolyan kérdést kérdezhettünk Árpádról, [...].

* [...] hosonló volt.

* [...] kizárólagosan [...].

* [...] a habarú majdnem lehetetlen volt.

* [...] ez idűben.

* [...] egy halászcserda ebédszinet miatt is zárhat az ajtóit.

*Lett volna neki monkája, de ő egyszerűen túl lusta volt a munkavállalásra.

*Semmi orvosi késérletnek nem alávetni.

* [...] milyen szármózásu a család.

1.2. Az illeszkedés

A magánhangzó-harmónia szabályai közül a tő és a toldalékok kapcsolódása, egymáshoz való alkalmazkodása összetett és logikus gondolkodást kíván meg a magyarul tanulóktól. E nyelvspecifikus jelenséghez nem elegendő tudni azt, hogy a toldaléknak egy vagy több alternánsa létezik-e, hiszen a tőben lévő utolsó magánhangzóhoz kell viszonyítani a megfelelő toldalékot. A harmónia működése komplex eljárást követel meg, amely idővel automatizálódik. A hibák elemzése kapcsán megállapíthatjuk, hogy a rossz toldalékok megválasztásánál mindig csak egy képzési sajátosságban tértek el a hibás alakok (pl. ajakréses helyett ajakkerekítéses használata), illetve a kétalakú toldalékpárok közül a hibás formát választották. A hibák közül ki kell emelni a *híd* szót, hiszen ennek toldalékolásában nyelvtörténeti sajátosságok is szerepet játszanak. Az esetek 37%-ában fordult elő, hogy a palatális /ü/ hang helyett az ugyancsak felső nyelvállású, de veláris /u/ hang fordult elő, fordítva egyetlen egyszer sem tévesztették el a tanulók. Az esetek 10.5%-ában a nyílt, veláris /a/ helyett a zártabb, szintén veláris /o/ hangot írták le. Az esetek 15.8%-ában a legnyíltabb, veláris /á/ helyett a középső nyelvállású, palatális /é/ hangot használták. Ennek fordítottja csak egy esetben történt meg. Végül a *-nak/-nek* toldalékalternánsok közül 31.6%-ban fordult elő, hogy a palatális /e/-t a veláris /a/ hanggal helyettesítették.

Összességében az illeszkedés szabályai elleni hibák kb. 70%-a a palatális/veláris oppozíció megsértéséből, vagyis az I elem A-hoz (/a:/e/), illetve U-hoz (/u:/ü/) való hozzáadásának hiányából adódott.

Példák:

*Biztonságba érezhessák magukat az emberek.

*A magyar találménysága és képessége világosan látható volt az ostrom sötét háttérében.

*A magyarok [...] mutatták az ellenszenük több mint csak szóval.

*De még van a vita, hogy vajon igazán jó volt a változás a Magyaroknok-e?

*Talán kártyáznénk vagy labdázánk egyet.

*Ildivel e-maileztünk.

*Nem volt semmi ünnepség (igazan mondván, nem is kerestünk), viszont Zalaegerszegen a buszállomásról Csatár felé, néztünk sok állva ünneplőt egyik téren.

*Estén néztünk a TV-ben a műsort.

*Takaritnénk, de sajnos nincs por.

*A hídnél régi házak állnak.

*Küldtem egy szép képeslapot szüleimnek Angliából.

*A diákok adtak egy rozsat tanárnőink.

*A gyerekek éppen a fürdőkádban fürödnek.

*Minden év én szabadságra megyek görög szigetre.

*A sziget névja Corfu van.

*Minden nap én és nőverem és barátaink megyünk tengerra.

*Este megyünk a moziba hol neznünk jó filmek.

*A másik vezető volt a férjem, de még nem házaskötünk.

1.3. A hosszúsági váltakozások szabályai

A magánhangzók hosszúságának vizsgálata két területen történhet (Siptár 1999: 312-321), egyrészt beszélhetünk egy „nyúlási folyamatról”, illetve tőmagánhangzó-rövidülésről. A nyúlási szabály közvetlenül a toldalék előtt álló, alsó nyelvallású /a/ és /e/ hangok esetében áll fenn, függetlenül attól, hogy az a hang a tő része vagy egy megelőző toldalék magánhangzója. Pl. *alma-almát, karja-karját*. Ezzel ellentétben a rövidülés csak korlátozott esetekben és megszorításokkal léphet fel. A jelenségnek két változatát különbözteti meg Siptár Péter (1999: 317): a „végszótagi tőmagánhangzó-rövidülést” és a „belsőtagi tőmagánhangzó-rövidülést”.

1.3.1. A nyúlási szabály

A nyúlási szabályt viszonylag egyszerűen el lehet magyarázni a külföldieknek, hiszen csak arra kell felhívni a figyelmüket, hogy a két fent említett hangot figyeljék a szó vagy már a toldalékkal rendelkező szóalak határán, és ékezzettel jelöljék írásban a megnyúlást. (Kivétekként kell felsorolni azokat a toldalékokat, amelyek nem váltják ki a magánhangzó-megnyúlást, például: *-szerű, -féle, -kor, -szor/-szer/-ször, -i, -ként, -ság/-ség*.) Ennél a jelenségnél azonban nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy a magánhangzó-harmónia egyik folyamata ellen vét-e a nyelvtanuló, vagy a magyar magánhangzók mennyiségi tartamának (hosszúság-rövidség) írásbeli kifejezése ellen.

Példák:

*Az édesanyjának a mondása mélyebb és mélyebb nyomot hagyott az ő szívében.

*Egy kedves tanárjának a segítségével Zoli tovább ment a gimnáziumba.

*Arról volt szó, hogy mit lehet csinálni, de az a problémájuk, hogy a királyok és a katonák egybedolgoznak.

*Laci akarta megmutatni Dorának, hogy ő milyen bátor és erős volt.

*Lakunk az nagy anyám házába.

1.3.2. A tőmagánhangzó-rövidülés

A magánhangzók hosszúsági váltakozásának szabályai közül a korlátozottabb érvényű és használatú szabályhoz érkeztünk, ugyanis nem minden tőben és nem minden toldalék előtt zajlik le ez a folyamat. A leggyakoribb rövidülési forma a végszótagban következik be, mégpedig egy- vagy kéttagú szavaknál (*víz – vizek, út – utak*). A szótöveknek alapvetően három csoportját különböztethetjük meg annak alapján, hogy milyen fajtájú magánhangzó áll a szótőben:

(i) vannak minden helyzetben rövid magánhangzók (*hal, halak*);

(ii) vannak minden helyzetben hosszú magánhangzók (*nővér, nővérek*);

(iii) és vannak váltakozó magánhangzók (*nyár, nyarak*; vö. Siptár 1999: 318).

A legfontosabb rövidítő toldalékok között találjuk azokat, amelyekkel már a kezdő szinten is legelőször ismertetjük meg a tanulókat, például: a többes szám jele (-*k*), a tárgy ragja (-*t*), a birtokos személyragok, később a melléknévképző (-*s*), az igeképző (-*z*). A hibák kétharmada (66.7%) a minden helyzetben hosszú magánhangzót tartalmazó tövek toldalékolásánál fordult elő, vagyis indokolatlanul megrövidítették a tanulók a vég-, illetve belszótagi magánhangzót. Az esetek többi részében a rövidülések elmaradása vagy az indokolatlan rövidítés játszott szerepet.

Példák:

A magánhangzó-rövidülés elmaradása:

*A diplomácia talált egy útat szerezni, amit a harcosok nem tudtak.

*[...] két nagy vödörben friss vízet haza vitt.

Vég- és belszótagi magánhangzó megrövidítése:

*[...] a függetlenségi lelke, ami ragyogott az emberek szívekben.

*A nép a két városban, a háború miatt, mar nem birot többi, és az emberek találkoztak az erdőben.

*És azt halottam, hogy nálatok a királyatoknak a lánya sincs ferje.

*Minden nap én és növerem és barátaink megyünk tengerre.

*Ott mi úszunk és röplabdanunk.

*Este megyünk a moziba hol neznunk jó filmek.

*Minden év én és a csaladom szabadság megyünk.

*Néha barátaink mennek a hazunk és csinalunk egész éjjel összejövetelek.

1.4. A hangbetoldás és a kiesés

A magánhangzók szintagmatikus viselkedését érintő folyamatok sorában az utolsó két jelenséghez érkeztünk el: a kötőhangzók kérdéséhez, illetve a váltakozó tövek nyomán megfigyelhető magánhangzó-kieséshez. A külföldiek írásbeli megnyilatkozásaikban legnagyobb mértékben a kötőhangzók használata ellen vétenek, ezen belül is 76%-ban hibásan választják meg a kötőhangzót (az /a:/o/ oppozíció-

ból adódik a hibák jelentős része), 12%-ban felesleges a hangbetoldás, és ugyancsak 12%-ban hiányzik a kötőhangzó. A kötőhangzók általában alkalmazkodnak a relatív szóközben lévő magánhangzók fonológiai tulajdonságaihoz, vagyis követik azokat a nyelv vízszintes mozgása szerint, a nyelvtanítás tekintetében (általában közép-ső nyelvtanításuk a kötőhangzók), illetve a kerekítés szempontjából is. Azonban fontos felhívni a figyelmet a nyelvtanítás során az ún. nyitótövekre (Siptár 1999: 321), amelyek az utánuk következő kötőhangot nyíltabbá teszik, tehát palatális környezetben /e/ (könyv-könyvek, de (!) függöny-függönyök), míg veláris környezetben /a/ (ház-házak) lesz. Általános szabályt nagyon nehéz levonni, hiszen mindig hozzá kell tennünk a kivételeket is, mégis megemlíthetjük, hogy a melléknevek általában nyitótövek (kivéve: nagy-nagyobb), illetve léteznek olyan toldalékok, amelyek nyitótöveket hoznak létre, például a középfok jele (-bb), a többes szám jele (-k), a múlt idő jele (-t, -tt), vagy a felszólító mód jele (-j). A főnevek töveire vonatkozóan a szótárban kaphatnak egyértelmű információt a nyelvtanulók.

A hangkiesés eseteinél világosan kell látnunk, hogy ez a jelenség összefüggésben van a kéttöví (egy hosszabb és egy rövidebb) szavak toldalékolásakor fellépő morfofonológiai jellegzetességgel. A hangkiesés csakis a szó utolsó szótagjában megjelenő magánhangzót érinti, amelyet „ingatag tömagánhangzónak” hívunk (Siptár 1999: 321).

Példák:

***Boldogon** élhessen mindenki az egész földön.

**Roszbabb dolog nincs, mint amikor elindulok otthonról és a kedvenc hal ételemet szeretném enni a kedvenc halászcárdámban de mikor sokat utáztom és odaérek látom hogy zárva van.*

**Ha nem tudta visszatartoni az ő törzsi vezetőket, átrohanhatná és összezúzhatná őt.*

**Az új kapitalizmus erős hullámozása okozott tömegi elküldeket és magasabb árakat a fogyasztóknak.*

**[...] faradatok voltunk.*

**És azt hallottam, hogy nálatok a királyatoknak a lánya sincs ferje.*

**Ezek az árak az új könyveknek.*

**Ma megint a könyvtárba megyek, ez most az a hely, ahol leggyakran találhatnak engem, mert megint készülek egy vizsgára január- és februárban.*

**Laci sok sört ivatt tegnap.*

**Én kedden úszam, csütörtökön pedig korcsolyázam.*

**Ti is esztek és isztak velünk?*

**Beteg vagyok, egész nap fekiüdem, teát iszok, alszak.*

**Zoltánék küldték már a csomagot.*

**Gyerekek, megittaták már a kakaót?*

**Ádámnak írtam képeslapot névnapra.*

Fölösleges a hangbetoldás:

**Csak ábrándozva lehet találni az életi célet és csinálni mindent, hogy elérni azt.*

**A nép a két városban, a háború miatt, már nem birott többi, és az emberek találkoztak az erdőben.*

**Hirtelen Laci azt mondta, hogy ha elveszírné ezt a fogadásot, az idegenlégioba akarna menni.*

Hiányzik a kötőhang:

**Ezek a városk régiiek.*

**Jött a pincér, hozt az étlapot.*

**Az asszony már otthon várt, és finom vacsorát főzt.*

Indokolatlan hangkiesés, illetve helytelen hangbetoldás:

**Nagy Imrének a szeppe az '56-os forradalomig.*

**Attila és Árpád szabadok voltak az uralkodástól, de fogolyok voltak saját erejének.*

**Jó éredemjegye miatt [...].*

2. ábra

A vokalizmus hibái a statisztika tükrében

Hibafajták	Százalékok
Kötőhangzók elleni hibázás	32.94%
Illeszkedés elleni hibázás	22.35%
Nyúlási szabály elleni hibázás	18.82%
Mgh.-rövidülés elleni hibázás	16.47%
Hangrend elleni hibázás	9.42%

2. A mássalhangzók rendszere

A magyar mássalhangzók körében azok a jelenségek jelenthetnek potenciális hibaforrási lehetőséget, amelyeket a kontrasztív analízis eredményeképpen előre kiszámíthatunk. Egyes mássalhangzók kiejtésében tapasztalható nehézségek (mint például a /gy/, /ty/, /ny/ ínyhangok kritikus ejtése) csak egy része képeződik le az írásbeli munkákban, azok is inkább a fonéma írásjegyének lejegyzésében. Az időtartam szerinti hosszú mássalhangzók helyes használata a szó belsejében és a szó végén mind szóban, mind pedig írásban hibalehetőséget rejt magában. A bizonytalanság következtében a nyelvtanulók hol az indokolatlan mássalhangzó-kettőzést, hol pedig a szintén indokolatlan mássalhangzó-rövidítést hajtották végre, ezzel is növelve a helyesírási hibák számát. A hibázás oka abban keresendő, hogy főleg szóvégi helyzetben az indoeurópai nyelvekben, mint például a németben is, a kiejtésnél nem jelzik a hosszú hangokat.

A mássalhangzó helytelen lejegyzése:

* [...] *de ha vizsgáljuk az ő zabadságának törekenységét, [...].*

- * [...] pozítszójából.
- * Ott ő lejjebb ment szegénységbe mint az egész gyerekkorban megtapasztalott:
- * És azok a hegyek: olyan gyönyörű kilátás Mecsekről.
- * Hol volt, hol nem volt, volt egyzer egy szép kis város, Csép, a Csemek.domb mellett.
- * Hirtelen, egy paraszt mondta a többieknek:
- * Fél tiszzenegykor már mind a három fiú nagyon részeg volt.
- * [...] ő nem is maygar, tudom.
- * A diákok adtak egy roszát tanárnőinak.
- * [...] nem tudtan aludni mert annira rossz volt az út.
- * A kislány gönyörű lánnyá fejlődött.
- * Egy napon miközben AMATERASZU hiányszott, SZUSZANO-OU a nővérének szövőszékét tönkretette.

Indokolatlan mássalhangzó-kettőzés:

- * Hárman menttek tovább a városba..
- * Azt az ugyanolyan várat elvesszették egy könnyű török meghódításban.
- * Rákóczi száműzetést választott megbocsátás helyett.
- * Mennjünk vissza az első kérdésünkre!
- * Amikor hazzajöttem, a nagyi már türelmetlen várt.
- * Ez a szomszéd olyan gonosz és rossz volt, hogy egyfolytáiban szekálta az ártatlan szomszédságot.
- * Az életszokásokat úgy lehet szervezni, hogy egészségesen éljen az ember.
- * Folyamatosan sört és másféle szeszt inni is sok kárt okozhat.
- * [...] ők ezen a percben meghaltak.
- * Bemenntem egy étterembe.
- * S az arca hegyes mint egy kutyájé vagy inkább mint egy farkassé!

Mássalhangzó-kettőzés megrövidítése:

- * [...] a történelem bizonyítot.
- * [...]Jegy diákcsoport döntöt, hogy elege volt.
- * Az ország szembekerült olyan idővel, ami szüntelen járt előttük és amiben irányíthaták saját végzetet.
- * Ez a szabadság nem hatalomfeltételű, vagy elveszithető pénztelenség miat.
- * Ott töltenék az egész napon, fürdönék, napoznék, beszélnek a barátaimal.
- * Olyan hosszú volt egy térszázal, hogy a fejünk felett kinyújtott karunkal leért az asztalig.
- * Azért kelett a szegény kis parasztlánynak naponta háromszor a nagy távolságban levő kis patakhoz gyalogolni.
- * Ez ahoz vezetett, hogy ő már nem mert a szomszédok ellen tiltakozni illetve valamilyen zajt csapni.
- * Kossuth díjjal és az Operaház örökös tagságával tünteték ki, amielőtt 1962. májusában elhunyt.
- * Azért voltak ilyen zavarba mert minden reggel kiderült hogy egy törpe nyomtalanul eltűnt és fogalmuk sem volt hogy mi történhetet.
- * Szép idő volt, kék, felhőtlen ég, s erősen siütöt a nap mint ahogy nyáron szokott.
- * Az oroszok nem voltak lasú reagálni.
- * [...] egy különleges és elégé furcsa bezárási okról van szó.

2.1. A mássalhangzók szintagmatikus viselkedése

A mássalhangzó rendszerünk meghatározó vonása a zöngés-zöngétlen oppozíció. A magyar nyelv zeneisége is a hangzókészletünkben többségben levő zöngés hangoknak köszönhető. A mássalhangzók szintagmatikus viselkedésénél éppen ennek az ellentétnek a gazdaságos feloldására tesz kísérletet nyelvünk a szomszédos hangok egymásra hatásával. A kiejtésben érzékelhető nyelvünk simító hatása (vö. Szűcs 1999: 44), amikor is a szabályok progresszív, illetve regresszív terjedési irányát követjük, miközben írásban mindez jelöletlen marad. Mind az anyanyelvi tanulóknak, mind pedig az idegen ajkú nyelvtanulóknak komoly problémát okoz a helyesírásukban a mássalhangzó-törvények betartása. (1. 3. ábra)

3. ábra

A mássalhangzó-törvények elleni hibázás százalékos eloszlása

Hibafajták	Százalékok
Zöngéesség szerinti részleges hasonulás	10.72%
Képzés helye szerinti részleges hasonulás	3.57%
Teljes hasonulás	28.58%
Összeolvadás	35.72%
Rövidülés	21.41%

2.1.1. Zöngéesség szerinti részleges hasonulás

Igen gyakran találkozhatunk ezzel a jelenséggel, amikor a második hang zöngésíti vagy zöngétleníti az előtte álló hangot; ez tehát egy jobbról balra ható folyamat, amely összetételhatárnál és szóhatárnál is működésbe lép.

*Az első és leghíresebb magyar előd rapsozolgaságban volt.

*Kébzeld hogy ez volt az első szám amit felhívtam újsághirdetésekből.

*Ha aszt mondom: „kréta, ragasztó, tojás, dupla edények, [...] mire először gondolsz?

2.1.2. Képzés helye szerinti részleges hasonulás

A képzés helye szerinti részleges hasonulás akkor fordul elő, amikor a szó belsőjében az **n** hangot ajakhang (**p**, **b**) követi. Ez a jelenség csak a *különbség* szó leírásakor fordult elő különböző példamondatokban, mint például:

*Az egyedüli különbség volt közöttük a kormányozási megállapodások.

2.1.3. Teljes hasonulás

Teljes hasonulás akkor következik be, ha két különböző képzésű mássalhangzó teljesen egyneművé válik. A teljes hasonulás lehet írásban jelölt és jelöletlen. Ez utóbbi rejt magában több hibalehetőséget.

Példák:

Írásban jelöletlen alak jelölése, és esetenként a mássalhangzó-kapcsolat megrövidítése:

- *[...] olyan erősen és hevesen csókolta meg a békát, hogy majdnem megfullatt.
- *Véleményem szerint zsidó étkezési mód sokmindenbe egéségeseb.
- *Ő már találta szabadságát 35 év azelőtt mikor megengete Jézus Krisztus meghódítani az ő életét.
- *[...] aki vasárnap délben kezte a benzines fűnyíróval fűvet vágni.
- *Két óráig megkérdeztek engem és utána elmonták, hogy keressem meg még egyszer a lakásomat, hogy nem lenne-e valahol az útlevelém.

Írásban jelölt alakok megrövidítése:

- *[...] harmadéves graduális diákokal oszttyák.
- *Ott töltenék az egész napon, fürdönék, napoznék, beszélnek a barátaimal.
- *Olyan hosszú volt egy térszázal, hogy a fejünk felett kinyújtott karunkal leért az asztalig.

2.1.4. Összeolvadás

A legnagyobb csapdát ez a jelenség rejti magában, vagyis amikor két különböző mássalhangzó egy harmadik hosszú hanggá alakul át. Az összeolvadás a *-t, -d, -n* végű névszók + a birtokos személyjel *-j*-vel kezdődő alakjai, illetve a *-t, -d, -n* végű igék + *-j*-vel kezdődő igei személyragok vagy a felszólító mód jelének változatai esetében lép fel írásban jelölt vagy jelöletlen formában. A hallgatók egy-egy ilyen szó leírásakor csak a fülükre hagyatkoztak, és a legváltozatosabb formában jegyezték le a mássalhangzókat. Íme néhány példa:

- *A nyuszi ahogy meglátta az annyát észrevette hogy nem hozott semmit a boltból.
- *[...] harmadéves graduális diákokal oszttyák.
- *Kérem a Művészeti Kart hogy próbalyon létrehozni valami megoldást.
- *Kiadó: aki kiadgya a könyveket.
- *Megtecet a lakás, ára is elfogadható volt.
- *[...] a plafonyuk két helyen beázat.
- *A házban legöregebb férfi [...] kimondgya az áldozási imát.
- *Utána mindenkinek tép egy darabot, sóba mártya és elosztogatya az asztalnál ülő családnak és vendégeiknek.
- *[...] azt álityák hogy több féle protein keverése egy étkezésnél nehezebbre teszi az emésztésünket.
- * [...] poszútsziojából. (hiperkorrekción)

2.1.5. Rövidülés

A legkisebb hatókörű, mégis gyakori hibalehetőséget magában hordozó mássalhangzótvényről van szó. Ez a kimondottan hangtani feltételektől függő válto-

zás akkor következik be, amikor egy hosszú és egy rövid mássalhangzó kerül egymás mellé, és ilyenkor a hosszú mássalhangzó kiejtésben megrövidül.

*[...] festészetet *halgatok*.

*[...] az *együttlét* problémák nem csak DLA *halgatok* munkáját megakadályozák

*[...] a főzés hagyományok változnak atól *fügve* milyen származású a család.

*[...] *többféle* protein keverése egy étkezésnél *nehezebbre* teszi az emésztésünket.

Összegzés

Az elmúlt évek pszicholingvisztikai kutatásai (Gósy 1995, 1998) is alátámasztják, mennyire fontos szerepe van a beszédmegértés folyamatában a fonémák felismerésének és értelmezésének. Egy idegen nyelv tökéletes elsajátításához hozzátartozik az adott nyelv hangzókészletének helyes ejtése és lejegyzése. Jóllehet a megértés készsége az idő haladtával, a beszédprodukciónak biztosabbá válásával állandóan fejlődik, mégis a nyelvtanulás sikeressége megtorpanhat, ha valamilyen deviáns jelenség akadályozza a tanuló performanciáját (l. fosszilizáció). A rosszul vagy nem eléggé berögzült kiejtés a nyelvtanulás magasabb szintjén is problémát fog okozni, és akár lehetetlenné teheti a teljes nyelvi kompetencia megszerzését. Haladó szinten a nyelvtanuló már nemcsak az interferencia-jelenségekkel foglalkozik, hanem észre kell vennie a célnyelvben uralkodó törvényszerűségeket, mechanizmusokat. A fenti elemzés is bizonyítja, hogy minden szinten van létjogosultsága a fonetikai gyakorlatoknak, „bemelegítéseknek”. Módszertani szempontból a vizualitásra is nagy hangsúlyt kell fektetnünk, ez segítheti a helyes szóalak bevését.

IRODALOM

- DRESSLER, Wolfgang – SIPTÁR Péter (1998): A magyar nyelv természetes fonológiája felé. *ÁNyT* XIX. 35-59.
- GIAY Béla (1997): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. *Modern Nyelvoktatás* 1997/1-2. 20-44.
- GÓSY Mária (1995): A beszédmegértés folyamatának első szintjei. *ÁNyT* XVIII. 63-77.
- GÓSY Mária (1998): Fonológiai folyamatok érvényesülése a szófelismerésben. *ÁNyT* XIX. 61-79.
- HEGEDŰS Rita (2004): *Magyar nyelvtan*. Formák, funkciók, összefüggések. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- KIEFER Ferenc (szerk.) (1994): *Strukturális magyar nyelvtan 2. Fonológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- KIEFER Ferenc (2001): A *-hat/-het* toldalék mint szótári egység. In: Andor – Szűcs – Terts (szerk.): *Szűcs Tibor eszmék nem alszanak... Szűcs György 70. születésnapjára*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 654-659.
- SIPTÁR Péter (1984): Vita a magyar magánhangzó-harmóniáról. *MNy*. 80: 228-238.
- SIPTÁR Péter (1999): Hangtan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest. 293-404.
- SZENDE Virág (2004): Összehasonlító vizsgálatok kétnyelvűek körében. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 228-243.
- SZÜCS Tibor (1999): *Magyar–német kontrasztív nyelvészet a hungarológiában*. Pécsi Nyelvészeti Tanulmányok 4. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Kocsis Gabriella

Magyaroktatás és a diákok tanulási stratégiái a UCL-en

1. Bevezetés – célok és módszerek

2004 tavaszi trimeszterét volt alkalmam a *University College London, School of Slavonic and East European Studies* tanszékén eltölteni. Az ELTE magyar mint idegen nyelv szakos diákjaként nyertem el a Socrates/Erasmus program ösztöndíját, így 2004 januárjától április közepéig kíséreltem figyelemmel a SSEES-en folyó magyar nyelv oktatás menetét. Az oktatásba bekapcsolódva együtt jártam a hallgatókkal a nyelv- és irodalomórákra, illetve a „mesterképzés” egyetlen diákjának tanulmányaiával is megismerkedhettem.¹

A közelmúltban több kutatás² foglalkozott a sikeres és a sikertelen nyelvtanulók tanulási stratégiáival. Legutóbb Edwards Melinda jelentette meg esettanulmányát³, mely kifejezetten a magyar nyelvtanulás szempontjából vizsgálta ezt a kérdést, egy sikeres angol anyanyelvű diák példáján.

E kutatásokat felhasználva és kiterjesztve az ösztöndíj ideje alatt nyelvpedagógiai kutatásokat végeztem, amelyek az University College London magyar nyelvet tanuló diákjainak nyelvtanulással kapcsolatos motivációit, nyelvtanulási stratégiáit vizsgálták. A kutatás részben célzott, strukturálatlan interjúkon és feladatmegoldásokon keresztül történt, de egész féléves tapasztalatomat felhasználtam a dolgozat megírásakor. Az interjú során céлом volt megvizsgálni azt, hogy korábban milyen idegen nyelveket tanultak az interjúalanyok, milyen sikerrel, s hogy milyen motívumok készítették őket a magyar nyelv tanulására. Szándékom volt feltárni azt is, hogy a nyelvtanulók milyen technikákat, módszereket alkalmaznak a nyelvtanulás során, ezek hogyan változnak a nyelvtanulás folyamatában. Külön érdekes volt a már Magyarországon járt, negyedéves diákok tapasztalatait összegezni, hogy ti. a célnyelvi környezetben való tanulás, a társas kapcsolatok mennyiben segítettek elő kommunikatív kompetenciájuk fejlődését. Az interjú a jövőre vonatkozó kérdésekkel is foglalkozott, vagyis azzal, hogy a tanuló a későbbiekben milyen területen szeretné hasznosítani nyelvismeretét, milyen tervei vannak ezzel kapcsolatban. A kutatás

¹ Szeretném megköszönni tanárainknak, Szili Katalinnak és Peter Sherwoodnak, hogy szakmai tanácsokkal segítettek a dolgozat megszületését, másrészt a diákoknak, hogy hajlandók voltak időt szánni a beszélgetésre, és megosztották velem gondolataikat.

² Oxford (1989) ad a kutatásokról kiváló összefoglalást.

³ Edwards (2002)

második részében néhány – a nyelvtanuló szintjének megfelelő – feladaton keresztül a gyakorlatban is megvizsgáltam az egyetemisták tanulási stratégiáit. Vizsgálatom az etnografikus, interpretatív irányzat kutatási módszereivel dolgozott; a nyitott kérdéseket tartalmazó interjú és a feladatmegoldás mellett fontos volt számomra az órákon tett megfigyelés – az, hogy a diákokat természetes szituációban is lássam, halljam (Ötvösné Vadnay 2002: 424).

A kutatások hangsúlyozzák, hogy a nyelvtanároknak ismerniük kell tanítványaik tanulási stratégiáit és azt, hogy a nyelvtanulók ezek közül melyeket tartják sikeresnek és hasznosnak. Ezek ismeretében a nyelvtanárok hatékonyabb segítséget tudnak nyújtani a diákoknak, mivel könnyebben tudják kiválasztani a motiváló feladattípusokat és munkaformákat (Bárdos 2000: 239).

Edwards Melinda egyetlen magyarul tanuló diák példáján keresztül mutatta be a tanulási stratégiákat. Dolgozata végén megjegyzi, hogy „a továbbiakban mindenképpen hasznos lenne különböző anyanyelvű és célnyelvű résztvevőkkel készíteni esettanulmányokat, hogy ezáltal behatóbban megismerjük tanulási stratégiáikat és nyelvelsajátításuk hátterét” (Edwards 2002: 27). A magyar mint idegen nyelv leendő tanáraként úgy gondolom, hogy fontos volna kifejezetten magyarul tanuló diákokkal kibővíteni az eddigi kutatásokat; ezáltal is finomítható lenne a magyar mint idegen nyelv oktatása. A másik fontos kérdés, hogy létezik-e olyan tanulási stratégia, amely nyelvspecifikus, s ezáltal megkönnyíthetné a magyarul tanuló diákok nyelvelsajátítását, avagy a dolog bonyolultsága folytán (amely szerint a tanulási stratégiákat sok minden más is befolyásolja, nem csak a tanulandó nyelv jellemzői: társadalmi kontextus, a tanuló életkora, személyisége, neme, előzetes tudása stb.) ilyen stratégia nem is létezik. Esettanulmányom csupán hét diákkal folytatott beszélgetés alapján készült, de a kutatás a későbbiekben talán folytatható további interjúkkal. Az így kapott eredmények, visszajelzések sokat segíthetnek a gyakorló tanároknak abban, hogy nyelvtanítási módszereiket csiszolhassák, fejleszthessék.

Kutatásom során egyértelművé vált, hogy a UCL-en tanuló diákok háttere és más idegen nyelveken szerzett tapasztalataik annyira különbözőek, hogy a hét diákkal készített interjú eredményeként általános tapasztalatokat nehéz megfogalmazni. Ezért úgy gondoltam, hogy mindegyikük véleményét, gondolatát röviden összefoglalom (természetesen kitalált neveket használva). Ebben a részben beszámolok a diákok nyelvtanulási tapasztalatairól (milyen idegen nyelveket tanultak, milyen szinten sajátították el azokat), milyen céljaik vannak a magyar nyelvvel. Ekkor beszélek arról, hogy saját nyelvi fejlődésükről mi a véleményük, mikor érezték úgy, hogy ugrásszerűen fejlődött a nyelvtudásuk (ha volt ilyen). Arról is szólok esetenként, hogy mit találtak különösen nehéznek vagy könnyűnek, és hogy milyen technikákat alkalmaznak tanulmányaik során. Ezután bemutatom a különböző tanulási stratégiákat, és azt, hogy miként alkalmazzák ezeket a UCL diákjai.

2. *University College London – Szláv és kelet-európai tanulmányok (School of Slavonic and East European Studies)*

Egy kurrens honlap⁴ szerint, amely a sanghaji egyetem kutatásait közli, a University College London a negyedik helyet foglalja el az európai egyetemek rangsorában, az egész világ egyetemeit tekintve pedig a huszadik. Igazán rangos egyetem falai között zajlik a magyar nyelv és irodalom oktatása, amely – mint látni fogjuk – ennek ellenére nem problémamentes.

A UCL-en folyó magyar nyelvoktatás jelenleg az egyetlen Nagy-Britanniában, kizárólag itt lehet magyar nyelvből diplomát szerezni (Sherwood 1993: 116, Váradi 1993: 154). Kis létszámmal folyik az oktatás, ottlétem alatt összesen hét diák tanult magyarul: egy diák „mesterképzésben” vett részt, két negyedéves és négy másodéves diák tanult a szakon. A másodévesek közül az egyik fiú, Wojtek a dijoni egyetem vendéghallgatójaként csak egy évre érkezett Londonba.

Előfordul, hogy anyanyelvi beszélők veszik fel a szakot, vagy olyanok, akik már tudnak egy kicsit magyarul. A hallgatók közül ide sorolható Wojtek, aki már egy évet tanult az előbb említett dijoni egyetemen. Barbara pedig – félig magyar származású lévén – már beszélt magyarul az egyetem megkezdésekor. Ilyen esetekben másodévesként kezdenek meg tanulmányaikat.

A képzési forma szerint a harmadévet Budapesten töltik, az ELTE Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának magyaróráin vesznek részt. Mivel esetenként előfordul, hogy egyáltalán nincs jelentkező egy-egy évben a magyar szakra, így 2003/2004-ben sem harmadévesek, sem elsőévesek nem tanultak a szakon. Úgy tűnik, egy diák jelentkezett a 2004/2005-ös tanévre, így talán lesz idén egy elsőse a szaknak.⁵

Mielőtt a diákokról és a különböző tanulási stratégiákról beszélnék részletesebben, fontos megjegyezni, hogy a UCL-en folyó nyelvoktatás sajátos helyzetben van 1996/97 óta. Ezelőtt az egyetemi képzés célja az olvasás-fordítás elsajátítása volt, főleg a szépirodalom fordítására helyezték a hangsúlyt. Ennek megfelelőek voltak az óraszámok is, első évben hetente nyolc órájuk volt. Ekkor még főszakként működött a magyar szak.

⁴ www.ed.sjtu.edu.cn/rank

⁵ A teljesség kedvéért említtem meg, hogy az egyetem esti tanfolyamot is indít minden évben külsősök számára. A diákok hetente egyszer (kétszer hatvan percben) tanulják a magyar nyelvet, ez tulajdonképpen az egyetem keretein belül működő nyelviskola. Hét-tíz diák fizet be évenként erre a tanfolyamra. Ezen felül más egyetemek diákjai is felvehetnek órákat a SSEES-en; ők nem bölcsész érdeklődésűek, akik nyelvtudásukat akarják fejleszteni. Ők a *Reading Course* 1-2-t végezhetik el. Jellemző mindkét tanfolyamra, hogy a diákok vagy részben magyar származásúak, vagy a magyar nemzetiségű házastárs/barát/barátnő kedvéért tanulnak magyarul. Mivel céltom a négyéves képzésben résztvevők tanulási stratégiáinak feltérképezése volt, ezért ők nem szerepelnek a vizsgálatban.

1996/97-től az egyetem megváltoztatta koncepcióját, megalakították a *Language Unit*-ot, a tanároktól pedig elvárják, hogy mindössze heti négy órában tanítsák a nyelvet, de immár minden készséget figyelembe véve. Az így kialakult helyzettel mind a tanárok, mind a diákok elégedetlenek. A diákokkal folytatott beszélgetések alapján kiderült, hogy örülnének, ha növelnék az óraszámokat, így intenzívebben tudnák tanulni a magyar nyelvet, gyorsabban tudnának magasabb szintre eljutni. Csak az összehasonlítás kedvéért idézem Gaál Gergelyt, aki a Pekingi Idegen Nyelvek Egyetemén szerzett oktatói tapasztalatáról számol be cikkében: „mivel a magyar nyelv oktatása a pekingi egyetemen alapszintről indul, azaz a felvett hallgatók korábban egyáltalán nem részesülnek előkészítő nyelvi képzésben – azaz egyetemre kerülésük idején egy árva szót sem tudnak magyarul –, az első két év alapozással, illetve a nyelvi készség kialakításával és az alapszókincs megtanításával, megszerzésével telik. Ezt a munkát erősen megnehezíti a tény, hogy a magyar nyelvi óraszám mindössze heti 16-18 óra. Így a harmad-, illetve negyedévben igényelt szakjellegű ismeretek oktatása, illetve elsajátítása sem lehet zökkenőmentes” (Gaál 1997: 110). Nem állítom, hogy heti 16 óra szükséges volna a SSEES-en, de ennek ellenére érdemes elgondolkodni a két óraszám különbségén.

További nehézséget okoz, hogy a képzés kentaur-jellege folytán az egyetemistáknak nemcsak a nyelvet kell megtanulniuk, hanem a magyar irodalom ismerőivé és fordítójává is kell válniuk. A nyelvpedagógiai szakirodalom sokat foglalkozik azzal, hogy a nyelvtanulás mely szakaszában érdemes irodalmi szövegeket alkalmazni (Burke–Brumfit 2000). A pedagógiai célok pedig alapvetően meghatározzák az irodalmi szövegek felhasználhatóságát. Nem mindegy, hogy egy irodalmi szöveget miért vizsgálók: a nyelvi struktúra egy-egy elemét akarom bemutatni-megtanítani, vagy a stílusbeli különbségekre helyezem a hangsúlyt, vagy a szöveg története, szüzséje érdekel, avagy a szöveg „üzenetére” vagyok kíváncsi, avagy a szöveg és a szerző irodalomtörténeti helyét, szerepét akarom meghatározni (Littlewood 2000: 178).

A UCL-en kettéválik az irodalmi szövegekkel való foglalkozás; Peter Sherwood nyelvóráin nyelvtanulási célokat szolgálnak. Egyszer-egyszer házi feladatként kapnak a diákok irodalmi szövegrészleteket fordításra, más jellegű szövegek mellett. A másodévesek három hónap alatt Móricz Zsigmond és Hubert Griffith egy-egy szövegrészletét fordították. Az ellenőrzéskor sok szó esett a nyelvi elemek stílusbeli alkalmazhatóságáról is.

Daniel Abondolo irodalomóráin a kultúra, az irodalom megismerése, értelmezése a cél. A gondok ezeken az órákon jelentkeznek, mivel a szövegek nem a nyelvtudásuknak megfelelők. Már másodéves korukban kell magyar szépirodalmat olvasniuk és értelmezniük, de erre még csak korlátozottan képesek. Kellő nyelvi kompetencia hiányában (igen magas nyelvismeretet igényel egy-egy szerző stílusának érzékelése, a nyelvi játékok, stílusbeli különbségekre való ráismerés) irodalom-

értelmezés helyett az irodalomórákon is részben nyelvtanítás, a szövegek fordítása folyt. Az órákra és a vizsgákra sokszor a művek angol fordítását olvassák csak el, ami természetesen jobb, mintha semmit sem olvasnának, de így az eredeti cél kissé féloldalasan valósul meg. Daniel Abondolo elnöző diákjaival, hiszen tudja, hogy a képzés felépítésének gyengéiről nem ők tehetnek. A vizsgára viszont alaposan fel kell készülniük az adott irodalomtörténeti korszakból – ismerve az írók, költők életművét, s képesnek kell lenniük esszét írni egy már ismert alkotásról.

Szépirodalmat olvasni és érteni egy anyanyelvi beszélőnek sem mindig egyszerű, hiszen egy másféle, különleges kódrendszerről van szó, amelyet az anyanyelvi beszélőnek is tanulnia kell érteni. Ezzel szemben Korompay Klára azt írja, hogy ő is kezdettől fogva megismertette diákjait a magyar irodalommal. „Az első lépés az volt, hogy – lektor koromban – a költészettel való ismerkedést nem halasztottam későbbre, amikor már „jól tudják a nyelvet”, hanem éppen ellenkezőleg, a nyelvtanulás korábbi szakaszától (túlzás nélkül mondva: a legelső órától) kezdve költői szövegek olvasásával, elemzésével is közelítettem magához a magyar nyelvhez” (Korompay 1997: 47). Ennek eredményeként azt tapasztalta, hogy az irodalomra, nyelvre érzékeny diákok már a nyelvtanulás korai szakaszában képesek a szépirodalmi szövegértésre. S aztán ez a magyar nyelv megszeretéséhez vezet, ami erős motiváltságot ad a nyelvtanuláshoz. A UCL-en magam is ezt tapasztaltam, azaz az oktatók nem kizárólag oktatják a magyar nyelvet, hanem próbálják felkelteni az érdeklődést a magyar nyelv, irodalom és kultúra iránt, s ez mindenképpen meghozza eredményét. A tanulók szívesen járnak az órákra, és jó viszony alakul ki tanár és diák között.

A nehézségek között meg kell említenem, hogy a szak számára lektort sem biztosít az egyetem. Korábban egy lektor is részt vett a magyar szak munkájában, de 1997-ben megszüntették a lektori státuszt, nyilván költségsökkentési szempontok miatt. Ha már a finanszírozási nehézségeknél tartunk: a *Language Unit* tanárait óraberben fizeti az egyetem. Azt is ki kell számolniuk, hogy egy vizsga összeállítása hány órát vesz igénybe.

Úgy gondolom, hogy a nehézségek ellenére (hogy ti. alacsony az óraszám, s az egyetem vezetése nem teremti meg a feltételeket a megfogalmazott célokhoz) a képzés jól működik, betölti szerepét. Peter Sherwood harmincöt éve tanítja magyar nyelvet, a tanári szerepet elsősorban konzultánsi-segítő szerepként határozza meg. Fontosnak gondolja, hogy a tanóra nem kizárólag a tanítandók átadásának színtere, hanem egyben „előadás”, lényeges, hogy az órák élvezetesebbek legyenek a diákok számára. Nagyban épít a diákok autonómiájára, ami egy egyetemen már el is várható. Saját nyelvészeti rendszerén belül oktatja a magyar nyelvet:⁶ „először egy kicsit megnehezítem a helyzetüket, de aztán később ezáltal könnyebb lesz.” Tanítási

⁶ Nincs módomban részletesen ismertetni e rendszert; Sherwood tankönyvét l. a bibliográfiában.

módszere rendszerszemléletet ad, s főleg a diákok kognitív képességeire helyezi a hangsúlyt. A funkcionális szemlélet és a hagyományos grammatizáló-fordító módszer együtt jelenik meg az órákon – főleg szövegek fordításával, a hibák elemzésével, a grammatika részletes megértésével, megtanulásával és használatával foglalkoznak az első két évben. A harmadik évet a diákok célnyelvi környezetben, Magyarországon töltik, ekkor a képzésben elvárt beszédértésük és -készségük is gyorsan fejlődik. Erre még bővebben kitérek a későbbiekben, de addig is fontos megjegyezni, hogy a két negyedéves diák tapasztalata szerint a nyelvtannal nem volt gondjuk Magyarországra érkezésükkor, ami a londoni oktatást dicséri. Beszédértésük és kommunikációs képességük viszont gyenge a másodéveseknek, ezt kell kompenzálniuk magyarországi tartózkodásuk alatt. A meglévő elméleti tudást kell a gyakorlatba átültetniük, azaz meg kell tanulniuk, hogy a beszédben is használni tudják nyelvi ismereteiket. Ezáltal sikerül kiegyenlíteni azt a különbséget, amely az olvasás-fordítás, illetve a beszédértés-beszéd-készség között fennáll.

Még fontos megjegyezni, hogy a SSEES-nek jól felszerelt könyvtára van. Az alapvető irodalmi és nyelvészeti szakkönyvek, szótárak megtalálhatók, sőt napilapokat, folyóiratokat is bőven talál a magyarul tanuló.

3. A diákok

3.1. A másodévesek

Barbara tizenkilenc éves, a 2003/2004-es tanévben kezdte meg tanulmányait a SSEES East European Languages and Culture magyar szakán. Édesapja magyar származású, édesanyja pedig lengyel. Budapesten született, négy éves volt, amikor a család Svédországba költözött. A szüleivel magyarul beszél, mivel lengyel édesanyja megtanult magyarul. A család jelenleg is Svédországban él, tehát Barbara első nyelve a svéd, „anyanyelve” ugyan a magyar, de nála is egyértelmű, hogy a környezetnyelv fontosabbá vált, a svéd az első nyelve. Az ő esetében a szociolingvisztika által nyelvvesztésnek nevezett jelenséggel állunk szemben (Kontra 1997: 78), ám magyar tanulmányaival ennek ellenhatása érvényesül. Svéd nyelvi kompetenciája egyezik meg azzal a nyelvi kompetenciával, amellyel az anyanyelven rendelkezik általában az ember. „A szüleimmel magyarul beszélünk, de ha valamit nem tudok magyarul, akkor svédül mondom. Néha a svéd szót magyar véggel használom.” Testvéreivel viszont már nem a magyar nyelvet használja, velük svédül kommunikál. Mivel két idősebb testvérrel van szó, ők már nagyobbak voltak, amikor elhagyták Magyarországot, így ők jobban beszélnek magyarul. Angolul is kiválóan beszél, tizenegy évesen kezdte meg angol tanulmányait, amelyre természetesen a londoni egyetemen nagy szüksége van. Magyarul is tanult pár évig Svédországban formális keretek között, egy magántanártól, illetve csoportban. Nyelvtant nem tanult ek-

kor, főleg verseket olvastak (Petőfit és József Attilát említette). „Nem tetszett nekem, mert nem értettem, nem a hétköznapi nyelvet tanultam.” Akkor nem látta hasznát a magyar irodalom ismeretének, de ma már más a viszonya a magyar irodalomhoz. Az elmúlt egy év is sokat változtatott felfogásán.

Mint már szó esett róla, a már ismeretekkel rendelkező vagy anyanyelvű diákok esetében nem az alapoktól indul az oktatás, hanem egyből a másodévesek csoportjában kezdenek meg tanulmányaikat, így Barbara is rögtön másodévesként kezdte meg a magyar szakot.

Saját megítélése szerint jelenleg középfokon beszél a magyar nyelvet, és a Londonban töltött egy év áttörést okozott a nyelvtudásában. „Mindig csak mondtam, amit tudtam, de igazából nem tudatosan használtam. Most próbálom megérteni, hogy hogyan is használjam.” Ebben az évben olvasta el az első magyar könyvet, és „nem kellett minden második szót megnézni”. Egyértelműen pozitív a hozzáállása a magyar nyelvhez és a magyar irodalomhoz. „Talán újságíró szeretnék lenni, irodalommal foglalkozni, esetleg fordítani.” A családi indíttatás meghatározza Barbara erős pozitív érzelmi viszonyulását a magyar nyelvhez: „Van valami a magyar irodalomban, ami nagyon tetszik nekem, olyan erős és gazdag.” – „Az is tetszik, hogy soha nem lehet ugyanolyan a magyar és az angol szó.” (Azaz a jelentésük nem pontosan fed egymást, esetleg más hangulati tartalmuk van.) „Azért is jöttem Londonba, mert tudtam, hogy egy évet majd Magyarországon tölthetek, illetve már jártam Londonban, és az is tetszett.”

Annak ellenére, hogy felsőfokú szinten beszél angolul, néha mégis nehéz, hogy egy tanult nyelven kell egy másik nyelvet tanulnia. „Csak akkor nehéz, amikor a svéd szó közelebb van a magyarhoz, mint az angolhoz.”

Andrew húszéves, édesanyja magyar, édesapja angol. Anyanyelve az angol, mivel édesanyja még gyerekkorában Angliába települt át családjával, azaz a nyelvvesztés folyamata már az előző generációban végbement. (Amíg a nagymama élt, addig édesanyja és ő is magyarul beszéltek a nagymamával, de mióta meghalt, azóta a családban is csak angolul beszélnek.) Az első idegen nyelv a héber volt, amit négyéves korában kezdett el tanulni, és tizenegy éves volt, amikor abbahagyta. Körülbelül középfokú szinten sajátította el, de a képességek szétválnak e tekintetben, mivel olvasni és „érteni” jobban tud, „csak egy kicsit tudok beszélni”.

A második idegen nyelv a francia volt, héttől tizenhárom éves koráig tanulta, felsőfokon beszél. A spanyol nyelvet, középiskolás korában tanulta, a közép és a felsőfok között beszél. Andrew a magyar szak mellett francia szakos is, ellentétben Barbarával, akinek a magyar az egyetlen szakja. A jövőben hasznosítani szeretné nyelvtudását. „Azt gondolom, hogy a magyar hasznosabb, mert kevesen beszélnek, és a munkakeresésnél rövidebb lesz a sor.” „Az angolra fordításnál az a legjobb, ha egy angol anyanyelvű fordítja a szöveget magyarról.”

Véleménye szerint természetesen az valamelyest segít, hogy mielőtt elkezdett volna magyarul tanulni, már három másik nyelvet tanult. Igazából csak annyiban segíti, mondta, hogy nem esik nagyon kétségbe, amikor valami nagyon furcsa vagy idegen. Viszont a magyar nyelv annyira különböző, hogy a már beszélt nyelveken szerzett tapasztalata nem igazán lendíti előre magyar tanulmányait. „Felejtse el a többi nyelvet, amit tanult, ne keresse a hasonlóságot a többi nyelvvel” – adná tanácsként a kezdő diáknak.

Nyelvtudását ő ítélte meg a legkedvezőtlenebbül a diákok közül, kezdő szintként határozta meg. Valóban, az ő tudása talán tényleg elmaradt egy kicsit többiekétől. Főleg abban látta a problémát, hogy szókinca nagyon kicsi. Tanácsként is ezt adná egy kezdő tanulónak: „Tanulj szavakat az elején, a szókinca nagyon fontos.” Ezért kitalálta, hogy mindennap megtanul tíz új szót, „ez az egyetlen trükk, amit használok.”

Wojtek húszéves, helyzete hasonló Barbaráéhoz. Nemzetiségét tekintve lengyel, viszont a szülei Belgiumba vándoroltak, amikor ő két éves volt. Így „az első nyelvem a francia, de az anyanyelvem a lengyel.” A családban lengyelül beszélnek, „de jobban beszélek franciául, mint lengyelül.” Brüsszel kétnyelvű város lévén, számára a „második nyelv” (Oxford 1990: 6) – illetve a harmadik – a holland, pontosabban a flamand. Nyolcévesen kezdte, és egészen tizennyolc éves koráig tanulta, bár „nem voltam teljesen kétnyelvű” – mondta, viszont felsőfokon beszéli a nyelvet. „Angolul könnyű volt megtanulni, mert már beszéltem hollandul és franciául.” Tizennégy éves korától tizennyolc éves koráig tanulta, felsőfokon beszéli, egyértelműen francia akcentussal. Németül tizenöt évesen tanult, de csak hetente egy órában, megítélése szerint középfok alatti szintet sikerült elérnie. Tanult görögül és latinul is, illetve az dijoni egyetemen egy kicsit oroszul. Dijonban politológiát, társadalomtudományokat tanul, ahol minden külföldi hallgatónak két idegen nyelvet kell elsajátítania. Egy évre érkezett vendéghallgatóként Londonba. „Az indoeurópai nyelveket már ismertem. Valami mást akartam tanulni. A magyar a latin betűket használja, egy más nyelvcsaládba tartozik, de mégis európai. Kihívás volt számomra, mivel nekem már könnyebb lenne olaszul vagy akár a csehül megtanulni.”

Véleménye szerint nyelvtudása az alapfok és a középfok között helyezkedik el. „Azt hiszem, jó alapjaim vannak, de még olyan a nyelvtudásom, mint amikor valaki házat épít. Már megvan a betonozás, de még nedves. Ha belelépsz, meglátszik.” A magyar nyelv tanulása nem az elsődleges célja. Elsősorban társadalomtudománnyal szeretne foglalkozni, a jövőben esetleg a budapesti Közép-Európai Egyetemen szeretne továbbtanulni. A kelet-európai kisebbségi problémák érdeklik, és ez esetben Magyarország is egy lehetséges kutatási helyszín. Ezért is gondolja úgy, hogy tudna gyorsabban és hatékonyabban is tanulni, de motivációja nem elég: „nem vagyok igazán bevonódva”. Tudása mégsem maradt el a többiekétől.

Ő is beszélt arról, hogy sokszor nem könnyű (annak ellenére, hogy angol nyelvtudása nagyon jó), hogy „először meg kell értenem az angol struktúrát, és csak azután tudom megérteni a magyart.”

Thomas huszonkét éves, anyanyelve és nemzetisége angol, semmiféle magyar gyökerei nincsenek. Franciául, latinul és ógörögül tanult a középiskolában. Franciául és ógörögül alapkilon, latinul középilon tanult meg. „Valami mást akartam tanulni, mint eddig” – vallotta. Másrészt fontos szempont volt, hogy egyházának magyar térítőkire van szüksége. Egyháza magyarul a Krisztadelfian nevet viseli. (Ez az egyház Angliában százötven éve létezik, de Magyarországon még teljesen új.) Azonkívíül „bármilyen diplomám van, az többletet jelent.” Reméli, hogy a magyar nyelvet megtanulja annyira, hogy fordítóként, akár az EU valamely intézményében, akár az üzleti életben hasznosítani tudja.

Véleménye szerint a többi tanult nyelv, illetve az anyanyelve nem segít a magyar nyelv tanulásánál, inkább hátráltatja. „Van, amikor, először franciául jut eszembe, sőt először eszembe jut az összes másik nyelven, és csak azután magyarul.” Egyetlen példát emelt ki, amikor az igekötő megegyezik angolban és a magyarban, ez esetben könnyű megjegyezni, de „gyakrabban inkább összezavar, annyira más a rendszer, nem működik azonos módon.” A legnehezebbnek a szókincs fejlesztését, a szavak tanulasát ítélte, „a nyelvtan logikus számomra, az nem nehéz.” Ezért találta ki, hogy témák szerinti szólistákat ír, például összegyűjtötte a gyümölcsök neveit, és az így összegyűjtött tíz-tizenöt szót egy-egy kártyára írta.

Arról számolt be az interjú során, hogy nyelvi fejlődése tekintetében csalódott egy kicsit, mivel azt remélte, hogy két év alatt középilon szintet fog elérni, a harmadik évben pedig már felsőilon tud majd beszélni. A fejlődése lassabban haladt, mint szeretne volna, „minden csak kis lépésekben megy előre”.

Ő és Andrew szeptemberben az ELTE-n folytatják tanulmányaikat a „year abroad” keretében.

3.2. A negyedévesek

Nina huszonhat éves, a SSEES-en politológiát és magyar nyelvet tanul. Finn anyanyelvű és állampolgárságú, egyetemi tanulmányai idejére érkezett Londonba. Ő is több idegen nyelvet tanult, mielőtt magyarul kezdett tanulni. Az első idegen nyelv az angol volt, melyet most majdnem anyanyelvi szinten beszél, de legalábbis felsőilon. Svédül tizenhárom évesen kezdett tanulni, közép és felsőilon között tudja használni. Franciául és spanyolul a középiskolában tanult, mindkét nyelven beszélni kevésbé tud, írni, olvasni viszont jól.

A francia igeragozás bonyolultsága segített neki a magyar igeragozást elsajátítani. Az, hogy a finn rokon nyelv, megítélése szerint nem sokat segített neki, egyedül a névutókat emelte ki mint olyan hasonlóságot, amely a segítségére volt. Nina

azt jegyezte meg, „inkább furcsa volt, hogy hasonló” (mármint a magyar nyelv a finnre). Máté József idézi a hasonló álláspontot képviselő Korhont ezzel kapcsolatban: „A nyelvtanulásban vagy a fordítói munkában a nyelvrokonság ténye elég kevés segítséget nyújt” (Máté 1997: 119).

Nyelvtudását a középszint fölöttinek ítélte, de elégedetlen volt vele. Angol nyelvtudásával hasonlította össze a magyar nyelvben elért eredményeit. Ennek alapján úgy ítélte meg, hogy a befektetett idő és energia alapján a magyar nyelvvel kapcsolatban kisebb eredményt ért el. A Budapesten töltött időt áttörésnek értékelte nyelvi fejlődésében, véleménye szerint jobb lett volna, ha inkább az első év után jöhetett volna Magyarországra. „Nagyon nehéz volt az első két hónap, amikor az ELTE-re mentem. A tanárok csak magyarul beszéltek.”

Egyrészt a finn–magyar nyelvrokonság motiválta a magyar nyelv tanulására, másrészt a kelet-európai régióban végbement rendszerváltás utáni politikai-gazdasági átmenet folyamata érdekli. Úgy gondolta, hogy érdekes és hasznos társadalomtudományos érdeklődése szempontjából is, ha beszél e régió valamely népének nyelvét. A későbbiekben szívesen helyezkedne el európai uniós szakterületen. A magyar nyelvet szeretné használni, ha erre lehetősége adódik. Tervei között szerepel, hogy mind a magyar, mind a spanyol és francia tanulmányait folytatni fogja.

Paul huszonhárom éves, nemzetiségét tekintve félig skót, félig perzsa. Angolul beszél a legjobban, de az újperzsa is anyanyelve. Családjával Spanyolországban él, így iskolái nagy részét ott végezte. Így spanyolul is megközelíti az anyanyelvű beszélő szintjét. A családban néha angolul, néha perzsául, néha spanyolul beszélnek. Paul egyértelműen két- vagy háromnyelvű. Összesen hat nyelven beszél, az előbbieket mellett franciául, oroszul és magyarul. Két szakot végez a SSEES-en: a magyar mellett az orosz a másik.

A magyar nyelv tanulásánál legtöbbit a perzsa segített neki, mivel az újperzsa nyelvből is hiányzik a nyelvtani nem. A birtokos szerkezetet említette még, ami részben hasonló, mint a magyarban. A perzsában is a *kutya* kap végződést a „*fiú kutyája*” példája esetében. Ezen kívül a latin eredetű szavakat is könnyebb volt megjegyeznie a spanyol nyelvtudása miatt.

Húga barátja magyar származású, őt hallotta először magyarul beszélni. „Nagyon furcsa volt először, valahol az arab és kínai között.” Az orosz nyelvet is az egyetemen kezdte el tanulni, volt egy-két orosz barátja középiskolás korában, és az orosz irodalom és zene iránti érdeklődés miatt fordult a figyelme az orosz nyelv iránt. A magyar kultúráról nem sokat tudott, mielőtt el kezdte volna tanulni: „csak Bartókról tudtam, mivel zongorázom.”

A magyar nyelvtanulását sikeresnek tartja, de „jobban is tanulhattam volna.” Ezért egyedül magát hibáztatja, mivel az „első évben, mikor az oroszra kezdtem el tanulni, még nem voltak barátaim, de aztán a következő évben, amikor magyarul

kezdtem tanulni, már sok barátom volt, és többet jártam el bulizni.” – „Általában nem vagyok optimista” – jegyezte meg először, amikor arról kérdeztem, hogy hogyan ítéli meg a magyar nyelvi fejlődését. Ez a mondat annyiban fontos, amennyiben felhívja a figyelmünket arra, hogy a válaszokat az interjúalany személyisége is meghatározza.

Ő csak egy félévet volt Budapesten, mivel kétszakosként az egyéves külföldi tanulmányutat két részre kellett bontania, a másik félévet Szentpétervárott töltötte. „A nyelvtanból majdnem mindent tudtam, csak nem tudtam beszélni. A semmiről eljutottam a középszintig.”

3.3. Mesterképzés – „*Master of Arts*”

2003/2004-es tanévben egyetlen diák kezdte meg tanulmányait a „mesterképzésen”. (*MA in East European Language and Culture*). Egy év alatt összesen hatvanhat órában kell egy idegen nyelvet tanulni. Ez összesen heti három órát jelent, így a szövegértésre és fordításra koncentrálni a képzés.

Liz negyvenegy éves, három lány édesanyja, angol irodalmat tanít a walesi határ közelében. Ő a másik diák, aki Thomasszal együtt kizárólag angol anyanyelvű és származású. Ugyan tanult a középiskolában franciául, de tanulmányait egyáltalán nem tartotta sikeresnek. Története, amíg eljutott a magyar nyelv tanulásáig és szeretetéig, elég szokatlan. PhD-programja keretében, amely a bibliai motívumok kutatása volt az irodalomban, Jeruzsálembé utazhatott. Ekkor találkozott az első magyarral, aki megismertette vele a magyar kultúrát, és meggyőzte, hogy a héber helyett magyarul tanuljon. Ez azért is történhetett meg, mert PhD-programja csalódást okozott számára: a modern irodalomértelmezés helyett pusztán filológiai munkát vártak el tőle, ami nem különösebben érdekelte.

Egyetemi tanulmányai megkezdése előtt két magántanárral és egy birminghami esti iskolával próbálkozott, de egyik sem volt túl sikeres. A magyar kultúrát, az országot elég jól megismerte, ötször volt Magyarországon. Egyik alkalommal egy háromhetes biciklitúrát tett hazánkban, végigutazva az országon adatokat, élményeket gyűjtött, ebből útikönyvet szeretne írni Magyarországról az angol olvasóknak. „Két dolgot szeretnék csinálni: megtanulni nagyon jól magyarul és írni.” Az évek során sok magyar baráttra tett szert, a magyar irodalom nagyon érdekli, szeretne a későbbiekben a magyar szépirodalom fordításával foglalkozni.

„Ez teljesen személyes, de valahogy azt érzem, hogy Magyarország és az én helyzetem hasonló. Van három lányom, már csak egy van otthon, ő is hamarosan elmegy egyetemre, és akkor el fog költözni. Ez egy olyan kor, amikor átalakul az ember, úgy gondolom, valami mást kell csinálni. Magyarország is átmeneti állapotban van, mint én.” – „Budapest nem gyönyörű, ha mondjuk, összehasonlítjuk Prágával, de Magyarországon érezni lehet egyfajta különös atmoszférát, amit itthon nem.”

Az internetről mindennap elolvas egy rövid szöveget, általában irodalmi témakörben. Egy-egy író életrajzát vagy egy-egy riportot. Ő is megemlítette, hogy mindennap megtanul tíz új szót, így kívánja fejleszteni szókincsét.

Akkor fejlődött tudása ugrásszerűen, amikor megértette a topik-fókusz problémát a magyar nyelvben. Bár még most is nagyon nehéz számára egy hosszabb, bonyolult szerkezetű mondatot lefordítani, de már legalább tudja, hogyan fogjon hozzá. „Néha még most is a mondat elejét próbálom megérteni, aztán rájövök, hogy nem így kell.”

Láthatjuk, hogy a diákok nyelvtanulási motivációja részben instrumentális jellegű és nem integratív, még akkor is, ha a konkrét célok különbözőek az esetükben (Angeli 2002: 380). Ki szépirodalmat szeretne fordítani, kinek térítési szándékai vannak, ki pedig a társadalomtudományok terén szeretné hasznosítani nyelvtudását. Az eszközjellegű motiváltság megváltozik akkor, amikor egy évet célnyelvi környezetben töltenek. Ekkor az instrumentális motiváció mellett megjelenik az integratív szándék. Erről beszéltek a már Magyarországon járt negyedévesek, és nyilván Thomas és Andrew hozzáállása is változik, amikor a Magyar Nyelvi Lektorátuson eltöltenek egy évet.

Barbara említette meg, hogy az egyetemek közötti választásában szerepet játszott, hogy előre tudta, egy évet Magyarországon tölthet majd a képzés alatt. Liz is tervez egy hosszabb tartózkodást Budapesten, amikor fejlesztheti nyelvtudását. Az ország és a kultúra iránti érdeklődésük és lelkesedésük arra ösztönzi őket, hogy a magyar társadalmat belülről ismerjék meg.

Wojtek és Nina esetében (ők ketten tanulnak társadalomtudományokat) dominálnak elsősorban a praktikus célok, bár továbbtanulás céljából esetleg Wojtek is Magyarországra költözhet egy időre. Barbara, Liz és Paul érdeklődési köre találkozik a UCL-SSEES által kínált lehetőséggel. A társadalomtudományok iránt érdeklődők kevésbé értékelik a magyar irodalmat, míg az eleve irodalomszerető és irodalomértő diákok érthetően nagyobb motivációval állnak neki a magyar irodalom tanulmányozásának. Nyelvtanulási eredményeiket tekintve nem lehetett nagy különbséget felmutatni a különböző érdeklődésű diákok között.

További kérdés az, főleg a diplomát szerzők esetében, hogy majdan tudják-e, avagy hogyan tudják hasznosítani nyelvtudásukat és egyéb ismereteiket. Úgy tudom, felmérés erről nem készült, de a tanárokkal kapcsolatot tartó diákok visszajelzései alapján tudható, hogy a későbbiekben általában adódik lehetőségük arra, hogy megszerzett ismereteiket hasznosítsák (Sherwood 1997: 118).

4. Tanulási stratégiák

Edwards Melinda Oxford (1990) kategóriarendszerét használva felsorolja a hat tanulási stratégiát, amelyet az amerikai diákkal kapcsolatban megvizsgált (Edwards

2002: 17-18). Ezeket a stratégiákat igyekeztem megfigyelni a UCL magyar szakos diákjai esetében is.

1. Memóriastratégiák: olyan technikák, melyeknek segítségével a tanulók képesek megjegyezni és a későbbiekben felidézni a megtanult nyelvi elemeket.

Paul esetében azt figyeltem meg, hogy egyes szavakat az általa ismert nyelvek valamely szavaihoz köt. A magyar nyelv latin eredetű szavait vagy a török eredetű szavakat, amelyek hasonlítanak újperzsa rokonaikhoz, könnyebben tudta megjegyezni. A már ismert szó alapján idézte fel később az újabban tanult magyar szavakat.

Liz esetében a szavak szituációhoz való kötését figyelhettem meg. Tanórákon kívül, ha rákérdezett egy-egy szóra, arra a későbbiekben biztosan emlékezett. Például egy *csigalépcsőn* lefelé lépkedve megtanulta ezt az új szót, és a *vonal*, illetve *csigavonal* szavakat. Mint mondta, az így tanult szavakat könnyű felidézni, az egész szituáció és a csigalépcső látványa összekapcsolódik a szóval. A másik fontos dolog számára az volt, hogy a tanult szavakat hangosan kimondja. Így könnyebben meg tudja jegyezni a szavakat, „ez valahogy másféle módon rögzíti az agyamban a szavakat.”

Nina említette, hogy tanulmányai kezdetén az igék ragozását leírta, így próbálta megjegyezni őket. Az első időkben az igék ragozását írásban gyakorolta, csak így volt képes megtanulni őket. Erre ma már nincs szüksége, e nélkül is képes használni egy új igét és ragozását.

2. Kognitív stratégiák: a tanuló az ismeretlen nyelvi elemeket dedukció útján vagy a szövegösszefüggésből próbálja kikövetkeztetni, illetve ide tartozik a rokon értelmű szavak és az ellentétekből való következtetés. Mindegyik stratégia a dedukcióra épül, de különböznek abban, hogy mi alapján próbálják kikövetkeztetni a nyelvi elemeket.

A másodévesek számára kiválasztott feladatok között az egyikben a *kell*, *nem szabad*, *lehet*, *tilos* szavakat kellett különböző mondatokba helyezni. Ebben az esetben is voltak ketten, akik az ismert szavak jelentését figyelembe véve próbálták meg a számukra ismeretlent megérteni. Az egyik feladatban összefüggő szöveget kaptak. Ketten nem ismerték az *általános iskola* kifejezést, és azt a szövegkörnyezetből próbálták kikövetkeztetni („biztos, hogy *valamilyen* iskola”), tehát megpróbálták kitalálni, hogy milyen szintű iskoláról lehet szó.

A szóképzéssel kapcsolatos stratégiákat tulajdonképpen a kognitív stratégia és a memóriastratégia közé is besorolhatjuk. Nagyon fontos szólni róla, mivel talán az egyetlen, amit minden diák hangsúlyozott magyar tanulmányaival kapcsolatban: a magyar nyelv tanulása során lényeges és hasznos, hogy azokat a szavakat, amelyek azonos töből erednek, felismerjék és összekapcsolják. Ez esetben tehát nem egy másik idegen nyelv szavához kötik a tanulók az új megtanulandó szót, hanem a magyar nyelv már tanult szavához. Wojtek egy külön füzetbe kezdte gyűjteni az

azonos tőhöz tartozó szavakat, ez éppen akkor egy új „trükk” volt számára, amelytől hatékonyabb tanulást várt. (Az eredményt sajnos nem figyelhettem meg, mivel a vizsgák előtti egy hónapra visszautazott Brüsszelbe.)

Liz sokkal könnyebben tanulta meg a *kísérő* szót, amikor felismerte, hogy a *kísér* igéhez tudja kapcsolni. Tehát a képzők ismerete nemcsak azt segíti elő, hogy egy ismeretlen szót analizálni tudjanak és ezáltal „kitalálják” a jelentését, hanem a szó megtanulásában, visszaidézésében is nagy segítséget nyújt.

Nem véletlen, hogy a diákok hangsúlyozták a közös tőből eredő szavak jelentőségét: Peter Sherwood nagy hangsúlyt fektet a tanítás során az egymással összefüggésbe hozható szavakra, a szóképzésre. (Ezzel kapcsolatban l. Sherwood 1996: 134-136, illetve az igekötős igékhez: Sherwood 1997: 154-160.)

Ezért sokszor próbálkoztak a diákok azzal, hogy összefüggést keressenek a szavak között. A stratégia amellet, hogy sokszor sikeres, néhány esetben félre is vezetheti a diákokat. Számos olyan szó van, amely hasonlít egymáshoz, még sincs közük egymáshoz. Ilyenkor ez a stratégia nem vezet eredményre, avagy félreértést okoz. Ha a diákok összefüggést véltek felfedezni a szavak között, megkérdezték az órák alatt, hogy feltételezésük helyes-e. Tehát a félreértés egy ellenőrző kérdéssel elkerülhető volt.

A diákok tanulási stratégiái, kísérletei is felhívják a figyelmet arra, hogy nagyobb szerepet kellene szánni a szóképzésnek az oktatás során. Több alkalmazott nyelvészeti kutatásra lenne szükség, melyek használható szabályokat adnának a magyar mint idegen nyelv tanárok kezébe. Érdemes volna kidolgozni azt, hogy a tankönyvekben szereplő néhány képző mellett mely képzőket lenne hasznos még tanítani, a nyelvtanulás mely szakaszára időzítve azokat. Ezzel megkönnyíthetnénk a nyelvtanulást, és növelnénk a diákok kreatív nyelvhasználatának kialakulását.

3. Kompenzációs stratégiákat a diákok akkor használnak, amikor nyelvtudásuk még nem elégséges, de valahogy megpróbálják a hiányt „kipótolni”.

Mindannyian alkalmazták a nyelvhelyességet ellenőrző kérdést. Ha valamiben nem voltak biztosak, akkor rákérdeztek, jól mondták-e, illetve elmondták, hogy miben nem teljesen biztosak a feladatmegoldás közben.

A negyedikesekek esetében, illetve a két félig magyar származású diákkal (Barbara és Andrew) az interjúkat magyarul készítettem. Részben azért láttam ezt hasznosnak, mert legtöbbszörüknek amúgy sem az angol az anyanyelve, tehát mindenképpen közvetítő nyelvként kellett volna használni. Másrészt ezáltal is megfigyelhettem, hogy milyen szinten képesek beszélni a nyelvet, de hozzátettem, hogyha valamit nem tudnak, akkor kérdezzék meg nyugodtan. Minden esetben megfigyelhető volt, hogy az interjú vége felé elfáradtak, egyre több mindent mondtak angolul. Andrew és Nina az interjú végére teljesen átváltott az angolra, és Nina esetében ez magánbeszélgetésekben is megfigyelhető volt. Ez tulajdonképpen egy negatív stratégia, amikor a

diák tulajdonképpen „feladja a küzdelmet” (Edwards 2002: 23). (A többiek esetében nem próbáltam meg magyarul elkészíteni az interjút, mert egyértelmű volt, hogy beszédkészségük még nem alkalmas erre. Így velük angolul folyt a beszélgetés.)

4. Metakognitív stratégiák: a diákok milyen módon szervezik meg és ellenőrzik a nyelvtanulásukat és nyelvhasználatukat.

Az önkorrekción minden diákra jellemző volt, rendszeresen rákérdeztek egy-egy nyelvi elemre, hogy jól használják-e, illetve előfordult, hogy valamit először rosszul használtak, de egy kis gondolkodás után magukat javították ki. Abban az esetben, ha én mondtam meg a jó megoldást, mert egyáltalán nem emlékeztek, akkor a javítás után rendszerint a következő alkalommal már jól használták azt a bizonyos nyelvi elemet.

A feladatmegoldásnál is megjelent ez a stratégia, amikor nem tudták a *-lak/-lek* végződést használni. Miután elmagyaráztam, hogy kell használni, már képesek voltak felidézni a tanultakat, és ezután a következő példákban már helyesen alkalmazták.

A két negyedikes diáknál volt megfigyelhető, hogy amikor valamiben nem voltak biztosak, akkor megpróbálták hangosan kimondani, próbálgatni, „mi hangzik jól”, hallották-e valaha így vagy úgy használva. Ez már egyfajta kialakult nyelvérzékről tanúskodik.

5. Érzelmi stratégiák: a tanulók érzelmi viszonyulása a megtanulandó nyelvhez.

A szakirodalom hangsúlyozza, hogy mennyire fontos a diákok viszonyulása a tanulandó nyelvhez. A rendszerváltást megelőző időkben teljesen egyértelmű volt, hogy az orosz nyelv tanulásának megtagadása egyfajta politikai ellenállást fejez ki. Generációk tanulták az orosz 6–8 éven keresztül anélkül, hogy végül egyetlen mondatot is megtanultak volna. Ez is felhívja a figyelmet arra, hogy a sikeres nyelvtanuláshoz nélkülözhetetlen a tanulók pozitív hozzáállása a célnyelvhez, illetve az eredményesség függ attól, hogy a nyelvnek milyen presztízse van az adott kulturális környezetben.

Egyedül Wojtek célt az arra, hogy azért nem tanulja annyira intenzíven a nyelvet, mert nem eléggé motivált, nem a magyar nyelv tanulása az elsődleges célja. Ennek ellenére eredményei nem voltak rosszabbak a többiekénél. Azt gondolom, hogy Nina, Alan és Wojtek is inkább relatív értelemben érezte gyengébbnek eredményeit a nyelvtanulásban, hiszen mindannyian több nyelvet beszéltek felsőfokon vagy igen magas szinten, és ehhez képest voltak elégedetlenek magyar nyelvi tanulmányaikkal.

Ahogy korábban említettem, úgy láttam, hogy mindannyian motiváltak és érdeklődőek, hiszen aki Londonban (talán mondhatjuk, hogy bárhol a világon) magyarul kezd tanulni, már rendelkezik valamiféle érdeklődéssel, avagy magyar családi, baráti kapcsolattal, valamint intellektuális érdeklődéssel.

6. Társas stratégiák: a másokkal való kommunikációt jelenti, amely alkalmas nyelvgyakorlás és nyelvtanulás céljára.

A két negyedéves diák esetében volt megfigyelhető, hogy a célnyelvi környezetben eltöltött idő és az ez idő alatt kialakult társas kapcsolatok nagy mértékben hozzájárultak ahhoz, hogy a nyelvtudásuk, pontosabban a beszédértésük és beszéd-készségük ugrásszerűen fejlődjön. Nina egy évet töltött Budapesten, Paul kétszagos lévén csak felet. Mindketten találtak egy-két embert, aki türelmesen hajlandó volt velük beszélgetni. Nina a szomszéd nénivel beszélgetett nagyon sokat, aki egyedül-álló lévén örült, hogy valaki beszélget vele, Nina pedig azért volt boldog, mert valakinek volt ideje és türelme hallgatni a próbálkozásait. Ezen kívül volt még egy barátja, aki nagyon türelmes „irodalmi ember volt”, ha javította, akkor először megvárta, amíg elmondja, amit szeretett volna, és csak utána javította ki. A modern pedagógiai szakirodalom is felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárnak nem szabad folyton megakasztania a beszédben a diákot, mert ha ezt teszi, akkor a diáknak elmegy a kedve a beszéd-től. Akkor kell a javításokat megtenni, amikor a tanuló befejezte mondanivalóját.

Paul egy családnál lakott. A gyerekek nagyon jól beszéltek angolul, így aztán velük angolul beszélt. Az édesanya annak ellenére, hogy jól beszélt angolul, hajlandó volt időt szentelni a magyarul folyó beszélgetésekre. „Ő megértette, hogy én magyarul szeretnék beszélni.” Mindketten felhívták a figyelmet arra, hogy számukra az jelentette a legnagyobb problémát (Liz is megemlítette ugyanezt), hogy Magyarországon a diákok nagy többsége beszél vagy tanul angolul, és ráadásul nagyon örülnek, ha egy anyanyelvi beszélővel akadnak össze. Így aztán ez sok esetben megakadályozza a külföldi diákokat abban, hogy magyar nyelvtudásukat fejlesszék. Ekkor az anyanyelvi beszélő stratégiája arra irányul, hogy ő tudja gyakorolni az angolt, így aztán a magyarul tanuló szándéka háttérbe szorul. Úgyiszlóván hoppon marad.

Egy másik szempont, amire Paul hívta fel a figyelmemet, hogy „egészen más érzés egy anyanyelvi beszélővel beszélgetni, mint egy olyan diákkal, aki szintén tanulta a nyelvet.” Arról számolt be, hogy sokkal magabiztosabban beszélgetett magyarul, ha egy hasonlóan magyarul tanuló diákkal beszélt, például a vele egy kurzusra járókkal. Könnyebben zavarba jött, illetve sokkal kínosabbnak érezte, ha hibázik, ha ezt egy anyanyelvi beszélő társaságában tette. A nyelvtanulókkal való beszélgetés feloldhatja az eleinte meglévő kínos érzéseket, és ez hasznos lehet, viszont ilyen esetben könnyű eltanulni a rossz nyelvi formákat, és ez valószínűleg hátráltatja a későbbi fejlődést.

A társas stratégiák közé sorolhatjuk Andrew igyekezetét is, hogy édesanyjával gyakorolja a magyar nyelvet. Ugyan édesanyja a „konyhanyelvet” beszéli, „és ez a magyar irodalom tanulásánál nem sokat segít”, állította, de a mindennapi beszéd gyakorlása érdekében újra beszélgetnek otthon magyarul egy kicsit. Andrew édesanyjának van néhány magyar barátja, akikkel Andrew szintén megpróbál magyarul beszélgetni.

A társas stratégiákkal kapcsolatban még egy probléma merül fel. Amíg egy angol anyanyelvű számára mindennapi tapasztalat, hogy olyan emberekkel találkozik hazájában, akik egyrészt nem beszélnek a nyelvet tökéletesen, avagy valamilyen akcentussal beszélnek azt, addig Magyarországon ez nem tartozik a mindennapi élmények közé. „A magyarok nincsenek hozzászokva ahhoz, hogy valaki rosszul beszél, és sokszor nem kedvesek, nem akarnak segíteni.” – mondta egyikük. Inkább meglepődnek, furcsának találják, hogy valaki magyarul próbál beszélni – számoltak be élményeikről interjúalanyaim. Ezen nem igazán lehet segíteni, mivel nem várható, hogy a magyar nyelv rövidesen világnyelv lesz. Inkább a nyelvtanulók figyelmét kell felhívni arra, ahogy ez több nyelvi órán esetükben is megtörtént, hogy ne adják fel kísérleteiket, azaz inkább alakítsák ki saját stratégiájukat: kérjék meg a beszélőt, hogy lassabban beszéljen, vagy ismétlje meg a mondottakat, ha erre szükség van. Ha a beszélgetőpartner átváltana egy közösen beszélt idegen nyelvre, akkor jeleznék, hogy inkább magyarul szeretnének beszélni.

5. Összefoglalás

Számos szempont befolyásolja, hogy mely tanulási stratégia lesz sikeres egy tanulónál: figyelembe kell venni a diák nemét, korát, kulturális háttérét, egyéni képességeit, illetve adottságait, hiszen ugyanaz a tanulási stratégia sikeres lehet az egyik tanuló esetében, és sikertelen a másikéban.

A sok apró részlet mellett, mely elárulhat néhány dolgot a magyarul tanulókról és az angliai magyaroktatásról, nem tudok megfogalmazni általánosságokat, mert a UCL diákjai annyira heterogén csoportot alkottak. Egy közös dolog volt, ami mindenképpen továbbgondolásra érdemes: a szóképzés oktatása. Károly Sándor már 1965-ben felhívta a figyelmet ennek jelentőségére: „A nyelvtanítás a szóképzés terén különösen jól hasznosíthatja a kategorikusan produktív képzők csoportjainak összeállítását. Mennél több ilyen csoportot sikerül megállapítani, annál több lehetőséget kapnak a tanulók szókincsük önálló gyarapításához. Hasznos segítséget jelent a szabályszerűen produktív képzők megtanítása is” (Károly 1965: 288).

Talán a magyar nyelv e jellegzetességét jobban ki lehetne használni az oktatásban, és ezzel olyan tanulási stratégiát mutatni meg a diákoknak, amely hozzájárulhat nyelvtanulási sikerességükhöz. A UCL diákjai felismerték a szóképzés jelentőségét, és igyekeztek hasznosítani tanulásuk során. A tanulási stratégiák vizsgálatán keresztül is bebizonyosodott, hogy mindezzel nem volna felesleges foglalkozni, bővíteni kellene a szóképzés megtanításának metodikáját.

A három diákból, akiknek nem anyanyelvük az angol, tehát közvetítő nyelv által tanulják a magyart, ketten megjegyezték, hogy mindenképpen nehézséget okoz, hogy nem az anyanyelvükön tanulják a nyelvet. Ez is – bár két ember nem nevezhető rep-

rezentatív felmérésnek – ráirányíthatja arra a figyelmet, hogy ezt a szempontot sem lehet elhanyagolni a nyelvtanárnak az oktatás során.

A hetvenes évektől kezdve megindult a tanulási stratégiák módszeres kutatása. Ekkor kezdett nyilvánvalóvá válni, hogy az addigi eredmények kibővítésre várnak, még nem tudunk eleget a diákok tanulási módszereiről, és főként az oktatók nem tudnak sokat diákjaik tanulási stratégiáiról.

Ma már könyvtárnyi szakirodalom áll a nyelvtanárok rendelkezésére, sőt olyan könyvek és internetes honlapok is megjelentek, amelyek a diákok számára adnak ötleteket. Ezekkel a diákoknak vigyázniuk kell, hiszen a valóban jó minőségű segédanyagok mellett megjelentek olyan típusú könyvek is, amelyek hasonlóak azokhoz a fogyókúrával foglalkozó könyvekhez, amelyek minden erőfeszítés nélkül ígérnek „gyors és biztos” fogyást. A végén biztosan csalódás éri a módszer alkalmazóját, hiszen lefogni vagy éppenséggel nyelvet tanulni mindig sok erőfeszítést igényel.

„Először is tanítványaink tapasztalataiból tanulhatunk” (Korompay 1997: 43). Magam is úgy gondolom, hogy fontos, hogy a magyar mint idegen nyelv tanárai kapjanak visszajelzéseket a mindenkori magyarul tanuló diákoktól, így a későbbiekben talán még hatékonyabb segítséget tudnak nyújtani diákjaik számára. A magyar nyelvet tanulók segítségére lehetnek a nyelvtanároknak, hiszen egy olyan tanulási-megismerési folyamaton mennek keresztül, amelynek érthető módon az anyanyelvi tanárok nem voltak részesei.

IRODALOM

- ANGELI Zsuzsanna (2002): A nyelvtanulási folyamat sajátosságai. *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* (Szerk.: Bárdos Jenő – Garaczi Imre). Veszprém. 375-402.
- BÁR DOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest
- BURKE, S. J. – BRUMFIT, C. J. (2000): Literature and education. *Literature and Language teaching*, Oxford University Press, 22-34.
- EDWARDS Melinda (2002): „Én követem a szabályokat, de ők nem követnek engem.” Esettanulmány a magyar mint idegen nyelv elsajátításáról. *Modern Nyelvoktatás* (2002. december) VIII/4:17-29.
- GAÁL Gergely (1997): A magyar mint idegen nyelv tanítása és módszertani sajátosságai a Pekingi Idegen Nyelvek Egyetemen. *Hungarológia* 9: 109-118.
- KÁR OLY Sándor (1965): A szóképzés grammatikai jellegéről, suffixumfajták elkülönítéséről és a képzőproduktivitásról. *Nyelvtudományi Közlemények*, 1965: 273-289.
- KONTRA Miklós (1997): Szociolingvisztikai lehetőségek a magyar vendégoktatók munkájában. *Hungarológia* 9. 73-84.
- KOROMPAY Klára (1997): Magyartanítás külföldön: kérdések, szempontok és elméleti lehetőségek a magyar nyelvtudomány szemszögéből. *Hungarológia* 9. 43-53.
- LENGYELZolt (1996): *Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák*. Veszprém
- LITTLEWOOD, William T. (2000): Literature in the School Foreign-Language Course. *Literature and Language teaching*. Oxford University Press, 175-183.
- MÁTÉ József (1997): A magyarul tanuló finnek nyelvtani-stilisztikai típusbáíról. *Hungarológia* 9. 119-130.
- NAGY FERENC (1969): A lexikális szóképzés. *ÁNyT* VI. 329-357.

- OXFORD, Rebecca (1989): Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues. *Modern Language Journal*, No. 4. 404-419.
- OXFORD, Rebecca (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York, Newbury House
- ÖTVÖSNÉ VADNAY Marianna (2002): A pedagógiai kutatásban alkalmazható néhány módszerről. *Nyelvpedagógia az ezredfordulón* (Szerk.: Bárdos Jenő és Garaczi Imre). Veszprém. 423-444.
- SHERWOOD, Peter (1993): Magyar stúdiumok Londonban. *Hungarológia 1*. 111-121.
- SHERWOOD, Peter (1996): *A Concise Introduction to Hungarian*. UCL, SSEES
- SHERWOOD, Peter (1997): Alkalmazott nyelvészet a tanulói szótár felépítésében (Igeközös igék a londoni magyar tanulói szótárban). *Hungarológia 9*. 154-160.
- SHERWOOD, Peter (2002): Hungarian as L2: problems as seen from abroad. *Hungarológiai Évkönyv 3*: 21-30.
- VÁRADI Tamás (1993): Tájékoztató a Londoni Egyetem Szláv és Kelet-Európai Tanulmányok Intézetében (SSEES) folyó magyar szakos oktatásról. *Hungarológia 1*. 154-157.

Maróti Orsolya

Véletlen – vagy tipikus hiba?*

1. A köztes nyelv fogalmáról

A nyelvtanulás, nyelvelsajátítás – sajnos – nem varázsütésre történik. Hiába állítunk egyre fejlettebb technikai eszközöket a nyelvtanítás szolgálatába: érdekesebbé tehetjük ugyan a tanulással töltött órákat (ami kifejezetten hasznos, hisz motiválttá teheti a nyelvtanulókat), valójában azonban a nyelvtanulás valódi eszköze, az agy nem változik. Ki gyorsabban, ki lassabban, de mindannyian csak egy bizonyos idő elteltével vagyunk képesek megtanulni egy idegen nyelvet. Az is kérdés persze, hogy megtanulhatjuk-e egyáltalán, azaz használhatjuk-e valaha a befejezettséget jelölő *megtanul* igealakot a nyelvtanulási folyamattal kapcsolatban?

Nyelvtanulási, nyelvtanítási szempontból szorosan egymáshoz kapcsolódnak a nyelvelsajátítással kapcsolatos elméleti és gyakorlati kérdések: megfelelő együttműködés esetén itt hasznosíthatók leggyorsabban az elméleti kutatási eredmények, s ezen a terepen igazolhatók direkt módon az új teóriák.

Egy gyakorlati szempont, a második nyelv tanításának hatékonyabbá tétele volt a cél akkor is, amikor a tanuló nyelvállapotát vizsgálták egy adott pillanatban. Mi is jól ismerjük a középaladós csoportok – számunkra kedvezőtlen – nyelvi sokszínűségét. Nagyon sokat számít az előzetes tanulási folyamat, hiszen nemcsak azt határozza meg, hogy milyen nyelvtani formákat ismert meg a korábbiakban az illető, de azt is, hogy jelenlegi nyelvállapotában vannak-e már rögzült hibás alakok, vagy hogy miképpen építhető tovább nyelvtudása. A nyelvtanuló egy bizonyos időpontban leírható nyelvi produkciója, amint azt mindannyian tudjuk, egyszerre különbözik anyanyelvétől és a célnyelvtől, és meghatározott nyelvi struktúrával rendelkezik.

Köztes nyelvnek nevezzük azt a nyelvi rendszert, amelyet a tanuló hoz létre azon nyelvi anyag felhasználásával, amelyet a vizsgálat időpontjáig módjában állt megismerni. Ezt az állapotot a kutatók különbözőképpen nevezték el: Corder (1971) *idioszinkretikus dialektus*nak nevezte, Nemser (1971) *közeltítő rendszer*nek, Selinker (1972) pedig az *interlanguage*, azaz *köztes nyelv* fogalmat használta. Nemser és Selinker – amint elnevezéseikből is kitűnik – a célnyelv felől közelítve vizsgálták ezt az átmeneti nyelvállapotot.

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

Az átmenetiség egyben fokozatosság is. Az első és a második nyelv között megszakítás nélkül, egymásra rétegződve, folyamatosan követik egymást a különböző köztes nyelvek, azaz a különböző tudásszintű nyelvtanulók nyelvi rendszerei, vagy akár egy adott nyelvtanuló időben változó tudásszintjei. A tanulás egymást követő „lépcsőfokai” fejlődési sort alkotnak 1-től n -ig, ahol az 1. fázis az, amelyben használni kezdik az idegen nyelvet, az n -edik az, amelyben már a legközelebb jutottak a célnyelvhez.

2. A köztes nyelv jellemzői

A köztes nyelvvel foglalkozó kutatások újszerűsége abban rejlett, hogy azt állították: ez az addig ideiglenesnek tekintett tudás tetszőleges ponton megvizsgálva rendszerszerűséget mutat. Azóta a gyakorlatban hasznosítható módszerek sokasága épült erre az állításra, s igazolta a feltevést. A szabályosságot azért nehéz felfedezni, mert az egyéni köztes nyelvek változatossága igen nagy szinkron szempontból is, a természetes nyelveknél jóval változékonyabbak.

Sok szabad variációval is találkozhatunk, azaz ugyanazon személy, hasonló helyzetben, akár ugyanabban az órában is többféle grammatikai variációt hozhat létre ugyanannak a nyelvi tartalomnak a kifejezésére. A nagyfokú nyelvi változékonytságot az okozhatja, hogy a nyelvi fejlődés egyik leggyorsabban változó mutatója a köztes nyelv, különösen a kezdeti időszakban, mivel ekkor közelít leggyorsabban a célnyelvhez.

A hibaelemzés módszere az elérni kívánt második nyelv szabályrendszeréhez viszonyítva vizsgálja a tanuló nyelvi produkcióját. A kétféle megközelítési mód két különböző szemléletet tükröz: a hibaelemzés az adott nyelvallapot és a célnyelv közötti eltérések kimutatásában, a köztes nyelvvel foglalkozó elméletek inkább a gyakorlati megoldások felderítésében, a tanításban, azaz a vágyott nyelvallapothoz való közelítésben segítenek. Az új szemlélet új módszerek kifejlesztéséhez járulhat hozzá, és a köztes nyelv rendszerszerűségének megállapításával új tananyag típusok kidolgozásának igényét hozhatja magával.

A célnyelvi normától eltérő szabad variációk, egy más szemléletmód szerint a hibák következtelen felbukkanása sokszor véletlenszerűnek tűnik: példának okáért ugyanaz a diák használhat egyszer többes, másszor egyes számot számnevek után (pl. *tizenkét fiú*, de **sok fiúk*). Miért történhet meg akár rövid időn belül is mindkét variáció megjelenése? Egy lehetséges magyarázat szerint a tanultakat olykor felülírja egy rejtett szemantikai tényező. A fentiekben a számnév határozottsága miatt könnyebben azonosítható esetekben egyes számot használt a nyelvtanuló (*tizenkét fiú*), a kevésbé felismerhető, határozatlan számnevet tartalmazó megnyilatkozásokban (**sok fiúk*) azonban nem lépett működésbe a már ismert nyelvtani szabály. Hibaelemzéssel megállapíthatjuk, hogy az első válasz jó, a második rossz, s megke-

ressük az okot. Ha köztes nyelvi jelenségként elemezzük a jelenséget, akkor azonnal a hibás variációt rendszeresen létrehozó rejtett szabályt próbáljuk felderíteni, és rövid idő alatt új, a problémát a középpontba állító gyakorlattípusokat iktathatunk be a tananyagba.

Bizonyára rosszul esik nyelvet tanító kollégáimnak az is, amikor úgy érzik, hogy hiába tanítottak meg valamit hónapokkal korábban, ha diákjaik nyelvhasználatában újra és újra felbukkannak a hibás formák: a szabad variációk létezése – a várakozással ellentétben – kedvez a nyelvtanulásnak, hiszen azt jelzi, hogy a rendszer folyamatosan formálódik, alakul. A szabad variációk felbukkanási gyakoriságát elemezve szintén rendszerszerűséget tapasztalhatunk. Tarone (1979) kutatásai szerint a kommunikációs szituáció, a nyelvi környezet, a grammatikai pozíció, és a megformáltság mértéke határozza meg előfordulási valószínűségüket, nem a sors szeszélye.

Minden nyelvre jellemzően létezik egy, a nyelvtanulók anyanyelvétől független, nyelvspecifikus elsajátítási folyamat, tipikus hibákkal. Azt is mondhatnánk, hogy egy tapasztalt nyelvtanár egy-egy diák köztes nyelvéről egy rövid beszélgetés után is részletes képet tud adni: az észlelt hibákon túl azokról is, amelyek nem jelentek meg a beszélgetésben. Nincs kötelezően meghatározott sorrendiség a nyelvi jelenségek tanításakor, s ezzel összefüggésben a helytelen formák létrehozásának egymásutániségében, gyakoriságában sem, de Krashen (1977) megállapítása szerint mégsem nevezhető véletlenszerűnek az eltérések (hibák) megjelenésének sorrendje.

Ha a célnyelvhez való hozzáférés biztosított, akkor több esély van arra, hogy nem rögzül, stabilizálódik a helytelen forma, hiszen nem kap megerősítést a környezetből. Ideális tehát a célnyelvi környezetben való (magyarországi) tartózkodás a magyarul tanulóknak. A Balassi ösztöndíjas diákok számára – a nyelvtanulás kezdeti szakaszában – különösen előnyös a kollégiumi tartózkodás is, hiszen a közvetítő nyelv jórészt a magyar, a kommunikációs kényszer nagy, a nyelvi belemerülés biztosítva van. A középhasadó diákok számára viszont hátrányt jelent a kvázi-célnyelvi környezet, hiszen a rendszerszerűen jelentkező, a célnyelvitől eltérő formájú alakokat többen is használják, s ezáltal megerősítést nyernek az ilyen alakok, rosszabb esetekben rögzülhetnek is, hiszen egy éven keresztül hallják őket. Olyan kedvező lehetőség azonban a közös kollégiumi élet, amelyet kár lenne kihagyni: nyelvi szempontból akár meg is kétszerezhetné a nyelvtanulás hatékonyságát, ha lenne arra lehetőség, hogy magyar anyanyelvű kollégistákkal lakjanak együtt a diákok. Kellerman (1979) vizsgálta nyelvtudási szintek szerint a tipikus nyelvtanulói magatartást: azt találta, hogy a kezdeti stádiumban keveset hibáznak, a frissen megismert formákat pontosan használó diákok középhasadó szinten már jóval többet hibáznak, később, haladóként aztán ismét csökkent a rosszul használt alakok, fordulatok száma.

Hogyan segíthetjük a rögzülést középhasadó diákok esetében? A diákok nyelvtudásának év eleji felmérése bevett gyakorlat. A csoportbeosztást követően a cso-

port tagjainak azonos nyelvi szintre hozása nyelvi készségek, nyelvtani elemek célzott gyakoroltatásával, az eltérések tudatossá tételével történik. A köztes nyelv fogalmával bevezetett szemléletmód segítségével rendszerszerűen térképezhetjük fel a hiányosságokat, komplex gyakorlatsorokkal gyorsíthatjuk meg a fejlődést. Ki kell tehát használnunk a variációk megjelenésének szabályosságát – a megismert helyes nyelvi formák is könnyebben tehetők általánossá, ha a változás nem véletlenszerű.

A köztes nyelv vizsgálatakor nemcsak a grammatikai jól formáltságot, hanem a kommunikációs hatékonyságot is szem előtt kell tartanunk. Az is előfordulhat, hogy a nyelvtanulók egy nyelvi formát az anyanyelvi nyelvhasználóknál jóval gyakrabban vagy kevésbé gyakran használnak, azaz túláltalánosítanak, vagy éppen kerülnek bizonyos struktúrákat, megoldásokat. A nyelvtanulás viszonylag korai szakaszában tanítható például a *legyen szíves, légy szíves* + főnévi igenév forma, s elméletben helyettesítheti is kérések megformálásakor a felszólító módot addig, míg a gondosan felépített – az egyszerűtől a bonyolultabb nyelvi formák felé haladó – tananyagban el nem érkezőnk ehhez a viszonylag nehéz részhez. Milyen következményei lehetnek ennek az elrendezésnek? A nyelvtanulók korábban kezdik használni, mint a felszólító módot, tehát gyakrabban alkalmazzák majd, ha kérnek valamit, mint az anyanyelvi beszélők, s mindamelllett udvariasabbnak érzik, mint a jóval direktebb felszólító módot. A beszédcselekvéseket vizsgáló intralingvális kutatások során kiderült, hogy mi magyarok inkább a felszólító módot részesítjük előnyben, s a direkt formában megjelenő alakot kifinomult, ún. nyelvi gyengítő eszközökkel enyhítjük. A *légy szíves, legyen szíves* szókapcsolatot is jóval gyakrabban használjuk felszólító móddal, mint főnévi igenévvel együtt.

A kötőmóddal kapcsolatos bizonytalankodásért is részben ez a sorrendiség felel. A formailag felszólító módban használt ige és a nyelvtanulók anyanyelvében gyakran főnévi igenévvel kifejezett célhatározói tartalom gátolja a kötőmód megfelelő használatát. A felszólító forma gyakrabban jelenik meg célhatározói, mint felszólító funkcióban a magyar nyelvben, ám a középhasaladó szintű nyelvtudással rendelkező külföldiek köztes nyelvében jóval gyakoribbak a főnévi igenévi alakok. Az anyanyelv és a célnyelv interferenciájával csakúgy magyarázható ez a jelenség, mint azzal, hogy a nyelvtanulók kerülnek a bonyolult, s éppen ezért veszélyesnek ítélt formákat.

A kultúra nyelvi viselkedést befolyásoló szerepére hívják fel a figyelmet a kontrasztív diskurzuselemzéseként vagy a köztes nyelv pragmatikai kutatásaként (*interlanguage pragmatics*; Beebe – Cummings 1996: 65) számon tartott munkák. Ezekben megvizsgálták, hogy a különböző beszélőközösségek milyen nyelvi elemek segítségével hoznak létre egy-egy kiválasztott beszédaktust. A kapott eredményekből arra a következtetésre jutottak, hogy a nyelvi viselkedési szokások nem univerzálisak, az értékek kultúránként eltérő fontossági sorrendje – az, hogy például egy be-

szélőközösség fontosabbnak tartja-e az egyenes beszéd erényét, mint a tiszteletadást vagy a nagylelkűséget stb. – határozza meg a nyelvi megformáláshoz felhasznált elemeket. Az első és a második nyelv nyelvi szokáskultúrájának, grammatikai, szemantikai rendszereinek egymásra hatását az 50-es, 60-as években egyértelműen a nyelvtanulási folyamatot károsan befolyásoló jelenségnek tartották.

A további kutatások megállapították, hogy nem az első és második nyelv közti különbségek, sokkal inkább a hasonlóságok okozhatnak nehézségeket. Ha például az anyanyelvben használt formának a célnyelvben is létezik egy, az anyanyelvihez hasonló funkciója, akkor előfordulhat, hogy a nyelvtanuló generalizálja a forma–funkció megfeleltetést, és a formához kapcsolódó összes anyanyelvi funkcióban fogja a célnyelvi formát használni. Flynn (in: Larsen-Freeman – Long 1991: 105) kimutatta, hogy az is előfordulhat, hogy a nyelvtanárok a nyelvtani helyességre összpontosítva elsiklanak használatbeli hiányosságok fölött. Kiváltképpen akkor, ha a létező formák funkciója csak kis mértékben különbözik egymástól. Ismerjük például a függő beszédben használt *Péter azt mondta, hogy (Peter said)* bevezető rész helyett külföldiek által gyakran használt *Péter mondta, hogy* formát. A tanároknak résen kell lenniük, mert a többlettartalom nélküli első formával szemben a magyar nyelvhasználatban a második a jelölt megnyilatkozás (a beszélő szándéka az ágens kilétének hangsúlyozása), helyénvalósága tehát kontextusfüggő, nem használható az előbbihez hasonló gyakorisággal.

A nehézségek mellett persze az első nyelv át is segítheti a tanulót egy-egy nyelvelsajátítási szakaszon: szerencséje is lehet a második nyelvi jelenséggel akkor, ha anyanyelvéhez hasonló szemléletmódot tükröz. Eckman (1977) hipotézise szerint az anyanyelv és a célnyelv között az alakok jelöltsége vagy jelöletlensége határozza meg, hogy fölfedezhető-e a nyelvi interferencia jelensége. Ha a forma az anyanyelvben nem jelölt, és a célnyelvben igen, akkor megjelenik a transzfer; ha az anyanyelvben jelölt, a célnyelvben nem, akkor általában nincs interferencia. Azon nyelvi jelenségek, amelyek mindkét nyelvben jelöltek, csak jelöltségük szintje különbözik, nem okoznak problémát.

A külföldieket tanító tanárok mindannyian ismerik a középhaladó szintű csoportok visszatérő problémáit. Általánosan jellemző, hogy a középhaladó szinten belül hatalmas különbség lehet az egyes nyelvtanulók tudása között. A nyelvtani szabályokkal már tisztában vannak, grammatikai kompetenciájuk szerint képesek lennének tetszőleges nyelvi tartalmat kifejezni, performanciájuk azonban nagy változatoságot mutat. A köztes nyelv rendszerszerűségének megismerésével, és fejlődési állomásainak feltérképezésével „beleláthatunk” a nyelvelsajátítási folyamatba, melynek során a nyelvtanuló forma és funkció összekapcsolásával megszerzi nyelvtudását: így komplex módon, s ezáltal hatékonyabban juttathatjuk el őket egy következő nyelvtudási szintre. A köztes nyelv kutatása a magyarban ezért nemcsak elméleti, hanem gyakorlati haszonnal is járna.

IRODALOM

- BAŃCZEROWSKI, Janusz (2000): *A nyelv és a nyelvi kommunikáció alapkérdései*. ELTE BTK Szláv és Balti Filológiai Intézet, Lengyel Filológiai Tanszék, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BEEBE L. M. – CUMMINGS, M. C. (1996): Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. In: Gass, S. M. – Neu, J. (ed.): *Speech acts across cultures*. Berlin: Mouton de Gruyter. 65-86.
- CORDER, P. (1971): Idiosyncratic dialects and error analysis. *International Review of Applied Linguistics* 9. 147-159.
- GUMPERZ, John J. (1982): Interethnic communication. In: Gumperz, J. J. (ed.): *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 172-186.
- ECKMAN, F. (1977): Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27. 315-330.
- FRASER, B. (1978): Acquiring social competence in a second language. *RECL Journal* 9/2. 1-26.
- KELLERMAN, E. (1979): Transfer and non-transfer: where are we now? *Studies in Second Language Acquisition* 2 (1). 37-57.
- KRASHEN, S. (1977): Formal and informal linguistic environments in language learning. *TESOL Quarterly* 10. 157-168.
- LARSEN-FREEMAN, D. – LONG, M. H. (1991): *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- NEMSER, W. (1971): Approximate systems of foreign language learners. *International Review of Applied Linguistics* 9. 115-124.
- SELINKER, L. (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10. 209-231.
- SZILI Katalin (2002a): A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 1: 12-29.
- SZILI Katalin (2002b): Hogyan is mondunk német magyarul? *Magyar Nyelvőr* 3: 204-220.
- TARONE, E. (1979): Interlanguage as chameleon. *Language Learning* 29. 181-191.

Nagyházi Bernadette

Az igekötő szórendi helye és tanításának kérdései a magyarban mint idegen nyelvben

Bevezetés

A gyakorló magyartanárok több olyan elemét is megnevezhetik a magyar nyelvi rendszernek, amelyek különösen nehéz próba elé állítják a nyelvünk iránt érdeklődő nyelvtanulókat. Ezek egyike a magyar igekötő (Fazekas 2003: 18; Giay 1998: 376; Korompay 1997: 52; Molecz 1900: 31; Naumenko-Papp 1987: 434; Szili 1998: 561). Világosan mutatja az igekötő különleges viselkedését és ennek cseppet sem elhanyagolható súlyát a magyar mondat felépítésében az a tény, hogy a magyar nyelv leírását célzó nyelvtanok és a magyar nyelv tanítására is készült munkák már a 19. sz. első felében különös figyelemmel fordultak az igekötő felé. Ebben a dolgozatban az igekötőkkel kapcsolatos elméleti és tanítás-módszertani kérdések között nem érintem sem az igekötők szófaji meghatározását, sem szemantikai módosító szerepüket, illetve ennek értelmezését és értékelését a nyelvészeti szakirodalomban; ehelyett elsődlegesen az igekötők számára a magyar mondatban kijelölt pozíciókat összegzem és értékelem, érintve az aspektusképző értéket is. E vizsgálódás célja pedig egy – a magyar idegen nyelvként történő tanításában használható – modell felállítása, mely megfelelően szemlélteti az igekötő szórendi mozgását és annak okát, s egyúttal segíti a nyelvtanulókat a helyes, szándékaiknak megfelelő mondatok megalkotásában.¹

1. Az igekötő lehetséges szórendi előfordulásai

Az igekötő mondatbeli helyzetével kapcsolatban a nyelvtanok/nyelvkönyvek már a legelső megjelenéstől kezdődően elsősorban a jelenségek rögzítésére szorítottak. A nyelvtanírók (Pereszlényi, Gyarmathy, Beregszászi) korán felismerték az igekötő szembetűnő vándorlását az igéhez képest, majd ennek okait is kutatni kezdték (Hegedűs 1995: 197). Az 1843-ban a Magyar Tudós Társaság elhatározására elkészült *Szókötés Szórend* c. fejezetének általános szabályaiból kitűnik, hogy a mű

¹ Ez a munka folytatása a *Hungarológiai Évkönyv* 4. számában (2003: 52-65) e témában megjelent első publikációnak.

szerzője/szerzői (Nagy János és Vörösmarty Mihály) felismerték, hogy az igekötőt tartalmazó mondat más szórendi és hangsúlyszabályokat követ, mint az igekötő nélküli mondat (Hegedűs 1995: 197). A 19. sz. második felében pedig általános gondolkodás, vita alakult ki a magyar nyelv szórendjéről, kezdve Fogarasi mindenki által elfogadott megállapításán, mely szerint a „hangsúlyos szót követi a határozott módban álló ige” (Molecz 1900: 6) és Brassai korát megelőző szintaktikai fejtegetéseiben (Molecz 1900: 45). A vitához, mely a Nyelvőr hasábjain hagyományozódott ránk, sokan, sok nézőpontból szóltak hozzá. Általánosan elmondható, hogy a szerzők – Arany János, Joannovics György, Kicska Emil, Simonyi Zsigmond, Balassa József, Molecz Béla – elsődlegesen a mondat hangsúlyviszonyaiból, a különböző nyomatékkal ejtett elemek sorrendjéből indultak ki, s ezekhez kapcsolták az egyes mondatalkotó elemek – köztük az igekötő – megjelenésének sorrendjét. Mint Joannovics megjegyzi: „szórend és hangsúly egyazon célnak szolgáló tényezők” (Joannovics 1903: 486).

Ahhoz, hogy pontosan leírjuk az igekötő viselkedését, tisztáznunk kell, hogyan értelmezzük az igekötő és az ige között mutatkozó szoros kapcsolatot. A nyelvészek az igekötőt önálló elemnek tekintik: lehet állítmány-kiegészítő (Joannovics 1903: 487), lehet az ige egy határozója (Balassa 1887/1890: 419), vagy az ige jelentését módosító-pontosító elem (Molecz 1912: 127). Látható tehát, hogy igen korai előzményeit találjuk a transzformációs generatív grammatikában kimondott tézisnek: az igekötő egy az ige argumentumai közül (É. Kiss 1992: 119; Alberti 1992: 36; Alberti – Medve 2002: 47).

Annak ellenére, hogy az igekötő szófajtani és mondattani besorolásában jelentős különbségek mutatkoznak az elméletekben (Szarka 2002: 18-19), abban a szerzők már a legkorábbi időtől egyetértenek, hogy az igekötő háromféle helyen jelenhet meg a mondatban, s ez háromféle szórendi variációhoz vezet: egyenes, fordított és megszakított szórendhez² (vö. Dóla 2004: 65-66; Dóla 2002: 30-33; Szarka 2002: 31-37). Ezek az elméletek rámutatnak az igekötők szórendi viselkedésére, de ezt elsősorban az igekötőt tartalmazó szerkezet szintjén teszik (ezen a szinten értelmezendő az egyenes, a fordított és a megszakított szórend is!), nem adnak azonban olyan szabályrendszert a magyart idegen nyelvként tanító nyelvtanár kezébe, amellyel a teljes, helyes magyar mondat generálható lenne.

A generatív grammatika, ezen belül is a transzformációs generatív grammatika magyarázattal szolgál az igekötő első látásra különösnek tetsző mozgására a mondat szerkezetén belül. A nyelvben végbemenő bonyolult belső folyamatok bonyolult magyarázata biztos elméleti alap, de semmiképpen nem megfelelő tanítandó nyelvtani anyag a magyar mint idegen nyelv oktatásában. Ennek ellenére – és

² A megszakított szórend eseteit ebben a dolgozatban nem vizsgálom.

éppen a biztos elméleti megalapozottság érdekében – elkerülhetetlen felsorakoztatni a lehetséges szórendi változatokat és azok elméleti magyarázatát.

1.1. Az igekötő egyenes szórendben

Az elméleti munkákból – összhangban az előbbi megállapításokkal – arra következtethetünk, hogy a nyelvészek a kezdetektől az igekötő egyenes szórendjét tekintették kitüntetett szerepűnek. Eszerint az igekötő akkor áll az ige előtti helyen, ha valamely okból – például azért, mert az igéhez képest fontosabb értelmi elemet hordoz – nyomatékosítjuk. Így az egyenes szórendben álló igekötő-ige sorrend szolgálhatja a tényközlést, a befejezett aspektus kifejezését, s ezzel együtt az igekötő ebben a helyzetben nyomatékot kap. Az újabb elméletek pedig már az igekötő ige elé vándorlásának útját is leírják, megőrizve a korábbi elméletek eredményeit.

Vörösmarty már a Szókötésben kimondja, hogy az igekötő nem az ige része, „rendes helye nem az ige előtt áll, csak ha nyomosítást kap” (Hegedűs 1995: 201). Arany János látványos, logikai alapokon nyugvó négyes rendszert állít fel. Állító (*plus*) és tagadó (*minus*) mondatok oppozíciójában értelmezi az igekötő elhelyezkedését: az állító mondatokban megelőzi, a tagadóban „attól elválva” követi az igét (Arany 1873: 8). Arany megállapításait folytatja és kiegészíti Joannovics György, de Aranynál nagyobb figyelmet fordít a mondat hangsúly/nyomaték-viszonyaira. Példáiból kitűnik, hogy a főnyomatékot viselő igekötő előzi meg az igét (Joannovics 1884: 55). Balassa József általánosan kijelenti, hogy „az állítmány előtt ... csakis egy határozó állhat, és pedig az, a melyiknek a beszélő a legnagyobb fontosságot tulajdonít az egész mondatban. ... Ha tehát a legjobban kiemelendő fogalmat az igekötő fejezi ki, megmarad az állítmány előtt...” (Balassa 1887/1890: 418-419).

Molecz Béla régi nyelvmélekeinkből vett példákkal és a „mai” nyelvjárások tanúságával szemlélteti, hogy az igekötő kiemelése meghatározóként az ige elé fejlődés eredménye (Molecz 1900: 65), annak ellenére, hogy már a régebbi korokban is volt példa az igekötővel meghatározott igére (Molecz 1900: 72). A kétféle szórendi variáció minden bizonnyal egymás mellett létezett (Molecz 1900: 105), s bizonyos „öntudatlan törekvés” a mondat pontosabbá, szabatosabbá tételére vezetett az igekötő megszilárdulásához az ige előtti helyen (Molecz 1900: 79).

Salga Attila orosz nyelvtanároknak oroszul írt magyar nyelvi ismertetőjében az igekötő ige előtti megjelenését tekinti egyszerű tényközlésnek (Salga 1984: 101) – ez egybeesik Arany János 100 évvel előbbi megállapításával.

Wacha Balázs – bár célja nem az igekötő mondatbeli elhelyezkedésének vizsgálata – az ígés-szerkezeti aspektus kifejeződésében és annak felismerésében fontos szerepet tulajdonít az igekötő igéhez viszonyított helyének és hangsúlyozottságának. Az egyenes szórendben álló igekötő a befejezett aspektus közvetítését szolgálja (Wacha 1983: 157-158).

Bánréti Zoltán is a befejezett aspektus kifejezésének szándékához köti az igekötő egyenes szórendjét, s az igekötő ige előtti helyét tipikus fókuszpozíciónak tartja (Bánréti 1991a: 174; 1991b: 203; 246; 1994: 17, 61).

Keresztes László elsősorban a jelentés és a funkció alapján értelmezi az igekötőket. A szórendi viselkedés magyarázatául a perfektuáló funkciót választja (Keresztes 1992: 91), amely szerint az igekötős állítmány sorrend perfektív cselekvést jelöl. Ebben a helyzetben a mondat az egyik szórendi alapszabálynak engedelmeskedik: a magyar nyelv alapvetően SOV sorrendet kedvelő nyelv, ahol a bővítmények megelőzik az alaptagot (Keresztes 1992: 119). Szemantikai jellemzők is magyarázzák az igekötő egyenes szórendjét: ha a mondatban kiemelt (nyomatékos) állítmány van, illetve „pozitív töltésű határozók” esetén (Keresztes: 121).

É.Kiss Katalin több munkájában foglalkozott az igekötő szórendi helyével. Az igekötőt határozószói eredetű igemódosítónak tartja, amely egy az ige argumentumai közül (É.Kiss 1992: 119; 1998: 33), s mint ilyen, az ige vonzatszerkezetében, az ige után születik a kiinduló szerkezetben, ahonnan egy kötelező transzformációval jut az ígét megelőző helyre (É.Kiss 1978: 270-271; 1993: 162-173; 1992: 119, 121). É.Kiss (1992: 123) nem feledkezik meg az egyenes szórendű igekötő-ige szerkezet befejezett aspektust eredményező szerepéről sem.

Naumenko-Papp Ágnes (1987: 436) bemutatja a magyar szórend két fő rendező elvét, melyek egyike sem választható el az igekötők egyenes szórendjétől. Eszerint a magyar nyelv mondatépítési törvénye az állítmány ragozott része elé emeli a gondolati hangsúlyt viselő szót. Ez összhangban áll a magyar szórend másik fő rendező elvével, amely szerint az igei szókapcsolatokban az igemódosító megelőzi az ígét, illetve az igekötős ígét tartalmazó mondatokban éppen az igekötő a fő módosító elem, amely az ige mögé szorítja a vele szemantikailag rokon elemet (uo. 438-441).

Alberti Gábor 1992-es munkájában É.Kiss Katalin nyomában jár. Az igekötőt ő is az ige egyik vonzataként értelmezi, amely a mélyszerkezetben argumentumpozícióban születik az ige mögött, majd egy fókuszképzési transzformáció a fókuszba juttatja. Ebben az esetben az igekötő hangsúlyt kap, és helyesírásunk szabályai szerint egybeíródik az ígével (Alberti 1992: 36). Ugyanakkor ebben a változatban az igekötő nem rendelkezik a fókuszra jellemző kirekesztő jelleggel, s így a fókuszpozícióba kerülésével nem jár együtt az igazi kirekesztő fókusz-szerep – a mondat semleges lesz (uo. 56). Ezzel együtt ez a szórendi variáció, a fókuszba került igekötő befejezett aspektust jelölő operátorként is működik, s éppen ez a fókuszba kerülésének indoka (uo. 57).

Alberti–Medve 2002-es munkájában tovább finomodik ez az elmélet. Továbbra is igaz, hogy az igekötő az ige vonzatszerkezetének tagja, így helyet generálunk neki a kiinduló szerkezetben (Alberti–Medve 2002: 52). Az előző elmülethez képest jelentős újítást találunk a mondat pozícióinak értelmezésében. Az igekötő számára két

helyet generálunk a mondat kiinduló szerkezetében: egyet az ige mögött V' alatt, egyet pedig az ige előtt közvetlenül az igemódosító (XP, VP) pozícióban. Az igeikötő nem kötelező transzformációs (újraíró) szabály segítségével jut el a kiinduló ige mögötti helyről – ahol csak indexált nyoma marad – az ige elé, az igemódosító helyére, ahol aspektusképző funkciója van, de nem kerül fókuszpozícióba (uo. 52). Az így létrejött szerkezeten aztán hangsúly- és szemantikai szabályok működnek, s ezek biztosítják a helyes intonációt és a befejezett aspektust (uo. 52). Ez megmagyarázza, hogyan lehetséges az ilyen egyenes szórendű mondatok semleges hangsúlyeloszlása, de egyben azt is, hogy egyes esetekben az igeikötő valóban értelmezhető fókuszpozícióban is.

Alberti–Medve (2002: 84) a V' alatt, a V argumentumaként születő, és a VP alá, V' testvércsomópontjába transzformált igeikötőt tartalmazó mondatot semlegesnek nevezi.

Ez az elmélet magyarázatot ad az igeikötő különböző szórendi viselkedésére, bonyolultsága, sok szerkezeti pozíciója, elméleti jellege azonban nem teszi lehetővé a nyelvtanításban való alkalmazását – de nem is ez a nyelvtanár feladata. Ugyanakkor ez tűnik a legmegfelelőbb elméleti keretnek a magyar mondat szórendi viszonyainak **értelmezésére** és **magyarázatára**, s így kiindulópontul szolgálhat az igeikötők szórendjét tanító modell számára.

Szarka Péter az igeikötőket az igemódosítók körébe sorolva szórendi helyüket is azokéval együtt határozza meg. Ha az igeikötőt már besoroltuk egy mondattani kategóriába, akkor könnyű dolgunk van, amikor változatos mondatbeli elhelyezkedésüket kell magyaráznunk. Semleges mondatban az igemódosító (igeikötő) az ige előtt áll, s valamennyi mondatrész azonos hangsúlyt kap (Szarka 2002: 33). Példákkal és oppozíciókkal mutatja be az igeikötő kétféle megjelenését (egyenes és fordított szórend) a mondatban, melyek fő rendező elve a hangsúly és az aspektus (uo. 35). Így egyenes szórendben áll az igeikötő a mondatban:

- befejezett aspektusú mondat esetén;
- kontrafókuszos mondatokban,
- eldöntendő kérdésben;
- szerkezettagadás esetén;
- imperatívuszban.

Dóla Mónika (2004: 65) hasonlóképpen sorakoztatja fel – és ki is egészíti – Szarka megállapításait, de ez egyes pontokon eltérő oppozíciók megfogalmazásához vezet. Eszerint egyenes szórendben áll az igeikötő:

- semleges mondatban, ahol minden összetevő azonos hangsúlyt kap;
- eldöntendő kérdésben, ha a cselekvésre kérdezzük;³

³ Kiegészítés tőlem

- szerkezettagadás esetén;
- ha univerzális kvantor jelenik meg semleges hangsúlyozású mondatban;
- kötőmódú ígét tartalmazó mondat esetén.;
- befejezett aspektusú mondatban;
- kontrafókuszos mondatban (vs. egzisztenciális olvasat);
- fenyegetést kifejező imperatívuszban.

Dóla és Szarka meghatározásai generatív grammatikai alapokon állnak, leíró-bemutató jellegűek; magyarázatokat nem tartalmaznak, így csak alapok, s a nyelvtanítás folyamatában ilyen oppozíciókra csak a példák és gyakorlatok, nem pedig a prezentáció szintjén támaszkodhatunk.

1.2. Az igekötő fordított szórendben

Az igekötő fordított szórendjének eseteit viszonylag könnyen összegyűjthetjük a nyelvhasználat alapján. A 19. sz. második felében nyomon követhetjük ezt a gyűjtőfolyamatot az említett szerzők munkáiban. Jellemző, hogy minden nyelvész oppozíciókban mutatja be az igekötők kétféle szórendjét (egyenes és fordított), s a magyarázatokban ebben az időben elsősorban a nyomaték kap döntő szerepet. Így tehát az elméletek már egészen korán felismerik az igekötő fordított szórendjének és hangsúlyozottságának összefüggéseit, s ez a nézet – tehát az, hogy a hátravetés oka a mondat hangsúlyainak, nyomatékainak átrendeződése – a vizsgált időszak során egyre világosabb meggyőződéssé válik Arany Jánostól, de főként Joannovics Györgytől kezdve a mai pedagógiai nyelvtanokig (Keresztes 1992). Más elméletekben (Hegyi, Giay, Salga) a mondat modalitását találjuk rendező elvként. A kérdés azonban nem szűkíthető le a hangsúlyviszonyokra, s főként nem szolgál elegendő magyarázattal az igekötő hátravetésének **okára**. Az okok felderítésében a magyar ige/mondat aspektusának vizsgálata és a transzformációs generatív grammatika nyújt segítséget.

Arany János már említett négyes modelljében a fordított szórend a negatív értelem, a tagadás kifejezője, szemben az egyenes szórendű tényközléssel (Arany 1873: 8). Joannovics (1884: 55) továbbfejleszti és kiegészíti ezt az oppozíciót: a „nyomósító” mondatban kerül az igekötő az ige mögé, szemben a „rendes” mondattal. Molecz Béla művén az első laptól az utolsóig végigvonul az igekötő ilyen viselkedésének érdekes, történeti szempontú magyarázata. Leírja – és nyelvemlékeinkből, valamint a székely és a csángó nyelvjárásból vett példákkal igazolja –, hogy az ige, amely a mondatzöm része, megjelenhet a zöm elején, ilyenkor meghatározó nélkül áll, így jelentését nem korlátozzuk semmiféle irányban, s hangsúlyosan ejtjük (Molecz 1900: 17). Megállapítja – és bizonyítani kívánja –, hogy a régi magyar nyelvben sokkal többször volt nyomatékos az ige, mint a „mai” nyelvben (uo. 30).

Kedveltnek nevezi ezt a szerkezetet rokon dolgok felsorolásában és ellentétek felsorolásánál ugyanúgy, mint hivatalos iratokban felsorolásokban, ahol még a „mai” nyelvhasználatban is gyakori⁴ (uo. 51-53). Az ige és az igekötő ilyen szereplését (tehát azt, hogy az ige nyomatékos helyzetbe kerül) többféle okra vezeti vissza, mint a kifejezés határozatlanságára, a folyamatosság kifejezésére való önkéntelen törekvésre, nyelvi ökonómiára, mivel „megspórolunk” egy hangsúlyt, sőt latin hatásra (uo. 51, 75). Végül megállapítja, hogy „az igét akkor mondjuk nyomatékkal, meghatározó nélkül, akkor tesszük a szólam elejére, ha magát az ige fogalmát tartjuk közlendőnkben a legfontosabbnak, legújabbnak, elmondásra legérdemesebbnek”, majd ezt szabályként is megfogalmazza: az „egyszerű mondásokban” (semleges, állító mondat) marad az ige meghatározó nélkül, ezekben hangsúllyal emeljük ki, s ez lesz a közlés fő része (Molecz 1900: 73-74, 77).

Érdekes gondolata Molecz elméletének, hogy – mintegy összhangban a későbbi generatív grammatikai nézetekkel – az igekötő „természetes helyét” az ige mögött feltételezi. Implicit módon ez a feltételezés nyilvánul meg azokban a kijelentésekben, amikor az igekötő (meghatározó) kiemeléséről, ige elé emeléséről beszél. Ennek további esetei az „ellenmondások” (Molecz 1900: 100), vagyis a nyomatékos mondatok. Ilyen „ellentmondást” fejeznek ki a felszólító mondatok, amelyekben az igekötő állhat az ige mögött, s ezzel enyhébb parancsolást fejezhetünk ki, nagyobb indulat nélkül (uo.). A tagadó és tiltó mondatokban (csak az állítmány/ige tagadásával foglalkozik) a *nem* tagadószót meghatározónak tekinti, melynek „közvetlenül az ige elé tétele tősgyökeres sajátsága a magyar nyelvnek” (uo. 113).⁵

Hegyí Endre (1976: 16, 18) különösen a kérdés szórendszabályozó szerepét emeli ki. Példákkal mutatja be a kérdő névmás + állítmány tipikus szórendet a kérdésekben, s ezzel implicite az igekötő elmozdulását is megfogalmazza.

Salga Attila (1984: 101-102) szintén a kérdő, a felszólító és a tagadó mondatokat említi az igekötő hátravetésének eseteiként.

Keresztes László (1992: 121) az igekötő fordított szórendjének eseteit a szórend általános törvényszerűségei között tárgyalja. Az igekötőt az ige mögé kerül imperatívusban, ahol maga az ige hangsúlyos; ha az ige előtt más hangsúlyos szó áll; ha a fókuszba negatív töltésű szavak (*alig, csak, kevés, nem, ritkán, sem* stb.) kerülnek. További magyarázatokkal vagy példákkal a nyelvtan nem szolgál.

Naumenko-Papp Ágnes (1987: 439) elsősorban a magyar szórend két fő elvének megfogalmazását tűzi ki célul, így csak érintőlegesen foglalkozik az igekötők ezen belüli viselkedésével. Megállapítja, hogy az igekötős ígét tartalmazó monda-

⁴ Nyugodtan hozzátehetjük, ma is.

⁵ Sok példával illusztrálja a tagadó, tiltó és a kérdő mondatokban a megszakított szórendet, amelyet olyan „tagadó ígének” tekint, amely meghatározót (igekötőt) kapott. A megszakított szórend esetei meghaladják e dolgozat kereteit.

tokban az igekötő a fő módosító elem, de más, pl. emfatikus elem az ige mögé szoríthatja.

Bánréti Zoltán (1991b: 203; 1994: 17) világosan meghatározza az igekötő hátravetésének eseteit. Így kötelezően az ige mögé kerül az igekötő:

- névszói, nominális fókusz esetén;
- ha a mondatban igei fókusz van, és a mondattal a cselekvés gyakoriságát, vagy felszólítást fejezünk ki;
- tagadó mondatban;
- olyan szavak esetén, amelyek közvetetten tagadók (alig, ritkán).

Az igekötő ilyen viselkedését azzal magyarázza, hogy az igekötő az ige bővítőménye, s amennyiben az ige előtti pozíciót már más bővítőmény betöltötte, oda nem kerülhet, hátramosdulását tehát a fókusz pozicionális megléte váltja ki (Bánréti 1991b: 206-207).

Giay Béla (1998: 376) produktív szabályt fogalmaz meg, mely esetekben válik el az igekötő az igétől: ha a mondatban más hangsúlyos mondatrész van, kérdő mondatokban és az azokra adott feleletekben, tagadó és tiltó mondatokban és felszólítás esetén.⁶

Hoppálné Erdő Judit (2001: 59) táblázatba foglalt oppozíciókkal mutatja be az egyenes és a fordított szórendű igekötő eseteit, melyek szerveződésében a hangsúly szerepét tartja a leginkább meghatározónak.

Wacha Balázs (1983: 157-158) a fordított szórendben álló igekötőt a folyamatos aspektushoz köti, s ebben az esetben az igekötő hangsúlyos. Más szemléletű azonban az a mondat, melyben a hátravetett igekötő hangsúlytalan: az ilyen szerkezetű mondatokban az ígés szerkezet „kötelezően eltekint” az aspektus közvetítésétől, pusztán egy cselekvés valamikori megtörténtét fejezi ki, hangsúlyosan közlő szemléletű.

É.Kiss Katalin (1993: 163-172) érdekes magyarázattal szolgál az igekötő ige utáni helyzetére. Eszerint az igekötő mint igemódosító kerül általában az ige előtti fókuszpozícióba. A mondat fókuszában azonban többféle mondatrész is megjelenhet, köztük az ige és az igekötő, s ezek között sorrendet lehet felállítani: ige, igekötő, negatív értelmű határozó, tagadott mondatrész, ellentételezett mondatrész – ezek közül a mondatban mindig a legjobboldalibb lesz a fókusz, mely szabály a különböző modalitású és tagadó mondatok esetében is értelmezhető (É.Kiss: 1978: 270.). Később tovább pontosította a fókuszképzésre vonatkozó szabályokat (É.Kiss: 1980: 508). Ha tehát a mondattal valamilyen speciális kommunikatív szándékunk van, akkor eltérünk a szokásos igemódosító(igekötő)+ige sorrendtől, és egy másik bővítőményt emelünk az ige előtti fókuszpozícióba (uo. 508-509).

⁶ Ezt a világos és egyértelmű szabályt integráltam a szórend-tanítási modellbe.

A *Strukturális magyar nyelvtan* Mondattan kötetében É.Kiss részletesen foglalkozik az igekötő legkülönbözőbb szórendi megjelenésével, szorosan összekapcsolva ezt a kérdést a mondat hangsúlyviszonyaival és az aspektussal. Ha az igekötő az ige mögött, a számára kijelölt helyen marad, a mondat folyamatos aspektusú lesz (É.Kiss 1992: 123-124). Az igekötőt tartalmazó mondat tagadó változatában is az ige mögött marad az igekötő (uo.), ugyanúgy, mint minden esetben, amikor más összetevő tölti be az (XP,VP), azaz a fókusz helyét. Ilyen szerepben áll a mondatban a kérdő operátor (uo. 142) és a mondatrészttagadó operátor (uo. 148). Ez utóbbit azzal egészíti ki az *Új magyar nyelvtanban*, hogy a tagadó értelmű NegP magába olvasztja az őt követő VP-t, ezért nem lehetséges az igemódosítót (igekötőt) (XP,VP) pozícióba emelni (É.Kiss 1998: 66).

Alberti (1992: 57) is megállapítja – É.Kiss nyomában járva –, hogy a fókuszpozícióban álló és befejezett aspektust jelölő igekötőt más, azonosító-kirekesztő jelentéstartományt hordozó operátor kizárhatja onnan. A kérdőszó fókuszpozícióba kerülését érdekes módon magyarázza: mivel a válaszban az új információt kimerítő-kirekesztő jellegűnek tekintjük, ezt a jelleget már a kérdésre is kiterjesztjük (uo. 91).

Alberti–Medve az igekötő kiindulási helyéről vallott nézeteit már ismerttettem. Az általuk javasolt újraíró szabályok segítségével magyarázható az ige+igekötő sorrend is. Ebben az esetben végbemegy az igekötőt igemódosító pozícióba emelő transzformáció, ám a fókuszképzés során a fókuszoperátor a fókuszfejbe inkorporálja az igét, amely így a hangsúlyát is elveszíti, de e transzformáció útján megelőzi az igekötőt. Az ige a mondat kiinduló pozíciójában tehát a cselekvésszervező funkciónak tesz eleget, majd innen tovább mozoghat. Ebben az esetben a mondat folyamatos aspektusú lesz (Alberti–Medve 2002: 80).

Ezek az elméletek – mint arról már szó esett – magyarázatot adnak arra a mozgásra, amely az igekötők viselkedésében tapasztalható, de absztrakt nyelvelméleti jellegük miatt szabályként nem taníthatók az idegen ajkúak számára.

Szarka Péter (2002: 35-36) oppozíciók segítségével prezentálja a fordított szórend eseteit is. Fordított szórendben áll az igekötő:

- folyamatos aspektus;
- egzisztenciális olvasat;
- kiegészítendő kérdés;
- mondat- és mondatrészttagadás;
- imperatívuszt tartalmazó mondat esetén.

Dóla (2004: 65) – amint arról már szó volt – az előzőhöz hasonlóan, de némileg más csoportosításban tárja elénk a fordított szórend tipikus eseteit:

- kontrafókuszos mondatokban, amikor nem az igekötő áll a kontrafókuszban;
- kiegészítendő kérdésben;
- mondat- és mondatrészttagadás,

- negatív értelmű kvantor beiktatása,
- fordított szórendű imperatívusz,
- folyamatos aspektusú ige
- és egzisztenciális olvasat esetén.

Dóla a felsorolás mellett tájékoztat a különböző szórendű mondatok hangsúlyviszonyairól és a szórend által hordozott jelentésbeli különbségekről is.

2. *Javaslatok az igekötő szórendjének tanítására*

Ebben a fejezetben egyrészt olyan gondolatokat idézek, amelyeket magyar nyelvet tanító nyelvészek fogalmaztak meg az elméleti nyelvészet és a nyelvtanítás kapcsolatáról, az elméletnek az eredményes nyelvoktatásban betöltött szerepéről. Ezután felvázolom azt a szórendtanítási modellt, amelyet az igekötők egyenes és fordított szórendjének prezentálásához és tanításához javasolok kezdő szinten – a *Hungarológiai Évkönyv* 4. számában megjelent első szabályrendszer folytatásaként.

2.1. *Az elmélet megjelenése a gyakorlatban*

Az első felmerülő kérdés: hogyan alkalmazhatók az elméleti nyelvészet eredményei a magyar mint idegen nyelv (MID) oktatásában?

Már Molecz Béla művében (1900: 31) megjelenik a MID-es szemlélet, amikor megállapítja, hogy az igekötők nehézségeket okozhatnak, mert sokféle szórendi helyük miatt „az idegen ajkú nehezen tanulja meg szórendjüket.” Szili Katalin (1998: 560) emellett arra is felhívja a figyelmet, hogy az igekötők esetében nem elegendő a nyelvméletre, a leíró nyelvtanokra támaszkodni a nyelvkönyvírás során, hanem szükséges a MID sajátos szempontjait is figyelembe venni.

Hegy Endre (1988: 49) hangsúlyozza, hogy egy didaktikai célú nyelvkönyv nem lehet lemásolása egy tudományos nyelvtannak, de az utóbbi mint bázis elengedhetetlen.

Naumenko-Papp Ágnes (1987: 434) rámutat arra, hogy sok szórendi szabályt megtalálunk leíró nyelvtanainkban, melyek elsősorban egyes szerkezetek belső sorrendiségét mutatják, s amelyekre támaszkodhatunk is a nyelvtanítás folyamatában, de nem előzik meg a nyelvtanulói hibákat.

Gyay Béla (1998: 370) szerint a nyelvtan tanítása a nyelvoktatás folyamán nem önálló cél, hanem eszköz a nyelvoktatás komplex feladatrendszerének megvalósításához. A külföldieknek nem elméleti fejtegetésekre van szükségük, hanem gyakorlati, funkcionális szemléletű grammatikára; a nyelv teljes grammatikai rendszeréből ki kell emelnünk az alapvető jelenségeket és szerkezeteket, melyből „minimális nyelvtant” kell összeállítani.

Fazekas Emese (2003: 18) megállapítja, hogy a nyelvkönyvek egy része túlzottan grammatikus gondolkodásmódon alapul, pedig a nyelvtanításban minden elmélet és szabályrendszert át kell alakítani a gyakorlati szempontok szerint.

Szarka Péter (2002: 37) felhívja a figyelmet arra, hogy a szórend strukturális nyelvtanokban megfogalmazott értelmezése felhasználható a magyarban mint idegen nyelvben is – e nyelvtanok bonyolult fogalmi apparátusa nélkül.

A másik kérdés: hogyan használhatjuk fel az elmélet nyújtotta szabályokat, illetve hogyan alkossuk meg azokat a nyelvtanoktatásban?

Korompay Klára éppen a magyar nyelv szórendjének kérdésével példázza, mennyire fontos az olyan jó elméleti kezdeményezések alkalmazása, tanítása a MID-ben, mint pl. Brassai Sámuelé a mondat kötött pozícióiról. E szabály tudatosítása nélkül nem lehet helyes magyar mondatokat megalkotni, s az idegen ajkúnak a nyelvérzék sem siet a segítségére, mint nekünk, anyanyelvűeknek (Korompay 1997: 49-50).⁷

Fazekas Emese (2003: 18) szerint a nyelvtanár célja bemutatni az adott nyelv működési mechanizmusát, és explicitté tenni az anyanyelvűek számára természetes szabályszerűségeket.

Hegyí Endre (1976: 27) a nyelvtanuló oldaláról közelíti meg a kérdést: fontos, hogy a tanulók megfigyeljék és megismerjék, miként jön létre a mondat, majd azokat önállóan újraalkossák. Módszerként már kezdő fokon, a nyelvi formák megtanítása folyamán a mondatmodellek automatizálását ajánlja (Hegyí 1991: 14). Erdős József (1990: 159) tapasztalatokra alapozva állítja, hogy a felnőtt korúak magyar nyelvre oktatásában nélkülözhetetlen a mondatmodellek gyakoroltatása.

2.2. A javasolt modell: előkészítő lépések

A szórendre vonatkozó elméleti fejtegetésekből – amelyek megfelelő, biztos alapot és háttérrel biztosítanak – kiemelhetjük azokat az elemeket, amelyek az igekötőre vonatkozó szórendi szabályok tartóoszlopai lehetnek. Ezekben a szabályokban tükröződnie kell, hogy

- az igekötő alapvetően három szórendi pozíciót foglalhat el az igéhez képest: elé tapad, elválik tőle és követi az igét, vagy megelőzi azt, és közéjük egy másik szó ékelődik (Bánréti 1991b: 201, 1994: 61; Dóla 2004: 65; Giay 1998: 376-377; Keresztes 1992: 92; Szarka 2002: 35);
- az igekötő mozgására vonatkozó szabályokat leginkább a generatív grammatika felfogásával lehet magyarázni;
- ennek ellenére nem generatív grammatikai magyarázatokkal kell e folyamatok megértését és rögzítését elősegíteni a nyelvtanítás folyamatában;
- sokkal célravezetőbbnek tűnik az egyes összetevők, illetve a mondat szemantikai–logikai jellemzőinek és funkcióinak (kérdés–válasz, tagadás, új információ) figyelembe vétele;

⁷ Az ebben a dolgozatban vázolt modell is Brassai híres megállapítását tekinti a legszilárdabb alapnak: a mondat „tartó és forduló sarka az ige”.

- föltétlenül szükség van az elméleti szabályok egyszerűbbé, átláthatóbbá, befogadhatóbbá tételére, hogy a nyelvelméletben nem jártas, kis anyanyelvi tudatossággal bíró nyelvtanuló számára is produktív szabályrendszert alkossunk;
- nyitva kell azonban hagyni a lehetőséget a nyelvészeti szempontból érdeklődőbb, igényesebb nyelvtanulók számára az elméleti háttér megismeréséhez, és a szabályrendszernek ekkor sem szabad összeütközésbe kerülnie az elmélettel;
- meg kell találni a megfelelő terminus technikusokat, akár több szinten is, hogy a szabályok a tudatos és a nyelvészeti szempontból kevésbé képzett nyelvtanulók számára is jól érthetők és memorizálhatók legyenek;
- alkalmassá kell tenni a szabályrendszert arra, hogy a megfelelő, az elsajátítást segítő, a nyelvtanulás minden szintjén adekvát gyakorlatípusokat kapcsolhassunk hozzá.

E megfontolások alapján alkottam meg a kezdő szinten alkalmazható szórendtanítási modellt az igeekötőket nem tartalmazó semleges és nyomatékos mondatok esetére.

2.3. A modell

2.3.1. Az előzmények

Ebben a dolgozatban korábbi szórendi fejtegetéseimet folytatom (vö. Kövérné Nagyházi 2003). Kezdő szinten két alapszabályt javasoltam: az elsőt a semleges, a másodikat a nyomatékos (nem neutrális: Bánréti 1991a: 169; nem-semleges: Alberti 2002: 76), igeekötőt nem tartalmazó mondatok felépítésére. Ez utóbbi típussal a kérdő mondatok szerkezete is leírható. Közelebbről megvizsgálva a modellt kitérünk, hogy a kezdő szinten kétféle választott szabályt idővel egybeolvaszthatjuk, természetesen a megfelelő hangsúlyszabályok és szemantikai jellemzők szem előtt tartásával.

Az igeekötőt nem tartalmazó mondatok sorrendje:

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	complement	verb	complements
		stressed word		
		negative+negated w.		
		question		
		answer		

Látható, hogy ebben a modellben első pillantásra nehezen találunk helyet az igekötő számára. A nyomatékosnak kinevezett 2. pozíció erre nem alkalmas feltétel nélkül, hiszen az igekötő megelőzheti az igét, de ez nem mindig vezet nyomatékos mondatához (É.Kiss 1992: 121; Alberti 1992: 58). Az igekötő első bevezetése során tehát elkerülhetetlennek látszik új szórendi szabály felállítása, mellyel az igekötőt tartalmazó mondatok megalkotását segíthetjük.

2.3.2. Az igekötőt tartalmazó semleges mondatokra javasolt szórendi szabály

A korábbi generatív grammatikai elméletek (É.Kiss, Bánréti, Alberti) megengedhetőnek tartják az igekötő értelmezését a fókuszban, azzal a megszorítással, hogy ebben a helyzetben az igekötőnek nem kirekesztő-azonosító szerepe, hanem (befejezett) aspektus-kijelölő funkciója van (Alberti 1992: 56, 57; Alberti–Medve 2002: 54; Bánréti 1991a: 174; Bánréti 1991b: 203; Bánréti 1994: 17; Dóla 2004: 65; É.Kiss 1992: 122, 124; Keresztes 1992: 91; Szarka 2002: 35). Elméleti szempontból megfelelőbb magyarázat, hogy ezt az aspektus-kijelölő szerepet az igekötő nem a fókuszban, hanem az ige előtti módosító pozícióban (XP,VP) tölti be, szabadon hagyva a lehetőséget a fókusz generálására is (É.Kiss 1998: 37; Alberti–Medve 2002: 84). Az így létrejött fókuszatlan (vagy nem fókusszal értelmezett) mondatokat tekintik a szerzők egységesen semlegesnek/neutrálisnak (Alberti 1992: 56; Alberti–Medve 2002: 76, 84; Bánréti 1994: 19; É.Kiss 1992: 123; Giay 1998: 49).

Ezek az elméleti megközelítések számot adnak az igekötőnek az ige előtti megjelenéséről, de szükség van-e valóban egy ilyen bonyolult szerkezeti váz bemutatására és használatára a magyar mint idegen nyelv tanításában? Semmiképpen.

A mondat szerkezeti helyeinek meghatározására a *Küszöbszintben* (2000: 335) javasolt modellt tekintem alapnak. Ez alapvetően négy szórendi pozíciót határoz meg a mondat szerkezetében (A,B,C,D), melyekből a leginkább kötött és megterhelt B és C pozíciót két részre osztja, lehetőséget adva a kvantorok, a fókusz és az igemódosító elhelyezésére. A rendszer azonban még így is túl bonyolult marad a gyakorlati alkalmazáshoz, ráadásul a pozíciókat betöltő kategóriák kiválasztása az egyes helyekre nem teljesen egyértelmű, nem könnyen átlátható.⁸ Ennek ellenére elméle-

	1.	2. + 3.	4.
(Time)	(S)	verbal prefix+verb	complements

⁸ Pl. az igemódosító (igekötő) és a fókusz ugyanazt a (B¹) pozíciót foglalja el.

tileg alátámasztja azt a javaslatomat, hogy az igekötőt tartalmazó semleges mondatok számára új szemléletű szabályt alkossunk, amelyben az igekötő és az ige szorosabb kötelékét a 2. és 3. pozíció átmeneti összekapcsolásával szemléltethetjük.

E szabály segítségével világossá tehetjük az igekötő részleges szintaktikai és szemantikai függését az igétől, hozzátapadását az ige alakjához és sajátos hangsúly-eloszlását. Emellett magyarázhatjuk is mindezeket az igekötőnek a mondat szempontjából igen fontos aspektus-kijelölő szerepével, melynek érdekében ez a mozgás végbemegy. Az igét sem kell elmozdítanunk a korábban már határozottan rögzített 3. pozícióból, csupán a 2. helyen álló igekötővel való szorosabb kapcsolatát kell hangsúlyoznunk.

Még egy gyakorlati előnye van ennek a javaslatnak: a nyelvtanuló tipográfiai úton is rögzítve látja azt a helyesírási szabályt, hogy az igekötőt, ha megelőzi az igét, egybe kell írni vele.

2.3.3. A fókusz tartalmazó mondatokra javasolt szabály

Az előbb ismertetett szabály nem zárja el a lehetőséget az igekötő+ige szerkezet fókuszos értelmezése elől.⁹

Ha visszatérünk az igekötőt nem tartalmazó nyomatékos (nem-semleges, fókuszos) mondatok megalkotásához javasolt szabályra, látjuk, hogy nem okoz nehézséget ennek alapján az igekötővel kiegészült ilyen mondatok megszerkesztése sem.

Nyomatékos szó és kérdés esetén az igekötő viselkedésére a legvilágosabb magyarázatot Alberti – Medve adja a fókusz-transzformáció segítségével (Alberti–Medve 2002: 80, 128). A nyomatékos elem, illetve a kérdőszó mindig fókusként értelmezendő; a fókusz generálása során a fókuszoperátor (pl. a kérdőszó) inkorporálja az igét a fókuszfejbe, s így az ige megelőzi az igekötőt. A mi szempontunkból csak a végeredmény a fontos: a mondat felszíni szerkezetén e folyamatból csak annyi látszik, hogy az igekötő leválik az igéről és az ige mögé kerül (Bánréti 1991b: 201; Bánréti 1994: 16; Giay 1998: 371). Kérdés azonban: hol találjunk helyet a levált igekötőnek szórendi szabályrendszerünkben?

Elméletileg sorolhatnánk ezt az elemet a 4. szórendi pozíció elemei közé is, amely az egyéb, nem hangsúlyos, az új ismeret szempontjából kevésbé fontos mondatelemek, vagy csak egyszerűen az igei bővítmények helye. Oktatás-módszertani szempontból nem szól ez ellen más, mint az, hogy az ige utáni hely szinte teljesen szabad, s ezzel már el is bizonytalanítottuk a kezdő nyelvtanulót, hová is kell tennie az igekötőt. Emellett az igekötő – amennyiben elválik az igétől – leggyakrabban éppen az ige mögött jelenik meg (Bánréti 1991b: 202).

⁹ A tagadott ige nem feltétlenül kerül a fókuszba (Alberti–Medve 2002: 84), mellette fókusz is megjelenhet, s ez magyarázza a különböző fókusz tartalmazó, illetve a különböző értelmű negatív mondatokat (Szarka 2002: 35; Dóla 2004: 65).

További nyelvészeti megfontolások is szólnak amellett, hogy az igekötőt ne engedjük szabadon az ige mögötti argumentum-helyeken. Egyrészt az igekötő különleges szemantikai többletet hordoz az ige számára és szintaktikailag sem önálló (É.Kiss 1992: 117; Keresztes: 92; Szarka: 32); másrészt az igekötő ezekben a mondatokban nem marad a kiinduló szerkezetben neki generált első helyen, hanem onnan már elmozdult az (XP,VP) módosítói helyre. Végző helyét pedig az igén végbemenő fókuszképző transzformáció okozza (Alberti–Medve 2002: 80; 128-129; É.Kiss 1998:43).

E megfontolások alapján fókuszos mondat esetén javasolható, hogy az igekötőt közvetlenül az ige után helyezzük el, ne szakítsuk el az igétől, és új pozíciót ne vegyünk fel a számára, ezzel is jelezzük szorosabb kapcsolódását az igével. Ez az elgondolás egybevág a *Küszöbszintben* (439) javasolt modellel, amelyben egy, az ige mögött álló, ahhoz szorosan kapcsolódó C² pozíció található a B¹ igemódosító pozícióból kiszoruló, az igéhez (C¹) szorosan kötődő igekötő számára.

A nyomatékos/fókuszos, igekötőt tartalmazó mondatokra javasolt szabály:

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	stressed word	verb+verbal prefix	complements
		question		
		answer		

Ez a modell lehetővé teszi az igekötő és az ige szoros kapcsolatának szemléltetését, a fellépő hangsúlyszabály bemutatását, és a megfelelő helyesírási szabály rögzítését is.

A modell nem zárja ki az igekötős ige, vagy akár csak az igekötő fókuszba kerülését sem. Az első esetben javaslom az igekötős szerkezet mint nyomatékos elem áthelyezését a nyomatékos (2.) pozícióba; a másodikban csak az igekötő kerülne a nyomatékos helyre, de táblázatunkban, a gyakorlás során jeleznénk és tudatosítanánk, hogy a semleges mondatához képest itt a nyomatékosítást csak helyes hangsúlyozással, nem szórendi változással érhetjük el (É.Kiss 1992: 122-123).

Az igekötő számára más mondatbeli hely is elérhető a fókuszos mondatban, mint pl. egy ige mögötti, távolabbi hely (É.Kiss 1992: 122), vagy egy balra kihe-lyezett pozíció (É.Kiss 1992: 114; Alberti 1992: 110), ezekkel azonban módszerta-

nilag hibás lenne kezdő szinten foglalkozni, a leggyakrabban előforduló szórendi variációk rögzítése és automatizálása előtt.¹⁰

2.3.4. A tagadó mondatokra javasolt szabály

Az igekötőt nem tartalmazó tagadó mondatok megszerkesztésére korábban javasolt szabály helyes mondatok generálását teszi lehetővé, függetlenül attól, mely elemét tagadjuk a mondatnak. Nem okoz nehézséget az igekötős állítmányt tartalmazó mondattagadás megalkotása sem.

A magyar nyelv sajátása azonban, hogy lehetőség van a mondat szinte minden összetevőjének tagadására, s ez a szándék ugyanazon szósor különböző szórendű változatai segítségével valósul meg.

Az elméletek egy része a fókuszpozíció betöltésével magyarázza az igekötő és az ige szétválását a mondatrész-tagadó mondatokban. Az ige argumentumai között erőssorrend van a fókuszba kerülés szempontjából. Mivel mindig a legerősebb összetevőt emeljük erre a helyre, s a tagadószó ebben megelőzi az igét és az igekötőt, ezért marad az igekötő eredeti, mondat mögötti helyén (Bánréti 1991b: 249; Bánréti 1994: 63; É.Kiss 1980: 508; É.Kiss 1978:277-278.).

Más megközelítésben (É.Kiss 1998; Alberti–Medve) elvetik az igekötő fókuszba emelésének elvét a semleges mondatban, helyette az igekötőt az ige előtti módosító helyen értelmezik. Ez a kiindulás teszi lehetővé a különböző tagadó mondatok leírását. A tagadószó ezekben az elméletekben csatolt összetevő, amely mindig a tagadni kívánt összetevő előtt jelenik meg (Alberti 1992: 97; Bánréti 1991a: 18; É.Kiss 1992: 148). Ez modellt magyarázza a fókusz üresen hagyásának eseteit (Alberti 1992: 98; Alberti–Medve 2002: 126; É.Kiss 1992: 148), az egyszerű mondatrész-tagadást (Alberti: 99; É.Kiss 1992: 150; a *nem* – *hanem* típusú mondatokat (Alberti 1992: 99; É.Kiss 1992: 150-151); a fókuszba nem kerülő tagadott ige szórendjét (Alberti 1992: 100; Alberti – Medve 2002: 128; É.Kiss 1992: 149); és a nyomatékos mondattagadást is (Alberti – Medve 2002: 131).

Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a nyelvtanítás folyamán a cél nem a nyelv bonyolult belső szerveződésének bemutatása, hanem egy használható, az elméleti grammatikákhoz képest minimalizált nyelvtan (Giay 1998: 371) megteremtése, megértetése és alkalmazása.

Kezdő szinten ez az egyszerűsítés vezet a következő modellhez:

¹⁰ Az igekötő megjelenésének ilyen különleges eseteit Dóla (2004: 70-71, 74) csak a nyelvtanulás 2. és 3. szintjén javasolja.

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	negative+negated words	verb+verbalprefix	complements

Látható tehát, hogy a modell könnyen elhelyezhető a nyomatékos/fókuszos mondatokra javasolt szabályban. Nincs szükség tehát új mondatmodell megalkotására a tagadó mondatok esetében (a fókuszos mondatokhoz képest), csupán azok megfelelő prezentációjára és értelmezésére.

Az igeekötős állítmányt tagadó mondattagadással javasoljuk kezdeni a magyar tagadó szerkezetek tanítását, mivel ez – az állító mondatokkal oppozícióban – mindig csak egy helyes mondatvariációt eredményez, így csak az igeekötő áthelyezésének szabályát kell megtanítani. Kézenfekvőnek tűnik ezekben a mondatokban a tagadószó+(tagadott ige+igeekötő) szerkezetet a nyomatékos (2.) pozícióba emelni. Ez ellentmondani látszik a bemutatott grammatikai törvényeknek, és nem egyezik meg a *Küszöbszint*ben javasolt modellel sem (437-439). Ez utóbbiban az igt tagadó *nem* közvetlenül az ige előtt áll és vele egy pozíciót (C¹) foglal el, míg az igeekötő a szorosan hozzátartozó (C²) helyen. A 2. helyre emelést én magam is csak a tagadással való ismerkedés első szakaszára javaslom, az egyszerűség érdekében. Később, ha a tanulók már megismerték a mondatrészttagadást, valamint a csak az állítmányt tagadó mondatokat (szemben a mondattagadással), tovább pontosíthatjuk ezt a képet. Ha a tanár figyelmet fordít a pontos intonációra, és a kezdetektől fogva tisztázza az egyes szórendi variációk jelentését, ez a kezdeti egyszerűsítés nem fog hibás, vagy nem a mondatalkotó szándékának megfelelő mondatok szerkesztéséhez vezetni.¹¹

A mondatrész-tagadás bevezetésével – tapasztalataim szerint – nehéz terepre érkezünk a nyelvtanításban. El kell kerülnünk, hogy ez a szórendi gazdagság teljes zűrzavarhoz vezessen a nyelvtanulók fejében. Ennek érdekében nyomatékosítani kell a tagadás kiinduló szabályát: a tagadószó mindig a tagadott szó előtt áll, s ezt rögtön az ígének kell követnie. Így már nem lesz nehéz a kevésbé egyértelmű szórenddel megjelenő tagadó mondatok megalkotása sem, ha a kiinduló szabályt később mellékszabályokkal egészítjük ki (pl. a tagadott szó szerkezet is lehet; egynél több tagadott elem is lehet a mondatban). Az ilyen bonyolult szerkezetek megismertetése azonban már nem a kezdő szint feladata (Dóla 2004: 70-71; 74).¹²

¹¹ Talán vitatható ez a módszer, de a tanítás során hatékony volt a mondattagadásban a javasolt egyszerűsítés.

¹² A nyomatékos mondatok között a későbbiekben egyéb modalitású (pl. felszólító) mondatokat is meg kell vizsgálni.

3. Összegzés

A dolgozat célja egy – a MID tanításában jól használható – az igekötők szórendi mozgását leíró és magyarázó szabályrendszer elméleti megalapozása és megszerkesztése volt.

A legmegfelelőbb grammatika-elméleti alapnak a generatív grammatikai megközelítés bizonyult. A modell megalkotásában a mondszerkezetnek a *Küszöb-szint* által javasolt pozicionális felosztására támaszkodtam. A bemutatott javaslatokat a kezdő szint gyakorlati céljainak figyelembe vételével építettem fel, de tekintettel voltam a mondat későbbi bővítésének, fejleszthetőségének lehetőségére is.

Az így kialakult szabályrendszer folytatása az igekötőt nem tartalmazó mondatokra felállított szabályoknak, s egyben – nagyjából – integrálja is azokat. Ezáltal teljessé vált az a modell, melynek segítségével a kezdő nyelvtanuló helyes semleges és nem-semleges mondatok megalkotására lesz képes, függetlenül attól, hogy a mondat tartalmaz-e igekötőt.

3.1. A semleges mondatok szórendje

Míndezen után már a kezdő szinten is elvégezhetjük a korábban bemutatott és elsajátított igekötőt nem tartalmazó mondszerkezeti szabályok és az igekötős szabályok átrendezését és szintetizálását. Így új, de az előzőkkel összhangban álló szabályrendszerhez jutunk, amelyben a semleges mondatok esetében az eredeti szabály nem változtatásra, csak kiegészítésre szorul: az igekötőt tartalmazó semleges mondatban a 2. helyre kötelezően az igekötőt emeljük ki, és pozícióját összevonjuk az ígét hordozó 3. hellyel.

	1.	2	3.	4.
(Time)	(S)	complement	verb	complements
(Time)	(S)	2. + 3.		complements
		verbal prefix + verb		

Annak ellenére, hogy a semleges mondatok esetében viszonylag könnyen belátható, hogy az említett két pozíció összevonása ellenére egy szórendi szabályról és annak módosulásáról beszélhetünk, helyesebbnek tűnik a kezdő szinten megtartani az igekötőt tartalmazó és az igekötő nélküli mondatok esetében a két külön szabályt. Ezzel még nem lesz túl bonyolult a rendszerünk, hiszen így is csak három

szabálynyira bővül. Az összevonást magasabb szintre halaszthatjuk; az igekötő megszakított szórendje, és egyes különleges szórendi helyzetű elemek (pl. kvantorok), vagy bonyolultabb logikai tartalmakat rejtő (pl. mondat- és mondatrész-tagadást is tartalmazó) mondatok bevezetése idejére, amikor a rendszer egyszerűsítése a könnyebb megértést és a bevéstést segítheti.

3.2. A nem-semleges mondatok szórendje

Ugyanígy lehetőség van az igekötőt tartalmazó nyomatékos és kérdő mondat, a felelet és a mondattagadást tartalmazó mondat szórendi szabályának integrálására az igekötő nélküli hasonló mondatok szerkezeti leírásába:

	1.	2.	3.	4.
(Time)	(S)	stressed word	verb (+verbal prefix)	complements
		question		
		answer		
		negative+negated words		

Nem szabad megfeledkezni arról, hogy a modell egyszerű képletei mellett több – nem a szintaxis szintjén megragadható – szabályt is magában foglal (intonáció, szemantikai értelmezés), melyeknek kibontása mindig az aktuális nyelvtanítási helyzet, a nyelvtanár feladata.

IRODALOM

- ALBERTI Gábor (1992): *Bevezetés a magyar generatív mondatelemzésbe*. Janus Pannonius Egyetemi Kiadó, Pécs
- ALBERTI Gábor – MEDVE Anna (2002): *Generatív grammatikai gyakorlókönyv*. Janus/Books, Budapest
- ARADI András – ERDŐS József – STURCZ Zoltán (2000): *Küszöbszint: magyar mint idegen nyelv*. Műegyetemi Távoktatási Központ, Budapest
- ARANY János (1873): Szórend. *Nyr.* 2: 7-11.
- BALASSA József (1887/1890): Hangsúly a magyar nyelvben. *NyK.* 21: 401-434.
- BÁNRÉTI Zoltán (1991a): *Nyelvtan és kommunikáció II. 7-9. osztály*. Nodus Kiadó, Veszprém
- BÁNRÉTI Zoltán (1991b): *Nyelvtan és kommunikáció II. 8-10. osztály*. OTTV, Veszprém
- BÁNRÉTI Zoltán (1994): *Mozgékony szerkezetek – rendező szabályok*. Korona Kiadó, Budapest
- DÓLA Mónika (2002): *Igekötős igék a magyar mint idegen nyelv tanításában*. Kézirat
- DÓLA Mónika (2004): Az igekötős igék tanítása. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 60-79.

- ERDŐS József (1990): A vizuális szemléltetés a magyar idegen nyelvként való oktatásában és a Színes magyar nyelvkönyv szemléltetési rendszerének néhány kérdése. *Hungarológiai Ismerettár* 8. (Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest)
- É.KISS Katalin (1980): Egy magyar transzformációs generatív szintaxis néhány alapvető transzformációs szabálya. *NyudÉrt.* 104: 507-515.
- É.KISS Katalin (1983): A magyar mondat szerkezet generatív leírása. *NyudÉrt.* 116.
- É.KISS Katalin (1992): Az egyszerű mondat szerkezete. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan I. Mondattan.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 79-178.
- É.KISS Katalin (1993): A magyar mondat szerkezet típusairól. *MNy.* 89: 163-172.
- É.KISS Katalin (1978): A magyar mondatok egy szintaktikai modellje. *NyK.* 80: 261-286.
- É.KISS Katalin – KIEFER Ferenc – SIPTÁR Péter (1998): *Új magyar nyelvtan.* Osiris Kiadó, Budapest
- FAZEKAS Emese (2003): Igekötős igék tanítása idegen anyanyelvűeknek. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 18-24.
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.)(1998): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia.* Janus/Osiris, Pécs/Budapest
- HEGEDŰS Rita (1995): A szórend első akadémiai nyelvtanunkban *Hungarológia* 7: 192- 207.
- HEGYI Endre (1976): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* Tankönyvkiadó, Budapest
- HEGYI Endre (1988): A vonzat és a transzformáció szerepe a MID oktatásában. *A hungarológia oktatása.* 4: 48-61. (Magyar Lektorai Központ, Budapest)
- HEGYI Endre (1991): Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? *Hungarológiai Ismerettár* 6. (Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest)
- HOPPÁLNÉ ERDŐ Judit (2001): Szintaktikai hibák a mondatalkotási folyamatban. *Hungarológiai Évkönyv* 2: 51-63.
- JOANNOVICS György (1884): Szórend. *Nyr.* 13: 53-58.
- JOANNOVICS György (1903): Szórend. *Nyr.* 32: 486-489.
- KERESZTES László (1992): *Gyakorlati magyar nyelvtan.* Debreceni Nyári Egyetem
- KOROMPAY Klára (1997): Magyartanítás külföldön: kérdések, szempontok és elméleti lehetőségek a magyar nyelvtudomány szemszögéből. *Hungarológia* 9. (Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest) 43-53.
- KÖVÉRNÉ NAGYHÁZI Bernadette (2003): A magyar nyelv szórendjének egy lehetséges tanítási modellje – kezdő szinten. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 52-65.
- MOLE CZ Béla (1900): *A magyar szórend történeti fejlődése.* Budapest
- NAUMENKO-PAPP Ágnes (1987): A magyar szórend jó rendező elveiről. *Nyr.* 111: 433-443.
- SALGA Attila (1984): *Vengerskij jazik v zerkale russkogo jazika.* Tankönyvkiadó, Budapest
- SZARKA Péter (2002): Az igekötő és szórendjének tanítása a magyar mint idegen nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 3: 31-37.
- SZILI Katalin (1998): Nyelvünk a külföldieknek írt nyelvkönyvekben. In: *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia.* Janus/Osiris, Pécs/Budapest. 555-562.
- WACHA Balázs (1983): Az aspektualitás és tanítása. *Nyr.* 107: 149-165.

Peter Sherwood

“THE DUCK-BILLED PLATYPUS OF HUNGARIAN GRAMMAR”?

Notes on teaching the uses of *-nak/-nek*

For some two centuries the presentation of the grammatical suffix *-NAK/-NEK* in textbooks, and grammars for foreign learners of Hungarian, has been based largely on the framework provided by the traditional description of the Hungarian noun system. This, in turn, has been based essentially on the traditional (Hungarian) description of the noun system of Latin and/or German. At first, *-NAK/-NEK* was seen only as dative (Révai 1806: I:223, but similarly Farkas 1805: 38):

“Nom. *Határ.*
Gen. *Határ-é.*
Dat. *Határ-nak.*
Acc. *Határ-t.* [etc]”

By the mid-nineteenth century, it was given as both dative and genitive (Wékey 1852: 7. Note the interesting label in this grammar, the first of Hungarian in English, for *–é*; the italics are in the original):

“N. *a ház*
G. *a háznak*
D. *a háznak*
A. *a házat*

Note. – The *possessive* dative is formed by adding *–é* to the noun; as *ház* house; *házé*, belonging to the house.”

In the native scholarly (and school) tradition, despite some recent efforts in some quarters, this view has remained more or less unchanged since. The following quotation is taken from the standard university synchronic grammar, in use for at least three decades; many other, especially school, textbooks profess similar views in this respect:

“A magyarban összesen 27 névszói esettel számolhatunk, ha **a birtokos** esetet és **a részeshatározói** esetet – **azonos ragjuk ellenére** – külön számba vesszük.” [In Hungarian there are 27 noun cases, if we count the *birtokos* (genitive) case and the *részeshatározói* (dative) case(s) as two cases, despite the

fact that their suffixes are identical.] (Rácz 1971: 196; my emphases, PS. – NB the figure is not reliable and depends of course on what one means by ‘case’).

Such presentations of dative and genitive in Hungarian are modelled on the traditional declensions of other (Indo-European) languages and do not easily fit Hungarian, where there is one suffix *-NAK/-NEK* with a number of functions, some (but not all) of which can be seen as dative and genitive. To consider the disadvantages of such an approach, suppose we were to say that *-VAL/-VEL* is two (or three or four) (case) suffixes, say INSTRUMENTAL, COMITATIVE, AGENTIVE, and MENSURAL to account for *lábával*, *barátjával*, (*elvitette egy*) *fiúval*, *egy órával* (*később*), respectively. In fact, the suffix *-VAL/-VEL* may be called the fourth grammatical case of Hungarian, or at least: the adverbial case with the most grammatical roles, after NOMINATIVE, ACCUSATIVE (both wholly grammatical), and *-NAK/-NEK* (overwhelmingly grammatical).

For the teaching of Hungarian (and perhaps not only for the teaching Hungarian as a foreign language), instead of diffracting the meaning of a single item into functions based on those identified in other, usually Indo-European, languages, it might be better to start out from the Hungarian item and see what its actual roles and usages are and how these relate to one another. In Hungarian the case of the grammatical subject is ZERO (compulsory), the case of the grammatical direct object is *-T* (not required or not possible in some verb schemata, e.g. intransitives), and the case of a third grammatical role in the sentence is marked by *-NAK/-NEK*. (The fourth, in the causative construction for instance, could be *-VAL/-VEL*, as mentioned). These should be seen as applying, normally in this order, to create simple Hungarian sentences of increasing complexity. For this reason they are also best taught in the order given. When it comes to the teaching of *-NAK/-NEK*, its main functions are presented below in what I believe is descriptively and pedagogically (and even, to an extent, historically) the most illuminating order. If teachers find this material helpful, they are invited to reflect whether it might not be worthwhile trying to (re)unite these areas of the study of the language, instead of gradually losing them to small groups of specialists unable to converse with the intelligent layman (including student).

1. DATIVE USE

The term DATIVE derives from the Latin for ‘give’ and *AD* is the prototypical as well as the most common verb requiring *-NAK/-NEK* in its frame: *AD* <*vki vmiT vkiNEK*>. Other transitive verbs may add *-NAK/-NEK* in a dative (beneficiary, receiver) role: *KÜLD* <*vki vmiT vkiNEK*> (‘send’ is approximately ‘give by post’), *MOND* <*vki vmiT vkiNEK*> (‘say’ is ‘give one’s words to sy’), *ÍR* <*vki vmiT vkiNEK*> (‘write’ is

‘give one’s words to sy in writing’). In the case of intransitives, unable to add a second role with the marker *-T*, the *-NAK/-NEK* case is used for this purpose, as in *TETSZIK <vmi vkiNEK>*, with the item (or, occasionally, another person) as subject, and its potential converse *ÖRÜL <vki vmiNEK>*, where the person is subject.

2. “DUCK-BILLED PLATYPUS” USE? HABEO-EQUIVALENT

It is from the dative role that the GENITIVE use of our suffix derives: prototypically, once something has been GIVE(N), it can (subsequently) be seen as BELONGING (TO) the donee. A possessable is first stated to exist, using the ‘there exists’ sense of the third person form of the verb ‘to be’: *VAN JEGY*, glossable as ‘ticket-as-genus exists’, possible English translation ‘a ticket/tickets is/are available/obtainable.’ This is then personalizable: *VAN JEGYE*, glossable as ‘ticket belonging to third personal singular exists’, possible English translation ‘s/he has a ticket’. The case of any added noun (i.e. ‘a third person’) or (any personal) pronoun is here determined by the fact that ‘to be’ sentences lack an accusative slot. (It is not especially helpful to say that ‘to be’ is intransitive. Rather, it is outside, and not relevant to, the transitive/intransitive divide, as Hungarian linguistic usage already reflects: *létige*, like *ható ige* or *műveltető ige*, is also outside [in the two latter labels: above] that divide). Hence the third grammatical case of Hungarian is drawn in, *-NAK/-NEK*, which chimes well with the fact that the dative, too, is frequently attached to a PERSON here, moreover a beneficiary of some kind: *JÁNOSNAK VAN JEGYE*, glossable as ‘ticket belonging to third person singular exists; third person singular here = *János*’. The link between the dative and genitive functions of this case is entirely in line with these remarks: e.g. *JÁNOSNAK ADTAK JEGYET* ‘János has been given a ticket’ > *JÁNOSNAK VAN JEGYE* ‘János has a ticket’. Analogies with Indo-European languages which do **not** take personal possessive suffixes on nouns — the starting point of the Hungarian construction — are not especially helpful here. This also the best way of looking at the personalization of impersonal auxiliary constructions, such as *nem szabad kimenni* ‘it is not permitted to go out’ v. *Jánosnak nem szabad kimenni(e)* ‘going out is not permitted to János = János is not permitted to go out’, and similar constructions, such as *jó a kedvük* ‘their mood is good = they are in a good mood’ v. *a fiúknak jó a kedvük* ‘to/of (!) the boys their mood is good = the boys are in a good mood’. It is these constructions that are dubbed the “duck-billed platypuses of [Hungarian] synchronic grammar” (in Rácz 1971: 333).

3. GENITIVE USE

It is, however, likely that some of the neighbouring languages did have an areal-typological influence on Hungarian, in the establishment of the “possessor-also-

marked” form *Jánosnak (a) jegye* ‘János’s ticket’, as compared with what is almost certainly the earlier, more Uralic-looking construction *János jegye*. For convenience I call the former the extended form and the latter the primary form. Some introductory textbooks of Hungarian for foreigners (Rounds & Sólyom 2002, for example) do not even hint at the existence of the extended form, presumably considering even the primary forms difficult to master. It is true that the marking of the possessed rather than the possessor is unusual in Europe. But the primary Hungarian form is also constructed out of two interlocking elements, a suffixed noun AND a sequential restriction:

- A possessed nominal suffixed with Px3, which I abbreviate as *-/j/α(i)*, where *a* stands for *a/e* according to vowel harmony (see Sherwood 1996, *passim*)

PLUS

- The first noun linearly to its left without any case suffix (only *-NAK/-NEK* is allowed, see below), which turns the lock on the construction, being construed as the possessor nominal.

Note 1.

If there is no possessor nominal, the possessor must be recovered from the speech situation and/or is located linearly earlier in the text. In English translation the default ‘his/her/its//their ... (s)’ applies. Certain isolated forms with Px3 (e.g. *Vége, Ára*) offer striking evidence of the primacy of what I am calling the primary form, and need special treatment (Sherwood 1990 [1991]: 111).

Note 2.

The nature and number of any adjectives or adjectival constructions (such as participial phrases) before either possessor or possessed (or both) have no effect on the above construal. It is important to state this, as written Hungarian, especially, favours this construction above relative clause creation. However:

It is at this point that it should be noted that the possessor may, after all, have a marker, in particular *-NAK/-NEK*. For the purposes of language teaching it is enough to say something about the dative/genitive nexus by way of historical explanation (While it is often said, even in synchronic descriptions, that historically the *birto-kos jelző* developed from the *részeshatározó* [e.g. Rác 1971: 333], the functional links described here must also have played a role). Here the emphasis is on explaining the need for the use of *-NAK/-NEK* in the simple Hungarian sentence, with special consideration of the learner of Hungarian. As the essive, predicative (praedicativus), nuncupative, factive and certain other uses (Rác 1971: 295, 307,

311 316, 329, 330, 332) are relatively minor and can often be dealt with either in the complementation of individual verbs (e.g. *hív* <*vki vkiT vkiNEK/vmiNEK*>) and/or by explaining the necessity to leave no role, other than the simple subject role, unmarked in the Hungarian sentence (e.g. *készül* <*vki vmiNEK*>/**János orvos készül*, as contrasted with, say, *készül* <*vmi*>), they are not treated further here.

3 (a) GENITIVE WITH DEMONSTRATIVES

Similar to English ‘this/that//these/those boy’s/boys’ acquaintance(s)’, of which the examples are translations.

COMPULSORY: failure to use *-NAK/-NEK* on both elements of the demonstrative construction could result in construal as a SENTENCE (linearly primary, suffixless item could be read or heard as sentence subject):

ez a fiú(nak) az ismerőse *‘this is the acquaintance of the boy’

az ismerőse ez a fiú(nak) *‘it is the acquaintance of the boy that this (person) is’

en-nek#a^fiú-nak az^ismerőse(i)
az^ismerőse(i) **en-nek#a^fiú-nak**

The exhaustive list of possibilities of this type is as follows:

annak#a fiúnak az ismerőse(i)

az ismerőse(i) **annak#a fiúnak**

ezeknek#a fiúknak az ismerőse(i)

az ismerőse(i) **ezeknek#a fiúknak**

azoknak#a fiúknak az ismerőse(i)

az ismerőse(i) **azoknak#a fiúknak**

3 (b) DOUBLE POSSESSION

Possession chains (double possession), similar to English ‘his sister’s friend’s car’, ‘the King of England’s hat’, ‘the end of the line of people’

COMPULSORY: failure to use *-NAK/-NEK* (equally: the use of *-NAK/-NEK* twice), will result in what Dwight Bolinger has termed ‘jingle’ (Bolinger 1979): two Px3 suffixes (or equally: two *-NAK/-NEK* suffixes) in sequence, which make the mental processing of information relatively more difficult: who/what belongs to what’s/whose what/who?

Only two linear orders are possible, with the second relatively less frequent (the examples mean ‘Anja Silja’s mother’s friend’):

^Anja Silja^anyj**á-nak** (a)^barát**ja** ??Anja Silja anyja barátja
 (a)^barát**ja** ^Anja Silja^anyj**á-nak** ??Anja Siljának (az) anyjának (a) barátja

The unique recognition feature of this usage is that there is a ‘bound’ Px3 suffixed with *-NAK/-NEK* (resulting in the invariable sequence I abbreviate as *-/j/α(I)-NαK*), and the ‘free’ Px3 and *-NAK/-NEK* ‘hook up’ to form the construction.

3 (c) GENITIVE EXTENSION

In simple genitive extension *-NAK/-NEK* is linearly added to the primary construction. This may happen, typically, because of (one or more of)

- dysphony (in the sense ‘opposite of euphony’)
- excessive length of either part (or both parts) of the construction
- potential misconstrual at the juncture of the two parts
- other factors interfering with the linear reading (e.g. an already existing primary genitive structure in either part of the construction).

This list may not be exhaustive. In many cases it is difficult to say whether the reason is objective (grammatical) or subjective (stylistic): see, for example, the assortment of prohibitions, plaidoyers and preferences in Grétsy and Kovalovszky 1985: II:241-8. Furthermore, it may prove to be the case that the extensional (non-)addition of *-NAK/-NEK* differs according to variables such as text-type, register, or even idiolect.

a^fiú ^barát-**ja** ‘the boy’s friend’ in both instances.
a^fiú-**nak** (a)^barát-**ja**

The optionality of such suffixation of the possessor can be seen in examples such as

^Anja Silja^any**ja** > **Anja Silj**á-nak**** az any**ja** ‘Anja Silja’s mother’
 ↑←←↑←←↑

where dysphony/jingle will almost certainly lead to marking of the possessor.

4. GENITIVE SPLIT

a^fiú-**nak** a^barát-**ja** >>>>>> a^fiú-**nak** a^barát-**ja**
 >>>>>>>>e.g. a^barát-**ja** a^fiú-**nak**

However, once *-NAK/-NEK* has been added to the possessor, the previous conditions for construal no longer obtain: the possessor now has its own marker (and the possessed retains its Px3 marker), so that the genitive construction is now achieved by means of the two markers ‘hooking up’ with each other within the domain of the sentence. The construction thus **no longer requires linearity for its construal**, so it has split into two parts, both separately deployable according to the normal rules of Hungarian “word” order (better: “sentence-part” order). Whether the result of this split is labelled a single ‘discontinuous’ noun phrase, or two noun phrases by amoeba-like division, or possibly something else, is not of direct concern to language learning, though of course it must be accounted for in linguistic theory.

The following six versions of the Hungarian for “Where is the friend of the boy?” are not all equally frequent but are all grammatical.

Hol#van a fiúnak a barátja?	The transitional forms: may be seen as			
A fiúnak a barátja hol#van?	EITHER extension OR split.			
<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>Hol#van</td><td>a barátja</td><td>a fiúnak?</td></tr></table>	Hol#van	a barátja	a fiúnak?	SPLIT: the order of the boxes
Hol#van	a barátja	a fiúnak?		
<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>A fiúnak</td><td>hol#van</td><td>a barátja?</td></tr></table>	A fiúnak	hol#van	a barátja?	is controlled largely by Topic/
A fiúnak	hol#van	a barátja?		
<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>A barátja</td><td>hol#van</td><td>a fiúnak?</td></tr></table>	A barátja	hol#van	a fiúnak?	Comment (pragmatic relations, involving
A barátja	hol#van	a fiúnak?		
<table border="1" style="display: inline-table; vertical-align: middle;"><tr><td>A barátja</td><td>a fiúnak</td><td>hol#van?</td></tr></table>	A barátja	a fiúnak	hol#van?	different sentence-intonation patterns).
A barátja	a fiúnak	hol#van?		

The teaching of Topic/Comment remains, of course, the greatest challenge in the teaching of Hungarian as a foreign language.

ABBREVIATIONS AND SYMBOLS USED

Px3: third person possessive suffix (singular, unless otherwise specified), with the realizations: *-a(i)/-e(i)*, *-ja(i)/-je(i)*, *-á/-é-*, *-já/-jé-*; (plural only) *-vowel+i*

vki/sy: *valaki*/someone

vmi/sg: *valami*/something

means that the orthographic space this occupies is grammatically meaningless, as nothing may be inserted at the point marked thus

^ means that (in theory at least: an unlimited amount of) adjectival material (including participial phrases) may be inserted between the items linked thus.

A **non-grey box** here indicates (what I regard for teaching purposes as) a noun phrase: the elements inside a box are frozen and may not be permuted and no new material may be inserted, while the box itself is mobile as a whole. To avoid overcrowding in the examples, not every noun phrase is necessarily indicated.

REFERENCES

- BOLINGER, Dwight (1979): “The jingle theory of double *-ing*” in: D. J. Allerton, E. Carney, D. Holdcroft (eds) *Function and Context in Linguistic Analysis: A Festschrift for William Haas*. Cambridge: Cambridge University Press. 41-56.
- FARKAS, Johann (1805): *Ungarische Grammatik, wodurch der Deutsche die ungarische Sprache richtig erlernen kann*. Sechste Auflage. Wien: Joseph Gerold.
- GRÉTSY László – KOVALOVSKY Miklós (főszerk.)(1985): *Nyelvművelő kézikönyv*. II. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- RÁCZ Endre (szerk.)(1971): *A mai magyar nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó (2. kiadás)
- RÉVAI, Miklós (1806): *Elaboratior Grammatica Hungarica [...]* Pestini: Typis Mathiae Trattner.
- ROUNDS, Carol H. – Sólyom, Erika (2002): *Colloquial Hungarian. The Complete Course for Beginners*. Routledge: London and New York.
- SHERWOOD, Peter (1990[1991]): Nyelvtan, terminológia, nyelvtanítás: nyelvéírás és pedagógia összefüggése két terminus technicus példáján. In: Orsolya Egyed et al. (szerk.): *Hagyományok és módszerek. Az I. Nemzetközi Hungarológia-oktatási Konferencia előadásai, II.* Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ. 104-120.
- SHERWOOD, Peter (1996): *A Concise Introduction to Hungarian*. London: School of Slavonic and East European Studies, University of London.
- WÉKEY, Sigismund (1852): *A Grammar of the Hungarian Language, with Appropriate Exercises, a Copious Vocabulary, and Specimens of Hungarian Poetry*. London: Trelawny Saunders/New York: John Wiley.

II. NYELV ÉS KULTÚRA

Baumann Tímea

Mezővári gyermekek nyelvi szocializációja. Az additív kétnyelvűség esélyei a kárpátaljai magyarok körében

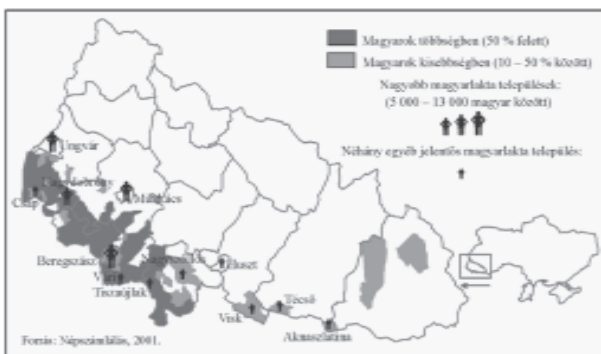
1. Bevezetés

Írásomban egy ukrainai (kárpátaljai), magyar nemzetiségű kisebbség által lakott település, Mezővári legifjabb generációjának nyelvi helyzetét, nyelvi szempontból történő szocializációját kívánom bemutatni. Ezzel együtt vázolom annak a feltételrendszerét, esélyét és szükségét, hogy az itt élő, magyar nemzetiségű gyermekek magyar-ukrán kétnyelvűvé váljanak, vagyis, hogy anyanyelvük megtartása mellett megtanulják az államnyelvet is.

2003 és 2004 között Kárpátalján, Mezőváriban végeztem kutatásokat. Írásom elsősorban ennek a terepmunkának – interjúk és kérdőívek – az eredményeit veszi alapul. Továbbá utalok más kutatók Kárpátalján végzett vizsgálataira, a nyelvpolitikával, kisebbségpolitikával és kétnyelvűséggel kapcsolatos szakirodalmakra, valamint a nemzet és a nacionalizmus kérdéseivel foglalkozó kutatók írásaira.

A mai független Ukrán Köztársaság 1991-ben alakult meg a Szovjetunió felbomlását követően. Az ország területén (603.700 km²) 48.457.000 fő (2001-es évi népszámlálási adatok szerint) él. A lakosság a következő etnikai csoportokra oszlik: ukrán – 77,8%, orosz – 17,3%, zsidó – 0,2%, belorusz – 0,6%, moldován – 0,5%, bolgár – 0,4%, lengyel – 0,3%, magyar – 0,3%, román – 0,3%, krími tatár – 0,5%.

Az Ukrajnában élő magyar nemzeti kisebbség 95%-a (163 111 fő az 1989-es népszámlálási adatai alapján) az általunk Kárpátaljaként (*Kárpátalja megye*) megnevezett területen él (Csernicskó 2002: 153-154). Kárpátalja 1,3 millió lakosának a magyar nemzetiség 12,5 %-át teszi ki, tehát nem alkot ezen a területen



sem relatív többséget. Viszont a Kárpátalján élő magyarok 89–90 százaléka Kárpátalja 4 járásában, az ungvári, munkácsi, beregszászi és nagyszőlősi járásban él. Ezek a járások szomszédosak, és az ukrán-magyar államhatár közvetlen közelében található; vagyis az Ukrajnában élő magyarok túlnyomó többsége összefüggő tömbben él az anyaország közvetlen közelében (Csernicskó, 2002: 153-154). Továbbá elszigetelt tömböket alkot a magyarság a Felső-Tisza vidékén, valamint szórványok találhatóak a Felső-Borzsa, Felső-Latorca, Felső-Ung völgyében.

2. Az ukrán nemzetépítés és az anyaország politikájának hatásai a magyar nemzeti kisebbségre

2.1. Fiatal nemzetállam a nemzetépítés folyamatában

Ukrajna 1991. augusztus 24-én jelentette be függetlenségét, elszakadását a Szovjetuniótól. Ezzel egy új állam berendezkedésének időszaka vette kezdetét, amelyről egyre nyilvánvalóbban kijelenthető, hogy nemzetállamként – az ukrán nemzet államaként – határozza meg magát.

Mi az oka, hogy Kelet-Európában a 20. század végén, a 21. század elején virágzásnak indult a nemzetállami eszme és a nacionalizmus? Miroslav Hroch (2000) „új nemzeti mozgalmaknak” nevezi ezt a 19. századi nacionalizmust követő, közép- és kelet-európai tendenciát, amely a félbemaradt nemzetépítést teszi újra központi politikai kérdéssé ebben a régióban.¹ John Plamenatz nem megkésettségről beszél a kelet-európai régióban, hanem eltérő civilizációról és normarendszerről. Szerinte a megkésettség érzése azért alakulhatott ki, például a szláv népekben, mert elkezdtek a nyugati, tőlük eltérő normarendszert mintának tekinteni. Plamenatz (1995: 63-64) az így kialakuló nacionalizmust keleti nacionalizmusnak nevezi. Rogers Brubaker (1996: 23-40) a posztszovjet államokban tapasztalható nacionalizmust a Szovjetunió nemzetiségpolitikájával is kapcsolatba hozza. Amint kifejti, a Szovjetunió egy többnemzetiségű, tehát nemzetállam feletti föderáció volt. A nemzetközi (nemzetfeletti) „szovjet ember”-identitás kialakítása mellett a Szovjetunió nem üldözte a nemzeti törekvéseket, sőt elismerte és intézményesítette az egyes nemzetek létét az államban. Mivel a Szovjetunió mint etnoterületi (ethnoterritorial) föderáció mind a területi, mind a személyes nemzettudatot intézményesítette, önmaga segítette elő az irányítása alatt álló nemzetek nacionalizmusának kifejlődését.

A fenti elméletek alapján nem csodálkozhatunk a posztszovjet államok nemzetállami koncepciójának kiérlelődésén. Fontos figyelembe vennünk azonban, hogy ezen

¹ „... Nemzeti mozgalomnak ezeket a szervezett erőfeszítéseket nevezem, melyek a teljesen fejlett nemzet valamennyi attribútumának megszerzésére irányultak (...)” (Hroch 2000: 16).

államok esetében a nemzetépítés folyamatában lévő államokról van szó.² Minthogy ez a kelet-európai, 20. század végi nemzetépítés a nyugat-európai civilizáció által kialakított nemzetállamot tekinti mintának, amely viszont hiányzik ebből a térségből, elsősorban a hiányzó kulturális jegyek és nemzeti identitás kialakítása mentén megy végbe, és célja, hogy egy kulturálisan homogén csoportot hozzon létre az állam területén, „akinek a (nemzet)állama lehet, és akiért létezhet” (Brubaker 1996: 5).

Ukrajnának egy összetett feltételrendszernek kellett megfelelnie ahhoz, hogy magát az ukrán nemzet államaként határozhassa meg. Mivel Ukrajna ezelőtt sosem létezett állami alakulatként, és így nem létezett eddig ukrán nemzet sem, az államnak (pontosabban a kormányzó elitnek) most kell kialakítania az ukrán nemzeti azonosságtudatot. Ennek az azonosságtudatnak, az ukrán kultúrnemzetnek a kialakítását nevezhetjük ebben az ifjú államban „nemzetépítésnek”. Ezt több tényező is nehezíti. Miroslav Hroch (2000) nemzetdefiníciójának kiemelt jegyeit figyelembe véve megvizsgálhatjuk az ukrán nemzet önmeghatározásának nehézségeit. Az első fontos jegyet, a „közös emlékezetet”, „közös sorsot” tekintve el kell mondanunk, hogy a jelenlegi Ukrajna területe sosem volt egységes. A keleti területek évszázadokon keresztül Oroszország befolyása alatt álltak, míg a nyugati területek más, különböző államalakulatok részei voltak (Cserniczkó 1998a: 129). A nyelvi és kulturális kötődések szempontjából ugyanígy szinte a semmiből teremtés helyzetével állunk szemben. A 19. század második felében ugyan kibontakozott az ukrán nép körében is a nemzeti mozgalom, ukrán irodalmi nyelv is született (Jelentések... 2004), de a Szovjetunió időszaaka alatt kialakult orosz dominancia hamar elsöpörte ennek eredményeit. Az ukrán nyelv ugyan továbbra is használatban maradt, de főképpen csak saját nemzetisége körében, és egy „nagyobb”, nemzetközibb nyelv, az orosz dominanciája miatt háttérbe szorult a mai Ukrajna területén. A mostani, „posztszocialistának” nevezett időszakban a saját nyelvüknek és kulturális jegyeiknek kívánnak dominanciát szerezni, ami nem csak az eddigi ismeretlenség miatt, de az ország etnikai megosztottsága miatt is nehéz. A harmadik kiemelt jegy, „a civil társadalomként szerveződő csoport tagjainak egyenlősége” tekintetében szintén az etnikai súrlódásokat, és az ukránok dominanciáját kell megemlíteni, mint nehezítő tényezőt az egységes nemzet kialakításában.

A kialakítandó nemzeti kulturális jegyek közül kiemelkedik az európai nemzetállam-meghatározásban a *nemzeti nyelv* szerepe. Ukrajna esetében is az ukrán nyelv állami, hivatalos nyelvvé (nemzeti nyelvvé) tétele a nemzetépítés döntő pillanata, hiszen a nyelvet az ukrán nemzeti identitás legfőbb szimbólumának tekinti. Az 1996-

² Nemzetépítésen Almond-ot és Powell-t idézve a következőt értem: „A nemzetépítés a politikai fejlődés *kulturális* szempontjait hangsúlyozza, az elkötelezettség és lojalitás áthelyezését a kisebb törzsektől, falvaktól a nagyobb központi politikai rendszerekhez” (Korts 2000: 70).

ban elfogadott ukrán alkotmány 10. cikkelye is egyértelműen határozza meg az ukrán nyelv státusát: „Az államnyelv Ukrajnában az ukrán nyelv” (Csernicskó 1998b: 9). Ezzel egy időben megkezdődött az ukrán nyelv dominánsá tétele az állam területén. A nyelvtörvényben lefektetett szabályozásokat az ukrán állam a tapasztalatok szerint egyre szigorúbban betartatja, egyre inkább érvényt kíván szerezni az ukrán nyelv számára állampolgárai körében annak érdekében, hogy létrehozza az egységes azonosságtudattal rendelkező közösséget.

2.2. *A magyar nemzeti kisebbség helyzete és helye a nemzetállamban*

Amikor egy kisebbségi csoport helyzetét vizsgáljuk, érdemes figyelembe venni a Brubaker (1996) által felvázolt hármas összefüggésrendszert. Eszerint egy állam nemzeti kisebbsége két további változó által befolyásolt, és egy összefüggő, hármas hatásrendszert alkot. Ennek a hármasnak a tagjai: 1. az új, független állam nemzetépítő nacionalizmusa (nationalizing nationalism of newly independent state); 2. a külső nemzeti anyaország határon átfelőlő nacionalizmusa (transborder nationalism of external national homeland); 3. a nemzeti kisebbség nacionalizmusa (nationalism of national minority). Brubaker szerint a hármas tagjai kölcsönhatásban vannak. A nemzetépítő nacionalizmus az új nemzetállam által képviselt nemzet érdekeit védi. Az anyaország határon átfelőlő nacionalizmusa ezzel ellentétes, és dinamikus viszonyban áll vele. Az anyaország látszólag az adott nemzetállam területén élő nemzeti kisebbség érdekében cselekszik, valójában – Brubaker szerint – saját politikai érdekeit érvényesíti. E két ellentétes irányú nacionalizmus között helyezkedik el a nemzeti kisebbség, amelynek szintén megvan a saját nacionalizmusa. Ez a nacionalizmus szintén ellentétes a nemzetállaméval, de nem feltétlenül van harmonikus viszonyban az anyaállam nacionalizmusával sem (Brubaker 1996: 4-7, 55-69). A hármas rendszer alkalmazható a kárpátaljai magyar nemzeti kisebbség helyzetének vizsgálatára. Esetünkben a hármas rendszer tagjai a következők:

1. az ukrán nemzetállam nemzetépítő nacionalizmusa (kisebbségpolitikája);
2. Magyarország mint anyaország a magyar-ukrán határon (is) átfelőlő nacionalizmusa (határon túli magyarokkal kapcsolatos politikája)
3. a kárpátaljai magyar nemzeti kisebbség mint nemzeti csoportosulás

Ha megvizsgáljuk az ukrán állam nemzetépítő nacionalizmusának kisebbségeket érintő lépéseit a megalakulás, vagyis 1991 óta, azt tapasztalhatjuk, hogy a nemzetépítő szándék ellenére eleinte javult a kisebbségek helyzete az országban – így a magyar kisebbségé is. Az ukrán állam biztosította a területén élő kisebbségi állampolgárok jogait. Az Ukrajnában élő nemzetiségek jogait a következő dokumentumok biztosítják: *Ukrajna nemzetiségi jogainak nyilatkozata* (1991), *Ukrajna törvénye a nemzetiségi kisebbségekről* (1992), továbbá elvileg a *Regionális és Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája*, amelyet az ország 1996-ban írt alá, és 1999 végén ratifikált.

Ukrajna azonban a nemzetállami eszménykép megvalósítását, az ukrán nemzetépítést tűzte ki célul. Ez nehezen egyeztethető össze a kisebbségek tág jogkörének biztosításával, hiszen így az ukrán állampolgárok majdnem 30 %-a (ennyit tesznek ki hivatalos adatok szerint a kisebbségek) esik ki az ukrán nemzetépítő folyamatból. A függetlenedés utáni első időszakban azonban a szuverenitás biztosítása érdekében szükséges volt az állam részéről az alapvető európai normák elfogadása (a kisebbségek tekintetében is). Ukrajna újabb rendeleteiben megpróbálja korlátozni a kisebbségek jogait – elsősorban nyelvhasználati jogait, és megköveteli a hivatalos államnyelv elsajátítását.

A kisebbségek jogainak, különösen nyelvi jogainak egyre szembetűnőbb korlátozása valójában egy másik hármass rendszer konfliktusára vezethető vissza. Ennek a rendszernek a tagjai: 1. az ukrán nemzetállam; 2. a hatalmas és nagybefolyású szomszéd, a Szovjetunió alatt a domináns csoportot képviselő Oroszország; 3. a nagyszámú orosz nemzetiségű kisebbség. Az ukrán nemzetépítő törekvések ugyanis elsősorban a domináns orosz kisebbség visszaszorítására irányulnak, hiszen az ukrán politikai gondolkodás számára az orosz nemzet a „másik” (Kuzio 2002), amelytől el kíván különülni, illetve amelynek ellenében saját nemzeti identitást akar kiépíteni. Az esetben azonban, ha az ukrán állam egy a lakosság 22,1 %-át kitevő kisebbség jogait akarja korlátozni, nyilvánvalóan a többi kisebbség – így a magyarság is – is hátrányba kerül.

Magyarország mint anyaország nemzetépítő törekvésének, a határon túli magyarokkal kapcsolatos politikájának befolyását tekintve Bárdi Nándor nyolc korszakot különít el (Bárdi 2004/2: 8). Az ukrán állam megalakulásának időszakában a magyar politika erős hatással volt az ifjú nemzetállamra, így a magyar kisebbség jogi helyzetét is kellően tudta befolyásolni. A magyar kormányzatok hatása elsősorban a támogatáspolitikában észlelhető, amennyiben főként anyagi, de kulturális támogatásokkal is segítik a magyar kisebbségek saját intézményrendszerének kialakítását és működését. Ez a tevékenység részint a kisebbségi magyarság fennmaradásáért, részint a szomszédos nemzetállam nemzetépítő nacionalizmusa ellenében, részint saját politikai érdekeinek védelmében történik, és az 1990 óta működött egyes kormányzatoknál mind-mind eltérő stratégiát követett (l. bővebben: Bárdi 2004).

Hármass rendszerünk harmadik változója a kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbség, amely a két másik változó kettős politikai hatásában helyezkedik el. A magyar kisebbség Ukrajnában „*nemzeti kisebbségnek*” (Nicola Girasoli, in: Bartha, 1999: 75-76) számít. Amint már fentebb szerepelt, a magyar kisebbség az ország lakosságának csupán 0,3 %-át teszi ki, és még Kárpátalja megyében sem alkot többséget (noha egy tömbben él, amely területi jogokat, tkp. részleges autonómiát biztosít számára). Ehhez még hozzájárul a földrajzi távolság az ország közigazgatási központjától, Kijevtől, valamint a Kárpátok mint természetes választóvonal, amely elkülöníti az ország többi részétől. Így a magyar kisebbség valójában kevéssé tudja saját érdekeit képviselni az ukrán államban.

2.3. A magyar kisebbség viszonyulása a nemzetállam (és az anyaország) nyelvi követeléseihöz: egy nyelvűség, két nyelvűség vagy nyelvcseré?

Érdekes megvizsgálni, milyen stratégiát folytathat egy kis létszámú, jelenleg kevés politikai és gazdasági erővel bíró kisebbség a (nemzet)állam nemzetépítő munkájával szemben. A kárpátaljai magyarság esetében két véglet között mozoghatunk. Az egyik véglet a *nyelvcseré*. Ha az állam olyan lehetőségeket kínál, amelyek eléggé kecsegtetőek, valamint a csoport saját identitása nem eléggé erős, nyelvet válthat. A másik szélsőséges választás, hogy a közösség teljesen elzárkózik az ukrán állam elől, önálló életet él, illetve az anyaország felé fordul, és így *megmarad egy nyelvűnek* (kisebbségi nyelvűnek). A kárpátaljai magyarság esetében az utóbbi a jellemző tendencia, ami viszont – amint majd a jövőkép vizsgálatánál kifejtem – a teljes elszigetelődés, illetve az anyaország vonzása általi felszámolódás veszélyével jár. Egy harmadik – némiképp köztes – lehetőséget jelentene, ha a kárpátaljai magyar kisebbség *két nyelvűvé* válna. A két nyelvűség fogalmának igen sokrétű és tág a meghatározása (Bartha 1999: 31-40). Két nyelvűség alatt itt azt értem, hogy a magyar nemzetiségű egyén illetve közösség egyrészt birtokában lenne saját anyanyelvének, másrészt elsajátítaná az államnyelvet. Nyilvánvalóan ez a fajta két nyelvűség egy nemzetállamban egyelőre egyoldalú – amennyiben a többségi csoport nem tanulja meg a kisebbségi nyelvet, tehát a kommunikáció velük kizárólag többségi nyelven folyik –, de még mindig jobb túlélési stratégia, mint az elszigetelődés, vagy a nyelvcseré. Ez a két nyelvűség azonban – főleg a magyar nemzetiségű tömbben, amelyet vizsgáltam – nem jelenti az ukrán nyelv megfelelő szintű tudását.

Az *anyanyelv* a kisebbségi magyarok számára döntő tényező az identitás szempontjából. Ezt bizonyítja Gereben Ferenc és Tomka Miklós 1998-as kérdőíves felmérése is (Gereben 2002: 189). Ezért általában a két nyelvűségről nincsenek túl jó vélemények: ha lehet, megpróbálják elkerülni, mivel úgy tartják egy második nyelv (általában az államnyelv) megtanulása menthetetlenül nyelvcseréhez, ezáltal pedig asszimilációhoz vezet. Ezt nevezzük aszimmetrikus vagy szubtraktív (felcserélő) két nyelvűségnek. Ám létezik egy másfajta két nyelvűség is: az additív (hozzáadó) jellegű, amely gazdagítja a beszélő nyelvi és kommunikációs repertoárját, de nem veszélyezteti anyanyelvét. Ez utóbbi formát azonban nem nagyon ismerik, vagy ismerik el a határon túli magyar kisebbségek (Kontra, 1999: 25-26). A nyelvcseré nem a két nyelvűségtől, nem a többségi nyelv tudásától vagy nem-tudásától függ (noha a kisebbségi beszélők gyakran ez utóbbival védekeznek ellene), hanem egyéb szociológiai tényezőktől: a nyelv szerepétől, használati terétől, státusától az adott közösségben (Gal 2002).

Nyilvánvaló, hogy az ukrán (nemzet)állam továbbra is saját nemzeti nyelvének dominánssá tételét fogja szorgalmazni, viszont egyéb szociológiai tényezők nem utalnak arra, hogy az egy tömbben élő magyar kisebbség a nyelvi asszimiláció útjára lépne. Mind Gereben Ferenc 1991 és 1994 között végzett nyelvhasználat

kapcsolatos felmérése (Gereben 1998: 91-98), mind a később e téren végzett vizsgálatok (Csernicskó 2003: 68-87) azt mutatják, hogy az egy tömbben élő kárpátaljai magyarok a legtöbb használati szinten magyarul, illetve „két nyelven”, magyarul és még egy nyelven (ukránul vagy oroszul) kommunikálnak. Emellett az ukrán nyelv presztízse sem nagyobb a magyarénál, bár az állam kétségtelenül az ukránt teszi dominánssá bizonyos színtereken (pl. felsőoktatás, hivatalok).

Az anyanyelvhez való pozitív, illetve az ukrán mint államnyelvhez, valamint a kétnyelvűséghez kapcsolódó negatív viszonyulást nyilvánvalóan nem csak az ukrán állam nemzetépítő nacionalizmusa, hanem az anyaország Ukrajnával ellentétes nacionalizmusa is befolyásolja. Az, hogy a magyar állam határon túli magyarokkal kapcsolatos politikájában a magyar nyelv védelmét hirdeti és támogatáspolitikája is erre irányul (Bárdi 2004), hozzájárul ahhoz, hogy határon túli magyar nemzetiségű közösségek körében felértékelődik az anyanyelv identitást őrző, magyar nemzethez kötő szerepe. A kétnyelvűségtől való félelmet is erősítik a magyarországi (politikai) körökben nyelvvesztésről, identitásvesztésről szóló kijelentések.

Az ukrán nyelv tanulásának belső feltételrendszeréhez hozzátartozik az is, milyen a kisebbségi magyarok viszonya az ukrán államhoz, mennyiben érzik magukat ukrán állampolgároknak. Mivel az ukrán kormányzó elit láthatóan az egynyelvű nemzetállam építése érdekében munkálkodik, viszont a magyar kisebbség számára az anyanyelv megtartása nagyon fontos, természetes, hogy nem tapasztalhatunk túl pozitív attitűdöket az állam, általában Ukrajna irányában. Másrészt viszont nem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy a magyar kisebbség és az ukrán állam viszonya ellenséges, ugyanis a '90-es évek elején elnyert kisebbségi jogok nagy lehetőségeket nyitottak meg a kárpátaljai magyarok számára. Inkább úgy tűnik: a magyar nemzetiségű közösségek a fiatal ukrán államról kevésbé vesznek tudomást, nem érzik magukat ukrán állampolgároknak (Csernicskó 1998a: 134). Csernicskó István szerint a jelenlegi nem túl kedvező gazdasági viszonyok is nagyban rontják a magyar kisebbség kötődését az ukrán államhoz.

3. Mezővári gyermekek nyelvi szocializációja

2003 októberében és 2004 júniusában Mezőváriban végzett terepmunkákon vizsgáltam a helyi közösségben, pontosabban a legfiatalabb generáció körében, hogy milyen esélyeik vannak arra, hogy eljussanak az additív kétnyelvűség, vagyis az államnyelv tudásának állapotába, és miképpen befolyásolná ez a nyelvtudás a jövőjüket (mind személyes, mind közösségi szinten). A legfiatalabb generáció alatt a 4 és 10 éves kor közötti gyermekeket értem. Ezeknek a gyermekeknek a nyelvelsajátítását, nyelvhasználati szokásait a *nyelvi szocializáció* alakítja ki. Különböző tényezők hatására alakul ez a folyamat. Az alapvető tényezők a következők: környezeti hatás, a szülők hatása, az intézményes nevelés (óvoda, iskola) hatása, valamint a

kortársak hatása. Ugyanúgy meg kell vizsgálni helyi szinten az államnyelv tanulásával, tanításával kapcsolatos belső feltételeket. Mindezekre a folyamatokra pedig hatással lehet a (politikai) hármass rendszer, tehát mind a nemzetállam (nyelvi) kisebbségpolitikája, mind az anyaország magyarságpolitikája úgymond felülről vezérelheti a nyelvi szocializációt.

3.1. A nyelvi szocializáció egyes tényezőinek vizsgálata

Külső feltételek

A) Környezeti hatás: Vari / Mezővári

Mezővári Ukrajna Kárpátalja megyéjének Beregszászi járásában helyezkedik el. Határmenti település, de határátkelővel nem rendelkezik, természetes határként a Tisza folyó választja el a magyarországi területektől. A járási központtól, Beregszásztól kb. 20 km-re, a beregsurányi határátkelőtől kb. 40 km-re található. A legutolsó népszámlálás adatai szerint lakosainak száma 3120 fő. Néhány betelepült ukrán családot, illetve házasság révén a faluba került ukrán és orosz nemzetiségű személyt leszámítva a lakosok a magyar nemzetiséghez tartoznak.

Alapvetően egynyelvű, magyar nyelvű közegről van tehát szó. Kérdőíves vizsgálatom alapján is megmutatkozik, hogy a lakosok elsősorban a magyar nyelvet használják. Családon belül pedig egyértelműen mind a három generáció magyarul kommunikál egymás közt és egymással, így gyermekeikhez is minden esetben magyarul szólnak. Ez a magyar dominanciájú kommunikáció azért lehetséges, mert Mezővári a határmenti magyar nemzetiségű tömbben helyezkedik el, és a lakosok elsősorban ezen a tömbön belül mozognak, ahol kisebb szükség van az ukrán nyelvtudásra. Kérdőíves felmérésemből az derül ki, hogy a Mezővári középső generáció nagyon jól beszél magyarul (3, 91), oroszul csak kicsit (1, 85), viszont ukránul inkább csak értenek (ha egyáltalán), de nem beszélnek (1,11).

A családok többsége itt is, mint ahogy általában a kárpátaljai magyarokra jellemző, függetlenítette magát az államtól – anyagi értelemben. Ki háztáji gazdálkodással, ki falusi turizmussal (amelynek keretében elsősorban Magyarországról érkező vendégeket fogadnak), ki csempészettel keresi meg rendes jövedelme többszörösét. Ennél fogva szintén kevés jelentőséget tulajdonítanak az állami nyelvnek (Cserniczkó 1998a).

A település vallási életében a református egyháznak van döntő szerepe, amely magyar nyelven tartja istentiszteleteit. A kisebbségi magyar református egyházra itt is jellemző, hogy a magyar nyelv, és a magyar identitás elhivatott védelmezője.

A tömegtájékoztatási eszközökről elmondható, hogy a határ mentén élő magyarok elsősorban a náluk még fogható magyar televíziós csatornákat nézik, magyar rádióadókat hallgatnak, valamint a Kárpátalján megjelenő magyar nyelvű lapokat olvassák (Cserniczkó 1998a: 121-125). A kérdőíves felmérés adatai szerint a me-

zővári lakosok körében is a magyarországi, illetve ukrainai magyar nyelvű médiák a népszerűek.

A település (nyelvi) adottságait megvizsgálva kijelenthetjük, hogy a gyerekeket a nyelvi szocializáció során szinte csak a magyar nyelv hatása éri. A környezetükben élő felnőttek magyarul szólnak hozzájuk, vasárnap a templomban magyarul hallgatják az istentiszteletet, a televízióból és a rádióból magyar nyelven kapják az információt – így a környezet aligha nevelheti őket kétnyelvűsége.

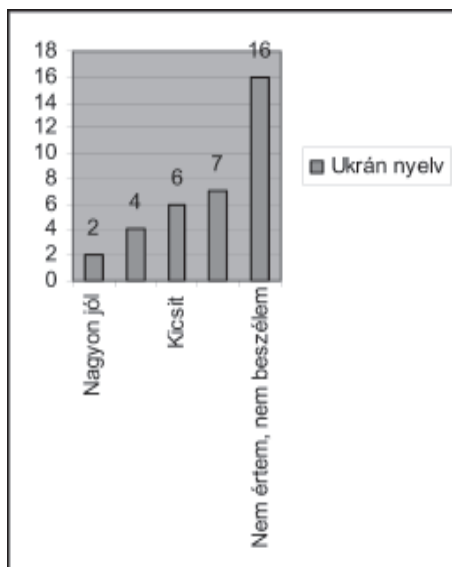
B) A szülői hatás

Az elsődleges nyelvi szocializáció színtere a család. Az előző pontban láthatuk, a mezővári szülők többsége a magyar nyelvet használja családon belül, így a gyermek is ezt sajátítja el anyanyelveként. A vegyes házasságok még mindig ritkák. Kevés olyan eset fordul elő, hogy a gyermek két nyelvvvel találkozna már az otthoni közegben, és így a nyelvsajátítás kezdetétől fogva kétnyelvű lenne.

A szülők nyelvtudásáról már az előző pontban röviden beszámoltam. A mellékelt ábra az ukrán nyelvtudást mutatja kiegészítésként. Láthatjuk, hogy kevés szülő beszél az ukrán nyelvet, és ez természetesen meghatározó tényező lehet a gyermek nyelvtanulása során, hiszen otthon nem kap pozitív mintát, és a tanulásban sem kap segítséget a szülőktől.

A kérdőív egy fontos kérdése a nyelvi szocializáció szempontjából, hogy tanítja-e a szülő tudatosan magyar, ukrán, orosz, illetve más idegen nyelvre gyermekét. A magyar nyelvet (mint az identitás legmeghatározóbb tényezőjét) természetesen nagyon fontosnak tartják a szülők (33 igen, 2 nem válaszolt). Érdekes, hogy az ukrán nyelvre való tanításnak is hasonlóan nagy a támogatottsága a szülők körében (33 igen, 1 nem válasz érkezett; 1 szülő nem válaszolt a kérdésre). Az ukrán nyelv szeretete természetesen nem igazán jellemző a szülők körében. Viszont gyakorlati hasznának belátása miatt a szülők szeretnék, ha gyermekük beszélne az ukrán nyelvet. Tehát a szülők esetében úgy tűnik, hogy nem beszélhetünk belső ellenállásról, negatív attitűdről az ukrán nyelvvvel szemben.

„Az ukrán nyelvet pedig azért tartom fontosnak, mert itt a mi országunkban az ukrán nyelv nélkül nem tud sem tanulni tovább, sem dolgozni.” (adatközlő₄)



C) Az intézményes nevelés hatása

Az intézményes nevelés a másodlagos nyelvi szocializációt képviseli. Az intézményeken keresztül elsősorban a nemzetállam kisebbségpolitikája és nyelvpolitikája érheti el magyar nemzetiségű állampolgárait: kötelezheti őket bizonyos nyelvek (elsősorban természetesen az államnyelv) tanulására. Az anyaország magyarságpolitikája is hatással van közvetett módon az intézményes nyelvi nevelésre, amennyiben a magyar állam, illetve magyarországi alapítványok anyagilag támogatják a kárpátaljai magyar intézmények, köztük a magyar tannyelvű iskolák létrehozását és működtetését.

Két intézmény kerül szóba a 4 és 10 éves kor közötti gyerekek nyelvi oktatásával kapcsolatban: az óvoda és az általános iskola.

Óvodai nevelés

Mezőváriban magyar óvoda van. Ez szintén az újabb rendszerrel járó fejlemény, ami a magyar kisebbségek jogainak növekedését mutatja, hiszen 1988-ig Kárpátalján hivatalosan nem léteztek magyar nyelvű óvodák, noha a magyar falvakban az óvónők többsége magyarul szólt a gyerekekhez. Az első hivatalosan is magyar óvodák 1989-ben nyíltak a területen (Cserniczkó 1998a: 104).

A mezővári óvodában magyar nyelven folynak a foglalkozások. Általában a gyerekek többsége egynyelvű, magyar anyanyelvű. Az óvónők elmondása szerint nagyon ritka az olyan gyermek, amelyik a magyar nyelven kívül más nyelvet is hall otthon. Kétnyelvű gyermeket ritkán lehet találni a mezővári óvodában.

Mezőváriban már az óvodában megkezdődik az ukrán nyelv tanítása – bár nagyon kezdetleges szinten. Az utóbbi évek előírásainak megfelelően az óvónők a nagycsoportosok számára tartanak ukrán nyelvű foglalkozásokat. Ezek a foglalkozások elsősorban arra irányulnak, hogy megalapozzák az iskola előtt álló gyerekek ukrán nyelvtudását, és általában szoktassák az idegen nyelv tanulásához őket. Emellett hangsúlyt fektetnek arra is, hogy kialakítsák a megfelelő világképet a gyermekekben: felkészítsék őket a kisebbségi lét elfogadására, formálják identitásukat, kialakítsák hazaképüket.

Nehézséget okoz viszont a program során, hogy maguk a nevelők sem tudnak ukránul, tehát gyakorlatilag a gyerekekkel együtt sajátítják el a leckéket. Az ukrán állam viszont – gazdasági vagy egyéb okokból – nem segíti az óvónőket olyan értelemben, hogy támogatná ukrán nyelvtanulásukat, illetve segítené bármilyen eszközzel is az ukrán nyelvvel való ismerkedést az óvodában. Általában túl nagy eredményekről nem lehet beszámolni az óvodai ukrán nyelvtanítás kapcsán. Mindenesetre legalább elindítja a gyermekeket a nyelvtanulás útján. Ez a fajta ismerkedés nem okozhat semmiféle „elukránosodást”, hiszen a foglalkozás során a magyar értékekre ugyanúgy felhívják a figyelmet, a két nép összehasonlító megismertetése folyik.

Iskolai nevelés

Mezőváriban magyar tannyelvű iskola működik. Ez a II. Rákóczi Ferenc Általános és Középiskola. A gyerekek itt magyar nyelvű oktatásban részesülhetnek akár 18 éves korukig. Nyilvánvaló az olyan „kiváltságokkal” rendelkező iskola, amely magyar anyanyelvén taníthatja a gyermekeket, elsősorban erre is helyezi a hangsúlyt.

Ukrán nyelvoktatás korábban egyáltalán nem folyt az iskolában, a mezővári diákok oroszul és franciául tanulhattak. Az 1989-es nyelvtörvény elfogadása után 1990-től kezdődött meg az ukrán nyelv tanítása – kötelezően, mint a többi ukrainai, így kárpátaljai magyar iskolában is (Csernicskó 1998a: 166). Jelenleg az alsó tagozaton heti 2, illetve 3 órában tanulják az ukrán nyelvet a gyerekek. Azonban – mint a legtöbb magyar tannyelvű iskolában – nehézségek sorozatával kell megküzdeni ahhoz, hogy a gyerekeket megfelelő ukrán nyelvoktatásban részesítsék.

Elsődleges probléma, hogy a magyar anyanyelvű, egynyelvű háttérrel rendelkező gyermekek számára nem megfelelő az államilag kiadott tanterv. Az ukránt tanító tanárnő elmondása szerint a gyerekeknek úgy kellene tanítani az ukrán nyelvet, mintha ők már egy bizonyos fokú nyelvtudással érkeztek volna az iskolába. Részben az anyanyelvűeknek szóló tanterv következménye, hogy a módszerek sem hatékonyak, és elavultak. Kommunikációközpontúság helyett – amire a magyar gyerekeknek leginkább szükségük volna – a nyelvtanra helyezi a hangsúlyt. Az iskola a szükséges segédeszközökkel sincs felszerelve: nincsenek szótárak, szemléltető eszközök. A tankönyvek is sokáig hiányoztak – úgy tűnik, talán mostanra már elkészülnek. Az eszközhiány nagyon megnehezíti mind a tanítók, mind a tanulók dolgát a nyelvtanulás során.

Nehézséget jelent az is, hogy nem csak a diákok, de a tanárok sincsenek birtokában a megfelelő szintű ukrán nyelvtudásnak. Kevés az olyan magyar anyanyelvű tanár, aki ukrán nyelvből szerzett volna szakképesítést. Általában az orosz tanároknak jut a feladat: tanítsák meg a gyerekeket az államnyelvre. A mezővári iskola egy olyan tanárnőt alkalmaz, aki magyar anyanyelvű és ukrán szakképesítéssel rendelkezik. A magyar nemzetiségű ukrán tanárok hiánya miatt, valamint mivel az egykori orosz tanároknak, illetve a tanítóknak nincs meg a kötelező óraszámuk, mégiscsak rájuk marad a feladat, hogy a magyar egynyelvű gyermekeket ukránul tanítsák. Mivel azonban egyáltalán nem tanulták az ukrán nyelvet, félnek a tanításától, nem szívesen vállalják. Nagyon sok felkészülést igényel a tanítónőktől az államnyelv tanítása. A megfelelő nyelvtudás és módszerek hiányában félő, hogy nem érnek el eredményeket, sőt esetleg akaratlanul ártanak is a gyermek idegen nyelvi fejlődésének. A nem ukrán szakos vagy eddig ukrán nyelvet nem tanító tanárok számára ugyan szerveztek továbbképzést, ám a résztvevő tanárok szerint ez nem sok segítséget adott nekik.

A problémák áttekintése után kimondhatjuk: a mezővári iskola a külső feltételek teljes hiánya miatt nem alkalmas az ukrán nyelv tanítására. Ha a fennálló nehéz-

ségeket figyelembe vesszük, nem csoda, hogy a magyar tannyelvű iskolákban nem érnek el nagy eredményeket. Sőt, a tanárok állítása szerint a legtöbb gyerek még társalgási szinten sem sajátítja el az államnyelvet. Az ukrántudás alacsony foka a későbbiekben fog nagy problémákat okozni a gyerekek számára, amikor a továbbtanulás, illetve a munkalehetőségek terén az államnyelv nem-tudása miatt beszűkülnek a lehetőségeik. Cserniczkó (1998a: 169-170) „szegregációs” / elszigetelő” jelzővel illeti ezt az oktatási modellt: „Az államnyelv oktatásának jelenlegi körülményei az ún. szegregációs oktatási modellre emlékeztetnek. (...) a kisebbségekkel szemben alkalmazásának lényege, hogy az oktatás a kisebbség nyelvén folyik, és nem vagy csak nagyon alacsony határfokon oktatják a többségi nyelvet a kisebbség szegregálásának, elszigetelésének, esélyegyenlőségének megvonása céljából (...)”

D) *A kortársak hatása*

Gyerekek között nagyon fontos (nyelvi) minta lehet a kortárs is. Mivel a mezővári gyerekek egynyelvű, magyar nyelvű közegben nőnek fel, ezért nem is nagyon találkoznak más nyelven beszélő, hasonló korú gyerekekkel. Ennél fogva nyelvi szocializációjuk során a kortársaktól is csak az egynyelvűség tapasztalatát kapják; az egynyelvűséget tartják természetes, „helyes” állapotnak. Ha mégis előfordul az a ritka eset, hogy találkoznak egy más nyelven is tudó kortársukkal, őt is a magyar nyelv használatára kényszerítik.

Belső feltételek (identitástudat, attitűdök) az ukrán nyelv megtanulásához

A nyelvi szocializáció tényezői, a külső feltételek vizsgálata nem elegendő a mezővári gyermekek ukrán nyelvtanulásával, az additív kétnyelvűség elérésével kapcsolatban. Az ukrán nyelv esetében ugyanis nem egyszerűen egy idegen nyelv megtanulásával kapcsolatos nehézségekről kell beszélünk. Hiszen az ukránnal mint az ukrán (nemzet)állam nemzeti nyelvével kapcsolatban nem semleges a magyar kisebbség hozzáállása. Az ukrán nyelv mint az állam nemzetépítő nacionalizmusának legegységibb megtestesítője jelenik meg számukra, amellyel szemben áll az anyaállam nacionalizmusát képviselő magyar nyelv, amely egyben a mezővári magyarok anyanyelve.

A Mezőváriban élő magyar nemzetiségnél is általában megfigyelhető a hazakép körüli bizonytalanság. Nem érzik magukat Ukrajnához tartozónak, de tisztában vannak vele, hogy Magyarországot sem nevezhetik hazájuknak. Kérdés, milyen hatással van ez a bizonytalan identitástudat, ez az Ukrajnával szembeni érdektelenség a gyerekek ukrán nyelvtanulására. Az ukrán nyelvet tanító tanárnő szerint nagyon is meghatározó ez a fajta ellenérzés a nyelvtanulás sikertelenségében: „Eleve belülről fakad az a hozzáállás ehhez a nyelvhez ... ez az utálat, ez az undor. És nem haladunk. Nem tudunk haladni.” (tanárnő, Mezővári, 2003. 10. 26.)

Az ukrán nyelvvel szembeni negatív attitűd mellett egy az anyanyelvvel kapcsolatos nagyon erős pozitív attitűd is megjelenik. A mezővári magyar közösség számára is az anyanyelv a legmeghatározóbb identitásépítő elem. Másrészt viszont a magyarok többsége tisztában van azzal, hogy az ukrán nyelvtudásra szüksége lehet, még ha nem is érzi magát igazán Ukrajnához tartozónak. Ez a hozzáállás leginkább a szülők részéről fogalmazódik meg, akik többségében mellette állnak annak, hogy gyermekük megtanulja az államnyelvet – gyakorlati haszna miatt. Emellett persze rendkívül fontosnak tartják az anyanyelv ápolását, helyes használatát is. Ez a hozzáállás az additív kétnyelvűséghez megfelelő háttérrel biztosítana.

Jövőkép – avagy: Miért lesz szüksége a mezővári legifjabb generációnak az additív kétnyelvűségre, vagyis az államnyelv tudására?

Jelenleg a nyelvi szocializáció tényezőinek, a nyelvtanulás külső és belső feltételeinek áttekintése alapján úgy tűnik, a mezővári gyermekek dominánsan magyar egynyelvűek maradnak. Az egynyelvűségi (kisebbségi nyelvű) állapotban maradásnak az okozója egyrészt az ukrán állam, mivel – tudatosan vagy egyszerűen a rossz gazdasági helyzetből adódóan – nem teremti meg az államnyelv oktatásának feltételeit. Ennek pedig az a veszélye, hogy a magyar kisebbség – mivel nem tudja az államnyelvet – elszigetelődik. Másrészt az egynyelvűségi állapot a másik fél, az anyaország politikájának is következménye. Magyarország kisebbségpolitikájában ugyanis fontos cél a magyar anyanyelvű közösségek fenntartása. Ebből következően azonban – bár céljai ellentétesek az ukrán nemzetállammal – az ukrainai magyarokkal szemben alkalmazott (tudatos vagy közvetett) kisebbségpolitika az elszigetelést segíti.

Emellett a szomszédos magyar állam gazdaságilag is nagy befolyással van az ukrán-magyar határ mentén élő kárpátaljai magyarokra. A gazdasági vonzás miatt az egy tömbben élő magyarok, így a mezőváriak körében is sokkal nagyobb presztízse van a magyar nyelvnek – és itt nem csak a magyar nyelv identitást őrző szerepéről beszélünk, hanem a magyar nyelvről, mint megélhetési forrásról. A Magyarország felé orientálódás azonban legalább akkora veszélyt jelent a kárpátaljai magyarság számára, mint az asszimiláció. Ha „fogyóban van a magyar”, amire olyan gyakran hívják fel a kisebbségi magyarok figyelmét, az a kárpátaljai közösség esetében elsősorban a Magyarországra költözés miatt lehetséges. Ráadásul ennek következtében a kárpátaljai magyar közösségek biztos alapja, az összefüggő magyar tömbök is megbomlanak (Cserniczkó 2002a: 154).

Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozása a kárpátaljai magyarokat egyre inkább a teljes elszigetelődés felé viszi. A magyar-ukrán határ egyben az Európai Unió határa lett, ez pedig a kárpátaljai magyarok eddigi kereseti forrásának jelentős megcsappanását fogja jelenteni. Az első kézzel fogható rendelkezés, amelyet a kárpátal-

jai magyarok megtapasztalhattak, a 2003 novemberében Magyarország részéről Ukrajna felé bevezetett vízumkényszer. Noha a magyar kisebbség jelentős előnyöket élvez a vízum megszerzésekor, illetve további kedvezőbb elbírálásokban részesülhet, a korábbi életmódját (illegális munkavállalás, csempészet, átköltözés, magyarországi iskolalátogatás stb.) nem valószínű, hogy hosszabb távon is folytathatja. A Magyarországgal való kapcsolattartás schengeni korlátozásainak következtében – amennyiben a magyar nemzetiségű közösség megmarad egynyelvűnek – bekövetkezhet a kárpátaljai magyarság teljes elszigetelődése, saját területére való visszaszorulása. Ez abban az esetben nem jelentene problémát, ha ez a terület gazdaságilag olyan szinten állna, hogy a magyarság képes lenne az önfenntartásra. Kárpátalja ipara elenyésző jelentőségű, mezőgazdasága pedig katasztrofális állapotban van. (Csernicskó 1998a: 81-86). Ezen kívül a kárpátaljai magyarság lélekszáma sem elegendő ahhoz, hogy megvalósítsák saját teljes területi autonómiájukat.

Tehát az eddigieket áttekintve kimondhatjuk: az egynyelvűség, a magyar anyanyelvűség nem biztosíték a kárpátaljai magyarság megmaradására, hanem az elszigetelődés, beszűkülés veszélyét rejt magában. A mezővári legfiatalabb generáció jövője szempontjából nem kedvező az egynyelvű (kisebbségi magyar nyelvű) szocializáció.

Feltehetjük a kérdést: Miért van szüksége az államnyelvre a kárpátaljai magyar nyelvű kisebbségnek, így a mezővári gyerekeknek?

Egy Mezőváriban élő magyar egynyelvű gyermek először akkor érezheti meg egynyelvűsége hátrányát, amikor a továbbtanulás kérdése kerül szóba. Természetesen biztosítva van a kisebbségi nyelvűek számára is néhány intézmény, szak, ahol képezést szerezhetnek, ám ezek korlátozott számúak. A legnagyobb baj nem is a magyar nyelvű egyetem hiánya, hanem a szakképzés körüli problémák. Megkérdeztem több mezővári gyereket: *Mi szeretnél lenni, ha nagy leszel?* Normális esetben erre a kérdésre bármilyen választ is ad a gyermek, csak örülhetünk: vannak álmai, terve a jövővel kapcsolatban. Viszont, amikor egy csak magyarul beszélő mezővári gyerek azt mondja, hogy orvos, rendőr vagy fodrász szeretne lenni, és itt akar élni a falujában, nem lehet *igazán* örülni a válaszoknak. Kárpátalján ugyanis – ha egy gyermek nem sajátítja el megfelelő szinten az ukrán nyelvet – a következő szakmákat tanulhatja meg a magyar nyelvű kisebbség: ruhakészítő, vízvezeték-szerelő/hegesztő, szobafestő-mázoló, gépszerelő, C kategóriás gépkocsivezető, mezőgazdász, zene-pedagógus, óvónő, tanár(nő) vagy felcser (Orosz, 1999: 70-72). Önálló magyar szakmunkásképző intézmény nincs Kárpátalján. Ám még a magyar osztályok sem igazán magyar tannyelvűek, mert bár a műveltségi tárgyak oktatása magyar nyelven folyik, éppen a szakmai rész tanítása zajlik a legtöbb helyen teljesen vagy nagyobb részben ukrán vagy orosz nyelven (Csernicskó 1998a: 111).

A felsőoktatás tekintetében valamivel jobb a helyzet. Főképpen amióta megalakult a Kárpátaljai Magyar Tanárképző Főiskola 1996-ban, amely azonban nem álla-

mi intézmény, hanem teljes egészében a kárpátaljai magyar civil szervezetek tartanak fenn – magyarországi támogatásokból. (l. Cserniczkó 1998a: 113-114; Orosz 1999: 74-76). Ezen kívül a magyar nyelvű fiatalok az Ungvári Állami Egyetem Magyar Filológia Tanszékén, valamint matematika, fizika és biológia szakon (ahol vannak magyar nyelvű előadások is) tanulhatnak anyanyelvükön. A felsőoktatásban sincsenek korlátlan lehetőségek: jogot, orvostudományt, közgazdaságtudományt vagy műszaki tudományokat nem oktatnak magyarul – ehhez Ukrajnában már szükség van az államnyelv tudására. Emellett a kárpátaljai magyar fiatalok magyarországi egyetemeken is szerezhetnek felsőfokú végzettséget. Itt azonban fennáll annak a veszélye, hogy a fiatal Magyarországon is marad, nem a kárpátaljai magyarságot gazdagítja megszerzett tudásával. Ha pedig visszatér Ukrajnába, az államnyelvbeli hiányosságai miatt az elhelyezkedés esélyei lecsökkennek számára. Ez pedig csupán a térség munkanélküliségi rátáját emelné, gazdasági problémáit növelné (Cserniczkó 1998b: 23). Az ukrán nyelv tehát a mezővári magyar fiataloknak nem csupán a továbbtanulás, de a későbbi elhelyezkedés szempontjából is nélkülözhetetlen – ha Ukrajnában akarnak dolgozni.

Az ukrán nyelv elsajátítása lényeges az ukrán államon belüli kommunikáció szempontjából is. Ha a magyar kisebbség nem ismer semmilyen közvetítő nyelvet az a teljes elzárkózást jelenti az országban élő többi nemzetiség előtt. Ez pedig tovább növelheti a nyelvi és etnikai konfliktusokat. A magyar kisebbségnek szüksége volna egy olyan értelmiségi rétegre, amely képviselheti érdekeit az ukrán állam felé. A magyar nemzetiségű kisebbség nem tud érvényt szerezni akaratának Ukrajnában, mert nem tud felszólalni, sőt nem is tudja, mi történik körülötte az országban. Ez az információhiány nagyon veszélyes lehet, mivel így a magyar kisebbség nem tudja, mivel szemben kellene védekeznie, illetve mit kellene támogatnia vagy elleneznie.

Az államnyelv megtanulása nem kell, hogy nyelvcsere-t jelentsen. Az additív két-nyelvűség kiút lehetne a kárpátaljai magyarok számára. Az ukrán állam nemzetállamként viselkedik, ezért az ukrán nyelvet mint nemzetépítő elemet kívánja erősíteni. Az egy tömbben élő magyar kisebbséggel szemben az állam nyelvpolitikájában, mivel az asszimiláció, a nyelvcsere majdnem lehetetlennek tűnik, a szegregációs oktatási modellt alkalmazza. Azáltal, hogy a kárpátaljai magyarokat az egynyelvűség (kisebbségi nyelvűség) állapotában tartja az országon belüli elszigetelésükre törekszik. A kárpátaljai legfiatalabb generációnak, amely már kapcsolatba került az ukrán nyelvvel, arra kellene törekednie, hogy minél jobban elsajátítsa azt, hogy ezáltal megakadályozza a közösség elszigetelődését, önmagába zárulását. A kárpátaljai magyar szervezeteknek és politikusoknak pedig azért kellene küzdeniük, hogy az ukrán állam megteremtse az államnyelv megtanulásának (külső) feltételeit, hogy a magyar nemzetiségű kisebbség eleget tudjon tenni az állam nyelvi követeléseinek.

A magyar államnak is változtatnia kellene a kárpátaljai magyarokkal szembeni politikáján. Bármilyen paradoxnak hangzik is, a magyar államnak a kárpátaljai

tömbmagyarságot abban kellene segítenie, hogy megtanulhassák az államnyelvet. Természetesen emellett a magyar anyanyelv ápolása továbbra is fontos feladat. A kárpátaljai magyar közösségek így additív kétnyelvűekké válhatnak, vagyis – területi és társadalmi adottságaikból is következően – mind anyanyelvüket megtarthatnák, mind az ukrán államban jobban érvényesülhetnek.

Az additív kétnyelvűség többet is jelenthet, mint csupán az államnyelv tudását. A két nyelven tudó ember közvetítő szerepet is játszhat: az ukrán állam és a kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbség között, sőt akár az ukrán állam és a magyar állam között. A kárpátaljai magyar kisebbség határmenti helyzetét nem csak a jelenlegi – többnyire illegális – eszközökkel használhatja ki. Ha beszéli az államnyelvet, felismerheti mekkora szerepet vállalhat a magát az orosz nemzettől elkülöníteni akaró, Európa és Nyugat felé forduló Ukrajna életében.

Az additív kétnyelvűség elérése azonban a jelenlegi helyzetben szinte lehetetlen. Ehhez az egymást befolyásoló, és főképpen a kisebbség (nyelvi) helyzetét meghatározó hármas rendszer mindegyik tagjának, mind az anyanemzet magyarságpolitikájának, mind az ukrán állam nemzetépítő nacionalizmusának és kisebbségpolitikájának, mind pedig a kárpátaljai magyar nemzetiségű kisebbségnek saját (nyelvi) helyzetéről, identitásáról és a magyar és ukrán államokhoz való viszonyulásáról való gondolkodásmódjának meg kellene változnia.

IRODALOM

- BÁRDI Nándor (2004): Látszat és való I-II. *Nyelvünk és Kultúránk*, 2004/2-3. 5-25, 11-41.
- BARTHA Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BRUBAKER, Rogers (1996): *Nationalism reframed: nationhood and the national question in the New Europe*. Cambridge: Cambridge University Press
- CSERNICKÓ István (1998a): *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Osiris Kiadó / MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- CSERNICKÓ István (1998b): Az ukrán nyelv Kárpátalján. *Regio* 1998/1. 5-48.
- CSERNICKÓ István (2002): A magyarok és a magyar nyelv helyzete Kárpátalján. In: *„A nyelv néktek végső menedéktek...”. Küzdelem a magyar nyelvért a három régióban* (Szerk.: Maróti István – Székely András Bertalan). Nyelvápolók Szövetsége, Budapest
- CSERNICKÓ István (szerk.) (2003): *A mi szavunk járása*. Bevezetés a kárpátaljai magyar nyelvhasználatba. „PoliPrint” Kft., Ungvár
- GAL, Susan (2002): Mi a nyelvcsere, és hogyan történik? In: *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. (Összeállították az ELTE TFK magyar nyelvtudományi tanszékének tanárai). Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- GEREBEN Ferenc (1998): Az anyanyelv az identitástudat szerkezetében. *Regio* 1998/2. 95-112.
- GEREBEN Ferenc (2002): A Kárpát-medencei magyarság identitástudatának regionális és össznemzeti vonásai. In: *Éltető anyanyelvünk: Mai nyelvújítás elmélete és gyakorlata*. Írások Grétsy László 70. születésnapjára (Szerk.: Balázs Géza – A. Jászó Anna – Koltói Ádám). Tinta Kiadó, Budapest. 186-192.
- HROCH, Miroslav (2000): A nemzeti mozgalomtól a nemzet teljes kifejlődéséig: a nemzetépítés folyamata Európában. *Regio* 2000/3. 3-26.

- JELENTÉSEK a határon túli magyarság helyzetéről. Ukrajnai magyarság (2004). Határon Túli Magyarok Hivatala, Budapest. www.htmh.hu/jelentesek2004/ukrajna2004.htm
- KELEMEN János (1998): Herder historicista nemzetfogalma. In: *Mi a nemzet?* Akadémiai Kiadó, Budapest
- KONTRA Miklós (2001): Egy s más a kétnyelvűségről. In: *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás* (Szerk.: Sándor Klára). JGYF Kiadó, Szeged
- KORTS, Külliki (2000): Az állam és a kisebbségek viszonya Észtországban. *Regio* 2000/1. 69-93.
- KUZIO, Taras (2002): Identitás és nemzetépítés Ukrajnában. A „másik” meghatározása. *Regio* 2002/1. 94-120.
- OROSZ Ildikó (1999): Kisebbségi oktatás Kárpátalján. *Nyelvünk és Kultúránk*, 106. 61-77.
- PLAMENATZ, John (1995): A nacionalizmus két típusa. In: Breuer Zoltán – Deák Ágnes (szerk.): *Eszmék a politikában: A nacionalizmus*. Tanulmány Kiadó, Pécs. 52–67.

Kovács Tímea

Kétnyelvűség, nyelvi interferencia

(A Balassi Bálint Intézet magyar nyelvi kurzusán részt vevő
angol–magyar kétnyelvű diákok nyelvhasználati
sajátosságainak szociolingvisztikai elemzése)

1. Bevezetés

A kétnyelvűség szociolingvisztikai szempontú kutatásainak egyik legmeghatározóbb területe az emigráns nyelvhasználat, amelynek irányait elsőként két tudós, Haugen és Weinreich szinte egy időben, 1953-ban jelölte ki. Weinreich *Languages in Contact* című művében felvázolja azokat a jelenségeket és problémákat, amelyek két nyelv érintkezése során megjelennek. Haugen *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behaviour* című könyvében az Egyesült Államok Wisconsin államában élő norvég bevándorló közösség történetének, nyelvállapotának, kétnyelvűségének modern, sok szempontú elemzését adja (Bartha 1999: 24). Weinreich munkásságának jelentősége, hogy felismerte és könyve utolsó fejezetében ki is nyilvánította, hogy a nyelvi kontaktusok kutatását csak az igen nagy változatosságot mutató strukturális és társadalmi-kulturális tényezők együttes figyelembevételével, egy szélesebb vizsgálati keretben lehetséges elképzelni. Ez tehát az a pont, ahonnan kezdve a szociolingvisztika és a kétnyelvűség-kutatás fejlődése szorosan összefonódik (Bartha 1999: 25).

Az angol–magyar kétnyelvűséget emigráns nyelvi környezetben Bartha Csilla (Delray, New Brunswick), Fenyvesi Anna (McKeesport) és Kontra Miklós (South Bend) kutatták.

2. A kutatás bemutatása

A vizsgált közösség

Kutatásom a Balassi Bálint Intézetben tanuló – a nyugati szórványmagarságból 10 hónapra érkező – ösztöndíjas diákok nyelvhasználati sajátosságaira irányult. Az Oktatási Minisztérium Határon Túli Magyarok Főosztálya és a Balassi Bálint Intézet minden évben pályázatot hirdet a magyar nyelvi és hungarológiai képzés

állami ösztöndíjára, amelynek célja a nyugati diaszpórában élő magyar származású fiatalok magyartudásának és magyarságismeretének fejlesztése. A pályázatra magyarul beszélő, 18. életévüket betöltött magyar származású fiatalokat várnak. A döntésnél figyelembe veszik a magyar nyelv-tudást, a közösségi munkát, az ajánlást, valamint a magyar kultúrával, művészettel vagy más területtel kapcsolatos tevékenységet. A képzés időtartama 10 hónap (február–június, szeptember–december).

A program magyar nyelvi és hungarológiai (magyarságismereti) tanulmányokat tartalmaz, emellett lehetőséget nyújt az országgal és a magyar kultúrával való aktív megismerkedésre is. A magyarságismereti tanulmányok keretében történelem, irodalom, földrajz, néprajz és művészettörténet tantárgyakat tanulnak a hallgatók. A program hungarológiai tanulmányokból záróvizsgával, magyar nyelvből pedig államilag elismert közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgával fejeződik be.

A kutatás alanyai a Grosjean-féle definíció alapján kétnyelvűnek tekinthetők. A nyelvelsajátítás nyelvi környezet szerinti osztályozását követve esetükben keverednek az anyanyelvi (L1 elsajátítása L1 környezetben), az emigráns nyelvi (L1 elsajátítása L2 környezetben), a második idegen nyelvi (L2 elsajátítása L1 környezetben) és a természetes második nyelvi (L2 elsajátítása L2 környezetben) modellek (Bartha 1999: 168).

Az általam vizsgált gyakorló közösség tagjainak kétnyelvűségét a következő módon lehet jellemezni (Bartha 1999: 195, illetve Hamers és Blanc nyomán):

A) A két nyelv kompetenciaszintjei:	Egyenlőtlen (domináns) kétnyelvűség	Az egyik (angol) nyelv kompetenciaszintje magasabb
B) A kétnyelvűség kognitív szerveződése:	Összetett kétnyelvűség	A két nyelvhez közös fogalmi rendszer tartozik
C) Az elsajátítás ideje/módja:	Gyermekkori kétnyelvűség a) szimultán (az angol nyelvterületen születettek esetében) b) egymás után (magyar nyelvterületen születettek)	A két nyelv elsajátítása befejeződik a 10–11. életév körül A) mindkét nyelv első nyelvnek tekinthető (a családban a magyar az első) B) jellemzően a magyar az első, az angol a másik második nyelv
D) A saját nyelvi közösségi támogatottság megléte vagy hiánya:	Endogén kétnyelvűség (formális szinterek hiánya)	Van saját nyelvi környezet (ez leginkább a családra és a cserkészetre korlátozódik)
E) A két nyelv egymáshoz viszonyított státusza:	Hozzáadó (additív) kétnyelvűség	Mindkét nyelv magas társadalmi elfogadottságú (legalábbis a beszélőközösségben): kognitív előny
F) A csoporthoz tartozás tudata és a kulturális identitás:	Bikulturális kétnyelvűség	Kettős csoporttudat és kettős kulturális identitás

3. A vizsgálat módszerei

Kutatásaim során a rendszeres óralátogatást ötvözöm a kérdőíves módszerrel és a személyes interjúkkal. A 2003/2004-es tanévben két hónapig rendszeresen látogattam a magyar csoportok óráit, és feljegyzéseket készítettem a gyakorlóközösség jellegzetes nyelvhasználatáról. Az idei tanévben (2004/2005) pedig a kezdetektől (októbertől) figyelemmel kísérem mindkét magyar nyelvi csoport munkáját. A tanórák látogatásán kívül személyes interjúkat is készítek a diákokkal: egyet a tanév kezdetekor, a másodikat a végén.

A vizsgált alanyok egyéni és közösségi szinten megfigyelhető szociolingvisztikai jellemzőinek feltárását a Tanulmányi Osztály archívuma segíti.

3.1. Társadalmi, közösségi és egyéni szociolingvisztikai tényezők

Noha az általam vizsgált közösség nem tekinthető hagyományos értelemben vett beszélőközösségnek, a közösen eltöltött magyar nyelvi képzésen gyakorló nyelvi közösségként működik, és tagjai mind nyelvhasználati sajátosságuk, mind egyéni és közösségi szociolingvisztikai jellemzőik tekintetében erős konvergenciát mutatnak a korábban vizsgált emigráns kétnyelvű beszédközösségekkel (South Bend – Kontra Miklós, Delray – Bartha Csilla, McKeesport – Fenyvesi Anna, New Brunswick – Bartha Csilla).¹

A kutatás alanyai közül (27) heten magyar nyelvterületen (Erdély, Budapest, Pécs, Szlovákia) születtek, egy Münchenben, ketten Ausztráliában, öten Kanadában, tizenketten az Egyesült Államokban. Hárman Ausztráliában, nyolcan Kanadában, tizenhatan az Egyesült Államokban élnek jelenleg. A külföldön születettek szülei többségben elsőgenerációs emigránsok, akik magyar nyelvterületen születtek, és vagy 1956-ban, vagy később, az 1980-as években politikai vagy gazdasági okokból hagyták el Magyarországot, Erdélyt, Szlovákiát vagy a Vajdaságot.

Emigráns körülmények között általában három generáció alatt zajlik le a nyelvcsere,² de már egy-két generáció alatt is drámaian megváltozik a nyelv használata és funkciója.³ A tengerentúlon angolszász nyelvi környezetben élő szórványmagyar-ság területileg nem érintkezik⁴ az anyaország nyelvével, és a nyelvi és kulturális asszimiláció folyamatával párhuzamosan a csoporton belüli interetnikus kommunikációt felváltja az intraetnikus kommunikáció.⁵ Így a legtöbb közösségben a magyar

¹ Bartha 2002: 113.

² Bartha 2002: 121.

³ Gal 2002: 165.

⁴ Bartha 1996: 270-271.

⁵ Bartha 1996: 272.

nyelv már nem központi kategória a magyar azonosságtudatot illetően,⁶ sőt a 2. és 3. generáció leginkább az angol nyelv segítségével fejezi ki etnikai identitását.⁷

Általános tendencia, hogy emigráns beszélőközösségekben a kétnyelvűség átmeneti állapotát a másodgenerációsok megjelenése billenti át. Ennek egyrészt az az oka, hogy ők már a befogadó társadalom intézményeiben szocializálódnak, és bár a családon belül még a magyar nyelvet használják, az iskolában, munkahelyükön szinte kizárólag angolul beszélnek.⁸ Másrészt a másod- és elsőgenerációsokban is elég hamar tudatosul, hogy az egzisztenciális fölemelkedéshez a befogadó társadalomban a nemzetközi munkaerőpiacokon is az angol anyanyelvi szintű ismerete vitathatatlan előnnyel jár, tehát az angol nyelv piaci értéke jóval magasabb a magyarénál.⁹

A Balassi Intézetben vizsgált gyakorlóközösségben nem fedezhető föl ilyen egyértelmű eltérés az első- és másodgenerációs (vagy akár harmadikgenerációs) nyelvhasználók között. Ennek föltehetően az az oka, hogy az elsőgenerációsok is kisgyermekként hagyták el Magyarországot, és az intézményes szocializációt már angol nyelvterületen kezdték. A családi szocializációt tekintve nem különböznek az angol nyelvterületen született társaiktól, akik szintén csak az intézményes szocializáció színterein találkoztak először az angol nyelvvel, mivel szüleikkel otthon magyarul beszéltek. Fontos szempont az is, hogy az elsőgenerációs szülők közül mindenki beszél angolul valamilyen szinten. Így számukra lehetséges a többségi nyelven való kommunikáció, míg a korábbi emigráns hullámokban kivándoroltak elsőgenerációs tagjai általában nem vagy csak nagyon korlátozottan sajátították el az angol nyelvet.

Érdekes megfigyelni a nyelvmegőrzési szándéokra vonatkozó kérdésre adott válaszokat. Minden válaszadó hangsúlyozta, hogy szeretné a magyar nyelvet továbbörökíteni. Feltűnő, hogy többen szeretnének Magyarországon élni és dolgozni. Számukra a magyar nyelv piaci értéke is megnő, hiszen minél jobban beszélnek magyarul, annál könnyebben találnak Magyarországon munkát, és illeszkednek be a magyar nyelvi környezetbe. Ők tehát erősebben motiváltak a nyelvmegtartást illetően. A többiek esetében nagyon erős érzelmi motiváció rajzolódik ki. Kilenc hónapot töltenek el a társaikkal Budapesten. Élményeik – személyes beszélgetéseink során kiderült, hogy nagyon jól érzik magukat Budapesten – fölerősítik bennük a magyar nyelv érzelmi értékét, ami többé már nemcsak szüleik, nagyszüleik nosztalgiával őrzött nyelve, hanem az övék lett.

Nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt a szempontot sem, hogy előttem már mások is töltettek-e ki kérdőíveket a diákokkal. Ez azt eredményezheti, hogy talán éle-

⁶ Bartha 2002: 132.

⁷ Fejős 1992: 77-78.

⁸ Bartha 1995/96: 418.

⁹ Bartha 1996: 272.

tükben először szembesülnek azzal a ténnyel, hogy a kétnyelvűségük, amely a családban természetes, kortárs közösségben pedig nem feltétlenül derül ki vagy jár előnnyel, mások számára érdekes. Ezáltal tudatosul bennük az, hogy kétnyelvűek, és hogy ez több haszonnal, mint hátránnyal jár.

A legszűkebb nyelvi környezetet, vagyis a családi hátteret közelebbről megvizsgálva azt látjuk, hogy mindegyik interjúalany legalább egyik szülője magas iskolázottságot igénylő szellemi munkát végez. Bár a végzettség és a szocioökonómiai státusz a nyelvmegtartás szempontjából ambivalens tényező,¹⁰ vizsgált esetünkben egyértelműen pozitívan hat rá. Már csak azért is, mert jelentős anyagi teherrel jár a magyarországi tartózkodás.

3.2. Nyelvhasználati területek

A vizsgálatok főként a magyar nyelvi órákra korlátozódnak, ahol tehát nem a spontán nyelvhasználat a jellemző, hiszen a diákok éppen azért járnak órákra, hogy magyar nyelvtudásukat fejlesszék. A tanár–diák és diák–diák interakciókat figyelemesebben tanulmányozva bizonyos tendenciák és kommunikációs stratégiák mégis megfigyelhetők.

A diák–diák interakciót vizsgálva feltűnő, hogy órán kívül egymás között mindig angolul beszélnek. Előfordul, hogy magyarul próbálkoznak, de szinte mindig átváltanak angolra, amint valamilyen nehézségbe ütközik a nyelvi kifejezés.

A tanórán, a tanárral való beszélgetés során is többször átváltanak angolra, főleg akkor, amikor úgy érzik, hogy a tanár nem része a köztük zajló kommunikációnak, vagy így próbálják kívülállását jelezni. Leginkább akkor, amikor megerősítést várnak egymástól egy-egy szó jelentésével kapcsolatban: „Az a *bearing*, a csapágy?” Ez a fajta társalgási kódkeverés tehát jól példázza azt, hogy az angol a *mi-típusú* szolidaritást fejezi ki a résztvevők között,¹¹ és ezért használják egymás között, illetve informális helyzetben.

A kérdőíves kérdésekre adott válaszok az otthoni környezet nyelvhasználati területeiről árulnak el többet. Családon belül szinte mindenki magyarul beszél a szüleivel. Egy válaszadó édesapjával csak angolul beszél, de korábban, amíg édesanyja is élt, magyarul beszéltek otthon. Ebben a tragikus esetben föltehetően negatív érzelmi többlet tapad a magyar nyelvhez, és ezért választották az angolt a családi kommunikáció eszközéül. Egy kislány csak édesapjával beszél angolul, így az ő esetében a magyar – ahogy azt ő kedvesen megfogalmazta – „apanyelv”. Egy másik válaszadó csak az anyukájával beszél magyarul. Az ő esetét még érdekesebbé

¹⁰ Bartha 1996: 274.

¹¹ Wardhaugh 2002: 93.

teszi, hogy hároméves koráig édesanyja csak magyarul, édesapja (angol anyanyelvű) pedig csak spanyolul beszélt hozzá. Miután elkezdett óvodába járni, és az óvónők kérésére, akik megjedtek, hogy a gyerek nem beszél angolul, az apa következésként csak angolul beszélt hozzá. Ez elég nagy érzelmi törést okozott neki, hiszen kisgyerekként nem értette, hogy édesapja, akivel korábban csak spanyolul beszélt, miért nem volt hajlandó megszólalni többet azon a nyelven. Két másik válaszadó viszont csak angolul beszél otthon, hiszen a családban már senki sem beszél magyarul. Az egyiknek a dédanyja volt magyar, a másik családban nincs semmi magyar vonal, csereprogramos diákként járt Magyarországon, és annyira megtetszett neki, hogy most a BBI felvételi előkészítő programjára jár.

A felmenő és Magyarországon élő rokonokkal mindenki csak magyarul beszél (eltételezve a fent említett kivételtől), de kortárs közegben, testvérekkel már angolul.

A családon kívül már leszűkül a magyar nyelvhasználati területek száma. Egyik válaszadó a családon kívül sehol máshol nem beszél magyarul. A többiek esetében azonban láthatjuk, hogy a magyar nyelv és kultúra hagyományos átörökítő helyszínei, az iskola és a templom¹² továbbra is fontosak. Ki kell emelni a cserkészmozgalmat, amely – a hagyományos intézményes magyar nyelvhasználati területeket egyre inkább háttérbe szorítva – a magyar nyelvmegőrzés egyik legfontosabb színterévé válik.¹³ Az egyéb klubok vagy a magyar bálók szintén fontos szerepet játszanak az emigrációs közösségek életében.

Összességében azonban elmondható, hogy a magyar beszéd fő színtere a vizsgált gyakorlóközösségben a családi élet, a magyar ismerősökkel, rokonokkal való találkozás. Azonban – a detroiti magyar közösséghez hasonlóan¹⁴ – az általam vizsgált közösségben a válaszok eredményei azt mutatják, hogy nincs már olyan nyelvhasználati színtér (a családon kívül), ahol kizárólag a magyar volna használatos.

4. Nyelvhasználati sajátosságok, nyelvi interferencia

Minden emigráns közösségi kétnyelvűség elemezhető a nyelvmegőrzés és a teljes nyelvcsere folyamatának mentén. Különböző nyelvi és nyelven kívüli tényezők lassíthatják ezt a folyamatot, és tovább megtarthatnak egy nyelvet az átmeneti kétnyelvűség állapotában. A kétnyelvű emigráns közösségekre azonban a fokozatos nyelvcsere jellemző. Ez a folyamat pedig együtt jár a kisebbségi, illetve az emigráns nyelv funkcionális és rendszerbeli egyszerűsödésével.¹⁵ Ez az egyszerűsödési

¹² Bartha 1995/96: 414.

¹³ Papp 1981: 140.

¹⁴ Bartha 1996: 276-277.

¹⁵ Bartha 1995/96: 419.

folyamat belülről vagy kívülről indulhat. A belülről indukált szimplifikáció egyetemes nyelvi jelenség. A kívülről indukált azonban a két nyelvi rendszer különbségéből, interferenciájából származik.

A jellegzetesen belülről indukált változások közül a jelentés kiterjesztése és a kategóriaváltás kevésbé, a tárgyas és alanyi ragozás eltűnése, a jelöletlen nyelvi változók elterjedése, az igekötők egyszerűsödése viszont sokkal inkább jellemzik a vizsgált közösség nyelvhasználatát.

A magyar nyelvi beszélőközösségre jellemző szimplifikációs tendenciák, mint például illativusi *-ba/-be* inessivusi (*-ban/-ben*) értelmű használata (ld. később), az *ikes* igék ragozása, az *ami* és *amely* használata, a feltételes módban a jelen idejű alanyi ragozás egyes szám első személyű toldalékai (pl. *tudnák, tudnék*), az *-e* kérdőszócska igei állítmányhoz való kapcsolása, a *miatt* és *véggett* stigmatizált használata¹⁶ nem tendenciózus. Ez föltehetően azzal magyarázható, hogy mivel nyelvtanulási célból érkeztek Magyarországra, és folyamatosan irányított nyelvi ellenőrzés alatt állnak, tudatosabb nyelvhasználóként odafigyelnek, és kerülik a tipikus nyelvi hibákat.

Noha a stigmatizált nyelvhasználat általában nem jellemző a vizsgált csoportra, a *suksükölés*, a *-t* végű igék kijelentő módja felszólító alakban feltűnően sokszor előfordul: „*Mondhassuk, hogy első az iskola.*” – „*Mondom, hogy nyugodtan mond-hassák angolul.*”

A kívülről indukált változások közé tartozik a kölcsönzés, az interferencia. Ez a kétnyelvű egyén nyelvhasználatában funkcionális és strukturális szinten egyaránt érezhető. Strukturális szinten az első fázis a lexikonvesztés, a második a grammatikai szabályok elvesztése. A kétnyelvű egyén beszédében egyre dominánsabbak lesznek az analitikus (az angol hatására kiváltott) tendenciák az agglutinálóval (a magyar döntő sajátosságával) szemben: a segédigék használata fölerősödik: a viszonyjelentéseket szintetikus szerkezet helyett inkább analitikus szerkezet fejezi ki (a *-hat/-het* segédigékkel való kifejezése).¹⁷ Megfigyelhető a jelzők analitikus használata (különösen a mennyiségjelzők egyes-többes számú névmási vonzata), a személyes névmások magyarban redundáns használata,¹⁸ a konvergencia, szabályátlánosság, a jelentés kiterjesztés, a szintaktikai tükörszerkezetek alkalmazása.¹⁹

Óralátogatásaim és a személyes interjúk során rendszeres feljegyzéseket készítettem a diákok beszédéről, s a következő általános tendenciákat fedezhettem föl nyelvhasználatukban.

¹⁵ Bartha 1995/96: 425.

¹⁶ Kontra 2003: 66-84.

¹⁷ Bartha 1995/96: 426.

¹⁸ Bartha 1995/96: 426.

¹⁹ Bartha 1996: 277-278.

A kívülről – a domináns nyelv és a kisebbségi nyelv interferenciája által – indukált változás egyértelműen kimutatható nyelvhasználatukban. Ez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a domináns nyelv hatása sokkal inkább ösztönös, mint tudatos, és éppen ezért sokkal kevésbé ellenőrizhető.

A kívülről indukált nyelvhasználati sajátosságokat a következő szinteken fedeztem föl:

4.1. Fonetika / fonológia

Kiejtésükre jellemzőek a már korábban leírt tendenciák (Kálmán 1970), vagyis, hogy aspirált zárhangokat, sőtét *l*-et és amerikai (retroflex) *r*-et ejtenek, valamint a magyar *v* helyett *w*-t mondanak.²⁰ Ezen kívül jellegzetes nyelvi interferencia eredménye az is, hogy a magyar hosszú magánhangzókat, mint például az *é*-t, angol diftongusként ejtik: például: *izéil* (*ei*).

A szóvégi és szó eleji *s* hangokat *sz*-nek ejtik: *szükségesz*, *alkotász*, *kőműveszszerszám*, *sztresszelni*.

4.2. Morfológia

A mennyiségjelzőt a magyarban csak egyes számban álló névszó követheti,²¹ az angol pedig mindig többes számot használ. Az alábbi példák a határozatlan számnevekkel kapcsolatos bizonytalanságot mutatják: „*sok az angol szavak*” – „*Sok tengerautók is mennek.*” – „*Itt a sok fák között.*” – „*Amerikában sok vízierőművek vannak.*” – „*Nagyon sok izmai vannak.*”

A határozott számnevek esetében azonban, noha az angolban ott is többes számban álló főnév következik, egyes számot használnak: „*Amikor elmegyek vásárolni, és az a szekér, mind a négy kerék mozog.*” – „*A harmadik képen két város látható.*” – „*Ez a három kép tisztán bemutatja, hogy milyen fontos a tiszta levegő.*” – „*Voltam négy külön könyvesboltban ezt a könyvet keresni.*”

Jellegzetes a segédigék túlzott használata *-hat/-het* értelemben: „*Ha jól vizsgálol azokban, tudsz kapni ilyen kreditpontot.*”

4.3. Lexika

A szókölcsonzés az egyik leggyakoribb jelenség, ami azzal magyarázható, hogy vagy reáliáról van szó, így a denotátum hiánya, vagy a hiányos szókinccs a kisebbségi nyelven²² kényszeríti a beszélőt szókölcsonzésre: „Magyarországon van

²⁰ Kontra 1986: 243.

²¹ Keszler – Lengyel 2002: 220.

²² Kontra 1986: 245.

wholegrain (teljes kiőrlésű) kenyér?” – „*Penguin* is van a hordók mellett.” – (Milyen büntetés volt?) „*Detention*, amikor később kellett maradni órák után.”

4.4. Mondattan

Az általános alany szinte kivétel nélkül az angol egyes szám második személyű referenciá szabályát követi: „*Mikor mondok egy mesét neked, valamit el akarsz érni tőled.*” – „*Ha belépsz Budapestre, az teljesen más.*”

4.5. Az esetragok sajátos használata

Az esetragok képviselik talán a legtipikusabban azt a nyelvi szegmenst, ahol az angol–magyar interferenciából származó – külsőleg indukált – sajátosan kétnyelvű használat a legmarkánsabban jelenik meg. Az esetragok használatában a következő folyamatokat figyeltem meg:

(1) Az alanyeset túlzott elterjedése olyan esetekben, ahol a standard magyarban más eset lenne indokolt:²³ „*Tanultunk magyar nyelvtan, meg történelem.*” – „*Amerikában is megtalálni a magyar emberek.*” – „*Ugyanazok a hibák írok le.*” – „*Néphagyományok összetartják az emberek.*” – „*Mentünk New Yorkban látni egy barát.*” – „*Kell a jó állás kapni.*” – „*Elvesztené minden politikai erő.*”

Ez a fajta angol–magyar interferencia rendkívül tendenciózus a kétnyelvű beszédben, de a tudatosabb nyelvhasználattal párhuzamosan egyre inkább háttérbe szorul. Amikor azonban kódváltás is történik a mondaton belül, akkor minden esetben a jelöletlen alanyesetet használják tárgyesetként: „*Most tanulom az *accounting*, *marketing*, meg ilyeneket.*” – „*De amikor elkezdtük a *kindergarten*, akkor azt mondták, hogy apukám angolul beszéljen velem.*” – „*Találtam egy *organizáció*.*”

(2) Az inessivus (-*ban/-ben*) rag hiperkorrekt használata illativusi értelemben: „*És amikor magyarok mennek Amerikában.*” – „*És akkor költöztünk Amerikában.*” – „*Kínában mentem egy csoporttal.*”

Az illativus aszemantikus (-*ba/-be*) rag helyett inessivus (-*ban/-ben*): „*Fiatal pár, aki nagyon szerelmes egymásban.*”

A superessivus helyhatározó (-*n*) helyett inessivus: „*Kint van a parkban, a friss levegőben.*” – „*Harmadik képen hat gyereket lehet látni.*” – „*Ha Magyarországon vagy.*” – „*Milyen környezetben laknak a családom?*”

A superessivus alakú időhatározó (-*n*) helyett inessivus: „*Nehéz volt az elejében.*”

A fenti példák mind az *in* angol prepozíció (idő-, hely- és aszemantikus határozót egyaránt betöltő) funkciójából következik.

²³ Fenyvesi 1995/96: 383.

Az elativus (-ból/-ből) túlzott használata a magyar nyelvben indokolatlan esetekben: elativus használata inessivus aszemantikus határozó helyett („*Olvastam valamennyit az újságból*”); elativus használata delativus helyhatározói értelemben („*ha ki akarsz menni az órából*” – „*ha kilépek ebből a határból*”).

Sublativus (-ra/-re) használata illativus helyhatározói értelemben: „*Valaki megy nyáritáborra.*”

Sublativus (-ra/-re) használata terminativus helyhatározói értelemben: „*Leiszod magad a sárga földre.*”

5. Összegzés

Noha a vizsgált gyakorlóközösséget az általánosnál tudatosabb nyelvhasználat jellemzi, a nyelvi interferencia jelenségeinek előfordulása mind spontán, mind kontrollált beszédhelyzetben szabályszerű mintát követ. Az első nyelvben (angol) megszokott rutin a második nyelvben (magyar) olyan esetekben eredményez negatív transzfert, vagyis interferenciát, mint például az esetrágok használatában, amelynek fogalma nem is létezik az angol nyelvben. Tudatos nyelvtanulással csökkenthető az interferencia-jelenségek előfordulásának gyakorisága, de mivel stabil kétnyelvűségről van szó, és mivel a magyar nyelv funkciói és spontán nyelvhasználati területei erősen korlátozottak, ez leginkább az egyes beszélő motiváltságának a függvénye.

IRODALOM

- BARTHA Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BARTHA, Csilla (1995/1996): Social and Linguistic Characteristics of Immigrant Language Shift: The Case of Hungarian in Detroit. *Acta Linguistica Hungarica* 43 (3-4): 405-431.
- BARTHA Csilla (1996): A társadalmi kétnyelvűség típusai és főbb vizsgálati kérdései. *Magyar Nyelvőr* 120/3: 263-282.
- BARTHA Csilla (2002): Nyelvhasználat, nyelvmegtartás, nyelvcseré amerikai közösségekben. In: Kovács Nóra – Szarka László (szerk.): *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás kérdésköréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 111-136.
- CRYSTAL, David (2003): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest
- FEJŐS Zoltán (1992): Magyar gyökerek Amerikában. *Valóság* 1992/4: 77-78.
- FENYVESI Anna (1995/1996): The Case of American Hungarian Case: Morphological Change in McKeesport, PA. *Acta Linguistica Hungarica* 43 (3-4): 381-404.
- GAL, Susan (2002): Mi a nyelvcseré, és hogyan történik? In: A. Jászó Anna – Bódi Zoltán (szerk.): *Szociolingvisztikai szöveggyűjtemény*. Tinta könyvkiadó, Budapest
- KESZLER Borbála – LENGYEL Klára (2002): *Kis magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- KONTRA Miklós (1986): Az amerikai-magyar kétnyelvűség kutatásának áttekintése (1906-1984). *Magyar Nyelvőr* 110: 237-255.
- KONTRA Miklós (2003): *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. Osiris, Budapest
- PAPP, Susan M. (1981): *Hungarian Americans and their communities of Cleveland*. Cleveland State University
- WARDHAUGH, Ronald (2002): *Szociolingvisztika*. Osiris, Budapest

Pelcz Katalin

Az interkulturális szemlélet hatása a magyar mint idegen nyelv oktatásában

1. Bevezetés

Az interkulturális kommunikáció – mint kultúrák közötti érintkezés – természeténél fogva jelen volt az emberiség történetében; a 20. században mégis érezhetően újraértelmeződött, új irányt nyitott számos tudományterületen. Az interkulturális oktatás, tanulás, kommunikáció és megértés több nézőpontból értelmezett, számos összefüggésben használt és sok jelentésárnyalatot hordozó terminus technicus. Termékegyenítően hatott a szociológia, a nyelvpolitika, az anyanyelvi nevelés és a gazdaság területén is. A kérdéskört leszűkítve arra keresem a választ, hogy miként hat(ott) az interkulturalitás a nyelvoztatás, a magyar mint idegen nyelv oktatásának területén.

2. Nyelv, funkció, kultúra – interkulturális megközelítésben

Az újraértelmezett alap gondolat megjelenik a 20. század elején is. Hasonló kérdéseket fogalmaz meg a Prágai Nyelvész Kör mintegy hetvenhat évvel korábban az 1929-ben megjelent „Tézisek”-ben, mikor azt mondja ki, hogy a nyelv csak funkcióban, egy adott célnak alárendelve, kultúrán belül értelmezhető. A nyelvi eszközöket szituációban, a szituációt kultúrában helyezi el.

Az interkulturális aspektus újra a figyelem középpontjába helyezi a kérdést és kibővíti azt: Melyek azok a célnyelvi kultúrára vonatkozó ismeretek, amelyekkel a nyelvtanulók már rendelkeznek? A tanulási célt pedig annak segítségével határozza meg, hogy mely ismeretekre van elengedhetetlenül szükségük a tanulóknak, valamint mely területek keltik fel a diákok érdeklődését.

Az interkulturális kommunikáció elméletének hatására az idegennyelv-oktatásban a mindennapi nyelvhasználat elvárásainak határai kitolódnak. Az interkulturális készség a nyelvoztatás hatósugarába vonja a célnyelvi gondolkodás megértésének és összegzésének képességét is. Ezáltal az idegennyelv-oktatás teljességre törekszik abban az értelemben is, hogy a tanuló személyiségére hasson, annak szemléletét befolyásolja. Az interkulturális kompetencia áthatja a nyelvtanítás teljes területét. Az interkulturális készség hatására a kommunikatív nyelvoztatásban változás érzékelhető, mely a – több (nem csupán a nyelvi ismeret) perspektívából megközelített

– megértést (és nem pedig a produkciót) helyezi előtérbe. A kommunikatív nyelvoktatás célkitűzései megszilárdították azokat az elvárásokat, miszerint a nyelvtanulónak felhasználható, a célnyelvi környezetben hatékonyan alkalmazható nyelvi és kulturális ismeretekre van szüksége, hiszen a 20. századtól a hétköznapiok részévé válnak azok a helyzetek, amikor a nyelvtanulónak azonnal alkalmaznia kell elsajátított nyelvi ismereteit. A turizmus, a csere- és munkakapcsolatok, valamint a tömegkommunikáció kitágította a határokat, megsokszorozta azokat a lehetőségeket, ahol a diák alkalmazhatja az idegen nyelvet mint kommunikációs rendszert.

3. A célnyelvi kultúra interkulturális megjelenési módja a nyelvórán

Az, hogy a nyelvtanulás nem egyenlő a nyelvi szerkezetek elsajátításával, hanem magában hordozza a célnyelv kultúrájának megismerését, nem új keletű gondolat. Wilhelm von Humboldt 1822-ben megfogalmazza, hogy a nyelv kulturális szubjektivitást fejez ki, amely történelmileg meghatározott; egy nyelv ismerete azonos kultúrájának ismeretével.

Mégis újat hozott a nyelvoktatás elméletébe és gyakorlatába az interkulturális kommunikáció és didaktika megjelenése. A célnyelvi kultúrát már nem zárt és egységes rendszerként állítja a megismerés homlokterébe, hanem folyamatosan bővülő és változó struktúráként értelmezi, amely a kultúra különböző aspektusait helyezi a tanulási folyamat más-más fázisába. Ez a szemléletmód a nyelv és a kultúra rendszerének a megismerését nem csupán egy szintre emeli, hanem össze is keveri azt, a tanítás számára elegyet képez a kettőből, melynek határai nem láthatóak egyértelműen. Elveti az olyan didaktikai felfogást, amely a kulturális ismereteket külön tanulási egységként – különálló könyvként, fejezetként – mutatja be a diákok számára. Tág teret biztosít a kulturális ismeretek halmazának, mégsem engedi, hogy minden információt a kultúra fogalma alatt vonjunk össze. Ezzel a felfogással cseng össze az a megállapítás is, miszerint a kultúra a társadalom egy aspektusa, de nem egyenlő a társadalommal (vö. Vitányi 1980: 246-247).

4. A kultúrkörök összehasonlíthatósága

Az interkulturalitás megjelenése egy régen megfogalmazott igazságot von a nyelvoktatás elméletébe és gyakorlatába: *“Hiába fűrösztöd tenmagad, csak másban moshatod meg arcodat”* (József Attila: Töredékek). Ez konstruktív nézőpont, hiszen a célnyelvi kultúra elsajátított ismeretei a saját kultúrára vonatkozó ismereteket is újraértékelik. S amennyiben a tanulási folyamatot anyanyelvi tanár segíti, a hallgatók szemén keresztül ő maga is átértékeli, bővíti az interakcióban megjelenő kultúrákra vonatkozó ismereteit. Több folyamat megy párhuzamosan végbe: a tanári felfogás hat a diákra, és visszahat a tanárra, valamint a hallgató nézőpontja hat a tanárra,

és visszahat a diákra is. Az interkulturális szemlélet abból indul ki, hogy a nézőpontok összehasonlíthatóak.

Egyszerű példával élve: a legtöbb kultúrában, mikor az emberek találkoznak egymással, felteszik a kérdést: *Hogy vagy?/Hogy van?* Viszont meglepetésként érheti az idegennyelv-használót, ha magyar ismerőse tényleg válaszol is a kérdésére.

Tehát létezik egy közös kiindulópont, egy viszonyítási alap, amelyre támaszkodhatunk, amely segít az új ismereteket befogadni, a magyaroktatás célja pedig az, hogy felkészítse a diákokat a célnyelvi kultúra megértésére.

5. A kultúra fogalmának vizsgálata a nyelvoktatás szempontjából

Az interkulturális nézőpont újra felveti a dilemmát: mit nevezünk kultúrának? Miként tudjuk a nyelvoktatás során megismertetni a tanulókat a célnyelvi kultúrával? Hogyan tudjuk mindinkább kiszorítani a kulturális félreértések lehetőségét? Mely kulturális ismeretek relevánsak a tanulók számára?

Az interkulturális kommunikáció, illetve készség fogalmának meghatározásához elkerülhetetlen a kultúra fogalmának körbekerítése. Ha a kultúra fogalmát szerteánk meghatározni, nem támaszkodhatunk csupán egyetlen kultúraelmélet eredményére. Vállalva az eklekticizmust, vizsgáljuk meg a különböző szemléletmódokat a nyelvoktatás szempontjából.

A kultúra „emberi” fogalom. „Kultúra mindaz, amit az ember teremt, amihez hozzányúl, amin a keze nyoma látszik... ami nem tűnik el jelöletlenül az időben” (Bárdos 2002: 4). A meghatározás magában hordozza, hogy a fogalom egységes egészként nehezen, vagy egyáltalán nem ragadható meg (ezt nem is tűzhetjük ki célul), a nyelvoktatás folyamatában csak részeire bontva adható át. A részeket pedig nem tudjuk elkülöníteni egymástól, a határok elmosódtak. A kultúra részévé vált például a lakáskultúra, az öltözködéskultúra, a testkultúra, a politikai kultúra. (Sőt beszélhetünk például kultúrnövényekről is...) Ezek mindegyike összefüggésben áll a kultúra egyéb területeivel, példának okáért a lakáskultúrában megjelennek a különböző stílusirányzatok, a politikai kultúrában a történelem.

„E szót [*kultúra*] általában kétféleképpen használják: vagy úgy, mint szinekdochét, amidőn a beszélő a kultúra egyik elemére vagy valamely megjelenési formájára gondol, például a „művészetre”, vagy egyfajta érzelmi serkentőszer vagy csillapítószer gyanánt” (Eliot, T. S. 2003: 10). E meghatározásban megjelenik az emocionális elem, ami figyelmeztet bennünket arra, hogy mindig az érzelmeinken keresztül közelítünk a kultúrkörökhöz.

Roche (2001: 20) a kultúra megjelenési formáit jéghegyhez hasonlítja, melynek van egy mindenki számára könnyen érzékelhető része; ide sorolja a szépművészetet, az irodalmat, a színházművészetet, a zenét, a táncot, a gasztronómiát és az öltözködést. A jéghegy csúcának elemeiben felfedezhetjük annak a 19. századi felfogásnak

a maradványait, amikor a kultúrát a művészetekkel azonosították. De a jéghegynak létezik egy sokkal nagyobb része, mely a felületes szemlélő számára láthatatlan; s amennyiben nem készítjük fel a nyelvtanulókat arra, hogy a jéghegy nagyobb része a felszín alatt húzódik meg, könnyen zátonyra futhatnak a kommunikációban. A felszín alatt meghúzódó részek közül néhány példát emeljünk ki. Idetartozik az adott kultúrában realizálódó szépség fogalma, a gyermeknevelési felfogás, az öröklés szabályai, az alá-fölé rendeltség struktúrája, a bűn definíciója, a büntetés-végrehajtás gyakorlata, az állatokhoz való viszonyulás, az igazság fogalma, a munkához való hozzáállás, a történelem, az irányítás fogalma, a döntésmechanizmusok, a higiéniai elvárások, a függetlenséghez való viszonyulás, a betegséghez való viszonyulás, érzelemkifejezés módjai stb. Fontos, hogy az adott kultúra az individualizmust vagy a kollektívizmust helyezze-e előtérbe; igényli-e, akceptálja-e, várja-e a kritikát.

Mindezeknek explicit vagy implicit hatásuk is van. A hatékony interkulturális oktatás folyamatában elengedhetetlen, hogy az átadott kulturális részterületet összefüggésbe hozzuk a korábban elsajátított ismeretekkel. Amennyiben nem mutatunk rá a kapcsolódási pontokra, a jéghegy darabjaira hullik szét. „Tudjuk, hogy a műveltség, az intelligencia és a művészetek iránti érzékenység nélkül a jó modorból előbb-utóbb merő automatizmus lesz; a tudás jó modor és érzékenység nélkül csak tudálékoság, hogy az értelmi képesség más emberi tulajdonságok nélkül csak olyan ámulatot kelt bennünk, mint egy sakkjátékos csodagyerek; hogy a művészet értelmi összefüggések nélkül: hiúság csupán” (Eliot 2003: 21).

A nyelvoktatás szempontjából a kultúra lényeges jellemzőit gyűjtötte egybe Porter – Samovar (1994: 12). Eszerint a kultúra megtanulható, átvehető/ továbbítható, dinamikus, szelektív és etnocentrikus rendszer, melynek területei kapcsolódnak egymáshoz.

6. A kulturális szocializáció mint a befogadás és az értelmezés szűrője

Annak ellenre, hogy számos kultúrkör viselkedési normáiról, kommunikációs szokásairól, tradícióiról és gondolatvilágáról van tudomásunk, a saját viselkedésünket és kommunikációs formáinkat a saját kulturális normáinkhoz, meggyőződéséhez igazítjuk. Az emberek nincsenek tudatában annak, hogy saját kultúrájuk hatása alatt, a saját kultúrájukat általában felértékelve kommunikálnak a másik kulturális csoporthoz tartozóval.

Az új ismereteket befogadja és értelmezi a hallgató, összhangba hozza korábbi ismereteivel, egy úgynevezett kulturális szűrőn engedi keresztül. Visszaulva Eliot idézett gondolatára, „egyfajta érzelmi serkentőszer vagy csillapítószer gyanánt” is szolgál. Ezek a tényezők nagyban befolyásolják az érzékelését, gondolkodását és cselekvését. Ezáltal az interkulturális szituációkban gyakran megjelenik az interferencia jelensége, ami bizonyos helyzetekben félreértéshez vezethet.

A félreértés nem egyenlő a meg nem értés helyzetével. Kulturális félreértésről akkor beszélhetünk, ha azt hisszük, hogy megértettük a (beszéd)helyzetet, és ennek a meggyőződésnek a biztos tudatában veszünk részt a kommunikációs folyamatban (Mudersbach 1987: 240). Az sem teszi egyszerűbbé a nyelvtanár feladatát, hogy a félreértésnek és félreértelmezésnek is több szintjét figyelhetjük meg a nyelvoktatás folyamatában. Félreértésről beszélhetünk akusztikai, szintaktikai és szemantikai szinten, a kommunikációs szituáció szándékának felismerése szintjén. Kiemelve a szemantikai és a pragmatikai szempontot, elmondható, hogy szükséges a szókincs és a kifejezések területén a kultúrákat elkülönítő szemantizáció, valamint a nyelvhasználat szabályainak, a kulturális és szituatív feltételeknek az alkalmazása. A nyelv kapcsolatot tart, és információt közvetít. Hajlamosak vagyunk arra, hogy a környező világból azokat az információkat vegyük tudomásul, amelyekre érdeklődésünk, korábbi tapasztalatunk, szükségleteink stb. eleve ráhangolnak. Olyan nyelvi cselekvésekre, reakciókra vonatkozó információkat sajátítson el a tanuló, melyeknek a szituációban adekvát használata nélkülözhetetlen egy adott célnyelvi ország mindennapi életében. Jelen van a nyelvi szocializáció aspektusa, mely meghatározza a tapasztalatok tematizálását, a magatartás- és viselkedésformákat az interkulturális kontaktusok során.

Ezért nagy figyelmet kell a nyelvtanárnak szentelnie arra, hogy figyelembe vegye, a diák milyen keretek közé illeszti be az új ismereteket; hogy a diák értelmezési horizontja meghiúsíthatja-e a helyes értelmezést, az elsajátítást és a kreatív használatot. Ha képesek vagyunk annak a feladatnak a megvalósítására, hogy tágítsuk, sokoldalúvá tegyük ezt a struktúrát, nagyban elősegítjük a megértést és az összehasonlító szemlélet kialakulását.

A kommunikáció sikeréhez hozzájárulnak a viselkedési elvárások: a para- és a nonverbális kommunikáció megnyilvánulásainak segítségével kifejezésre juttatott viselkedési forma szituációfüggő, illetve komplex értelmezése is. A szociális interakciók szemszögéből elkülöníthetünk olyan receptív és produktív készséget, amelyek beépítendők a nyelvoktatás folyamatába. A receptív készség a célnyelvi kultúra verbális és nem verbális, illetve paraverbális megnyilvánulásainak interpretációs készsége, a produktív készség pedig az alkalmazandó kijelentések és a nonverbális vagy paraverbális viselkedés aktív létrehozásának képessége.

7. A kulturális komponensek megjelenési formái a nyelvórán

Az interkulturális didaktikát követve a konkrét – nem nyelvi – instrumentális kulturális információt az adott célnyelvi kultúráról oly módon közvetítjük (implicit vagy explicit módon), hogy a diákokkal folyamatos párbeszédet folytatunk, különböző feladatokat valósítunk meg. Az anyagi kultúrát pedig nem választjuk el a szel-

lemi és szociokulturális megnyilvánulásoktól – úgy alakítva a tananyagot, hogy rávilágítson arra, egy kommunikációs szituációban miként vesznek részt és működnek együtt ezek az elemek, hogyan fejeződnek ki.

A kulturális tartalmak kiválasztását a tanulók érdeklődésének megfelelően, illetve kommunikációs céljaik szerint kell alakítani. A 21. századra már el is várja a nyelvtanuló, hogy megértse a célnyelvi kulturális közeget, képes legyen annak részévé válni. Gyakorló nyelvtanárként az általam tanított csoportoknak a kurzus időtartamának felénél azt a kérdést teszem fel, hogy mely témában szeretnének elmélyülni, szerintük mely területekre kell a tanfolyam következő részében fokozott figyelemmel lenni. Általában a kezdő és álkezdő szinteken a hétköznapi „mini-dialógusokhoz” szükséges nyelvi, non- és paraverbális igényeiket fogalmazzák meg a hallgatók, s ahogy a nyelvelsajátítás folyamatában a nyelv maga célból egyre inkább eszközzé válik, fordul a figyelmük a célnyelvi kultúra egyéb megnyilvánulásai felé.

„A ’kultúra’ kifejezéshez különböző képzetek társulnak aszerint, hogy az egyén, egy csoport vagy osztály, vagy éppen egy egész társadalom fejlődését helyezzük-e figyelmünk középpontjába. Azt állítom, hogy az egyén kultúrája a csoport vagy osztály kultúrájától függ, a csoport vagy osztály kultúrája pedig annak a teljes társadalomnak kultúrájától, amelyhez a csoport vagy osztály tartozik. Épp ezért a társadalom kultúrája az alapvető, és elsőként azt kell megvizsgálnunk, miben áll a ’kultúra’ kifejezés értelme a teljes társadalomhoz való viszonylatában” (Eliot 2003: 19).

A kommunikációs felek arra az elvárásra építenek, hogy a nyelvi egységeket hasonló módon értelmezik. Amennyiben az értelmezés eltérő, félreértik egymást. Ha a félreértés felszínre kerül, tisztázhatóvá válik. A félreértés realizálásában és tisztázásában figyelembe kell venni a beszélők közötti kulturális távolságot: minél közelebb helyezkednek el a kulturális csoportok egymáshoz, annál könnyebb a megértés, kevésbé éri a nyelvtanulót kultúrások. A kulturális megértésnek, amely az önmegfigyelésen és az „idegenek” megfigyelésén, analízisére alapszik, feltétele a csoport- és önmeghatározás.

8. Szimbolikus tartalom: nyelv és kultúra összekapcsolása

Csepeli György (1987) tanulmányai felhívják a figyelmünket arra, hogy amikor az emberek bizonyos csoportok tagjainak gondolják és nevezik magukat, akkor viszonyítási alapot teremtenek, kategóriákban gondolkodnak. A kategóriákat nem az egyén alakítja, hanem társadalmi és kulturális folyamatok mentén változnak az adott kultúrkörhöz igazodva. Ezek a kategóriák nemcsak ismeretet tükröznek, hanem értékelést is tartalmaznak. Az értékelő komponens és az ismeret szoros kapcsolatban áll egymással: minél erősebb az értékelő elem, annál inkább háttérbe szorul az ismeret. A fogalomkörök funkciót töltenek be, meghatározzák a gondolkodást, a kifejezésmodot és a viselkedést.

Mindahhoz, amivel a közvetlen használat, a cselekvés viszonyba kerül, különböző – önmagán kívül más dolgokra is utaló – jelentések, szimbolikus tartalmak is társulnak. A nyelvben a kultúrát a szimbolikus tartalmak hordozzák. A szimbólum összekötő erő, mely összekapcsolja a nyelvi és kulturális egységeket; szintén változó rendszer, melyben szükség van az állandóságra, amely a viszonyítási alapot hozza létre. Az itt ismertetett elméletet egyetlen (de fontos) példával illusztrálva vizsgáljuk meg a nemzeti szimbolika témakörét, amely a magyar mint idegen nyelv oktatásában is fontos szerepet játszik. A nemzeti szimbolika összetett fogalomkörét is tovább kell szűkíteniünk, de egyetlen aspektus is képletesen szemlélteti az elvet.

Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1999: 221) a következő választ adja arra a kérdésre, hogy mit nevezünk magyar „önazonosság-tudat”-nak. Megállapítják, hogy a magyarságtudat megfogalmazásához viszonyítási alapra és a meghatározást körülölelő szituációra van szükség. Mindemellett természetesen az egyén felfogása, ismeretei és meggyőződése játszik meghatározó szerepet. Ha az ősi származás kérdése adja meg a szituáció keretét, akkor a finnugor (hun; avar) identitás kerül előtérbe; s szintén a kommunikációs helyzet adta keretek között jelenhet meg a keresztény Európa Szent István-i, a Kárpát-medence hungarus, Közép-Európa közvetítő identitása vagy a Monarchia népeinek közös identitása, az „1848 által tartalommal feltöltött modern nemzetállam magyaridentitása”, a vasfüggönyön inneni államok identitása.

9. Néhány szó a megismerési technikák tárgyköréből

Ahhoz, hogy a nyelvtanár sikeresen adhassa át ismereteit, szükség van előkészületekre, mely lehetővé teszi a tanuló számára a befogadandó kultúra elfogadását. Ha továbbgondoljuk a befogadáshoz szükséges föltételeket, nem csupán konkrét nyelvtudásra és elfogadásra van ahhoz szükség, hogy interkulturális értelemben is sikeresen kommunikáljon. Az elfogadást ki kell egészítenie egy pozitív, nyílt hozzáállásnak, mely toleranciát föltételez, ami elősegíti a kultúraspecifikus tulajdonságokra való érzékenység megerősödését, ez pedig segíti a saját kultúra megértését is. A folyamat felkelti az igényt az előítéletek és sztereotípiák feltárására. Ehelyütt nem célom, hogy elemezzem a sztereotípiák és az előítéletek szerepét, hasznosságát és hátrányait. Álljon itt annyi, hogy a szociálpszichológia mindkét fogalmat megismerési technikaként mutatja be, melyek elősegítik a bonyolult világunkban való eligazodást. Ennek viszonyítási alapja pozitív és negatív irányban is változtatható.

A magyar kultúra és kommunikáció területén a kultúraspecifikus különbségek és kritikus esetek, az interkulturális félreértések forrásai még összegyűjtésre és rendszerezésre várnak.

10. Az interkulturális kompetencia mint tanulási cél

Az interkulturális felfogás a kommunikatív kompetenciára hatást gyakorol, befolyásolja a grammatikai és lexikai tudást, a szociokulturális és pragmalingvisztikai tudást, alakítja a párbeszéd irányításának képességét. A nyelv alkalmazásának egyes területeiként megnevezünk szemantikai aspektust, a szókincs és a kifejezések területén kultúrákat elkülönítő szemantizációt. Amennyiben a nyelvoktatási folyamat előkészítése és megvalósítása folyamán szem előtt tartjuk ezeket az elemeket, hallgatóink nagyobb biztonsággal fognak eligazodni a célnyelvi kultúra körében, hatékonyan tudnak kapcsolatot kialakítani a célnyelvi kultúra beszélőivel.

Az interkulturális kommunikáció nyelvórába integrált, szerves része a tanulási folyamatnak. A fentieket összegezve: interkulturális nyelvoktatási célként kitűzhetjük a saját kultúra tudatosítását és a célnyelvi kultúra megértését; a célnyelvi kultúrkör hatékony alkalmazását; a tájékozódó képesség fejlesztését egy idegen kultúrában; a kommunikatív kompetencia megvalósulását interkulturális szituációkban. Az interkulturális kommunikáció mint fölérendelt oktatási cél jelenik meg abban az értelemben, hogy előmozdítja a megértést a nemzetközi vagy multikulturális kontextusban, valamint elősegíti az idegen kultúrák összefüggéseinek tematizálását (Rost-Roth 1996).

A cél eléréséhez mindenképpen szükség van kultúraspecifikus, kulturális és nyelvi kontrasztivitást tartalmazó tananyagra, s mivel a jelen szemléletmód még nem a magyar mint idegen nyelvű tankönyvek sajátja, az anyagok kidolgozása, összeállítás a nyelvtanárra hárul. Fontos szem előtt tartanunk, hogy interkulturális szempontok ne csak elszigetelt egységekként jelenjenek meg, hanem a tananyag minden területén figyelembe vett elvként érvényesüljenek, s a tanítás alapjául választott témák – a diákok tapasztalatainak, életkörülményeinek és érdeklődésének megfelelően – a célnyelvi kultúra területén egyre bővüljenek.

Az interkulturális idegennyelv-oktatásban általános tendenciaként figyelhető meg, hogy a megértést segítő eszközként definiálják, amely különösen szoros kapcsolatban áll a nyelv- és kultúrák közvetítés gyakorlatával. Az interkulturális összetevők alkalmazása a nyelvoktatásban mindenképpen célravezető, hiszen az idegen nyelv tanulásán keresztül a megértés lehetőségét hordozza magában (vö. Krumm 1994).

IRODALOM

- ALTMAYER, Claus (1999): Zum Kulturbegriff des Faches Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht /Online/,* 2 (2), 25 pp.
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/almayer3.htm/11.04.99/>
- BÁRDOS Jenő (2002): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás* 2002/1: 5-17.

- CSEPELI György (1987): *Csoporttudat – nemzettudat*. Magvető, Budapest.
- ELIOT, Thomas Stearns (2003): *A kultúra meghatározása*. Szent István Társulat, Budapest.
- HUMBOLDT, Wilhelm von (1985): Az emberi nyelvek szerkezetének különbözőségéről és ennek az emberi nem szellemi fejlődésére gyakorolt hatásáról. A nyelv általános természete és minemősége. In: *Wilhelm von Humboldt Válogatott Írásai*. Európa, Budapest. 93-117.
- KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor (1999): *Magyarság-szimbólumok*. Európai Folklór Központ – Teleki László Alapítvány, Budapest.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: BAUSCH, Karl-Richard – CHRIST, Herbert – KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.): *Interkulturelles Lernen im FU*. Narr, Tübingen. 116-127.
- MÁTÉ Jakab (1998): *A 20. századi nyelvtudomány történetének főbb elméletei és irányzatai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- MUDERSBACH, Klaus (1987): Kommunizieren als Übersetzungsproblem. Über Missverständnisse und deren Verhinderung. In: LIEDTKE, Frank – KELLER, Rudi (Hg.): *Kommunikation und Kooperation*. Niemeyer, Tübingen. 239-247.
- PORTER, Richard – SAMOVAR, Larry (ed.) (1994): *Intercultural communication: A reader*. Wadworth, Belmont.
- ROCHE, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Gunter Narr Verlag, Tübingen
- ROST-ROTH, Martina (1996): Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht /Online/, 1 (1), 37 pp.*
<http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/rost11.htm>
- VITÁNYI Iván (1980): Kultúra, művelődés, közművelődés. In: SZERDAHELYI István (szerk.): *A kultúra fogalmáról*. Kossuth Kiadó, Budapest. 216-257.

Szabadi Laura

„Hajszálgyökerek”

Magyarok a világban – legendák, kérdések, tények

És ha mégis legenda az egész? De hisz a kérdésnek épp legendabeli része foglalkoztat a „való tényeknél” is jobban. A léleknek az a különös szomja, mely még legendát fakaszt, hogy kielégüljön. Mi ez a szomj, ez érdekel. Úgy érzem, hogy nem rossz szükséglet kielégítése. Mi azért jöttünk ide, mert hitünk szerint valamiféle árvákat, világgá sodródott testvéreket akartunk fölkeresni. Ők meg azért fogadnak szívesen bennünket, mert azt hiszik, létünk legrejtelmesebb kérdését közelíthetik meg egy lépéssel: hogy honnan eredünk, kik vagyunk. Így vegyünk hát valóságnak, mégha legendás is, ezt a helyzetet, mely nem mindennapi kísérletet kínál.

(Illyés: 1971: 241)

Bevezető

A magyarság különlegességéről és egyedülállóságáról számos elmélet, történet szól, s szívesen is hallunk ilyen megállapításokat.¹

„A magyarok az egyetlen nép Európában, akiknek szomszédságában nincsenek genetikai és nyelvi rokonok. A legmagányosabbak ezen a kontinensen... A reménytelen magány hajtja kreativitásukat, alkotóvágyukat és históriájukat. Magyaroknak lenni kollektív örület.” (Koestler, idézi Hegedűs 2003: 165)

Talán éppen ezért a magyarság és őstörténete is tele van különlegességekkel és furcsaságokkal. Több magyarsággal rokonított népcsoport legendájáról lehet hallani: magyarul beszélő indián törzs, ujugurok, magarok stb. Eltévedtem egy olyan honlapra is, ahol a szerzők egyenesen azt állítják, hogy az emberiség „őstörzse” a magyarság, akik a földönkívüliektől fontos információkat kaptak, és mellékesen minden nyelv a magyar nyelvből eredeztethető.² A nyelvünk is egyedülálló, állítólag nehéz megtanulni, ugyanakkor egyike a világon a legtöbb nyelvvel (több mint kétszázal) összehasonlított és rokonságba hozott nyelveknek (Hegedűs 2003).

Nemcsak a magyar őstörténetben és a rokonnyelv-kutatásokban, hanem a külföldi magyarság témakörében is találkozhatunk „csodabogarakkal”.

¹ Nemcsak a magyarok, hanem valószínűleg minden nemzet szeret önmagáról érdekességeket hallani, vagy éppen különlegességei után kutatni.

² www.maghar.hu

Dolgozatom célja, hogy ez utóbbiak közül bemutassak néhányat: a kevésbé ismert magyar szigetekről, illetve a magukat magyar eredetűnek vallott (függetlenül attól, hogy valóban azok-e) közösségekről minél több és pontosabb információt gyűjtsék egybe.

A külföldi magyarság témakörét tehát néhány különleges csoporton keresztül szeretném megvizsgálni. Ilyen például az Afrikában élő **magyarabok**, a franciaországi **Régusse** vagy a törökországi **Macarköy** (Magyarfalva) lakóinak esete. A kiválasztott három csoport közös vonása, hogy a feltételezések szerint körülbelül 500 éve, a török időkben kerültek el, vagy vitték el őket erőszakkal Magyarországról; egyikük sem beszéli a magyar nyelvet; asszimilációjuk előrehaladt és mégis hangoztatják magyar kötődésüket.

A külföldi magyarságot érő asszimilációs változások különböző „magyarsági szinteket” hoztak létre. Az általam vizsgált népcsoportok ezen a skálán egy olyan szélsőséges fokot képviselnek, amelyben a magyarság kritériumai közül szinte egy sem valósul meg (a magyar származás legendáját kivéve), így magyarságuk nagyon könnyen megkérdőjelezhető.

Dolgozatom célja annak bemutatása, hogy ez a sajátos helyzet milyen érveket és ellenérveket szült a magyarabok, a régusse-iek és a macarköyiek magyarságát illetően. Az esetekkel kapcsolatban feltehető az ismert kérdés: „ki a magyar?” mely elvezet a nemzettudat komplex kérdéséhez is.

Adatgyűjtő és rendszerező munkámnak nem feladata a vitás esetek eldöntése, céloom a legendák kialakulásának feltérképezése, az esetek minél sokoldalúbb megismerése, az érvek és ellenérvek teljes körű bemutatása, egy esetleges további kutatás alapjainak lefektetése.

I. A magyarság a világban

A történelmi események következtében rengeteg magyar került a határainkon túlra. Magyarország határain kívül, a közvetlenül szomszédos országokban több mint 3 millióan élnek az 1920. évi trianoni békeszerződés óta. A világ egyéb tájain élőkkel együtt a külföldi magyarok számát összesen kb. 5 millióra becsülik.³ Eszerint tehát minden harmadik magyar a határainkon kívül él. A külföldi magyarság nagyfokú sporaditását jól jellemzi, hogy számos olyan anekdotát lehet hallani, melyek szerint nincs a világon olyan pont, ahol ne élne magyarok.

A világban élő magyarok lélekszámát azonban pontosan nem lehet meghatározni. Egyrészt, mert a külföldi magyarságot folyamatos asszimilációs hatások érik, melyek nyomán a beolvadás különböző fokaira jutnak. Másrészt a nemzettudat nehezen kvantifikálható emberi magatartás, a demográfusok nem találták ki a statisztik-

³ Forrás: magyarsag.mti.hu

tikailag kimutatható formáját. Így a számos, egymástól eltérő meghatározást és kritériumot használó kutatások alapján különböző becslések láttak napvilágot.⁴

I. 1. Asszimiláció

A 20. század fordulatai magyarok millióit kényszerítették külföldre. A trianoni döntés, a határontúliak beolvásztására irányuló törekvések hatalmas felelősséget rónak az anyanemzetre. A „leszakadt nemzettestek” számontartása, a növekvő asszimilációt mutató adatok mérlegelése és a megfelelő stratégia kidolgozása erkölcsi kötelesség.

A kivándoroltak egy része önként – gazdasági okokból, jobb megélhetést remélve –, más részük kényszerűségből, politikai okokból hagyta el az országot, míg másokat kitelepítettek, vagy elűztek. A magyarok tömeges kivándorlása a történelmi eseményektől függően több hullámban – bizonyíthatóan már több évszázada – zajlott.

A kisebbségi helyzetbe kerültek körében kisebb-nagyobb mértékben elindult a mesterséges vagy természetes asszimiláció, mely a szórványhelyzetben lévőket fokozottabban érintette. A világban élő magyarság létszámát célzó becslések szerint jelentős különbségek vannak a *magyarul beszélők*, és a magukat *magyar származásúaknak* valók száma között. A nyelvtudás olyan jellemző, amely látványosan mutatja az asszimilációt: a kivándorló a magyar egynyelvűséget a nyelvváltás folyamán keresztül felcseréli a befogadó ország nyelvével (Kiss 1995: 200). Felvetődik a kérdés, magyarnak tekinthető-e az, aki nem vagy alig beszél a magyar nyelvet? Ha nemmel válaszolnánk, magyar származásúak tömegét zárnánk ki. Az anyanyelv nagyon fontos, de nem lehet az egyetlen kritérium. Az új hazában született generációk magyarságának jellege teljesen más lehet, mint a magyarországiaké: erős magyar azonosságtudattal rendelkezhet magyarul nem beszélő is. A teljes asszimilációt inkább az azonosságtudat eltűnése jelenti: ha a magyar származás pusztán egyéni – közösségérzet és érzelem nélküli – *eredettudatra* redukálódik (Bodó 2003).

I. 2. Ki a magyar?

A válaszadás nehézsége egyrészt tehát abból adódik, hogy nehéz definiálni a „magyar” kategóriát, azaz hol húzódik a magyar és nem magyar közötti határ, másrészt a tisztázatlan fogalomhasználatból származik. A magyarság fogalma, a magyar nemzet meghatározása és határai tisztázatlanok, és általában a nemzetfogalom is vitatott nemcsak a hazai, hanem a nemzetközi szakirodalomban is (Füzes 2004, Herman

⁴ Szerzőnként más és más adatokkal találkozhatunk. Szabó A. Ferenc 285 ezerre, Borbándi Gyula egymillió kétszáz-háromszázezerre, a Magyarok Világszövetsége 1 675 000-re (más forrás szerint 2,7 millióra; vö. Trócsányi – Tóth 2002: 315) becsli a Kárpát-medencén kívül élő magyarok létszámát (Nagy 2000: 213-214).

1988). Mi több, a „magyar” kategória tartalmát a történelem is változtatja (Szűcs 1992, Joó 2000). Így tehát nagyon nehéz helyzetben van az, aki a nemzet – egyébként könyvtárnyi – irodalma alapján meg akarja határozni a magyar kategória tartalmát. Dolgozatomnak nem szándéka a nemzet- vagy magyarság-fogalom tisztázása, de a következőkben – a teljesség nélkül – felvillantok néhány értelmezési keretet.

A nemzet fogalmát közös jegyek kiragadásával próbálja a szakirodalom megfoghatóvá tenni. Szokták objektív feltételekhez mérni (közös származás, terület, kultúra, nyelv) melyet szubjektív tényezők is kiegészítenek. Ezek azonban nem zárólagos kritériumok.

Ha a magyarsághoz való tartozást objektív feltételekhez kötjük, nem jutunk előre a kérdés megválaszolásában. Az állampolgárságot nem tekinthetjük fő kritériumnak, hiszen tény, hogy nem minden magyar állampolgár magyar, ugyanakkor kizárnánk azokat a magyarokat, akik a trianoni határok következtében – migrációs mozgás nélkül – veszítették el magyar állampolgárságukat.⁵ A közös földrajzi hely kritériuma ugyanezen indokok miatt vethető el.

A közös származás, a „közös vér” ismérve szintén nem lehet mérvadó.⁶ Egyrészt az – egyébként téves fogalomként használt – „faji” kritérium etikailag elítélendő. Másrészt a genetikai kutatások szerint már a honfoglaló nép is kevert volt, több etnikumhoz tartozott, így „tisztá magyar” kategória talán nem is létezik (Czeizel 1990, Bereczkei 1988).

A közös kultúra és annak hordozója a nyelv mint objektív feltétel szintén nem lehet helytálló, hiszen a magyar nemzet határa a magyar nyelvi közösségen is túl terjed.

Ezen feltételek számbavétele, és elvetése elvezet ahhoz a gondolathoz, hogy a magyarság lényegét nem a közös származásban, nem a közös nyelvben, nem a közös földrajzi területben kell keresni. Senki sem születik a magyar (vagy bármely) nemzet tagjának, azzá válni kell, akarni kell.⁷ A magyarság tehát nem objektív, hanem szellemi-érzelmi kategória. Illyés Gyula nyomán egyetlen feltételt szabhatunk a magyarság kritériumaként: „Az a magyar, aki vállalja” Ez a felfogás fogalmazódik meg a nemzethez tartozás, a magyarság mibenlétével foglalkozó szakirodalomban is (Joó Tibor,⁸ Kiss Jenő, Szántó Miklós, Tóth Pál Péter stb.).

⁵ Érdekességként megemlíthető – s a helyzetet tovább bonyolítja –, hogy a magyar állampolgársági jog a *ius sanguinis*, azaz a leszármazás elvét követi. Az állampolgárság tehát – születési helytől függetlenül – a szülőtől örökölhető, így a világ látens magyar állampolgárokkal van tele. Persze ez a jogszabály leegyszerűsítése, mert pl. mindazok, akik 1929 előtt hagyták el az országot, és nem tértek vissza, a távollét miatt elvesztették állampolgárságukat, valamint a leszármazás elve 1957-ig csak az apára vonatkozott stb. (Tóth 2001: 40-41).

⁶ A közös származást a „tisztá magyar vér”, ’Árpád leszármazottai’ stb. értelemben véve.

⁷ A nemzet nem egyenlő az etnikummal. Több etnikum is tartozhat egy nemzethez. Az etnikum inkább a biológia hatáskörébe, míg a nemzet szellemi szférába tartozik.

⁸ Joó Tibor a nemzetfogalommal kapcsolatban kifejti, hogy Magyarország a kezdetektől etnikailag vegyes volt, s ez tükröződött „magyar” fogalom bárkit befogadó meghatározásában egészen a 19. századi nacionalista áramlatokig (Joó 1990).

A magyarság kettős struktúrájú: egy független állam többségi nemzete, de egyben diaszpóranemzet is. Ebből a sajátos helyzetből adódik, hogy a magyar nemzetfogalomban egyre erőteljesebb kritérium a tudati-akarati szférához tartozó vállalás. A nemzethez való tartozás szándékát egyedüli feltételnek tekintve nem záródnak ki azok a csoportok, akik valamilyen oknál fogva határainkon kívül élnek, és asszimilációjuk előrehaladott.

A magyar nemzet inkluzív jellegét ugyan alátámasztják a nemzettudatra irányuló, a hazai közvéleményre reprezentatív kutatások is (Csepeli és Hunyadi felmérései), hiszen a válaszadók többségétől távol áll a kirekesztés szándéka, bár az objektív feltételek is nagy hangsúllyal szerepelnek.

A magyar közvélemény amellett, hogy a nemzeti hovatartozás kritériumai közül az egyik legfontosabbnak általában az önbesorolást tartja, olyan – labilis – jellemzőt is figyelembe vesz, mint az anyanyelv, vagy éppen a lakóhely.

II. Legendák, kérdések, tények

Mint látható, a 20. században külföldre került magyarok és azok leszármazottai körében végbement, például a nyelvhasználati szokásokat érintő változások is már megkérdőjelezhetik a közvélemény szemében „magyarságukat”. Magyarok azonban nem csak az elmúlt évszázadban kerültek tömegesen külföldre.

Történések adatai szerint már a török hódoltság ideje alatt is számottevő emigrációs folyamatok indultak be, elsősorban a megszállók által nem érintett, békés területek felé. Tömegeket érintett egy más típusú „kényszeremigráció”, mely a fiatal magyar lakosság török által való elhurcolását jelentette. A janicsárnak vagy a hárem-utánpótlásnak elrabolt, esetleg zsoldosnak szegődött és mohamedán hitre áttért fiatalok egy része az egykori török birodalom területén telepedett le (Trócsányi – Tóth 2002: 315).

Sokáig azt hitték, hogy ezek az elhurcolt magyarok nyom nélkül beolvadtak új környezetükbe (Somlyó Tóth 1984: 44). Ám az 1930-as évekből Afrikából, a núbiai vidékről, majd az 1960-as évekből Franciaországból és Törökországból hazatérő utazók, kutatók tucatjával hozták a magukat magyarnak valló csoportokról a híreket és beszámolókat. A különböző területeken élő „magyarok” egy közös tulajdonsággal rendelkeztek: az őseiket valamikor négy-öt száz évvel ezelőtt, a török birodalom idején hurcolták el Magyarországról.

Tanulmányomban három ilyen – kevésbé ismert – népcsoportot mutatok be. Mivel dolgozatom legfőbb célja az adatgyűjtés, a források felkutatása és ismertetése volt, ezért a megszokottnál többet fogok idézni.

Az adatgyűjtés

A kutatómunkát mintegy két évvel ezelőtt kezdtem el. Akkor a magyarabokra vonatkozó forrásokat igyekeztem összegyűjteni, e munka közben találkoztam a másik két népcsoportról szóló adatokkal.⁹

A vizsgált csoportokról próbáltam nyilvános adatokat is fellelni. A világhálón kutatva – főleg a magyarabokkal kapcsolatos – olyan dokumentumokat is találtam, melyekre nem hivatkozott senki. Írtam a külföldi magyarsággal foglalkozó, azokat nyilvántartó szervezeteknek, az érintett konzulátusoknak, de leveleimre sajnos gyakran nem válaszoltak, vagy a válaszok érdemi információt nem tartalmaztak. A Magyarok Világszövetségének több vezető tagjával is felvettem a kapcsolatot, de a szervezet belső válsága, valamint egy költözés miatt az iratokhoz nem tudtam hozzáférni. A nehézségek ellenére elmondhatom, hogy a szerény kiinduló adatokból sikerült egy viszonylag széles forrásjegyzéket összeállítanom a három csoportról. Jelen tanulmányomban a magyarab csoportra vonatkozó forrásokat ismertetem részletesen.

II. 1. Magyarabok Nubiában?

II. 1. 1. Az első kutatók: Almásy, Esch és Herzog

A magyarabok felfedezése, és a róluk szóló első magyar nyelvű írás megjelenése **Almásy László** nevéhez fűződik. A híres Afrika-kutató 1930-as években Wadi Halfában egy férfi – Ibrahim el Magyar – nevének hangzására lett figyelmes. „Így mondta: »magyar«, úgy, ahogyan csak mi magunk ejtjük ki nemzetünk nevét.” (Almásy 1937: 106)

Kérdőzködései nyomán kiderült, hogy a Nílus egyik szigetén magukat magyar származásúnak valló emberek élnek:

„– Milyen törzsből származol Ibrahim?

– A »magyar« törzsből. Odaátról, a »magyarab« szigetről nagyuram.

– És honnan származik a te törzsed?

– Messziről, nagyuram. »Ruba-ból« (Európa) A »Nemza« (Osztrák) országból hozott minket ide Szolimán szultán vagy négyszáz évvel ezelőtt...

⁹ Gyűjtőmunkám során próbáltam minél több kutatóval vagy a témában érintett emberrel felvenni a kapcsolatot, néhányukkal sikerült személyesen is találkoznom, másokkal telefonon, levélben vagy elektronikus úton konzultáltam. Tőlük nagyon sok segítséget kaptam a további források felfedezéséhez. Az „első” kutatók közül többen (Almásy László, Hansjoachim von der Esch, Ispay Ferenc, Fehérváry Géza stb.) időközben elhunytak, hagyatékukban valószínűleg értékes adatok, dokumentumok lapulhatnak. Ezek felkutatása, feldolgozása további munkát igényel. A külföldi nyomtatott forrásokat könyvtárközi kölcsönzéssel szereztem meg. Mivel egy-egy külföldi könyvre hónapokat kellett várom, nem tudtam minden hivatkozott műhöz hozzájutni. (Ezeket külön jelölöm a bibliográfiában.) A külföldi könyvtárak, levéltárak adatainak feldolgozása még további feladatokat adhat egy kutatásnak.

A délután folyamán megjártam a »magyarab« szigetet. Vagy háromszázan lakják és lent Asszuán közelében még egy csoportjuk él, körülbelül ugyanannyian. (...)

Feltűnően világos arcszínű, sasorrú emberek. Amint így egy csoportban láttam őket, azonnal feltűnt, hogy mások, mint a berberinek vagy a szudáni arabok.

Öntudatosan, büszkén mondták: »Nem vagyunk arabok! Európából telepítette ide őseinket a nagy Török Szultán, Szolimán. Katonák voltak, határőrök a núbiai feketék ellen. Ugyanakkor más törzsbeliek is jöttek őseinkkel a »Nemza« országból. Azok »Bosznából« jöttek és Kasr Ibrahim várában telepítették le őket. (Romja ma is áll Vádi Halfa és Asszuán közötti Nílus-szakasz jobb partján.) Őseink akkori sejkje Szendzser volt (nem arab név!), sírja a túlsó parton van, abban az ősi épületben, amely valamikor vár volt.

Őseink aztán Berberin-lányokat vettek feleségül és megtanulták tőlük a »rután« (berber) nyelvet, ezt beszéljük mi ma is az arab nyelven kívül.

Mi tudjuk, hogy vannak »magyar« népek Európában. Ők testvéreink és mindig várunk, hogy valaki eljöjjön közülük ide mihozzánk.» (Almásy 1937: 106-107)

A falu vezetője, aki Almásy látogatásakor nem tartózkodott a szigeten, később levélben üdvözölte a magyar kutatót. Almásy László a levelet, melyben megnevezte a magyar ősapát is, szó szerinti fordításban, alaki változtatások nélkül közli könyvében:

„1. Szaleh Oszman Basir el Magyar levele a magyar faluból, nagyurunkhoz, a magyarhoz, aki falunkról keletre. Békesség és üdv neki.

2. Hála legyen Allahnak, hogy megengedte, hogy mi megismertük nagyurunkat és nagyurunk megismert bennünket.

3. Mi és ős-nagyszüleink a mi falunkban, Tarimban, közel négyszáz éve.

4. És mi mindig vágyódtunk megismerkedni, mert nem hallottunk a magyar király országából újságot és nem mehettünk a hazába.

5. Mi mindnyájan egy és ugyanazon férfi ivadékaik vagyunk: Ali el Magyar-é és ivadékaik Ibrahim el magyarnak, aki ivadéka Szendzser el Magyarnak, aki a mi ősapánk.

6. Aki Tarim-ban a mi anyánkkal.

7. Mi mintegy négyszázan vagyunk jelenlevők és távollevők.

8. És ez sürgős levél nagyurunkhoz.

9. Ha tudtam volna időnek előtte, akkor mondtam volna annak a férfinak leszármazottjait egész teljességben. Most megtisztelt nagyurunk jelenléte és ez megsokszorozta becsületünket és az igazságot.

10. Ez a levél gyenge szolgádtól, Szaleh Oszman Basir el Magyartól, aki távollevő volt, és aki sejkje a magyar falunak, Tarimnak» (Almásy 1937: 108)

Almásy találkozott Wadi Halfa egykori angol kormányzójával, **H.C. Jacksonnal** is, aki előtt nem volt ismeretlen a szigeten élő népcsoport különállása. A magyarabokról könyvében is megemlékezik, egy kissé eltorzítva ugyan a történetet:

„Röviddel azután, hogy elhagytam Szudánt, egy Almásy nevezetű magyar gróf, útban Egyiptom felé, Wadi Halfában embereket hallott beszélni, s beszédüket magyar tájshólásnak ismerte fel. Tolmács útján érdeklődött, hogy honnan valók, s meglepődve értesült arról, hogy Magyar-artin, azaz a Magyarok Szigetén élnek.

Történelmükről nem tudni többet, mint azt, hogy amikor Szelim szultán meghódította Egyiptomot 1517-ben, magyarokból álló helyőrséget alapított Hasszán Kusi parancsnoksága alatt egy szigeten Wadi Halfa közelében. Négy és fél évszázadon át, elvágva szülőföldjüktől, eléggé tisztán megőrizték nyelvüket ahhoz, hogy egy magyar felismerje, mikor ily váratlan környezetben hallja. De nemcsak nyelvük az, amit megőriztek; zöld szem és világos haj, mellyel az ember az ember néha Wadi Halfában találkozik, azt bizonyítja, hogy ezek az emberek mások, mint az arabok, és különböznek a núbiaiaktól is, akik között élnek.” (Jackson 1954: 214, Fodor István fordítása)

Egy harmadik változatra bukkanhatunk a magyar gróf kutatótársa, **Hansjoachim von der Esch** könyvében, aki *El-Magar* címmel egy teljes fejezetet szentel a témának (1941: 11-40). Esch elmondása szerint ő figyelt fel Wadi Halfában két férfi nem arabul hangzó nevére (*el-Magar*). Eredetük után kérdezősködve azt válaszolták, hogy ők nem arabok, hanem a régi és „méltóságos” magyarab nemzetség tagjai, őseik nagyon régen, Európából, *Nemza* (Ausztria) országból érkeztek ide. A német kutató mindezt elmesélte Almásynak, aki rövid gondolkodás után így kiáltott fel: „*A próféta szakállára, ők testvérek, a földijeim. – Magyarok!*”¹⁰ (Esch 1941: 15)

Almásy másnap többhetes vadászútra indul, de további kutatásokra bízta Escht. A német kutató este a kormányzó (H. C. Jackson) vendége volt, aki tudott a külsőleg is különböző, és sajátos „keveréknyelven” beszélő núbiaiakról, de a származásukra vonatkozó hipotézist Eschtől tudta meg. A magyarabok kutatását alaposan előkészítette: naponta járt ki a Magyarszigetre, hogy az ott lakók bizalmát elnyerje. Az egyik legfontosabb feladatának a magyarab nyelvi sajátosságok feltérképezését tekintette.

„– Milyen nyelvet beszéltek egymás közt? Nubát, a Núbiai Sivatag nyelvét?

– Nem, ó uram, a nyelvünk rutana.

– Rutananak neveznek az arabok minden olyan nyelvet, amely nem arab, ó sejk. Nincs saját neve a nyelveteknek?

– De hogyan, ó uram!

– Mi hát az?

– Rutana.” (Esch 1941: 27)

Esch a szigeten lakókat megfigyelve a nem arab hangzású szavakból jegyzéket gyűjtött össze. Igyekezett olyan szavak feljegyezni, melyek a magukkal hozott,

¹⁰ A könyvből vett idézeteket a továbbiakban saját fordításomban közlöm, a fordítások elkészítésében segítségemre volt édesapám, Szabadi Bálint. (Sz. L.)

„ősi” készletbe tartozhattak, azaz rokonságterminusokat, a négy elem nevét, természeti jelenségek elnevezéseit, a hétköznapi életben előforduló legfontosabb kifejezéseket stb. Munkáját nehezítette, hogy a faluban csak néhányan beszéltek arabul, ő viszont nem ismerte sem a *nuba* (núbiai) sem a magyar nyelvet. Esch mintegy százszázötven nem arab hangzású szót írt össze, melyek egy részéről – főleg a rokonsági viszonyokat jelölő szavakról – később kiderült, hogy a *nuba* nyelvhez tartoznak. A szólistát áttanulmányozta Almásy is, aki a maradék között sok olyan kifejezést talált, melyeket magyar hangzásúnak gondolt. Esch megemlíti, hogy a *nád* (‘Schilf’) szó kiejtése és jelentése teljesen megegyezik a magyarral. (A lista másolatát Almásy magával vitte Budapestre, hogy ott szakértőkkel vizsgáltsassa meg.)¹¹

A szigeten élők építkezési szokásait megfigyelve úgy találta, hogy a magyarabok lakóházai különböznek az arab világban megszokottaktól. Ám a faluban nem voltak kőépítmények, és az agyagból készített, nem túl időtálló kunyhók alkalmatlanok az ősi magyar stílust nyomainak pontos feltérképezésre. Éppen ezért nem vont le messze-menő következtetést, de azért hozzáfűzte: „Egyébként Magyarországon, Budapestről Szabadka felé utazva még manapság is számos olyan nádfedelel agyagkunyhó látható az autótút mellett, melyek nagyon hasonlítanak a 2. kataraktnál lévőkhöz.” (Esch 1941: 34)

Ehhez hozzáteszi még azt is, hogy az agyagtégla készítésének módja is megegyezik a magyarországgal.

A német kutató a Magyarsziget lakóit kérdezve történelmükről, eredetmondájukról is adatokat gyűjtött:

„Mi, a magyarok törzsének férfiai a múltunkról semmit sem írtunk könyvekbe, mivel közülünk csak kevesen tanulták az arab írást, beszédet, és saját nyelvünkön nem lehet írni. Törzsünk története azonban mindig apáról fiúra szállt, így még ma is tudjuk, hogy hogyan jöttünk ebbe az országba.

...Négy száz évvel ezelőtt történt, amikor Szelim, az arabok szultánja hadjáratot indított. Seregében Nemza országból származó harcosok is voltak. Ezek a harcosok a mi ősapáink, akik a Nemza országban lakó magyar néphez tartoztak. Szelim szultán erre a vidékre, az újonnan meghódított birodalma védelmére küldte őket, és azt a férfit, akinek a vezetése alatt idejöttek Szengál Szendzsernek nevezték.

Amikor Szelim szultán meghalt, a magyar harcosok észak felé vonultak a Nílus-völgyben, hogy visszatérjenek hazájukba. Ez az út azonban túl hosszúnak bizonyult néhányuk számára, közben a fellahok lányai közt asszonyokat kerestek maguknak, és letelepedtek a Nílus-völgy falvaiban. Három száz éve él a mi nemzetségünk itt Daghimban – mi

¹¹ Próbáltam a szójegyzék nyomára akadni, mert Esch könyvében nem közölte azt, de az Almásy-kutató Török Zsolt, vagy a magyarabok között járt kutatók sem tudtak hollétéről. Valószínűleg Esch és Almásy hagyatékát kellene ehhez átkutatni.

így nevezzük szigetünket és a folyó túlsó oldalán lévő házakat. Ma mintegy 400-an vagyunk férfiak, a környéken lakókat is beleszámítva. A Szungál Szendzserrel jött magyar nép harcosainak egyike volt Musa, a mi ősapánk. Musa fiát Ibrahim El-Magyarnak hívták, fia Ali El-Magyar volt, aki az itt élők közös őse. Róla tudjuk, hogy anyjával együtt Daghimben lakott.” (Esch 1941: 28; Ezt az eredettörténetet a falu sejkje egy „hivatásos írástudó” *katibbal* arabul leíratta, Esch ennek az arabnyelvű dokumentumnak másolatát megtartotta, eredetijét pedig elküldte Almásynak.)

Nyelvük sajátossága, ősapjuk, *Musa* (Musza) nevének hangzása és szlávós arcvonásaik azt bizonyítják, hogy a legenda valóságon alapul. Esch megemlíti, hogy a 16. században jelentős szláv népcsoportok éltek Magyarországon, s a magyarokról készített képek alapján – a világosabb bőrszín, az erős pofacsontok és szlávos hatású szemállás – valószínűvé teszik, hogy a szigetlakók őse szláv volt. A nem arab származást igazolandó megemlíti, hogy a szigeten senkit sem látott imádkozni, holott a mohamedán keleten napi öt imát – minden körülmények között – elmondanak.

A magyarabok által Szungál Szendzsernek nevezett férfit, nem arab neve alapján európai származásúnak gondolta, aki valószínűleg I. Szelim tábornoka lehetett. A sírja – mely Esch megállapításai szerint külsőleg is részben különbözik a mohamedán síroktól – ugyan Mekka felé mutat, de nem pontosan. Elképzelhetőnek tartotta, hogy a viszonylag széles sírburkolatot később építették a – valószínűleg egyáltalán nem Mekka felé álló – sír fölé. A kutatót foglalkoztatta egy másik építmény is, Abd el Qadir sejk sírja, mely a Magyarszigettel szemben állt a folyó nyugati partján. A toronyszerű forma és a megszokott négyszögletestől eltérő kör alaprajz alapján feltételezi, hogy valamikor a magyar zsoldosok őrtornya lehetett (merész párhuzamot vonva a budapesti Halászbástyával). A magyarabok azonban sem Abd el Qadir kilétéről, sem a rom történetéről nem tudtak semmit.

A magyarabok eredettörténetét Esch angol, német és arab történeti munkákban, irodalmi művekben, útleírásokban található adatokkal is alátámasztotta. Az Oszmán Birodalom európai rabszedéséről **Spamer** *Weltgeschichte* (1914) című munkájában olvasott: A törökök „ötévenként razziáztak, hogy erős és tehetséges férfiakat szerezzenek a főhadtest számára nemcsak a Balkán-félszigeten, Egyiptomban, Észak-Afrikában, hanem Erdélyben és Magyarországon is.” (Spamer 1914: 749, idézi Esch 1941: 29)

Segítségére volt a khartumi könyvtár is, ahonnan megkapta **E. A. Wallis Budge**, a Nílus-völgy történetész-szakértőjének *The Egyptian Sudan* (1907) című művét. Budge könyvében I. Szelim Nílus-völgyi, európai zsoldosairól több arab forrást is közöl. Ezek közül az egyik legfontosabb a Brit Múzeum *Oriental 2345* irata. Egy másik Da’ud Kubara Ibn Szulejman Wadi Halfában írt kézírata, melyet **H. A. MacMichael**, a szudáni politikai szolgálat hivatalnokja talált meg, és *Az arabok tör-*

ténete Szudánban címmel, *D4-es kézirat* néven publikált 1922-ben.¹² Ezen szöveg egy része a „*Hasznos tudások értékes gyöngyszemei, avagy Núbia földrajzának és történelmének áttekintése, avagy a törökök bejövetelének oka Szelim Szultán idején*” megerősíti a magyarabok nemzetségét, daghimi jelenlétét és sajátos rutana nyelvüket is. Budge forrásai szerint a 16. században a núbiaiakat bosnyákok uralták, akik erődítményeket építettek Wadi Halfától délre a nílusi szigeteken és partokon. A zsoldosok ott berendezkedtek, és évenkénti fizetést kaptak a kairói kincstártól. Minden nemzetségnek külön erődítménye volt, s ezek maradványai ma is láthatók. (Abd el Qadir sírja is egy ilyen építmény volt.) Budge azonban megemlíti, hogy az arab források *nem mindig tettek különbséget* a bosnyákok és a magyarok között.

Esch a kairói királyi könyvtárban és a berlini könyvtár orientalista részlegében további olyan adatokra bukkant, melyek megerősítették abban, hogy a magyarabok eredettörténete történelmi tényeken alapul. **J. L. Burckhardt** svájci utazó-kutató, aki valószínűleg már ismerte Da'ud Kubara Ibn Szulejman kéziratának egyes részeit, 1819-es könyvében gazdag anyagot közöl I. Szelim európai zsoldosairól, és utódaikról: „... *fehérék (világosbőrűek) a núbiaiakhoz viszonyítva, még ma (1813) is fel-lelhetők rajtuk elődeik, a bosnyák katonák arcvonásai.*” (idézi Esch 1941: 38)

Esch kutatásának eredményeit levélben küldte el Almásynak, abban a reményben, hogy ezek felhasználásával elkészül egy magyarabokról szóló, nagyobb lélegzetű tudományos mű.¹³

A német kutató „bibliográfiáját” én is ki tudom egészíteni egy adattal. Az ezer-nyolcszázas évek végén egy fiatal író, **Amelia B. Edwards** az egyiptológia szenedélyes híve¹⁴ utazott végig a Nílus mentén. Útikönyvében (1877) megemlíti, hogy Núbiában (Ibrimben és környékén) több olyan világosbőrű család él, akik Szelim Szultán hadseregében szolgáló bosnyákoktól származnak. Ő is találkozott világosabb bőrű, vöröses hajú és kék szemű asszonyokkal, akik „*borzasztóan büszkék az idegen vérükre és nagyon gyönyörűeknek tartják magukat.*” (Edwards 1877; fordítás tőlem: Sz. L.)

1955-ben, Szudán függetlenné válás után, a kartúmi magyar követ küldött jelentést a Magyar Tudományos Akadémiának erről a népcsoportról.¹⁵ Az Akadémia döntése alapján **dr. Dobrovits Aladárt**, a híres egyiptológust küldték ki először Núbiába. A kutató 1956 őszén ért Wadi Halfába, de a hazai események hírére visszafordult.

¹² A kézirat a negyedik fejezetben (*The Native Manuscripts of the Sudan*) olvasható.

¹³ Kutatásaim alapján ez az összefoglaló mű valószínűleg nem valósult meg.

¹⁴ Később ő alapítja meg a Londoni Egyetemen a róla elnevezett egyiptológia tanszéket.

¹⁵ Az MTA Levéltárában nem bukkantam a dokumentum nyomára, de több tanulmányban is találtam hivatkozást rá.

Míg a magyarországi helyzet nem tette lehetővé a vizsgálatokat, addig a magyarabok különbözősége több külföldi kutató figyelmét is felkeltette. Az 1950-es évek közepén, Núbiában kutató **Rolf Herzog** egyik adatközlőjétől, Szoliman Hasszan Agibtől megtudta, hogy Wadi Halfa és Anéba környékén a nevek gyakran bosnyákokra, törökökre, albánokra, cserkeszekre vagy magyarokra utalnak.¹⁶ Herzog – ismerve Esch véleményét – úgy gondolta, hogy az ott állomásozó zsoldosok között valószínűleg a legtöbben **bosnyákok** voltak, így nevük **gyűjtőnévként** funkcionált a délkelet-Európából, vagy az Oszmán Birodalom más részéről származó katonákra is. A legérdekesebb kolóniának a magyarabokat (*Magarab*) tartotta, könyvében több – egymásnak ellentmondó – forrást közöl róluk. Ezzel kapcsolatban megemlíti **Henry Field** munkáját,¹⁷ aki egy szigeten élő *Magyarnartikról* (*Magyars from Hungary*) beszél. Herzog megmagyarázza ezt a tévedést: *Magyar-n-arti* annak nílusi szigetnek neve, ahol a *magyar-abok* élnek. Az *-ab* végződés nemzetség- vagy népnevet jelöl, az *arti* szigetet jelent, és az *-n* birtokos jelző; így *Magyarnarti* annyit tesz, mint a 'Magyarok szigete'. A német kutató utalásokat talál hasonló nevű szigetekről (*Manarti* és *Majenathti*), melyekről számos szerző¹⁸ is ír anélkül, hogy pontosan megadnák, kik lakták azokat. Az elnevezések alapján elképzelhetőnek tartja, hogy a magyarabok több szigeten is éltek.

Herzog ismerteti Almásy és Esch munkáit, valamint idézi Field megállapítását, mely szerint a magyarabok könnyen felismerhetők núbiaiaktól különböző külsejük és nyelvük természete alapján. A magyarabok után nyomozva egy érdekes feljegyzésre bukkan. A *Sudan Monthly Records* egyik száma¹⁹ szerint a magyarabok és a magyarországi muszlimok között levélváltás volt, emellett a jegyzetíró megemlíti, hogy „a szigetlakók némelyike világos bőrű, és egy közös ősről szóló erős tradíció él közöttük, de semmilyen nyoma sincs európai nyelvnek” (Herzog 1957: 77). A Wadi Halfa-i körzeti megbízott Jacksonnak írt 1952. október 8-i levelében is a magyarabok egyértelmű különbözőségéről – magasabbak, világosabb bőrűek – talált megjegyzést. Herzog azonban megfigyelései és fotói alapján óvatosabban fogalmaz.

A kutató ellátogatott *Magyarnartira*, ahol találkozott egy idős szigetlakóval, aki állítólag a magyarországi *Musa* „ősapa” ük-ük (azaz hetedik) unokája.

Herzog a szigetlakók nyelvét illetően is ellentmondó adatokra bukkan: az előzőekben említett levélben azt olvasta, hogy a magyarabok núbiaiul, anyanyelvükön és arabul beszélnek. A körzeti megbízott egyik „bennszülött” alkalmazottja szerint

¹⁶ Herzog 1957: 76-78.

¹⁷ Field, Henry: *Rock drawings from Upper Egypt*. Man, London, 1955, 165. (Herzog 1957: 76 alapján) más források szerint Field Henry: *Contributions to the antropology of the Faiyum, Sinai, Sudan and Kenya*. University of California Press 1952, 165. (Fehérváry Géza és Kiszely István levelezése alapján)

¹⁸ Belzoni 1821: 256-259 és Cailliaud 1826: 324 (Herzog 1957: 76 alapján).

¹⁹ *Sudan Monthly Records* 1936/ May-June. (Herzog 1957: 76 alapján).

a núbiai egy sajátos dialektusát, egy másik adatközlő szerint régebben magyarabok saját nyelvüket használták, de ma már – mint mások – núbiaiul és arabul beszélnek.

Egyik látogatásakor megtudta, hogy a szigetet 1946-ban áradások veszélyeztetették, így a lakók a Nílus jobb partján felépítették Halfa Deghimet, ahol már részben Esch kutatásakor is éltek, és a szigetre már csak állataik ellátása, vagy fölművelés céljából léptek. Az elkülönültség enyhülését jelzi az is, hogy egyre többen házasodnak nem magyarabokkal.

II. 1. 2. *Ismét magyarok a magyaraboknál*

1963–64-ben **dr. Fehérvári Géza**²⁰ a Londoni Egyetem iszlám művészet és régészet tanáráként hivatalos tanulmányúton járt a Közél-keleten. A hosszú út alatt eljutott Egyiptomba és Szudán északi részébe, Núbiába is. Asszuánban véletlenül találkozott egy szudáni iskola-felügyelővel, aki fekete bőre ellenére magyarnak vallotta magát.

Fehérvári Géza – német és angol szakirodalomból – már tudott a magyarab népcsoport létezéséről, valamint az MTA Dobrovits Aladár mellett még őt akarta kiküldeni a magyarabok nyelvének és kultúrájának tanulmányozására. A hazai forradalom azonban megakadályozta ezt az utat, s Fehérvári 1956-ban elhagyta Magyarországot. A véletlen találkozás azonban kapóra jött a kutatónak, akit azóta is foglalkoztatott az afrikai magyarok problémája, így a szudáni iskola-felügyelővel elindultak felkeresni a magyarabokat. A különleges népcsoportról szóló tudósítást a *Nemzetőr* 1964. évi októberi számában adta közzé. (A cikket lehozta a *Nemzetőr* arab kiadása és a *Dél-Amerikai Magyar Hírlap* 1964. november 15-i száma is.)

Az Asszuán feletti Shellából indultak, s végül Halfa Daghimban kötöttek ki. Az utazás során rengeteg magyarabbal találkoztak: a nílusi hajóúton a hajó kalauza, a Wadi Halfában a szálloda tulajdonosa, a Halfa Daghimig vezető autóúton az autó vezetője mind magyarabnak vallotta magát. Fehérvári Géza így írja le a magyarab faluba való megérkezésüket:

„Érkezésünk híre futótűzként terjedt el, egymásután jöttek a falubeliek üdvözölni minket. Elsőnek Barjám bátyja fogadott, megcsókolva és megölelve kijelentette, hogy most hazaérkezünk, mert ők vér a mi vérünkéből, test a mi testünkéből, s így testvérek vagyunk. Lehetetlen volt eme kedves fogadtatást könnyek nélkül megállni. Meglepetéssel kellett tapasztalnunk, hogy nem egy közülük arcában megőrizte a jellegzetes

²⁰ Dr. Fehérvári Géza orientalista, régész Budapesten Germanus Gyula és Baktay Ervin tanítványa volt. 1956-ban elhagyta Magyarországot, 1957-ben Bécsben a *Nemzetőr* első arab számának tervezője volt. 1961-ben doktorált a Londoni Egyetemen, majd ott is tanít.

magyar vonásokat. Kunkorodó nagy bajszuk olyan volt, mint egy alföldi gazdának, csak épp bőrük színe volt fekete.” (Fehérvári 1964)

Halfa Daghimban a kutató a magyarabok életével, hagyományaival kapcsolatban fontos információkat kapott a falu tanítójától, Khalil Barjámától: A magyarabok házaik kapuját jellegzetes piros, kék és fehér geometriai ábrákkal díszítették, azonban ezek a hagyományos minták Fehérvári ottjártakor már kezdtek eltűnedezni. A terítőket, párnahuzatokat, a férfiak hosszú, fehér ruháit is hasonló ábrákkal díszítették. A magyaraboknál az esküvő számított az egyik legnagyobb ünnepnek, bonyolult szertartások sorából állt, s eltarthatott akár hét napig is.²¹ Népdalokat egyetlen dobféle zeneszerszámmal, úgynevezett *tárral* kísérik. (Fehérvári Géza megemlíti, hogy tudomása szerint a Khartumi Egyetem egy magyar tanára készített néhány hangfelvételt.) A magyarabok nem keverednek más népekkel, az, aki núbiai lányt vesz el feleségül, már nem számít teljesen magyarabnak.

A tanító elmondta, hogy *„nemcsak származásukkal vannak tisztában, de büszkék is magyarságukra, bár Magyarországról igen keveset tudnak”* (Fehérvári 1964). Éppen ezért eltervezte, hogy a faluban egy Magyarországról szóló könyvtárat fog létrehozni, melyhez a magyar kutató segítségét kérte.

Fehérvári háromféle magyarázatot gyűjtött össze az ősök Afrikába érkezéséről. Az első szerint három testvér, a török hadsereg katonáiként érkezett Szudánba. Az első fiú, Szulejmán al-Magyari Asszuánban telepedett le. A második testvér, Ibrahim (vagy Ibrim) al-Magyari a róla elnevezett Ibrim falu alapítója. (Ibrim falu mára az Asszuáni Gát megnagyobbítása miatt már víz alá került, lakói Asszuánba költöztek. Egy részük azonban továbbvándorolt, s a Luxor közeli Tude faluban telepedtek le.) A harmadik fiú, Hasszán al-Magyari volt a szudáni közösség megalapítója. Eredetileg a Nílus egyik szigetén telepedett meg, a sziget hivatalos neve azóta is Jazirat ul-Magyarab ('Magyarok Szigete').

A történet másik változata szerint egy Ibrahim al-Magyari nevű, török hadseregben szolgáló tiszt vezetésével 20 magyar katona érkezett Szudánba. A férfiak azután núbiai nőket vettek feleségül, *„így keletkezett egy új vér, amely a magyar és a núbiai keveréke...”*(Fehérvári 1964).

Az eredetmonda harmadik változata szintén három testvér történetén alapszik. A legenda harmadik változatát Ahmed Muhammad Khalil Bajrám, a falu tanítója mesélte el, s egy bonyolult családfarajzot is megmutatott a kutatónak.

Fehérvári Géza kutatásai szerint az első magyarabok valóban a Nílus egyik szigetén telepedtek le. A Magyarabok szigete 2 km hosszú és 500 méter széles, Wadi

²¹ Fehérvári Géza ígéretet kapott a falu tanítójától, hogy részletes leírást küld a szertartásokról, ennek nyomára azonban sehol sem bukkantam.

Halfától 8–10 kilométerre délre, a második zuhatag előtt található. További két szigeten, Menarti-n és Gyanna Száb-on (‘Paradicsomszigeten’) is éltek magyarabok. A nílusi áradások miatt először 1936-ban, majd 1946-ban komolyabb károkat szenvedtek, így a *Magyarok Szigetét* elhagyták, s a folyó partján megalapították Halfa Daghimet. A szigeten Fehérvári Géza látogatásakor már csak 5–6 család lakott. Az asszuáni gát építése miatt azonban ezek a szigetek, sőt Halfa Daghim is víz alatt vannak ma már. A falubeliek, sejtve ezt a jövőt, a khartumi magyar követséghez fordultak segítségért, de választ nem kaptak. Többen közülük a Magyarországra való visszatelepülés gondolatával is foglalkoztak, annak ellenére, hogy magyarul nem tudnak, anyanyelvük ugyanis a núbiai és az arab. (1939-ben járt náluk egy magyar professzor, aki felajánlotta, hogy néhány magyarab ifjút elvisz magával Magyarországra kitaníttatni, de az öregek tanácsa ekkor még ezt a lehetőséget visszautasította.)²²

Dr. Fehérvári Géza 1964-ben azzal a nem titkolt szándékkal (is) publikálta cikkét, hogy nemzetközi magyar összefogással segítsen afrikai rokonainkon:

„Véleményem szerint a magyar emigrációnak összeköttetései folytán kötelessége lenne a magyarabokon anyagilag és erkölcsileg segíteni, hogy képesek legyenek egy új falut maguknak felépíteni. Ezek az emberek nem élőködni akarnak, hiszen szorgalmas, dolgozó emberek. Alamizsnát nem is hajlandók elfogadni, de egy kezdeti támogatás, amíg felépítik új falujukat, és termelővé teszik új földjeiket, nagyon fontos és hasznos lenne számukra, akár kölcsön formájában is. Mibe kerülne Magyarországnak, vagy a magyar emigráción keresztül a külföldnek egyetlen falu lakosságán segíteni?”
(Fehérvári 1964)

II. 1. 3. Az asszuáni gát és a kitelepítés

Az ötvenes-hatvanas években folyt az UNESCO nemzetközi összefogással megvalósult núbiai leletmentő akciója (*International Campaign to Save the Monuments of Nubia*), amely az asszuáni gát építése miatt víz alá kerülő területek feltárását célozta. **Dr. Dobrovits Aladár** a magyarabokra és a Magyarszigetre való tekintettel magyar részvételt is javasolt.²³

„A régészeti kutatásokat feltétlenül össze kell kapcsolni a XVI. sz.-ban a törökök által Núbia területére hurcolt magyarok leszármazottainak, a magyaraboknak néprajzi és anthropológiai szempontból való tanulmányozásával. Ezt a munkát Dobrovits Aladár 1956-ban már megkezdte, az akkori háborús események azonban megakadályozták kutatásainak befejezését.”

²² Az ismeretlen professzor kilétét nem sikerült kiderítenem.

²³ Dobrovits Aladár: *Javaslat a núbiai kutatásokba való bekapcsolódás tárgyában*. 1960. március 28. (MTA Levéltára)

Magyar szakemberek végül is nem csatlakoztak a nagyszabású kutatáshoz. Magyar-arti sírjait 1964-ben az Egyesült Skandináv Szudáni-Núbiai Expedíció (The Scandinavian Joint Expedition to Sudanese Nubia) tárta fel. A csontanyagokat Skandinávia intézeteibe szállították, s a megfigyeléseiket 1970-ben adták ki. A tízkötetes mű kilencedik kötetében, majd később, doktori disszertációjában Ole Vagn Nielsen svéd kutató elemezte (1970). Megállapításai szerint a csontanyag jelentős részben kárpát-medencei, illetve délszláv eredetű.

Mind az egyiptomi, mind a szudáni magyarabok életére döntő hatású volt az asszuáni gát építésének megkezdése 1960-ban.²⁴ Négy év múlva megkezdték Wadi Halfa és környékének kitelepítését. A megemelkedett vízszint miatt a lakosok a környező hegyekbe húzódnak vissza, melyek lassan szigetekké válnak. 1968-ban a szudáni magyarabokat – az elárasztás miatt veszélybe került más núbiai népekkel együtt – áttelepítették a régítől 27 kilométerre, délre fekvő új Wadi Halfába. A város öt városrészéből a középsőt (3. *hillat* vagy *hayt*) foglalták el, mint ahogy Andreas és Waltraud Kronenberg kutatásából megtudjuk (Kronenberg 1984: 24-25, 28). A kitelepítés azonban szétszóródással is együtt járt: az egykori Wadi Halfa lakói Khasim el Girba területén (Új Halfa) is megtelepedtek, de sokan maradtak Egyiptomban, Kom Ombo környékén.

Az asszuáni gát építéséről, a kitelepítésről bővebben Hassan Dafalla *The Nubian Exodus* című művéből tájékozódhatunk. A Núbia földjét és népeit bemutató fejezetben a magyarabokkal kapcsolatban a következő kétkedő megjegyzést olvashatjuk:

„A magyarabok érdekes színfoltot jelentenek. Azt állítják magukról, hogy ősi időkben jöttek 'El-Magar'-ból (Magyarországról) és telepedtek le a Magyarab Szigeten, szemben Degheimmel. Talán, az antropológusoknak érdekes feladat lehetne tudományos eszközökkel megerősíteni, vagy megcáfolni ezt az állítást, ámbar szerintem – attól a néhány kivételtől eltekintve, akiknek zöld szemük van – semmilyen magyar, vagy európai sincsen rajtuk.” (Dafalla 1957: 47, fordítás tőlem: Sz. L.)

Ennél jóval elfogadóbban áll a kérdéshez Rex Keating, aki a mentőakcióról szóló könyvében, a núbiai nép összetételét tárgyaló fejezetben megemlíti, hogy a núbiai társadalomba több etnikai csoport is beépült:

Törökök, arabok „és érdekes módon még magyarok is. Az utóbbiak azok a magyarok lehetettek, akik 1811-ig bosnyákokkal együtt állomásoztak az alsó-núbiai Kaszr Ibrim erődben.” (Keating 1980: 61)

²⁴ Az áttelepítés nemcsak a magyarabokat, hanem más núbiai csoportokat is – mintegy százezer embert! – érzékenyen érintett, sokan nem akartak elköltözni.

II. 1. 4. Fodor István expedíciója

1965-ben **Fodor István** a Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának ösztöndíjával Núbiába indult, hogy tanulmányozza a magyarabok eredetét és jelenlegi életét, s kiderítse, valóban magyar származásúak-e.²⁵ A fiatal orientalista két és fél hónapos „egyszemélyes expedíciójára” núbiai és arab nyelvtudását és egy magnetofont vitt magával.

A kutatást Kairóban, az Egyiptomi Nemzeti Könyvtárban kezdte, ahol magyarabokról szóló feljegyzések, adatok után kutatott, eredménytelenül. Mindez nem jelentette azt, hogy nem léteznek ilyen dokumentumok, valószínűleg elrejtőzve lapulnak valahol, valamely könyvtárban. A kutatás sikerességét mégis Kairó határozta meg: Fodor István nemsokára kapcsolatba került a városban élő, magukat magyaraboknak valló emberekkel. *Dzsamil Dawwl*, egy kairói áruház munkafelügyelője volt az első magyarab, akivel találkozott. Megtudta tőle, hogy a második világháború előtt a kairói csoportnak külön klubja volt, „*Nádi al Magyarab*”, azaz Magyarabok Klubja felirattal. Az akkor angol uralom alatt álló Egyiptom hatóságának szemet szúrt a *magyar* szó, és bezáratta a klubot. Ezzel azonban nem szűnt meg a kapcsolat közöttük, azóta is minden magyarabot számon tartanak. Dzsamil segítségével összeállított egy listát, megtudta a magyarabok lakóhelyét, lélekszámát, a közösségek vezetőinek nevét:²⁶

<i>Kairó:</i>	<i>1000 fő</i>
<i>Kom Ombo (négy faluban):</i>	<i>500 fő</i>
<i>Asszuán</i>	<i>600 fő</i>
<i>Wadi Halfa</i>	<i>2000 fő</i>
<i>Atbara</i>	<i>300 fő</i>
<i>Karthum (Szudán)</i>	<i>250 fő</i>
<i>Port Sudan</i>	<i>250 fő</i>
<i>Khashm el Quirba</i>	<i>150 fő</i>
<i>Összesen</i>	<i>5050 fő</i>

A kairói magyarab közösség körében gyorsan híre ment a magyar kutatónak. „*A lakásom kezdett átjáróházhoz hasonlítani. A kapuban üldögélő házmester csak ránézett a közelgő núbiaiakra, ... s máris mondotta: – A »magarijj« a földszint 3. szám alatt lakik*” (Fodor 1966a: 8).

A népes kairói magyarab csoportból – Fodor István munkáját segítve – a rokonaiknak vagy a magyarab közösség vezetőinek címzett ajánlóleveleket hagytak a

²⁵ Fodor 1966a; 1966b; 1966c, 1966d; 2000; Zsigmond 1966 alapján

²⁶ Fodor 1966a: 8.

kutatónál, melyben segítségnyújtásra ösztönözték őket. Az írott leveleknél még hatásosabbak voltak az ilyen típusú magnóüzenetek:

„Apáink és testvéreink Kom-Ombóban, Quattá-ban, Imbrim-ben, Wadi Halfában, és Khartumban! Én, Mahmud Szádig Szafar, aki a Kom Ombo-i Quattá-ból származom, üzenem nektek, hogy a közétek ellátogató Fodor Istvánt úgy fogadjátok, mint minket, amikor hazalátogattunk. Ő is olyan magyar, mint mi, jóllehet a bőr és hajszíne más. Azért utazott a közös hazából 3000 kilométert, hogy bennünket lásson, velünk beszéljen, és rólunk hírt vigyen haza. Ne féljetez tőle, s mondjatok el neki mindent, amit csak a magyarokról tudtok. Ő azon munkálkodik, hogy közelebb hozzon bennünket Magyarországon élő testvéreinkhez. Ne féljetez tőle! Adjatok meg neki minden segítséget.” (Fodor 1966a: 8)

A Kom Ombo környéki magyar falvak közül először Qattába jutott el, ahol a falu *umdájával* (bírájával) jó kapcsolatba kerülve kapott egy egyszobás, magas fallal körülvett házat, ahol fogadhatta az őt meglátogató magyarokat. Fő informátora *Mohamed Haszan Abdul Aziz asz-Szunnij*, egy idős magyar férfi volt, aki többször is elmesélte, hogy ősük miként jutott Núbiába:

„A mi őseink akkor kerültek Egyiptomba, amikor Szelim szultán elfoglalta azt. Vezetőjük Ibrahim al-Magyar, vagy ahogy magyarul mondják Magyar Ábrahám, Núbiába menekült. Eljutott Wadi Halfába is, majd onnan Ibrimbe. Három núbiai asszonyt vett feleségül, tőle származunk mi, magyarok. Ibrahim-Ábrahám, az *al-dzsidd al-kabír*, »nagy nagyapa« a mi tizedik ősünk volt, fiainknak már a tizennegyedik őse. Ez a magyarázata annak, hogy minden magyarab – de csak a magyarabok! – fel tudja sorolni valamennyi ősét, egészen Ibrahim al-Magyarig. Így tudjuk ki a magyarab és ki nem. Valamikor Wadi Halfá-ban a 99 sziget közül 75 a mi birtokunkban volt, s nagyon vigyáztunk arra, hogy más kezére ne jusson a mi földünk.” (Fodor 1966b: 6-7)

A beszélgetés során Mohamed szót ejtett az általa ismert magyar történelemről, Budáról, Hunyadiról, Gül babáról, és mesélt a magyarabok núbiai életéről.

Fodor István szerint azonban valószínű, hogy nem egy embert, hanem több Núbiába érkezett magyar katonát tarthatunk ősnek. Ezt bizonyíthatja, hogy Pécsvaradi Gábor *Jeruzsálemi utazás* című könyvében – a királyi főpohárnokmesterhez, Bánffy Jánoshoz írt levelében – megemlíti, hogy beszélgetett a török hadseregben szolgáló magyarokkal, akik nemsokára eljutottak Egyiptomba is (1983: 43).

A kutató Quatta után hajóra szállt, és a Níluson és Núbián át többnapos út után elérte a Szudáni magyarabokat is. A hajóút során látta az elárasztott falvak maradványait és Primos püspök várát, melyet Kara-Noog-nak (Fekete-háznak) is neveznek, s azt tartják róla, hogy egykor ez volt a magyarabok székhelye, itt állomásozott a magyar őrta.

Wadi Halfában találkozott a magyar bizottság tagjaival. A bizottság dönt a magyarabokkal kapcsolatos kérésekről, meghatározott havi összeggel támogatja a rászorulókat, megszervezi a magyarab gyerekek oktatását. A bizottság tervei közt szerepelt az is, hogy a Núbiában élő magyarok szervezeteként felveszi a kapcsolatot a Magyarok Világszövetségével. Elutazása előtti napon ötvenzemélyes fogadást rendeztek számára, s egy fehér, nemzeti színekkel hímzett arab feliratú terítőt kapott ajándékba. „*A Wadi Halfa-i magyarabok üdvözlik testvérüket, Fodor Istvánt, aki meglátogatta őket 1965 októberében.*” (Fodor 1966c: 6)

Kutatásának következő állomása Asszuán volt, ahol egy olyan magyarab csoporttal találkozott, akik későbbre, Mária Terézia uralkodásának idejére datálták érkezésüket:

„Mi akkor települtünk ide, mikor Magyarország és Ausztria egy ország volt, a trónján egy királynő ült. Ez a királynő kergetett el bennünket a hazánkból, mert megtartottuk mohamedán hitünket a török kiűzése után is. Egyenesen Asszuánba jöttünk, s azóta is itt élünk. Kereskedők vagyunk, s ma már arabul beszélünk, de nem felejtettük el, hogy honnan származunk...” (Fodor 1966c: 6)

Fodor István Asszuán magyar negyedében talált, és le is fényképezett egy olyan kapufélét, melyre az idekerüléstől számítva felrajzolták a családfát.

A kutatót foglalkoztatta a két magyarab csoport közötti három generációnyi különbség. Az eredetmondák, családfák alapján a második csoport Egyiptomba érkezésének dátuma 1755, vagy közvetlenül ezután lehetett. Az asszuáni magyarabok ugyanis olyan magyarországi történeti tényeket ismertek, melyek szájhagyomány útján terjedhettek, hiszen többezer kilométeres távolságban lévő Magyarországról nem kaphattak információkat.

A mintegy 5000 fős magyarab közösség két nagy csoportja nemcsak a kitelepülés történetét illetően, hanem nyelvükben is különbözik. Fodor István szerint a Kom Ombó-i és Wadi Halfa-i magyarabok anyanyelve a núbiai nyelv – azon belül a fadidzsa dialektus –, az Asszuán-i közösség lakói arabul beszélnek.

A *magyarab* elnevezést megvizsgálva, azt a félreértést is tisztázza, hogy a *magyar* + *arab* szavak összetételéből keletkezett. A kifejezés valójában ’magyar törzs’-et jelent, mert az *-ab* végződés ’nemzetség, család, törzs’ jelentéssel bír. (Herzog ezt már leírta a német nyelvű közönségnek.)

A másfél hónapnyi kutatás során Fodor István – az eredetmondákról, történetekről – többórányi hangzó anyagot gyűjtött, s emellett rengeteg fényképet készített. Megfigyelései alapján a magyarabok magyar származását több oldalról is bizonyíthatónak tartotta.

Nyelvészeti szempontból fontos tény, hogy a *magyar* szó *gy* hangját pontosan úgy ejtik, mint mi, pedig sem a núbiai, sem az arab általuk beszélt dialógusában nem

létezik a magyar *gy*-nek megfelelő hang. A kiejtésen túl a szó viselkedése is sajátosságokat mutat: nem alkalmazkodik ugyanis sem az arab, sem a núbiai nyelv grammatikai szabályaihoz. Az *ana majar* 'magyar vagyok' és az *ana rajil magyar* 'magyar férfi vagyok' típusú mondatokban a *magyar* szó nem kapja meg szokásos *iyy* szuffixumot, mely az arabban a valamelyik országhoz, vagy helyhez való tartozást fejezi ki. (pl. *faransa* 'Franciaország', *faransawiyy* 'francia férfi')

A magyarabok különlegességét, különbözőségét az egyiptomi közmondások is megerősítik. Fodor István a núbiai lakosság körében három olyan arabnyelű közmondást jegyzett fel, melyek a magyarabok nyakasságáról, az eltérő vallásáról és öltözködésmódjáról születtek:

A magyarokra jellemzőnek mondott makacsság tükröződik a „*Rá'sz el-mágyár zejj el hágyár*”, a 'Magyar feje kemény mint a kő' mondásban. A hajdanvolt keresztény múltat öröközhette meg a „*Ál-Mágyári lá jiszállli filmeszgyid*” azaz 'A magyar nem mecsetben imádkozik' mondás. Az egykori kulturális különbségekre utal az *El-mágyári jilbisz burnétá*' 'a magyar kalpagot visel' – tehát nem a Núbiában megszokott turbánt! (Fodor 2000)

A keresztény nem csak a közmondásokban talált bizonyítékot, magyarabok ugyanis iszlám hitük ellenére megőriztek néhány szokást őseik keresztény vallásából: Mielőtt megszegik a kenyeret, egy keresztet rajzolnak rá, mint ahogy a Magyarországi falvakban szokás. Ugyancsak fontos tény, hogy az újszülöttek homlokára is ujjukkal keresztet rajzolnak, annak ellenére, hogy ma már valamennyien mohamedán hitűek.²⁷

Magyaróságukra a legfőbb bizonyítékot abban látta, hogy az első világháború idején – mikor az angol uralom alatt magyarnak lenni nem jelentett előnyt – minden magyarab büszkén vallotta eredetét, még akkor is, ha ebből hátránya származhatott. „*Úgy érzem, hogy a magyarab kérdésben a kezdeti lépéseket már megtettem, de csak hosszú kutatás után tudok pontot tenni ennek az érdekes kérdésnek a végére. A végső választ talán a külföldi könyvtárakban lapuló feljegyzések adják meg*” (Fodor 1966c: 6).

Az építkezés és az áttelepítés kényszere irányította a magyarországi figyelmet igazán a magyarabokra: Először 1967-ben Wadi Halfában látogatta meg őket magyar bizottság, majd a magyar kormány hivatalos képviselőjeként Losonczy Pál 1971-ben Kartumban, Szudán fővárosában találkozott a magyarabok vezetőjével,

²⁷ Ennek az elképzelésnek ellentmondanak a Kronenberg házaspár kutatásai. A núbiai népet tanulmányozó bécsi antropológusok ugyanis megállapították, hogy a núbiaiak többsége valószínűleg az ún. X-csoport leszármazottai, akik a Kr. u. 6. században vették fel a kereszténységet. Az iszlám hitre Kr. u. 15. században tértek át, de a nyolcszáz éves keresztény múltjuk nyomait máig is őrzik. A Kronenberg házaspár az újszülöttek „megkeresztelését” erre a megállapításra vezeti vissza. (Keating 1980: 61 alapján)

Fejszál Hálil Mohamed El Magyarival. Losonczi a Magyar Népköztársaság nevében harminc ösztöndíjat ajánlott fel a magyaraboknak. Fodor István – szakértőként és tolmácsként – magyar delegáció tagja volt.

II. 1. 5. A legutóbbi kutatások

A nyolcvanas-kilencvenes években Egyiptomban dolgozó, **Kákosy László** professzor vezette thébai expedíció tagjai többször is találkoztak magyarabokkal Thébában és Núbiában. Egy ilyen ásatás alkalmával ismerkedett meg Hankó Ildikó antropológus-újságíró is velük, s ennek hatására a Magyar Nemzet oldalain egy figyelemfelkeltő cikket írt (Hankó 1986). Kiszely István a *Föld népei* afrikai kötetében a núbiai lakosságot tárgyaló fejezetben már megemlíti a magyarabokat (Kiszely 1986).

Hosszú szünet után, 1989 júliusában indult el egy újabb kutatócsoport, az **al-Magyar expedíció** Szudánba, Wádi Halfába (Kertész 1990). Útcéljukat dr. Kákosy László professzor javaslatára azonban módosították: tőle tudták meg, hogy a Nasser-tó felduzzasztott vize miatt Alsó-Núbiából az Asszuán környéki falvakba telepítették az ottani lakosságot, így a magyarabokat is. Az expedíció dr. Sziannal, az asszuáni Régészeti Intézet vezetőjével mintegy kétheti keresés után a Kom Ombo környéki falvakban, Quattában, Anébában és Ibrimben akadt a nyomukra.

A három faluban antropológiai, etnográfiai és archeológiai kutatást végeztek. A mintegy 15–20 magyarab család tagjain végzett bőr-, szem-, hajszín és testmárgasság mérések alapján megállapították, hogy biológiai asszimilációjuk már olyanira előrehaladt, hogy látszatra alig különböztethetőek meg az alaplakosságtól. Emellett azonban sok esetben jellemző volt rájuk az európaihoz hasonló világosabb bőrszín. Szemszínük általában sötétbarna, de sokan szenvedtek az ún. kék hártya szembetegségben (szemük szélén kb. 3 mm széles kék hártya nőtt), és sok idős vak magyarabot figyeltek meg.

A magyarabok értelmezésében a származás apai ágon öröklődik, így az számít magyarnak, akinek az apja magyarab. (Így az is előfordulhat, hogy a kései magyarab leszármazott apai ági felmenői közt csak az első generáció volt „magyar”.)

A magyarabok szokásaikban, vallásukban átvették a helyi szokásokat, áttértek a mohamedán hitre. Személyneveik tipikus arab nevek, ám vezetéknevükben mind egyiküknél megtalálható a „Magyar” vagy „al-Magyar” származásjelölő szó.

Hagyományaikat, eredetmondáikat kutatva az expedíció megállapította, hogy az itteni magyarabok betelepülésüket egy Ibrahim vagy Ibrim nevű kapitányhoz kötik, aki ennek a területnek a kormányzója volt, s akit még keresztényként temettek el. Ez a tény azonban a kutatók szerint kizárja azt a feltételezést, hogy a magyarok janicsárokként érkeztek Núbiába. (Ezt alátámasztják a Fodor István által gyűjtött közmondások is, melyek a különbözősége, a környezettől elütő keresztény voltra utalnak.)

A kutatók elképzelése szerint a három településen élő népesség a 16. században zsoldosként érkezett Alsó-Núbiába. (A magyarokkal együtt bosnyákok is érkeztek, feladatuk a határ védelmezése volt.) Mivel férfiakról volt szó, letelepedésük után a helyi lakosságból választhattak csak feleséget, így asszimilációjuk rögtön beindult. Eredettudatuk azonban erősen megmaradt, melyet elnevezéseiken túl egyes szokásaik is alátámasztanak. A csoport összetartó erejét szemlélteti, hogy a nagyobb eseményekre (esküvő, temetés) a falubeli összes magyarabot meg szokták hívni, illetve a magyarabok saját vezetőket választanak, aki gondoskodik a közösségről.

A kilencvenes évek elején **Kiszely István** tervezett alaposabb kutatást – ehhez Fehérváry Gézával is felvette a kapcsolatot, aki eredményeit átadta Kiszelynek, de a tervezett úton betegsége miatt nem tudott rész venni. A komplex vizsgálat ugyan nem valósult meg, de a Kákosy-ásatások alkalmával eljutott a magyarabokhoz, és felesége, Hankó Ildikó több ismeretterjesztő cikket is megjelentetett a témában.²⁸ A magyarabok a hozzájuk látogató magyarok segítségével próbálták meg felvenni a kapcsolatot a hazai szervezetekkel és Csoóri Sándorral, a Magyarok Világszövetsége akkori elnökével.

Az 1992-ben megrendezett Magyarok III. Világtalálkozójának egyik legnagyobb szenzációja volt az a két magyarab, akik Egyiptomból, az Asszuán megyei Katiból jutottak el az „őhazába”. Különös megjelenésükről, és rendkívüli magyarságutadról a napi sajtó is beszámolt:

„Nagyon sokat jelent számomra [a magyarság]... mindenekelőtt azt, hogy boldog vagyok a magyarságomtól. Szívfájdalmam, hogy már nem beszéljük ezt a nyelvet. (...) arab országban élünk, mohamedán hittal, de szívünkben mégis magyarként.” (Kurcz 1992b)

1993-ban Koltay Erika és Borsos Balázs néprajzkutatók jártak a magyarabok között, de az ott eltöltött idő nagyon rövid volt, semmi olyan újat nem sikerült kideríteniük róluk, amit már az irodalomból ne ismertek volna. Utazásuk célja a kapcsolatfelvétel, illetve a további kutatások előkészítése volt. 1998-ra több szakterület kutatójával közösen szerveztek egy expedíciót, melynek tagjai Sárkány Mihály etnográfus, Fodor István orientalista, arabista és nyelvész, Borsos Balázs etnográfus-filmes, Béres Judit és Métényi Júlia humángenetikusok, Szombathy Zoltán arabista, és Koltay Erika néprajzos lett volna. A kutatás előkészítésekor meghatározták a magyarabok lakóhelyeit Egyiptomban (Kom Ombo környéki falvak, Asszuán, Kairó) és Szudánban (Wadi Halfa, Atbara, Khartum, Port Sudan, Khashm el Quirba). A három hónapra tervezett **Ibrahim al Magyar** expedíció, mely a magyarabok eredettudatának komplex vizsgálatát²⁹ tűzte ki célul, végül is pénzhiány miatt nem valósult meg.

²⁸ Hankó Ildikó 1992-es cikkei.

²⁹ Archeológiai, szociológiai, etnográfiai, antropológiai kutatás, humángenetikai (DNS-, illetve ún. Y kromoszóma teszt), folklór anyagok magnóra és videóra való rögzítése, családfák feltérképezése, dokumentációk feltárása stb.

II. 1. 6. Az „egzotikus magyarok”

Az elmúlt években szakértők, vagy tudományos expedíció nem látogatta meg a magyarabokat, de híreket továbbra is hallhatunk róluk. Az „afrikai testvéreink” történetéről, mégha felszínes ismereteket is, de egyre többet tud a közvélemény. Ez köszönhető annak is, hogy az Almásy László történetét felhasználó sikerfilm, *Az angol beteg*³⁰ ráirányította a figyelmet a magyar sivatagkutató könyveire, nemcsak itthon, hanem külföldön is.³¹

2000 nyarán **Pásztor Zoltán**, a Kossuth Rádió munkatársa néhány napot töltött egy Kom Ombo közeli magyarab faluban, Anébában. Tapasztalatait riportban adta közzé (Pásztor 2000). Szintén ebben az évben utazott Egyiptomba a híres háborús-riporter, **Vujity Tvrutko**, hogy riportot készítsen az érdekesnek tűnő témáról. Útjáról riportfilmet készített, (melyet az egyik kereskedelmi tévéadó játszott le) és egy fejezetet is szentelt afrikai rokonainknak a könyvében (Tvrtko 2001). Az újságíró könyve ugyan nem a legtudományosabb forrás, de fontos adatokat tartalmaz a magyarabok jelenlegi életéről. Járt egy kairói magyarab-negyedben, majd ottani magyarabok segítségével szintén Anébában kötött ki. Rportjának egyik érdekessége, hogy egy olyan magyarab eredetmondát közöl könyvében, mely nagymértékben különbözik a forrásokban eddig olvasottaktól:

„Élt egyszer régen egy ragyogó szépségű leány, aki a sivatag szélén, a kanyargós szurdok között élt idős szüleivel (...) egy délután ... egy lovas alakja tűnt fel a messzeségben. Amikor a férfi egészen közel ért, megfékezte a paripáját.

Az ismeretlen énekelni kezdett egy különös, idegen nyelven, s dalával elvarázsolta a lányt.

– Miféle dal ez? Honnan való? – kérdezte az elbűvölt lány a lovastól, s az így felelt:

– Messziről, nagyon messziről. Onnan, ahol én születtem. Egy országból, melyet egy nagy folyó szel ketté, s ahol nagyon szépen énekelnek az emberek. Magyar vagyok, szép leány. Magyar.

A lány beleszeretett az idegenbe, s gyermekeket szült neki. Azóta immár tizenkét generáció nőtt fel magyarabként, de a szépséges sivatagi tündér és a dallamos beszédű idegen szerelmének története ma is elevenen él a nemzetség tagjaiban.” (Tvrtko 2001: 231-232)

Ez a romantikussá kerekedett legenda mintha magán hordozná *Az angol beteg* című film egyik jelenetének a jegyeit. Nem lehet tudni, hogy ez a riporter fantáziá-

³⁰ *The English Patient*; A filmet rendezte: Anthony Minghella. Főszereplők: Raph Fiennes, Juliette Binoche, Williem Dafoe (1996).

³¹ *Egyptian Gazette* weboldalán (www.egy.com) olvasható egy cikk, mely Göncz Árpád 1996-os egyiptomi látogatása alkalmából összefoglalja a magyar–egyiptomi kapcsolatokat. Almásy Lászlóval kapcsolatban a cikkíró megemlíti a sikerfilmet és a magyarabokat is (Roafat 1996).

jának következménye, vagy a kairói-nagyvárosi környezetben az eredetmonda modernizálódott.

Tvrtko beszámolójának egy másik különlegessége, hogy az általa megismert és bemutatott kairói magyarabok már sokat tudnak Magyarországról. A falon az „óhaza” térképe lóg, vannak magyar tárgyú könyvek, sőt egyikük elszavalta magyarul a Himnuszt.

Az újságíró-riporter könyve és még néhány forrás szerint Magyarországon is élnek magyarabok (Stefka 2001). Eljöttek tanulni, diplomát szerezni Afrikából, s végül itt telepedtek le.

A külföldi magyarsággal foglalkozó szervezetek nem sokat tudnak róluk,³² és az Országos Széchényi Könyvtár hungarika adatbázisai sem tartalmazzák a *magyarab* tárgyszót. A hivatalos keretek közt tehát a magyarabok általában nem jelennek meg „külföldi magyarokként.”

Egy új kiadású könyvben, amely a világ népeit tárgyalja, a magyarabok már külön címszóként voltak feltüntetve, közvetlenül a magyarok mellett (Bánosi – Törőcsik 2002).

A Külügyminisztérium honlapján a magyar orientalisztikáról szóló fejezetben a magyarabokat mint „*az egyiptomi–magyar kapcsolatok egyik érdekes színfoltja*”-t említik meg (<http://www.kum.hu/siwwwwa/online/10020190.html>).

Hasonló jelzõt kapnak – a régusse-iekkel és macarköyiekkal együtt – A *magyar-ság kulturális földrajza* újabb, bővített kiadásában, a magyar emigrációról szóló fejezetben. A szerzők kiemelik, hogy „*rendkívül erős magyarságtudattal rendelkeznek*” (Trócsányi – Tóth 2002: 332).

A magyar közvélemény – talán a populárisabb csatornáknak is köszönhetően – igaz, legtöbbször csak felszínes adatokat, de tud a magyarabokról. A núbiai „egzotikus magyarok” olyan téma, mely sokakat rabul ejthet.

III. Összefoglalás

A források alapján összefoglalva elmondhatjuk, hogy **kétféle magyarab közösségről** lehet beszélni, akiknek ősei eltérő időpontban kerültek Nubiába. Az egyik csoport eredetmondái szerint egyetlen magyar férfitől, Ibrahim el-Magyartól (más adatközlők szerint Haszan el-Magyartól) származik. Az „ősapa” még 1517-ben érkezett Nubiába, mikor I. Szelim török szultán Egyiptomot meghódította. A szultán hadseregében zsoldosként vagy janicsárként az egyiptomi végvárakban szolgáló

³² Leveleimre érdemi információkkal nem tudtak szolgálni, de érdeklődésüket fejezték ki a témával kapcsolatban (pl. Határöntúli Magyarok Hivatala, Magyarságtudományi Társaság, Határöntúli Magyarok Információs Központja).

„hadvezér” aztán letelepedett Núbiában, s helybéli nőkkel összeházasodva családot alapított. Az ő leszármazottai a magyarabok. Az eredetmondákat a történelmi források alapján megalapozottaknak lehet tekinteni. (Valószínűleg nem egy férfi, hanem magyarok csoportja tekinthető az elődnek.) A másik csoport tagjai később, Mária Terézia idején kerültek Asszuánba. E csoport elődei azok az oszmán-török hódoltsági területen élő magyarok voltak, akik a török kiűzése után is megtartották iszlám hitüket. Mivel nem akartak visszakeresztelkedni, Mária Terézia valószínűleg kiutasította őket az országból.

A magyarabok Egyiptomban és Szudánban élnek. A korábbi Nasszer-tó feltöltése előtt Núbia egyiptomi részében, a Kom Ombo környéki falvakban (Ibrim, Qatta, Tuská és Aneba) éltek. Az asszuáni gát építése miatt ezek a területek víz alá kerültek, de az egyiptomi kormány ugyanilyen nevekkkel négy új települést építtetett. Kisebbség-nagyobb diaszpórák találhatóak Kairóban, Alexandriában és Manszurában. Asszuán városa nem került víz alá, így az ottani magyarabok a lakóhelyükön maradhattak.

A szudáni oldalon nagyobb magyarab közösség élt Wadi Halfában, Szudán és Egyiptom határvárosában, de ez a terület is víz alá került. Ugyanez történt magyarabok kizárólagos birtokában lévő Magyar-szigettel, azaz Magyar-ártival. A szudáni kormány a magyarabokat az etióp határ közelében lévő Kasm-el-Kirba településre telepítette át. Szudánban élnek még magyarabok a fővárosban, Kartúmban, Atbarában és Port Szudánban. Ma körülbelül 14 ezer magyarab³³ él Szudánban és Egyiptomban. Ők a 12. vagy 13. generáció...

IRODALOM

- BERECZKEI Tamás (1988): Etnikum és biológia. *Világosság*, 1988/8-9: 519–528.
- BODÓ Barna (2003): Identitás és szörványdiskurzus. *Kisebbségkutatás*, 2003/2: 384–397.
- CZEI ZEL Endre (1990): *A magyarság genetikája*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- CZIGÁNY Lóránt (1972): Nyelvünk a világban. *Tiszatáj*, 1972/5: 38–47.
- CSEBOKSZAROV, Ny. Ny. – CSEBOKSZAROVA, I. A. (1980): *Népek, rasszok, kultúrák*. Gondolat, Bp.
- CSEPELI György (1979): A nemzeti tudat és érzésvilág kutatásáról. *Társadalmi Szemle*, 1979/11: 90-98.
- CSEPELI György (1987): *Csoporttudat-nemzet tudat*. Magvető Könyvkiadó, Bp.
- CSEPELI György (1990): „Nemzeti tudattalan” *Thalassa*, 1990/1: 43–46.
- CSEPELI György (2002): *A nagyvilágon e kívül... Nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon, 1970–2002*. József Műhely Kiadó, Bp.
- FÜZES Miklós (2003): *A nemzetfogalom mibenlétéről* (kézirat)
- GEREBEN Ferenc (1999): *Identitás, kultúra, kisebbség*. Osiris Kiadó, Bp.
- HEGEDŰS József (2003): *Hidelem és valóság: külföldi és hazai nézetek a magyar nyelv rokonságáról*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- HERMAN József (1988): A nemzetfogalom meghatározásához: nyitott kérdések, vitatható válaszok. *Világosság*, 1988/8-9: 510-518.

³³ Kiszely 1993 szerint, talán túlzó becslés.

- HÓDI Sándor (1987): Azonosságkeresés – identitástudat. *Híd*, 1987/2: 209-226.
- HUNYADI György (1996): *Sztereotípiák a változó közgondolkodásban*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- HUNYADI György (1999): *A nemzeti identitás és a sztereotípiák görbe tükre*. In: Pataki Ferenc – Ritoók Zsigmond (szerk.) (1999): 45-59.
- ILLYÉS Gyula (1982): *Ki a magyar?* Magvető Könyvkiadó, Bp.
- JOÓ Tibor (1990): *A magyar nemzeteszme*. Universum Kiadó, Szeged.
- KERESZTURY Dezső (1985): *A magyar önismeret útja*. Magvető Könyvkiadó, Bp.
- KISS Jenő (1995): *Társadalom és nyelvhasználat*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- KISZELY István (1992): *Honnan jöttünk?* Új mandátum Könyvkiadó, Bp.
- NAGY Károly (2000): Szigeteket, szórványokat is megtartó haza a magasban. In: Olasz Sándor (szerk.) (2000): 213-220.
- NÉMETH László (1989): *Sorskérdések*. Magvető és Szépirodalmi Kiadó, Bp.
- OLASZ Sándor (szerk.) (2000): „Honnan jöttünk? Mik vagyunk? Hová megyünk?” *Ezredvégi kérdések a Tiszatájban*. Tiszatáj Alapítvány, Szeged.
- PATAKI Ferenc (1986): *Identitás, személyiség, társadalom*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- PATAKI Ferenc (1997): Nemzetkarakterológia? *Magyar Tudomány*, 1997/2: 169-179.
- PATAKI Ferenc (1999): *Magyarsággép és történeti változásai* In: Pataki Ferenc – Ritoók Zsigmond (szerk.) 1999: 9-15.
- PATAKI Ferenc – RITOÓK Zsigmond (szerk.) (1999): *Magyarsággép és történeti változásai. Magyarországon az ezredfordulón*. MTA, Bp.
- SOMLYÓI TÓTH Tibor (1984): Asszimiláció hungarika. *Valóság*, 1984/12: 34-47.
- SZÁNTÓ Miklós (1983): Magyarság és etnikai azonosulás. *Világosság*, 1983/8-9: 555-560.
- SZEKFI Gyula (szerk.) (1939): *Mi a magyar?* Magyar Szemle Társaság, Bp.
- SZEKFI Gyula (2002): *Nép, nemzet, állam*. Osiris, Bp.
- SZÜCS Jenő (1992a): *A magyar nemzeti tudat kialakulása*. Szeged.
- SZÜCS Jenő (1992b): Történeti „eredet”-kérdések és nemzeti tudat. *Valóság* 1985/3.
- TÓTH Pál Péter (2001): Magyarok a nagyvilágban. *Kisebbségkutatás* 2001/4: 40-46.
- TRÓCSÁNYI András – TÓTH József (2002): *A magyarság kulturális földrajza II*. Pro Pannónia, Pécs
- VÁRINÉ SZILÁGYI Ibolya – NIEDERMÜLLER Péter (szerk.) (1989): *Az identitás kettős tükörben*. Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Bp.

FORRÁSOK A MAGYARABOKRÓL

- ALMÁSY László (1937): *Levegőben...homokon...* Franklin, Bp.
- BAGOSI József (1994a): A Nílus völgyi magyarabok 1. *Új Demokrata*, 1994/13: 28-29.
- BAGOSI József (1994b): A Nílus völgyi magyarabok 2. *Új Demokrata*, 1994/14: 28-29.
- BÁNOSI György – TÖRŐCSIK Attila (2002): *Népek lexikona*, Saxum, Bp.
- DAFALLA, Hassan (1957): *The Nubian Exodus*, London.
- DOBROVITS Aladár (1960): *Javaslat a núbiai kutatásokba való bekapcsolódás tárgyában*. 1960. március 18. (MTA Levéltára).
- EDWARDS, Amelia B. (1877): *A Thousand Miles Up the Nile* (www.touregypt.net/amelia)
- ESCH, Hansjoachim von der (1941): *Weenak – die Karawane ruft*, Brockhaus, Leipzig.
- FEHÉRVÁRI Géza (1964): Magyar leszármazottak közt Szudánban. *Nemzetőr*, 1964/9. (október)
- FODOR István (1966a): Magyarabok a Nílus völgyében 1. *Ország-Világ*, 1966/23: 7-8.
- FODOR István (1966b): Magyarabok a Nílus völgyében 2. *Ország-Világ*, 1966/24: 6-7.
- FODOR István (1966c): Magyarabok a Nílus völgyében 3. *Ország-Világ*, 1966/25: 4-6.
- FODOR István (1966d): The Hungarians of Nubia. *The New Hungarian Quarterly* 1966/24: 145-148.
- FODOR István (2000): Egyiptomi közmondások. *A földgömb* 2000/3.

- HANKÓ Ildikó (1986): Magyarabok a Nílus-völgyben. *Magyar Nemzet*, 1986. július 16.
- HANKÓ Ildikó (1992a): Nílus-parti honvágy. Látogatás a magyaraboknál. *Magyar Nemzet*, 1992. március 12.
- HANKÓ Ildikó (1992b): „Mint oldott kéve...” *Magyar Nemzet*, 1992. március 19.
- HANKÓ Ildikó (1992c): Hűség. *Magyar Nemzet*, 1992. augusztus 26.
- HERING József (1997): Magyarok a Nílus mentén, *Demokrata*, 1997/28-29.
- HERZOG, Rolf (1957): *Die Nubier. Untersuchungen und Beobachtungen zur Gruppengliederung, Gesellschaftsform und Wirtschaftsweise*. Berlin, Akademie Verlag.
- JAKSON, H. C. (1954): *Sudan Days and Ways*, London.
- KEATING, Rex (1980): *Mentőakció Nubiában*, Gondolat, Bp.
- KERTÉSZ Róbert (1990): Magyar zsoldosok a középkori Egyiptomban. *Élet és Tudomány* 1990/7: 210–212.
- KISS János (1998): Múltidéző; Bakócz, Magellán és a magyarabok. *Szabadság* 1998/8: 5.
- KISZELY István (1986): *A föld népei 3. Afrika népei*. Gondolat, Bp., 238.
- KISZELY István (1993a): A magyarabok. *Világszövetség* 1993/15: 1–2.
- KISZELY István (1993b): A magyarabok. *Világszövetség* 1993/16: 28–29.
- KRONENBERG, Andreas – KRONENBERG, Waltraud (1984): Nubische Werte und Wiederaufbau von Wadi Halfa. *Paideuma* 1984/30: 21–32.
- KURCZ Béla (1992a): Magyarok a Kárpát-medencében és a nagyvilágban. *Magyar Nemzet* 1992. június 20.
- KURCZ Béla (1992b): Magyarabok. *Magyar Nemzet* 1992. augusztus 21.
- PÁSZTOR Zoltán (2000): *A magyarabok földjén*. Világvevő, 2000. október 7. (www.vilagvevo.hu/adasok/08/magyarab.htm)
- PÉCSVÁRADI Gábor (1983): *Jeruzsálemi utazás*. Bp., 43.
- REJTŐ Gábor (1992): Magyarabok. *Magyar Hírlap*, 1992. augusztus 22.
- ROAFAT, Samír (1996): From Mag-Arabs to Al-Magary. A Look at Egyipts Hungarian. *The Egyptian Gazette Online*, 1996.04.13. (www.egy.com)
- SÁRKÁNY Mihály (1996): *Research Project of the Ibrahim al Magyar Expedition* (kézirat)
- SÁRKÖZI Máttyás (1990): Arab rokonaink. *Magyar Hírlap*, 1990. november 24.
- STEFKA István (2001): Egy kisgazda Szudánból. *Magyar Nemzet*, 2001. szeptember 1.
- TÖRÖK Zsolt (1998): *Almásy László életregénye*. ELTE Eötvös Kiadó, Bp.
- TRÓCSÁNYI András – TÓTH József (2002): *A magyarság kulturális földrajza*. Pro Pannónia, Pécs
- TVRŦKO, Vujity (2001): A magyarabok in: Vujity TvrŦko: *Újabb pokoli történetek*. Alexandra, 2001: 224–239.
- ZSIGMOND Márta (1966): Egyszemélyes expedíció. *Világ Ifjúsága*, 1966/4.

A HIVATKOZÁSOKBAN SZEREPLŐ FORRÁSOK

- BELZONI, G (1821): *Reisen in Aegypten und Nubien*. *Ethnographisches Archiv*, Jena.
- BUDGE, E. A. Wallis (1907): *The Egyptian Sudan, its history and monuments*. London.
- BURCHARDT, John Lewis (1819): *Travels in Nubia*. London.
- CAILLIAUD, Frédéric (1826): *Voyage à Méroé*. Paris.
- FIELD, Henry (1952): *Contributions to the antropology of the Faiyum, Sinai, Sudan and Kenya*. University of California Press.
- FIELD, Henry (1955): *Rock drawings from Upper Egypt*. Man, London.
- HAMMER, J. von (1827-1835): *Geschichte des Osmanisches Reiches* III, h.n.
- JORGA, N. (1909): *Geschichte des Osmanisches Reiches*. Bukarest.
- MACMICHAEL, H. A. (1922): *A History of the Arabs in Sudan*. Cambridge.
- N. n. (1936): *Sudan Monthly Records* 1936/ May-June

NIELSEN, Ole Vagn (1970): *Human Remains. (Scandinavian Joint Expedition to Sudanese Nubia, Vol. 9)* Holmes & Meier Publishers Inc. Hardcore.

SPAMER (1914): *Weltgeschichte*. H. n.

EGYÉB DOKUMENTUMOK

Interjú KISZELY Istvánnal, tőle kapott anyagok (2003. december 10.)

TÖRÖK Zsolt levele (2003. szeptember 4.)

KOLTAY Erika levele (2003. április 25.)

AL MAGYARI, Fejszál M. Khalil előadása a magyarabokról (Pécs, 2002. november 21.)

A Külügyminisztérium ismertetője: *Utunk Keletről a mai hazába* (<http://www.kum.hu/siwwwa/online/10020190.html>)

Szili Katalin

Magyarságképről, sztereotípiákról egy rólunk szóló könyv kapcsán

(Ardó Zsuzsa: *Culture Shock! Hungary*)

Dolgozatomban Ardó Zsuzsának a *Culture Shock!* sorozatban megjelent, hazánkat bemutató munkája (*Culture Shock! Hungary. A Guide to Customs and Etiquette*. Graphic Arts Center Publishing Company, Portland, Oregon, 2000) kapcsán kívánok szólni a kultúrák közötti kommunikáció (angolul: *cross cultural /intercultural communication*) néhány alapproblémájáról és egyben az általa választott azonos nevű műfaj nehézségeiről. Mint ismeretes, a 80-as évektől fejlődésnek indult interdiszciplína, a kultúrák közötti kommunikáció a nevében foglaltaknak megfelelően fő tárgyának az olyanok közötti kommunikáció kutatását tekinti, akiknek a kulturális észlelése és szimbólumrendszere annyira különböző, hogy az a köztük végbemenő kommunikációs eseményt képes módosítani, megváltoztatni. Céljait tekintve tehát az eltérő kultúrákból érkezettek viselkedésében, kommunikációjában mutatkozó zavarokkal, félreértésekkel, azok okaival foglalkozik. Mivel létrejöttét nagyon is gyakorlati tények, az egymással gazdasági kapcsolatban álló, egymás piacára betörni kívánó, de eltérő kultúrájú népek közötti megértési problémák motíválták, az elméleti és gyakorlati munkák e tudományban nem válnak el oly élesen egymástól, ahogy azt – a rokon területeken is tevékenykedő – meghatározó képviselőinek, Ron és Susan Scollonnak, Deborah Tannennek, Anna Wierzbickának, Claire Kramtschnak, Jenny Thomasnak a munkássága bizonyítja.

Természetesen léteznek a mindennapi igényeket kielégítő, egyértelműen gyakorlati céllal íródott könyvek, melyek közé a Magyarországot bemutató *Culture Shock!* sorozat tagjai is tartoznak. A rólunk szóló kiadvány szerzője, idomulva ezek célkitűzéséhez, a hazánkban hosszabb-rövidebb ideig dolgozó, tartózkodó üzletembereket, turistákat, magyar származásúakat, irántunk érdeklődő más kultúrák tagjait kívánja bevezetni a 'magyar kultúrának nevezett táncba'.

A magyar kultúra tagjaként érdeklődéssel, kíváncsisággal és természetesen örömmel fogjuk kezünkbe, hiszen nemigen dúskálhatunk hasonló alkotásokban. Hiába nyíltak meg ugyanis a világ előtt hazánk határai, kevés az elérhető információ rólunk: az interkulturális kommunikációval foglalkozó munkákban gazdasági súlyunknak megfelelő hely jut nekünk: vagy kimaradunk belőlük, vagy néhány iga-

zán semmitmondó sorban olvashatunk megmosolyognivalóan banális állításokat rólunk. (Hogy a kimondottan alantas céllal íródott kiadványokat ne is említsem.) Űde kivételnek tekinthető Yale Richmondnak a kultúránkat kelet-európai kontextusba helyező jelképes című könyve, a *From da to yes*,¹ illetve Bart István értékes, német, francia és angol változatban is létező thesaurusszerű műve.²

A műfaj nehézségeiről

A hasonló vállalkozások több szempontból sem tekinthetők egyszerűnek. Először is a kultúra rendkívül összetett voltából adódó számos akadályon kell úrrá lenniük a feladatra vállalkozóknak. Így többek között el kell dönteniük, hogy milyen kultúrafelfogást fogadnak el, illetve a kultúra összetevőiből melyekkel foglalkoznak s mily mélységgel. Noha az interkulturális kommunikáció mint diszciplína mára már nagyrészt meghatározta a kultúra saját maga számára lényeges elemeit, kialakította vizsgálati módszereit, a nehézségek nagy része ezzel nem szűnt meg. Ha csak a kultúra főbb összetevőit (közös hitek, hiedelmek, értékek, attitűdrendszerek, világlátás, az időkonceptió, a társadalmi szerveződés mikéntje, az önkép, a verbális folyamatok, annak nem verbális kísérői stb.) vesszük figyelembe, igen széleskörű, több tudományterületet – történelem, antropológia, néprajz, művészetek, szociológia, pszichológia, nyelvtudomány stb. – átölelő ismeretekkel kell rendelkeznie a könyvet írónak az adott népről, kultúráról ahhoz, hogy egyik-másik szakma művelelő ne találjanak kivetnivalót, tévedéseket az általa leírtakban.

Ezért a magyart idegen nyelvként is oktató tanárként csak zárójelben jegyzem meg a magyar nyelvvel foglalkozó fejezet (Language and Communication, 88-122.) hibáit, hiányosságait, nem éppen helytálló megállapításait. Tekintsük mondjuk csupán kedvcsináló, lelkesítő megjegyzésnek Ardó azon véleményét, hogy a *szóképzés egyszerű volta* a diák egyik alapélménye lesz nyelvünket tanulván (96.)! Azt is, hogy a nyelvi játékoknak, például palindromáknak (visszafelé olvasható mondatoknak), az eszperente nyelvnek nagyobb jelentőséget tulajdonít, mint a magyar nyelvrokonság kérdésének: míg az utóbbit egy oldal terjedelemben tárgyalja (a 90. lap közepétől a 91. közepéig), az előzőknek két oldalt szán (99-100). A leírás általános jellege miatt az is elnézhető, hogy a *hangrend és illeszkedés szabályait nem teljességgel és nem pontosan adja meg*: nem szól például az *i, í* kettős jellegéről, a labiális illeszkedést hibásan a szótőben levő labiális magánhangzóval magyarázza, ami részizagság, hiszen bőséggel vannak ajakkerekítés nélküli és ajakkerekítéses hangot egyaránt tartalmazó szavak (97-98). Helyesen az utolsó szótag magánhangzója

¹ Intercultural Press Inc., 1995

² Ennek itt most az angol változatát idézem: *Hungary & the Hungarians* (Budapest, Corvina, 1999).

határozza meg a végződés milyenségét: *füzetet, eszközök, tetőhöz*. (Már ha a labiális illeszkedés teljes körű: *völgyet* « *völgyhöz*.) Számos sebből vérzik a szórenddel, a fókuszpozícióval foglalkozó eszmefuttatása. Minő paradicsomi helyzet lenne (a diák és a tanár számára egyaránt), ha majdnem mindig oly szabadsággal építhetne a szavakból mondatokat a magyarban, ahogy neki tetszik („...*you can be as free as you like with word order*” 103)! Annak az állításának a naiv és egyben tarthatatlan voltát sem kell bővebben bizonygatnom, hogy a magyarban egyszerűen attól válik egy mondatrész hangsúlyozott szemantikai egységgé, hogy mondatkezdő pozícióba helyezzük (a szóhangsúlyhoz hasonlóan). A *Most meg szeretném venni neked ezt a könyvet ajándékba* kiinduló mondatra (ha jól következtettem ki) esett választás sem a legszerencsésebb, mivel a segédigeként funkcionáló *szeretném* miatt nem követhetők a tipikus szórendi mozgások benne (103).

Azt is tekintjük az angolul beszélőknek szóló gesztusnak, hogy több nemzetközi (latin, görög vagy egyéb eredetű) műveltségi szót angolnak tekint: svéd: *ombudsman*, latin: *status, sex, solarium*, görög *stereo*, francia *image*. (Hogy a *director, distributor, residence*-féle alakokról ne szóljak.) A „hunglish” formák, e nyelvi kentaurok említését sem igen kárhoztatom ebben az esetben, hiszen a két nyelv közötti kötődést erősítik, s ezzel motiválják az angol diákokot. (Ardó különben néhány olyannal is megajándékoz bennünket, amely nem vagy nem az idézett formában került be a nyelvünkbe: *DAT, dzseli*. (Az utóbbi helyesen *zselé*, s vélhetően francia közvetítéssel (*gelée*) jutott el hozzánk.)

Nemcsak túlzott szimplifikáció, de helytelen megállapítás, hogy a *mami, mamika, mamucika, mamus, mamuska, mamicsek*, valamint *anyu, anyuci, anyóca, anyucika, anyuka, anyuska, nyanya, nyanyuci* szavak jelentése maradéktalanul visszaadható a *mummy, ma, mum, mom* szavakkal (94-95).

A magyar főnevek ragozásának elsajátításában nemhogy segítene az Ardó által vázolt rendszer, de bonyolultsága, követhetlensége miatt egyenesen zavaró: *gyerek-ek, gyereke-i-m, gyerekeim-é, gyerekeimé-i, gyerekeiméi-ért* (95). (Valószínűsíthetően az esetragokat megelőző jeleket, azok sorrendjét akarta felsorolni, de magyarázatok nélkül célt téveszt.) A helyesírásról: megszoktuk, hogy a magyar szavak írása az idegen nyelvű szövegekben (a magánhangzók mellékjeles volta miatt) csapnivalóan rossz. A magyar szerzőnek köszönhetően e könyvbe kevés hiba csúszott. Szóvá ezek közül csak az *Eötvös Loránd (és nem Lóránd!) Tudományegyetem* formát (121.), a bevezető Örkény-idézetének rossz *ő* betűjét, valamint a *Jóccakát* fonetikus írását teszem.

Saját szakterületemen kívül azért nem tartom szükségesnek a más tudományágakhoz tartozó részek kritikáját, mert a munka az alcímében foglaltaknak megfelelően nem a szellemi, művészi produktumok, az ún. „magaskultúra” (Hochkultur) bemutatására vállalkozik, hanem az antropológiai kultúráéra, vagyis írója annak

megragadását tűzte maga elé célul, ami a másik kultúrából érkezetteknek szokatlan, idegen, érthetetlen, amikor ilyen vagy olyan okból bekerülnek a magyar közösségbe, ott dolgozni, élni kényszerülnek. Ennek következtében az egzakt tények helyett népünk sajátos hiteit, hiedelmeit, viselkedésének az idegen számára feltűnő elemeit, a nemzet-karakterológia problémakörét, a rólunk alkotott benyomásokat stb. állítja könyvének középpontjába.

Botorság volna azt feltételezni, hogy az utóbbi megközelítés könnyebbséget jelent! Ha a pontos ismeretek átadása széleskörű tájékozottságot, tudást követel meg a szerzőtől, akkor a második aspektus ennél még lényegesebb, összetett szakmai képességeket: nem elég ugyanis ismernie, értenie is kell az általa tárgyalt kultúrát, annak legfinomabb rezdüléseit, hiszen az idegenségét, az esetleges elutasító magatartást kiváltó elemeit kell olvasójával **elfogadtatnia, megértetnie**. És a hangsúly a (tipográfiaailag is kiemelt) két szón van. Ha az író tollát más szándékok vezérlik, vagy a szakmai objektivitás helyét (ilyen vagy olyan irányú) elfogultság veszi át nála, veszélyes – és a kultúrák közötti kommunikáció alapcélkitűzéseivel merőben ellentétes – utakra tévedhet, mert a másságok, a különbözőségek megértetése, a kommunikációs zavarok eloszlátása átsapthat a bemutatott kultúrával, annak tagjaival kapcsolatos **sztereotipizálás**ba, ami jelentheti akár az adott kultúra túlzó dicséretét, de értékeitől való részleges megfosztását, a róla élő tévhitek erősítését, hovatovább újak létrehozását is.

A jelenség pontos megértéséhez tisztázzuk a kiemelt fogalmat! A **sztereotipizálás** röviden a **túlzott általánosítással** (röviden túláltalánosítással) azonosítható. Az egyes nemzetek önmagukról és a másikról alkotott képei persze tele vannak általános (sztereotip) jegyekkel. Azt gondolják például, hogy valaki csak azért, mert német, pontos, és mert olasz pontatlan és temperamentumos, magyar voltából következően pedig büszke, pesszimista. Ez még csak egyszerű általánosítás. Az általánosító nemzeti önképek minden népnél értelemszerűen hízelgő vonásokkal teliek, azaz **etnocentrikusak**, ami önmagában sem nem jó, sem nem rossz. Szilágyi N. Sándor pontos és szép összegző definíciója szerint ugyanis „etnocentrikusságon az egyes etnikai közösségek tagjainak azt a természetes beállítódását értjük, mely abban nyilvánul meg, hogy saját nyelvüket és kulturális termékeiket más etnikai közösségekhez képest természetesebbnek, jobbnak, szebbnek stb. értékelik. Azért mondhatjuk erre az attitűdre, hogy természetes, mert teljesen spontán és implicit, nem pedig valami tudatosan kimunkált ideológia, és azért is, mert igazából egy nagyon is emberi dolog...”³. A „miénk a jó” érzés létrejötte „a szolidáris értékek vonzásának alkalmasint univerzális törvényéből” következik: „a mi csoportunk úgy áll

³ Hogyan teremtsünk világot? <http://mnytud.arts.klte.hu/szilagyi>, 27.

oppozícióban a mások-csoporttal, hogy hozzá – mint pozitív pólushoz – kapcsolódnak a pozitív értékek, a negatívnak pedig nem marad más pólus, mint a mások-csoport” (uo.). Vagyis létrejön a kultúra lényegét tükröző paradoxon: a kultúra összeköti egymással saját tagjait, de el is választja őket más közösségektől.

A **sztereotipizálás** hibájába akkor esünk, ha valamely csoport jellemzőit nem egyszerűen azért általánosítjuk, hogy a csoport minden tagjára alkalmazzuk, mint az előbb, hanem azért is, hogy azok felnagyított pozitív vagy negatív értékeket nyerjenek, vagyis azt gondoljuk, sugalljuk, hogy ez vagy az különösen értékes vagy rossz tulajdonsága a közösségnek. A nagyobb veszélyeket magában rejtő negatív vonásokra összpontosító **negatív sztereotipizálásnak** több lépcsőfoka van. Első lépésként a két kulturális csoportot nem kultúrájának komplexitásában, hanem egyetlen összevetési szempontot alkalmazva állítjuk oppozícióba: ezt tesszük, amikor azt mondjuk, hogy a nyugati kultúrák tagjai deduktív módon közelítik meg tárgyukat, az ázsiaiak pedig az induktív utat választva. Második lépésként a köztük levő félreértésekért a szóban forgó jellemzőiket tesszük felelőssé: azt állítjuk, hogy azért jelennek meg zavarok a kommunikációjukban, mert az egyikük az induktív, a másik a deduktív típushoz tartozik. A negatív sztereotipizálás legutolsó lépcsőfoka az, hogy kijelentjük, a két csoport tagjai között a kommunikáció zavarát a negatívnak vélt csoport akadályozza.⁴ (Hogy mi történik, ha minderre ideológia is épül, mindnyájunk számára világos.)

Az előbbieket tükrében a kultúrák közötti kommunikáció problematikájával foglalkozó munkák sikeressége nagyban függ attól is, képes-e írójuk olyan tárgyalási módot vagy aspektust választani, mely egyfelől nem sérti a bemutatott fél természetes és jogos érzékenységét, mert kultúrájának prioritásai nem kérdőjeleződnek meg általa, nem silányulnak nevetséges badarságokká, másfelől – a megértetést eszközül választva – azon munkálkodik, hogy olvasójának, a másik kultúra képviselőjének ugyancsak természetes, kétpólusú oppozícióra épülő hitei (‘az enyém a jó, a másiké a rossz’) ne erősödjenek negatív sztereotípiákká.

Cultur Shock! Hungary

Ardó az előszóban mottóként idézett Illyés Gyula versrészlet alapján kívülről, vagyis az objektív szakember szemével kíván láttatni bennünket: „*Úgy kell nézniünk a nemzetet, amelyhez tartozunk, / mintha kívülről néznénk; / úgy kell magunkba tekinteniünk, / mintha idegen szemmel tekintenénk.*” Ebbéli törekvését jelzi, hogy magyar volta ellenére (egyetemi éveimig biztosan Magyarországon élt) a távolító 3. személyben szól rólunk. A másik idézet, Örkény sorai viszont azt engedik sejtetni,

⁴ R. Scollon – S. Scollon: Intercultural communication, Oxford, Blackwell, 158-159.

hogy a kívülálló attitűdjébe némi iróniát kíván csempészni: „*Én azt hiszem, hogy egy nép akkor felnőtt, / amikor nemcsak iróniára, hanem öniróniára is képes.*” (Az utolsó mondat leginkább a magyar olvasónak szánt intelemként értelmezendő: próbálja öniróniával lapozni a könyvet.)

Miképpen az a hátsó borítón levő méltatásokból kitetszik, nem könnyű eldönteni, hogy a humornak mely válfaját, fokozatát is alkalmazza Ardó. Az önmagát kanadai-magyar költőként azonosító Faludy György például a könyv **szatíráját** becsüli: „*Above all I value the satire in this multifaceted book...* A másik anonim idézet szerint ellenben „bőséges **humorral** megírt könyv”. (A kiemelések tőle: Sz. K.) Ha Faludynak van igaza, a komikus ábrázolásnak azt a válfaját választotta, „amelyik (szemben a derűs, higgadt, megbocsátó humorral) a **megsemmisítő gúny fölényes elutasításával, kárörvendésével** vagy haragos dühével mutatja be az ábrázolt jelenséget.”⁵ Ha a második vélemény igaz, akkor humorral, a „gúny egyik sajátos, enyhe formájával” fest rólunk képet, és „a jóakarátúan, de **kívülállóan, felülemelkedően mosolygó ember**” szemével láttat bennünket.⁶ A definícióban szereplő gúny ellenben „a **kinevetés, kicsúfolás** különböző formáiban megnyilvánuló attitűd” ...,de bármely fokán, bármely formájában alapvető a viszonyulás **elidegenedett** jellege: a beszélő, az író **nem azonosul, nem érez semmi közösséget, együttérzést** a kigúnyolt személlyel, dologgal..., esetünkben a magyar kultúrával.”⁷ Legerősebb fokozatában, a nyílt gúnyban „a gúnyt űző részéről mindig valami **fölényérzés** nyilvánul meg.”⁸

Az alkalmazott humor pontos válfajának meghatározásánál is lényegesebb kérdés azonban az, hogy mire használja azt a szerző. Ha a megértetés, az elfogadás eszközévé teszi, az olvasó mosolyog ugyan viselkedésünknek, hiteinknek, értékeinknek stb. elütő voltán, de mivel hiteles magyarázatot talál rájuk, illetve a kultúra komplex összefüggésrendszerébe ágyazva tárulnak elé, nem nyernek az átlagosnál nagyobb pozitív vagy negatív értéket. A humor/gúny/szatíra azonban fegyverül is szolgálhat: megerősítheti ugyan az idegen kultúra tagját a saját kultúrájában (‘az enyém sokkal jobb’), de ezzel együtt erős, hízelgőnek egyáltalán nem mondható ítéleteket is beléplántálhat.

Az egyes fő fejezetek mondandóját (l. Image and Self-image, Traditions and Values, Language and Communication, Socializing with Hungarians stb.) Ardó néhány meghatározónak gondolt tulajdonságunk köré építi fel, következőképpen e vissza-visszatérő toposzok sajátos megvilágításba kerülnek, a többi fölé magasod-

⁵ Világirodalmi Lexikon, Budapest, Akadémiai Kiadó, 1992. 14. kötet, 176.

⁶ Uo. 1975. 4. kötet, 669.

⁷ Uo. 73-74

⁸ Uo.

nak, megítélésünk eszközévé lépnek elő, rajtuk keresztül **ért meg** vagy **ért félre** bennünket az idegen. Az ebben az esetben felteendő kérdés: hitelesek-e, igazak-e annyira, hogy az előbbi történéjék. Mert ha hamisak, vagy intuíción alapulnak, csupán egy (pozitív vagy negatív előjelű) sztereotipizálási folyamat kellékeinek kell tartanunk őket.

Annak eldöntését, hogy sikerül-e a szerzőnek a sajátos hangvétel és a tárgyalási mód által kijelölt meglehetősen szűk mezsgyén haladnia, s el tudja-e kerülni a vázolt csapdákat – negatív ítéletek erősítése, sztereotipizálás –, olvasómra bízom. A könyv stílusának érzékeltetése végett igyekszem az eredeti szövegből is minél többet idézni. Nézzünk tehát néhányat az Ardó által alapvetőnek tartott jellemzőinkből!

1. A magyar erős (a külvilág által el nem ismert) géniusztudattal bíró nép (How Hungarians Like to Be Seen: 12-13.)

A magyaroknak nem elég az, hogy önképüknek megfelelően nagylelkűnek, melegszívűnek, barátságosnak, vendégszeretőnek, csaváros eszűnek tartod őket. Azt is elvárják, hogy géniuszként tekints rájuk – figyelmezteti olvasóját Ardó. Ha nincsenek megelégedve géniusztudatoddal, buzgón bizonygatják, ha a tehetség nem nyelvfüggetlen, ahogy ez az irodalom esetében így van, a magyar géniusz ellepéné és természetesen elbűvölné a világot. A beszédes címmel (*Literary cornucopia 'Irodalmi bőségsszaru'*) ellátott alfejezetben (235-236.) ez a meggyőződésünk egyenesen mint a nemzeti egység megteremtője jelenik meg: állandó marakodásaink közepette („*Hungarians violently differ on almost everything*”) ugyanis csak abban tudunk egyetérteni, hogy a világ meg van fosztva a magyar irodalom páratlan (*unparalleled*) és nagyrészt fájdalmas (*mostly painful*) örömeitől. 'Ha csak egyvalaki is tudná, hogy mit veszítenek!', kiáltat fel velünk. Shakespeare meg a hozzá hasonlók nem olyan rosszak („*Shakespeare and suchlike are not so bad*” 235.), de ha a magyar irodalom olyan óriásai, mint Arany, Petőfi, Ady, József Attila stb. nagyobb piacot biztosító nyelven írtak volna, elbújhatnának mellettük – tolmácsolja vélekedésünket. Zsenitudatunkból következik az is, hogy azt hisszük, mindent jobban tudunk másoknál: 'Bármit, amit tudsz, én jobban tudom' („*Anything you can do, I can do better*”, 56-57).

Eme meggyőződésünk örök outsider – insider játékunk folyománya, s úgy játszunk, hogy az outsiderok leereszkedően bánnak az insiderekkel, azok pedig semmi jót nem néznek ki az előbbiekből.

2. A magyar pesszimizmus – 'Magyarnak lenni lényegében egyenlő a kollektív neurózissal'

Az Arthur Koestler idézettel „*To be a Hungarian is a collective neurosis*” (61.) alátámasztott általánosítás köré leginkább a *Hagyományok és értékek (Traditions and*

Values, 42-87.) fejezet épül. A magyar pesszimista nép, véljük magunkról, vélik rólunk. Sőt, mi több: a szerző szerint a rosszkedvűség megélése, a vájkálás benne egyik legkedveltebb időtöltésünk, bolondító élvezetünk, nemzeti hobbink („*nursing the blues is one of the most cherished Hungarian pastimes and an infatuating indulgence, a national hobby so to speak*”, 43). A magyar tudatállapot pedig ebből következően leginkább úgy írható le, hogy a rosszkedvűségben való elmélyedés keveredik benne egy csipet mániákus depresszióval (uo.). Csupán elgondolkodtató adalékul szánom egy kezembe akadt felmérés eredményeit: a bécsi Fessel-Institut kelet-európai életmódokat összehasonlító 1999-es felmérésének adatai szerint 1000 magyarnak a **65%**-a pesszimista, 35%-a optimista. Ezek az arányok más országoknál így alakulnak: Bulgária: **81%** - 19%; Csehország: 52% - 48%; Lengyelország: 61% - 39%; Románia: **69%** - 31%; Szlovákia 57% - 43%; Ukrajna: **91%** - 9%. A hét országból tehát a középmezőnyben helyezkedünk el, nagyjából a Lengyelekkel egy szinten.

Nem vitatom, hogy az öngyilkossági statisztikákban, az alkoholizmusban szomorúan előkelő helyet foglalunk el, ennek ellenére kétlem, hogy a XXI. század elejének Magyarországon a könyv feltételezett (üzletember, diplomata, turista) olvasóját segítenék megértésünkben a legújabb magyar generáció számára a történelem-könyvekből (vagy onnan sem) ismert – hol a romantika nemzetfelfogását, hol a múlt század első felét idéző – fogalmak: nemzethalál, honfibú, bús magyar sors, sírva vi-gadás, délibábos heroizmus (43-46, 51). (Bart István idézett munkájában csak a déli-bábot találtam meg.)

3. Az életet intenzíven élő nép (*No Wedlock Deadlock*, 53-54; *Consuming Life – Consuming Lives*, 80.)

Nos, a depresszió, az öngyilkosság, a mentális betegségek iránti fogékonyságunk, munkamániánk, köldöknéző önsajnálátunk ellenére meglehetősen hevesen, vehemensen élünk, az életfilozófiánk szerint ugyanis az életet intenzíven és extenzíven kell élni, az életet nagy kanállal kell enni, amit Ardó szerint gyors válási procedúránk is bizonyít. Mivel az élet és a szerelem nálunk elválaszthatatlan (*Amo ergo sum*, 140.), szeretünk büszkélkedni kalandos és változatos szerelmi életünkkel, hektikus és költséges házasságainkkal, hátborzongató (*gruesome*) és fárasztó (*gruelling*) válásainkkal.

A sikerhez ellentmondásos a viszonyunk: elvárjuk a sikert ugyan, de a sikeres embereket csak akkor szívleljük igazán, ha minél távolabb élnek tőlünk: „*Successful individuals are best appreciated (read tolerated) when they are safely and surely out of Hungary*” (55). De még jobb, ha meghaltak: „*success – Posthumous is best*” (55). Az itt sugallt vonásunk (kisstílűségünk, irigységünk) és a 40 oldallal előbb írtak közötti ellentmondást a magyar géniuszról vallott elvakult hitünk oldhatja fel az ol-

vasóban, aki emlékezhet még arra, hogy könnybe lábadt szemekkel bizonygatjuk (az országunkon belül élő, a műfaj jellegéből következően nagyon is élő) sportolóink nagyszerűségét, dicsérjük őket, ha dicsőséget hoznak hazánknak (15). Az is megmaradhatott a fejében korábról, mennyire magunkénak érezzük a külföldön élő, hírnevet szerzett magyar származású művészeket: nemcsak számon tartjuk őket, de elvárnánk, hogy magyar nevükön szólítsa őket a világ (Liszt Ferenc, Dohnányi Ernő, Solti György). Sőt tán felsejlik benne az elé tárt kép: ha nem ismeri el az idegen a magyar származású (tehát távolra szakadt) tudósok bámulatba ejtő túlsúlyát (*astounding preponderance*) a világban, kabáton ragadjuk, s addig nincs menekvése, amíg az ellenkező nézetet nem vallja (16).

4. *Magyar világ – macho világ* (*Gender relations (man, 78.)*)

Magyarországon férfinak lenni jó, hiszen a változások ellenére még mindig macho kultúra a miénk, amelyben a nemi szerepek egyértelműen rögzültek, s a férfiaknak nemigen kell félniük attól, hogy holmi feminista törekvések gyengítik hatalmukat. Mi nők, személyiségünktől függően legfeljebb nyafogunk/nyöszörgünk (*whimper*) alávetett helyzetünk miatt, de akár hengegetünk (*brag*) is vele (79.), mert tetszik nekünk, ínyünkre van, hogy uralnak bennünket, parancsolnak nekünk. Harcra nemigen gondolhatunk, mert a feministákra némelyek (köztük nők is) úgy néznek, mint üdvözült kékharisnyás szukákra (*glorified bluestocking bitches, 79.*), hogy a durvább – a két utolsó szó fölcserélésével nyert – kifejezés jelentését ne említsem.

Kontroll híján a múlt század elejét-közepét idéző körülmények között kell élnünk mindennapjainkat, kell dolgoznunk munkahelyeinken, ahol a férfiak mindent megengedhetnek maguknak: 'Egy férfi, legyen akár magasan képzett – egyetemi tanszék vezetője például – egy pillanatig sem gondolkozik azon, hogy megcsipkedje vagy megpaskolja női beosztottját' (*„A man, however highly educated – the head of a university department, for example – may not think twice about pinching, or even better slapping the female posterior with zest” – 79.*). S még mielőtt a hozzánk készülő angolszász hölgyek képzeletében a szexuális zaklatás ügyében indított perek legnehezebb pontja, a bizonyítás nehézségének réme fölsejlene, megnyugodva olvashatják, hogy mindez a kollégák élénk figyelmétől követve (*under the blazing attention of colleagues*) zajlik le. Ha a hölgy netalántán rossz néven venné, s nem szexista gesztusként interpretálná mindezt, valami ilyesmivel vágnak vissza a drága magyar férfiak: 'Oh, la, la nem tudtam, hogy ennyire ki vagy éhezve, drágám!'

5. *Tolakodó kíváncsiság, arrogancia, avagy egy kultúra, ahol nincsen intim szféra*

Ardó különös gondot fordít ama „sajátosságunk” rögzítésére olvasójának tudatában, hogy a magyar kultúrában a publikus és a személyes, intim szférák tökéletesen özszemosódnak (vagy tán nem is léteznek), így az információk, kiváltképpen a

meghitt közlések átadásának semmiféle gátjai nem léteznek (l. *Tradíciók és értékek, Nyelv és kommunikáció, A magyarokkal történő szocializációról* szóló fejezetek). A pletykálgatást össznépi szinten műveljük, társadalmi csoportoktól függetlenül, miképpen az *Intricate intimacies shared indiscriminately* ('Bonyolult intimitások megosztása válogatás nélkül', 84.) alcím mondja, minden belátást mellőzve teregetjük ki saját és mások szerelmi életét, szennyését. Mások kibeszélése olyannyira össznépi játék nálunk, olyannyira szocializációnk szerves része, hogy (Ardó felfogásában) kulturális hagyományaink meghatározó elemévé nemesül. A hagyományokról szóló fejezetben (42-88.) például külön passzust szentel neki (*The Flow of Information*, 84.), ahol ismételten felhívja olvasója figyelmét arra, hogy ebben a kultúrában a titoktartás, a személyes információk visszatartása a hagyományok megsértése lenne: „*Keeping personal information to yourself would be an insult to the traditions*” (84).

A magyar társadalom a hierarchikus felépítésűek közé tartozik, amit Ardó is tud, hiszen említést tesz róla. Ez azt jelenti, hogy tagjainak viszonyát, a társadalomban elfoglalt helyüket különböző tényezők, így a közösségben elfoglalt pozíciójuk, koruk, nemük stb. határozzák meg. A magázáson, tegezésen kívül a nyelv számos eleme utal arra, hogy a két ember közötti társadalmi távolságot az ismeretlenségtől a közeli, meghitt kapcsolatig pontosan, finom distinkciókat alkalmazva határozzuk meg: *vadidegen, idegen, távoli ismerős, ismerős, jó ismerős, barát, meghitt barát* stb. Az eltérő hatalmi viszonyok, a társadalmi távolság fokozatai meghatározott nyelvi viselkedésmódot írnak elő az interakciókban részt vevők számára, kiváltképpen azokban a közösségekben, ahol a tagok ezeknek az elveknek az alapján szervezik meg az egymás közötti viszonyokat. (Mindezek szociolingvisztikai, pragmatikai, szociopragmatikai munkák ezer ténnyel alátámasztott megállapításai.) Nem mondhatunk és **nem is mondunk bármit, bárkinek**. A liftben a vadidegent köszöntjük csupán, a IV. emeleten lakó ismerőssel néhány közömbös mondatot váltunk az időjárásról, az egyetemi csoporttársunktól ellenben már megkérdezzük, hogy van, és ő a köztünk levő kapcsolat minőségétől (például kedvel-e vagy nem) ad információt a hógylétéről. A barátunk esetében azonban a kérdés már nem egyszerű udvariassági gesztus lesz, s ő is őszintén (részletekbe menően) beszámol testi és lelki állapotáról. Ha másképp szólítunk meg valakit, ha másképp köszönünk neki, ha más nyelvi eszközöket választva mondunk nemet, kérünk, mondunk köszönetet az eltérő társadalmi jellemzőkkel bíró helyzetekben, vajon az információk áramoltatásában a teljes gátlástalanság jellemezne bennünket? Meglepő lenne, ha igen.

A közösségi, azaz nem az individuum szabadságát előterbe állító társadalmakban természetesnek tekinthető – még lazább közösségekben is – a másik felé irányuló figyelem fokozottabb kinyilvánítása, vagy némely helyzetben (pl. vendégség, idegenek fogadása) a szívéllyesség kimutatása. Az élénkebb figyelem ugyanakkor nem

jelenti azt, hogy a nemek közötti viszonyokat taglaló részben (l. fentebb) még machónak mondott világ egyszerre femininné válik, tagjai nemre, korra való tekintet nélkül budoárokban különös élvezettel fecsegő, csevegő szépasszonyokká lesznek! Ha ez így volna, szókinccsünk tele lenne a hírvivőket, a kibeszélőket dicsérő pozitív jelentésű szavakkal. Jómagam csak a közösség elmarasztaló ítéletét kifejező példákat ismerem: *pletykafészek, hírharang, falnyelve, posta a szája, minden csekélységet más orrára köt, rosszabb a bábánál* stb., ellenkező töltetű szavaknak híján van szókinccsem.

De miképpen a velünk való kapcsolatépítés, -tartás rejtelseibe bevezető fejezetből (*Socializing with Hungarians*, 123-146.) kiderül, nem ez az egyetlen akadály, amit le kell győznie a más kultúrából érkezettnek, ha velünk kíván élni, ki akar bennünket ismerni. Először is nem lehet eldönteni, hogy hallgatagok, csendesek, avagy beszédesek vagyunk-e. Ardó úgy véli, az önmagunkról alkotott hagyományos kép szerint erős, csendes típus vagyunk. A sikeres életstratégiánkat két mondatban foglaltaknak megfelelően alakítottuk ki. *A ne szólj szám, nem fáj fejem* bölcsesség óvatosságra int bennünket, de a túlélést is biztosítja. De azt is valljuk, hogy *sok beszéd szegénység* (123.), tehát elítéljük a beszédességet. (Megvallom, jómagam nem ismertem ezt a mondást, ezért utánanéztam, de nem találtam.)

Ezzel egyidejűleg paradox módon a csendet nemigen toleráljuk, gyanúsnak, destruktívnak tartjuk, amit mi sem bizonyított jobban, mint a szerző által a saját (pre)konceptiójához igazított és félreértelmezett újabb közmondás, a *csendes víz partot mos*. Helyesen: *lassú víz partot mos*, melynek első és ismert jelentése: 'szívós, kitartó munkával érhetjük el csak a célunkat' – másodlagos tartalma szerint pedig: 'a csendes alamuszi emberek rendszerint nagy kópék.'⁹

Verbális viselkedésünkben természetesen a beszéd kiemelt szerepe a meghatározó. Ezzel egyet is érthetnénk, mert kultúránkban a nyelvnek valóban különös presztízse van, ahogy a nyelv igényes használatának is. Ám Ardó állításának bizonyítékát nem ebben látja, hanem (az információk szabad áramoltatása mellett) konverzációnk egyéb jegyeiben. Talán a viharos történelmünk miatti frusztrációnkból következik (vagy egyszerűen a büszkeségből, géniusztudatból összeálló magyar karakter elengedhetetlen velejárója?) az örök ellenmondás, a partner megsemmisítésének leküzdhetetlen vágya. Ellentmondás, magyar a neved – mondja ki a verdiktet rólunk az ismételt beszéd alcímmel ellátott részben (*Verbal Warfare*, 'verbális hadviselés' – 125.). Ez olyannyira így van, hogy mi akár önmagunkkal is képesek vagyunk vitatkozni. Végy két magyart, és a vita rögtön elvadul. Rakjad őket össze, és vita helyett egy kaotikus, megszakításokkal valamit kapsz – figyelmeztet. Mindezek után nem meglepő, hogy vitastílusunk

⁹ O. Nagy Gábor: *Magyar szólások és közmondások*. Budapest, Gondolat, 1976. 728.

alapján az az érzete támad a megszeppent angolnak, amerikaiak, hogy egymás tor-kának esünk: „*Their style of argument will lead you to believe that they are on the verge of slitting each other's throats*” (125).

A verbális véleményváltásaink, azaz hadviselésünk intenzívek és versenyszerűek. Nincs semmi kétség: egyértelműen a tudtára hozzuk partnerünknek felsőbbrendűségünket (l. génisztudat mint visszatérő motívum): mindaz, amit tudsz, én jobban tudom, legyen az viccmesélés, a sorok közötti olvasás stb.: *'Everything you can do, I can do better'* is a favourite assumption, be it telling a joke, reading between the lines or decoding a cult movie (125). A mások letorkolásának tudománya első szocializációnk során ivódik belénk, hiszen már zsenge gyermekként a következő mondattal raknak bennünket helyre szüleink: *Azt hiszed, tied az utolsó szó?* (uo.).

6. A büszke magyar nép (*De ugyan mire?*)

Kiváltképpen arrogáns módon hencegünk nemzeti büszkeségünkkel: „*Hungarians may often appear to act in an arrogant rather than an assertive way, a flaunting of national pride*” (124). Egy kicsit furcsának (*odd*) tűnhet ez a viselkedés – kacsint össze olvasójával – történelmi teljesítményük tükrében. 'A legjobb góllövőknek tartják magukat, holott tulajdonképpen nem azok' (uo.). Ezt a véleményét más formában az ismert „az ajtó és a magyarok” vicc kommentálásában még egyszer szükségesnek tartja kihangsúlyozni: a történet azért hiteltelen – nyomatékosítja –, mert állandóan mások (tatárok, törökök stb.) voltak azok, akik elsőként jöttek át a történelem forgóajtáján: „*It was invariably others (Tatars, Turks, etc) who came out of the revolving door of history first; certainly not Hungarians*” (144).

Ha már a humoros/szatirikus/ironikus hangvételnek köszönhetően a futballal és a góllövéssel hasonlítottak össze történelmünk (számunkra) fájdalmas vereséggel – s ami még ennél is súlyosabb, reményeink elvesztésével – végződő eseményei, maradjunk ennél a sportágnál! Ardó ugyan nem tartja fontosnak megemlíteni, de mi soroljuk fel, melyek voltak azok a nagyobb „meccsek”, ahol az ellenfél többgólos előnnyel hagyta el a játékteret: tatárjárás, Mohács, a Rákóczi-szabadságharc, 1848, 1956! Ha jól tudom, a futball az a játék, amelyben a kapusokkal együtt huszonkét játékos futkos egy labdáért, mégpedig az egyik csapatból is 11 és a másiktól is 11, s ha csak nem vétének a szabályok ellen, így marad ez a mérkőzés végéig. Az esélyek tehát egyenlők: az győz, az rúgja a több gólt, aki felkészültebb, tehetségesebb, kitartóbb emberekkel bír. Azt is tudom, hogy a sport elengedhetetlen velejárója a fair play, azaz a becsületes játék és a tisztességes eljárás az ellenféllel szemben. Jó lett volna tehát, ha a fair play jegyében megemlítették volna legyőzeteink némely körülményei: az például, hogy azon a szerencsétlen 1526. augusztus 29-i hajnalon egy 24.000 emberből és 53 ágyúból álló, sebtében és sok hibával összetoborzott

magyar csapatnak kellett felvennie a harcot a török szultán 80.000 emberével és 200 ágyújával szemben (főként Habsburg érdekek védelmében). Arról sem ártott volna – legalább zárójelben – szólni, hogy az 1848-as forradalom dicsőséges eseményeit lezáró világosi fegyverletétel sem csak a magyar csapatok „góllövő” tudományának hiányosságaival magyarázható, mivel a „térfélen”, Világos vára alatt egyfelől egy 370.000 harcedzett katonát és 1200 ágyút felvonultató, két nagy birodalom kimeríthetetlen tartalékaival is bíró osztrák-orosz és egy 152.000 főt számláló magyar sereg (s mindössze 450 ágyú) nézett egymással farkasszemet. Igen, az 56-os „meccset” is elvesztettük: nem tudtunk győzni az orosz tankokkal és a világ irányító hatalmainak közönyével szemben. E tények bizony magyarázatul szolgálnának a világról való gondolkodásunkra, érzelmeinkre, megadnák a miértekre a választ még talán a kívülállónak is. Mert tekinthetjük Petőfi alábbi szavait (és sok más költőnk, írónk hasonló gondolatait) egy magára maradt nemzet megrendítő jajkiáltásának, de a túlzott nemzeti érzékenység romantikus pátosszal megfogalmazott kifejeződésének is: „Szétszórt hajával, véres homlokával / Áll a viharban maga a magyar, / Ha nem születtem volna is magyarnak, / E néphez állanék ezennel én, / Mert elhagyott, mert a legelhagyottabb / Minden népek közt a föld kerekén” (Élet vagy halál, 1848. szeptember 30.). Ardó ítélete egyértelmű: az effajta érzékenység nem más, mint viselkedésbeli deviancia, modorosság, az önsajnálát egyfajta szublimációja: *their mannerism may be a kind of sublimation of their sense of self-pity; at having been so misperceived by the rest of the world for the most part of their history*”(124).

7. Taktilis, a fizikai megnyilvánulásaiban is túlzottan közvetlen kultúra

A verbális megnyilvánulásokat kísérő nem verbális eszközök és tevékenységi formák ugyancsak a kultúra lényeges összetevői. Ezekről ugyancsak érdekes, számos meglepetést magában foglaló képet nyújt a szerző. A szemkontaktus vitathatatlanul fontos szerepet játszik az interakcióinkban; nem szeretjük, ha partnerünk nem néz a szemünkbe. No de annyira csak nem érezzük a társalgásainknak elengedhetetlen részének, hogy ha beszélgetőtársunk elnéz, nem álljuk akár séta közben megragadni a grabancát, s felénk fordítani: „*Since side-glances will not satisfy their need for eye contact, your perambulatory partners will repeatedly stop and turn towards you to fully engage your gaze as and when the rhythm of the conversation requires – which will be frequently*” (126-127).

A csendes vagy agresszív társalkodó voltunkhoz hasonló ellenmondásba keveredik Ardó a társadalmi kapcsolataink ápolásáról szóló megállapításaiban is. A tegezést, magázást leíró fejezetben (133-136) például még a magyar gondolkodás szövevényességével (*subtleties of Hungarian thinking*) és a társadalmi hierarchiánk bonyolultságával (*intincacies of social hierarchy*) okolja a két forma használatának az egalitárius társadalmakból jöttek számára valóban összetett voltát. A *Keeping in*

Touch fejezet kiemelt alcíme ('Erre jártunk, hát beugrottunk...') viszont már azt sugallja, hogy a formalitást sutba dobva rohanjuk le a gyanútlan idegent, minden előzetes figyelmeztetés nélkül, lehetőleg vasárnap délután vagy a kiszemelt áldozat számára alkalmatlan időben (136). De megpróbáltatásai még csak akkor kezdődnek igazán, ha megfogadja Ardó tanácsát, s beenged otthonába bennünket, mert el kell szenvednie a tapintat, a személyesség (*intimacy*) tiszteletét nélkülöző, a másik kikémlését, felbecsülését célzó procedúránkat („Kikémlelés és felbecsülés” – *'Explorations and extrapolations'* fejezet, 139-140). Az egész életüket, személyes történetük minden részletét kikérdezzük, beleérte a tarajosgőtjük bal füle cimpájának méretét (*size of our pet newt's left earlobe*), de mélylélektani fejtegetésekbe tudunk merülni a szomszéd neurológus hálósípkájának színéről és annak szimbolikus jelentéséről is. (Ez is ismerős motívum.)

A nagyon is szemérmes paraszti viselkedésmódok, a személyek közötti társadalmi távolság fokozatos építésének ténye ellenére Ardó sok pusztit lát elcsattanni köztünk (*Plenty of Puszi*, 130.), sőt szerinte a más kultúrából jött gyakran érezheti azt, hogy a valóságban is átlépjük intim szférájának határait, indokolatlanul megérintjük, akár akkor is, ha csak információt kér tőlünk: „*Hungarian culture is definitely a tactile culture, where a stranger doesn't think twice about touching you while giving you directions in the street*” (131). Állításának igazolása vagy cáfolata tüzetesebb vizsgálatokat követelne, ennek ellenére érezhetően általánosít: összemossa a távoli és bizalmas viszony határait, a férfi és női viselkedésmódokat, nem veszi figyelembe, hogy a tisztelet más szabályokat ír elő az azzal övezett személyeknek. A fizikai kontaktus a **bizalmasság egy bizonyos fokán** valóban kevésbé tabu, mint az angolszász kultúrákban, sőt az idősebb emberek „többet megengedhetnek maguknak” (például *aranyomnak, kedvesemnek* szólíthatnak tőlük fiatalabbakat). Az urbánus és vidéki viselkedési szabályok eltéréséről azonban itt sem feledkezhetünk meg. A nyelvi tények mindenesetre kultúránk túlzottan taktilis volta ellen szólnak: *a tartja a három lépés távolságot* mondásunk például pontosan kijelöli a beszélők közötti kényelmesnek vélt (120–140 cm-es) távolságot, ami E. T. Hallnak a proxémika (a társadalmi távolságtartás) tárgyában írt munkájában foglaltakkal összevetve nagyjából megfelel az (érintésektől mentes) társasági szakasznak.¹⁰ Hogy kimondottan zavaró számunkra, ha idegenek átlépik személyes terünket (45–75 cm), több kifejezés mutatja: *a nyakamba liheg; a képeembe mászik*.

Az, hogy miképpen csapnak át a megszólítások esetében még létező kötöttségek s nem verbális velejáróik (paródiájukat a 138. oldalon adja) a teljes szabadságba, az elemi szociális szabályok felrúgásába (*Formal no more... getting to know you*,

¹⁰ Rejtett dimenziók. Budapest, Gondolat, 1980. 170.

138.), a gyakori fizikai kontaktusokba, rejtély. A szerző tesz ugyan utalást arra, hogy a rituális kézfogás után vagy a tegezés ceremóniájával a formalitás feloldódik a felek között (136, 138), de ez arról árulkodik, nincs tapasztalata a társadalmi távolság fokozatos feloldásának társadalmunkban követett módjaiban.

Ismertetőm kezdetén az olvasómra bízom annak eldöntését, hogy a *Culture Shock! Hungary* írója sikerrel tudott-e megbirkózni az önmaga által választott szatirikus/ gúnyos/humoros hangvétel és a tárgyalási módból következő nehézségekkel. Megítélésem szerint több okból sem. Egyfelől, mert a csattanókra kiélezett megállapításai nagyrészt túlzó általánosítások, negatív sztereotípiák, melyek jellemből adódóan nem nyújtanak reális és árnyalt képet, így nem tudja velük feltárni a más kultúrából jötteknek a megértésünket akadályozó, a félreértéseket okozó sajátosságainkat. Másrészt többször érezhetjük úgy, állításai avítottak, porosak, az elmúlt 30–40 év változásai nemigen érintették meg őket.

Hogy mennyire íródott a magyar kultúráért, a magyarságért ez a munka? Ennek illusztrálására elegendőnek tartok egy – az interneten elérhető – olvasói véleményrészletet idézni: „*Ha abban a szerencsében részesülsz, hogy végigkövetheted, miképpen vetkőzteti pőrére aprólékos gondossággal Ardó a magyarokat és a magyar kultúrát, rájössz, hogy alig hagy valamit, ami mögé egy önérzetes magyar elbújhat.*” Valóban ez lenne egy ilyen munka célja?

Tóth Zsófia Anna

A magyar kultúra oktatása a hímzések segítségével

Tegyük fel, hogy van két gazda. Mindketten juhokat tartanak. A probléma az, hogy a földjeik szomszédosak, és mindketten ugyanazon a domboldalon legeltetik a nyájukat, így az állatok folyton-folyvást összekeverednek. Mindig vita van belőle, hogy melyik kié. Mít tehetnének, hogy a probléma megoldódjon? Egyiküknek nagy ötlete támad: megkéri a fodrászt, hogy fesse be az ő birkái szőrét hajfestékkel; és lám, következő nap az ő birkái tarka színpompában legelésznek a domboldalon, megkönnyítve ezzel gazdájuk munkáját a hazaterelésnél.¹

Mi is tulajdonképpen a díszítő művészet, mire is szolgál például a hímzés? A válasz erre a kérdésre hasonló az előző esethez. Sokfélék vagyunk, valahol mégis egyformák. Ahhoz, hogy meg tudjuk mutatni egyéni mivoltunkat, mindenki kiválasztja magának (egy adott „tárházból”) a számára legmegfelelőbb színeket, motívumokat, mintákat, anyagokat, technikákat és kialakítja egyéni kombinációját. Ezzel képviseli azt, ami rá a legjellemzőbb; mindezzel fejezi ki azt, ami számára a legfontosabb, ami mondanivalója van a világ számára.

Amikor a magyar kultúrát szeretnénk bemutatni az ez iránt érdeklődőknek, rengeteg szeglete kerül figyelmünk középpontjába. Megvan a lehetőség arra, hogy egy általános képet nyújtsunk a sokféle terület összeötvözésével, vagy hogy egy ágra koncentrálna megpróbáljuk bemutatni, lefesteni egy adott nép kultúráját, mondani- valóját. Természetesen csak egy terület bemutatásával soha nem lehet teljes képet adni, de megközelítőleg meg lehet ismerni egy nép gondolat-, érzelem- és hitvilágát. A hímzés (mint a díszítőművészetek általában) a művészetek olyan ágát képviseli, mely regionális, társadalmi osztálybeli, nembeli, korbéli, korszakbeli különbségeket is tükröz. Tehát, a magyar nép bemutatása a hímzéseken keresztül egy meglehetősen széleskörű és gazdag „ismerkedést” eredményezhet.

1. Mi a hímzés?

Pamela Clabburn úgy vélekedik, hogy a hímzés egy egyetemes művészet, mely a többi művészethez hasonlóan olyan stílusirányzatokat hozott létre, amelyek azon kívül, hogy tükrözik a származási ország történelmét, az emberiség számára általa-

¹ Ötlet a *Blow Dry*, azaz *Fújd szárazra, Édes!* című film alapján. Paddy Breathnach (dir.) (2001): *Blow Dry*. Írta: Simon Beaufoy. Mirage Enterprises & Intermedia Films

nos érvényű gondolatokat is hordoznak (Clabburn 1981: 7-8). Fél Edit úgy gondol a hímzésről, hogy a hímzés a textíliák díszítésére használt módszer vagy technika, a szövással vagy a csipkeképzés különböző fajtáival ellentétben, ugyanis az utóbbi esetekben a textília maga készül az adott módszerrel, míg a hímzés esetében a díszítési funkció csak szórványosan fordul elő (Fél 1976: 10).

Eredetileg a hímzés a különböző ruhadarabok díszes összeerősítését jelentette. Tehát, ez a fajta kézimunka, a tű segítségével készített hímzés, tulajdonképpen a továbbfejlesztett és kifinomultabb formája az egyszerű varrótechnikának. Korábban a varrás olyan technika volt, mely egyre szélesebb és egyre díszesebb varratokat eredményezett. A ruhákat általában olyan helyeken díszítették, ahol a legvalószínűbb volt, hogy kikopik vagy elszakad (például a gomboknál, a széleknél, a gallérnál vagy a mellrészen). Egy másik lehetőség a hímzések eredetére a szövés, ugyanis olcsóbb és gyorsabb volt belevarrni a textíliába a mintát, mint beszőzni (Lengyel 1963: 5). Vannak még egyéb bizonyítékok is a hímzés kettős eredetére. A varrásból a **hurrok és lánc öltések**, csak úgy, mint a **csavart öltések**; míg a szövésből a **keresztszemes öltések**, a **szálán varrott öltések** és a **lapos öltések** származnak (Lengyel 1978: 17).

A népi hímzés – a fazekasság mellett – a leggazdagabb, a legváltozatosabb és a legkifejezőbb ágazata a magyar népművészetnek. Minden egyes régióknak megvannak a saját tipikus motívumai, kompozíciója, színei, gyakran különböző technikái; mindezek teszik az egyes régiók kézimunkáit különbözővé, speciálissá és egyedivé (Fél 1953: 5).

Vannak **vászonhímzések** és **szórhímzések**. Amikor hímzésekről beszélünk, főként olyan **vásznak** kerülnek szóba, melyeket lenből, kenderből vagy pamutból készítenek otthon. A finom vászon vagy a gyárilag előállított vásznak száma kisebb. Általában az előző típusokat használják. Amikor egy hímzett darab elkészül, legtöbbször a ház belsőjének díszítésére szolgál. Az esetek többségében ezek a párnavégek és a lepedők díszítését jelentik, mivel csak kevés kendő vagy asztalterítő hímzéssel találkozhatunk (Fél 1953: 5). Tehát általánosságban véve a legfontosabb darabok, amelyek az ország összes területén megtalálhatóak, a **párnák**, **párnahuzatok**, **lepedők**, valamint a **kendők**. Sok mindent fejzenek ki velük, főként a gazdagságot és a jómódot mutatják a látogatóknak. Hímzett ujjú ingek, díszített szegélyű kötények, zsebkendők, főkötők, pruszlikok csak bizonyos régiókban voltak, és persze nem maradhatnak ki az asztalterítők sem (Fél 1961: 11).

A mintát általában tű és cérna segítségével készítik, a minta alapja pedig, a háttér rendszerint fehér. Így hát a kompozíciót a háttér alapvető fehér színe, a különféle egyéb színű cérnák és a különböző formák építik fel. Van számos öltés és öltéstechnika, elem és motívum, mód és séma az elrendezésre; melyek együtt kialakítanak egy mintát vagy díszítő formát. Van néhány további tényező is a számításba jön: a cérna tulajdonságai, mint a szín, a minőség és a vastagság (erős legyen, egyenletes,

simá; anyaga len vagy kender; vö. Lengyel 1978: 17). Két régió kézimunkájának különbségét meg lehet állapítani az adott régiók technikáinak, motívumainak, öltéseinek és elrendezési sémáinak alapján. A szörmék esetében általában **ködmönöket** vagy **szűrőket** díszítenek hímzéssel.

A vászonhímzéseket általánosságban véve csak otthoni használatra, és nem eladásra készítik. Néha előfordul, hogy eladásra is dolgoznak, de ekkor is általában maga a készítő megy ki a piacra a munkáival. A vászonhímzésekkel leginkább nők foglalkoznak, meglehetősen ritka az, amikor egy férfi efféle tevékenységet űz. A vászonhímzések leginkább a háztartásban használatosak, így aztán minden lánynak meg kellett tanulnia ezt a mesterséget és számos darabot el kellett készítenie mikorra férjhez ment (Fél 1953: 11-12).

A **lányok keletgyéje** nagyrészt azokból a munkákból állt, amelyet ők maguk varrtak, de néhány közülük az anyjuk segítségével készült. Előfordult, hogy a többi női rokon vagy a falubeli hivatásos (hímző)asszonyok is segítettek. A hímzésben való jártasság és ügyesség nagy jelentőséggel bírt. Az a lány nagyon szerencsés volt, aki ügyesen hímzett, ugyanis az esküvő napján ki kellett rakni a munkákat közszemlére. Még a főzés elsajátítása is háttérbe szorult a hímzés „tudománya” mögött. Míg a vászonhímzés egy „zárttéri,” addig a szőrhímzés egy „szabadtéri” mesterség volt, melyet férfiak készítettek, főként olyanok, akik erre szakosodtak és specializálódtak (Fél 1953: 11-12).

A hímzés valóban az egyik legjelentősebb szakértelem volt egy leány számára. Az első és legfontosabb készségek, melyeknek birtokában kellett lenni a lányoknak, a szövés és a hímzés. Addig nem mehettek férjhez, amíg el nem készült a keletgyéjük (akár segítséggel). Ahhoz, hogy a jómódról bizonyosságot tegyenek, legalább nyolc-tíz lepedőnek, húsz-huszonnégy párnának, kendőknek (fejre és vállra is), kötényeknek, ingvallaknak, főköttőknek és hasonló munkáknak kellett a stafírungban lenniük (Lengyel 1986: 13).

A lányok hat-hét éves korban kezdték elsajátítani a hímzés művészetét, elsősorban zsebkendők és párnák vagy lepedők széleinek dekorálásával. Olyan munka nem volt, ami rossz lett volna, és nem került volna használatba. Ha egy leány nem varrt túl szépen, és a munkadarab nem lett tetszetős, akkor azt a „csúnyát” kellett használnia. Mindenkinek azt kellett használnia, amit maga készített. Azért volt nagyon fontos, hogy a lányok szépen tudjanak hímezni, hogy az otthont széppé varázsolják, és a közösségnek bebizonyítsák, hogy ők jó (jövendőbeli) feleségek (lennének) (Fél 1976: 12-13). Amikor egy lány és egy fiú egybekelt, akkor a másik család tagjává is vált, és ezért ezt kifejezve hímzett ajándékokat, többnyire kendőket, adtak az új családtagoknak. A motívumok és a színek attól függtek, hogy ki kapta az adott kendőt; az após és az anyós olyan kendőt kapott, melyre kék színű írás volt varrva, míg a vőfély olyat, amelyre egy színes madár pár volt hímézve (Hofer – Fél 1975: 17).

A kelengye nem csak a hétköznapiokban használatos darabokból állott, hanem a speciális alkalmakra, ünnepekre készültekből is. Tartalmaznia kellett mindazt a ruhaneműt, amely az egész életre szükséges: terítőket a vasárnapi ebédekhez, az esküvőhöz; a ravatali leplet; a gazdagon díszített ágyterítőket és ágytakarókat; a párnahuzatokat és rengeteg ruhadarabot az öltözködéshez. A (jövendőbeli) menyasszonynak az esküvő előtt évekig kellett hímeznie a vőlegény ünnepi ingeit. Az esküvőre és az azt követő házasesetre való felkészülés többévi hímmel teli munkát jelentett a lányok és azok családjai számára. (A fiúknak és családjaiknak pedig a házat és a földeket kellett biztosítani az ifjú pár számára, ami a későbbiekben a megélhetést nyújtotta; vö. Hofer – Fél 1975: 24-25.)

Egy ilyen vagy hasonló bevezető résszel viszonylag általános képet lehet nyújtani a hímmézekről. Ez megközelítőleg definiálja, hogy mi is a hímmés, hogy hogyan lehet gondolkodni róla. Érdemes a kézimunkák egyetemes mivoltát hangsúlyozni (a népművészetben belül); azt hogy mindenhol megtalálható, és valahol egy tőről fakad. Van általános mondanivalója, de mégis egyedi és specifikus. Ez után lehet belemerülni a sajátosságokba, közben természetesen párhuzamokat vonni, ha van rá lehetőség. Közben szóba kerülnek a különféle lényeges információk, egyik-másik érdeklődő bizonyára hozzá fog szólni a témához, hogy saját kultúrájában az adott elem vagy mondanivaló hogyan jelenik meg. Egy ilyen bevezető rész bemutatja továbbá az alapvető technikákat, anyagokat, cérnákat, vásznakat, öltéseket, mintaelrendezést, esetleg színeket; hogy a hímméseknek milyen típusai vannak, hogy kik, mikor, hogyan és miért készítik ezeket a munkákat. Ehhez lehet további történeteket fűzni, akár képekkel vagy reáliákkal illusztrálni. Mindez az információ már elég sokat elmond egy nép kultúrájáról, szokásairól, gazdasági helyzetéről, vallási hovatartozásáról és világnézetéről.

Mindezek után lehet folytatni a gondolatmenetet a **népi díszítőművészet** fogalmával – főként ha érdeklődnek a résztvevők az elméleti megközelítések iránt. A magyar népművészet magában foglalja az anyagi kultúra díszített tárgyait, de a népköltészetet, a népzene és a néptáncot is. A népművészet fogalmát elsősorban a népi díszítőművészetre használták, mint például a fafaragás, a szövés, a hímmés, a kerámiák stb. (Balassa – Ortutay 1979: 363). A **népi díszítőművészet**, avagy a **népi iparművészet** rendszerint tükrözi a gazdasági és társadalmi feltételeket. A legtöbb információ a XVIII – XIX. századi népművészetrel kapcsolatban áll rendelkezésünkre. Már ez előtt az időszak előtt is volt népművészet, csak igen keveset tudunk róla, nem sok forrás maradt fenn. Miután 1848-ban felszabadították a jobbágyokat, a népművészet gazdagon virágzott; majd a két világháború között a népi díszítőművészet lehanyatlott (Balassa – Ortutay 1979: 363).

A népi díszítőművészet egy **kollektív tevékenység** volt, melyben mindenkinek megvolt a saját feladata. Mindenki együtt dolgozott, és akiknek voltak új ötleteik,

azok továbbfejleszthették, átalakíthatták az adott közösség együttes művészetét. Tehát, amiről már esett is szó, voltak hagyományok és minták, amik alapján végezték a hímző tevékenységet a közösség tagjai, viszont lehetett újat is hozzátenni. Erre nagyon jó példa Mezőkövesd, ahol néhány asszony kiválóan tudott alaplíntákat rajzolni, és így ott egy iskola alakult meg. Ezek az asszonyok csak úgy éltek, mint bárki más és szívességből vagy fizetség fejében megengedték, hogy a közösség felhasználja különleges tehetségüket (Balassa – Ortutay 1979: 364). Ezek az asszonyok, akiket **íróasszonyok**nak neveztek, általános mintákat rajzoltak, de mindegyiküknek megvolt a saját egyéni jellegzetessége, mindig „belecsempészték” egy kicsit egyéni stílusukból és ötleteikből. Az egyik ilyen leghíresebb íróasszony *Jankó Bori néni* volt, aki otthonában élt és dolgozott hűen hivatásához élete végéig (Dajszászné 1998: 229-231).²

A népművészeti alkotásokat általában arról a faluról vagy városról nevezték el, ahonnan származtak, példa erre a **debreceni szűr**. A hímzések mintázata is változott az alkalomtól függően, például, más mintát használtak esküvőre vagy temetésre (Balassa – Ortutay 1979: 365). A különféle szimbolikus díszítések igen gazdagok voltak. Rengeteg információt rejtettek el bennük; valamint nem csak a mintáknak, hanem a színeknek is nagy volt a jelentőségük, az egyes korszakokban, régiókban, társadalmi osztályokban és csoportokban más-más jellemzőik voltak. A népművészet általánosságban véve spontán művészet volt, mely igyekezett szimmetriát létrehozni és követni az esztétikai szabályokat is (Balassa – Ortutay 1979: 366).

2. A magyar hímzés története

A fentiek után rá lehet térni néhány szóban a hímzések történetére is, az érdekesség kedvéért. Az adott csoport érdeklődési körétől függ, hogy hogyan érdemes hangsúlyozni a különféle témaköröket. Ebben a cikkben a hangsúly úgy oszlik meg, ahogyan egy általános, nem túl specifikus érdeklődésű csoportnak megfelelne; tehát általános elképzelések, valamint színek, minták, motívumok, a ruhaneműk felsorolása (amelyeket általában hímeznek), röviden a történelem, régiók és egy kevéske hímzéstechika.

A magyar népi díszítőművészet kezdetei Szent István korára tehetőek. Az első kiemelkedő hímzett ruhadarab **Szent István koronázási palástja** volt. Az adott korban főként egyházi célú textíliákat hímeztek; a középkorból nem is igazán maradtak ránk világi munkák (Gervers-Molnár 1983: 7). A népi díszítőművészet a **gótika** hatásaként geometriai díszítőelemekkel gazdagodott (Szőnyi 1992: 4).

² Bár a legtöbb esetben ezek az alkotók eltűntek a névtelenség homályában.

A **reneszánsz** idején egyre több világi hímzés született. Az akkori munkák nagyon gazdagon voltak díszítve. A reneszánsz idején az **indás** minták és a változatos színű **virág**, valamint **gyümölcs motívumok** voltak közkedveltek. Ebben az időben érkezett meg Olaszországból a szegfű, a gránátalma, a váza és levélminta, valamint a kanyargó – tekerdő **nagy kígyó** motívum (Balassa – Ortutay 1979: 368).

A **török hódítóknak** is jelentős hatása volt a magyar hímzés világára, ami ennek köszönhetően nagyrészt virágmotívumokkal bővült (az olasz hatáshoz hasonlóan) (Balassa – Ortutay 1979: 369). Például, tőlük vettük át azt a **virágmintát**, ahol egy szárból két virágfej sarjad és azok keresztezik egymást; vagy ott van az a virág, amely csak egy oldalra hajlik; vagy azok, melyeknek a szára csavart. Nem csak az olasz és a török népnek volt hatása népművészetünkre, a honfoglalás idején az osztjások is töltöttek be hasonló szerepet, de később az osztrák, a szláv és a román befolyás is jelentős volt (Szőnyi 1992: 8). A későbbiekben a barokk, a rokokó és a neoklasszikus irányzatoknak nem volt számottevő hatása (Balassa – Ortutay 1979: 369).

A magyar hímzésekre az volt a jellemző, hogy csak egy-két alapszínt használtak, rendszerint egyedül, például kéket, pirosat vagy feketét. A mai magyar hímzésekre jellemző színgazdagság csak a **XIX. sz. második felében** jelent meg; valamint a mintáknál is más volt a tipikus, mint ma. Általában csak egy motívum volt egyedül és azt nagy üres tér vette körül, ezzel is a központi minta fontosságát hangsúlyozták. A mai túlsúfolt mintázat szintén a XIX. század második felének a „terméke” (Balassa – Ortutay 1979: 370).

3. A legjelentősebb régiók

Számos régió van, ahol különböző szebbnél-szebb alkotások találhatók; de a régiók tárgyalása egy külön tanulmányt igényelne. Itt csak a legjelentősebbeket vagy legismertebbeket soroljuk fel. (1) *Székelyföldön* a **szalán varrott** hímzések a legtipikusabbak, melyek geometrikus elemekből állnak, és szövésekre hasonlítanak. Ezt a technikát érdekesebbé teszik még azzal, hogy egymásra varrják az öltéseket, így azok egybeolvadnak, és új hatást hoznak létre (Platthy 1965: 30). (2) *Torockón* az **úrihímzést** (mely eredetileg nem népi hímzés volt) fejlesztették tovább. Az indák vastagabbak lettek, a szabad terek összementek, a motívumok pedig tömöreké váltak. Mivel az embereknek nem volt arany és ezüst cénájuk, ezért piros és kék színt használtak (Platthy 1965: 30).

(3) *Kalotaszegen* az **írásos** hímzés a legjellemzőbb. Ez egy dinamikus, élénk, eleven, erőteljes típus, ami igen szokatlan és egyedülálló a magyar hímzések között. A művészi hatás rendkívüli, még annak ellenére is, hogy általában egyszínűek az alkotások, csak pirosak, csak kékek vagy csak feketék. Bonyolult láncöltéseket alkalmaznak (Platthy 1965: 31). (4) *Kunság*: a török megszállás miatt a Nagyalföld igen szegény hímzésekben. A Kunság területén általában fehér vászonra pasztell-

színekkel hímeztek (ami igen ritka Magyarországon). A motívumok ugyanazok, mint az **úrihímzések**nél, csak erősebbek és tömörebbek (Platthy 1965: 33-34).

(5) A *kalocsai* hímzés igen **fiatal**, ugyanis a XIX. és a XX. század fordulóján kezdődött el a hagyománya. Az alapanyag fehér, a minták a különböző virág és növényi motívumok élénk kompozíciójából állnak. Kifejezetten színpompás, dinamikus és sűrű hímzéstípus (Platthy 1965: 34). (6) A *palócföldi* hímzésekre jellemző a három vonalas kompozíció, a vonalak közül a középső a legszélesebb. **Lineáris** a ritmusuk. A felső vonal a legdinamikusabb, és az alsó a legnyugodtabb. A felhasznált színek többnyire a piros és a kék. A **szálán varrott** hímzés a palóc vidéken is elterjedt hagyomány (Platthy 1965: 35).

(7) *Mezőkövesdhez* tartozik a **Matyó hímzés**. Ez egy igen élénk és dinamikus hímzésfajta; a minták tele virágokkal, indákkal és levelekkel. A színhasználat nagyon választékos és változatos. Eredetileg csak piros színt használtak, a színgazdagság későbbi fejlemény. A régió bizonyos részein nem csak növényi, de emberi, állati és madár-figurákat is ábrázolnak. A kompozíciók egyszerűek, tiszták és egyenes alakúak. A felhasznált cérnák pamutból, gyapjúból, selyemből és műselyemből készülnek (Platthy 1965: 36-37). (8) A *sárközi* régió legfontosabb hímzett darabjai a **főkötők**. Alapanyaguk fekete, a mintákat pedig fehér cérnával hímezik rá. Előfordulnak színes minták is, de többségükben fehérek. Apró pontokat is hímeznek a kompozícióba, amitől „ragyogtató” lesz. A temérdek virág, levél és kacskaringó minta között található egy különös is, a „kiskutyás” (egy madár, hal és kutya keverék), ami nagyon jó folthatást eredményez (Platthy 1965: 39-40).³

4. Hímzett ruhaneműk

Az, hogy milyen tárgyakat díszítenek hímzéssel, igen sokrétű és gazdag téma. Érdemes három részre osztani, az első kategória a ház belsejének felszerelése, a második az öltözékek, a harmadik pedig a szőrmék. Igen izgalmas ezt a részt megtárgyalni, bemutatni, hogy hogyan díszítették ki saját közvetlen környezetüket az emberek; és hogy milyen különbségek voltak a díszítésben. Nem volt ugyanis egyforma az például, ahogyan egy öltözetet, vagy ahogyan egy házbelsőt díszítő tárgyat hímeztek ki (Fél 1964: 23).

4.1. A **házbelsőt ékesítő tárgyak** közül az elsők, amiket meg kell említeni, a **lepedők** és/vagy az **ágytakarók**. Ezeket a darabokat nem mindennapi használatra készítették. Speciális lepedőkről van szó, vagy inkább ágytakarókról, mint például, amit a nászéjszakán vagy a ravatalkor használtak (rendszerint ez volt a legdíszesebb,

³ További információért a különféle régiók hímzéseivel kapcsolatban lásd még: Domakovszky György (1981): *A magyar nép díszítő művészete, I. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 149-175.

mind a négy szélén ki volt varrva). Előfordult, hogy akár függönynek is lehetett kategorizálni néhányat, amelyeket a gyermekszüléskor használtak a vajúdo asszony eltakarására. Különböző méretekben fordultak elő, de a hímzés mindig a rövidebbik oldal szegélyét díszítette egy csík vagy sáv formájában. Volt, hogy ezt a csíkot bevarrták a szövetbe, de általában a kivarrott sávhoz még egy plusz csipkeszalagot is hozzáerősítettek (Fél 1964: 23-28).

A **párnák**, **párnahuzatok** és a **díspárnák** hasonlóan voltak hímezve, mint a lepedők, a rövidebbik oldaluk (csak ritkán fordult elő, hogy a hosszabbik oldal is). A díszítést általában külön készítették el, és később varrták hozzá a párnaszegélyhez. A párnák száma változó volt, de egy ágyban akár 3–24 párna is lehetett egyszerre (Fél 1964: 28-29).

Az **asztalterítők** a következők a házbelső legfontosabb tárgyainak sorában. Számos változó méretben léteztek, az általános méret a 150x200 cm volt. Háztartásonként változott, hogy csak ünnepi alkalmakkor raktak terítőt az asztalra vagy minden nap. Két lehetőség volt a díszítésükre: vagy a rövidebb oldalak szegélyeit varrták ki egy keskeny vagy széles csíkban, vagy az egész terítőt arányosan beborította a hímzés (Fél 1964: 31).

Még van két érdekesség, amit meg kell említeni. Az egyik a „**törülköző kendő**”, a másik a **tarisznya**. A törülköző kendő négyzet alakú volt, és vagy két oldalán volt egy-egy csík, vagy mindegyiken; és szokásban volt az is, hogy a tulajdonos monogramját behímezzék például az egyik sarkába. A tarisznyáknak rengeteg változata volt, az egyik legkiemelkedőbb közülük a palóc (búcsús) tarisznya, amit teljesen beborított a hímzés csíkokban (Fél 1964: 33-34).

4.2. A **ruházati cikkek** közül az elsők, amiket meg kell említeni, az **ingek**. A női ingeket általában az ujjukon hímezték, ritkán a gallért vagy a derekat. A díszítés rendszerint az ujj szegélyére került (nem mindig a mandzsettára), vagy hosszanti irányban, esetleg keresztben helyezkedett el. A hímzés lehetett egy vékony vagy vastag csík, de az is előfordult, hogy a minta az egész ujjat beborította. A férfiak ingeit általában a kézelőn varrták ki, de ha az ingnek volt gallérja, akkor azt is. Szokás volt a férfiingeknél kihímezni a mellrészt. A minták mérete változó volt. Ha a férfiak nadrágjára hímzés került, akkor az egy keskeny vagy széles csík volt a száron, esetleg kiírták a szárok alját (Fél 1964: 34-37).

A következő ruhadarab a **kötény**, amiről szót kell ejteni. Kötényt nők és férfiak egyaránt viseltek. Két típusa volt: a keskeny speciális alkalmakra, ünnepekre, ez gazdagon volt díszítve; és a széles, amin alig vagy egyáltalán nem volt díszítés. A díszítést egy vagy ritkán két hímezett csík jelentette a kötény alján. Néha még az is előfordult, hogy a kötény három oldalát is kivarrták (Fél 1964: 37-38).

A **fejre, a vállra és a kézbe való kendőkről sem feledkezhetünk meg. A kézbe való kendő** nem azonos a zsebkendővel (nem volt orttisztító funkciója, valójában

semmilyen funkciója nem volt). Ez volt a legkisebb fajta, és általában monogramot vagy dátumot hímeztek az egyik sarkába; sokszor csipkét is varrtak a szegélyhez. A **fejkendő** rendszerint négyzet alakúak voltak, és a hímzés egy sarokba került, valamint az abból a sarokból kiinduló két szegélyre. Ha néha a szemközti sarkokat kihímezték, akkor mind a négy oldalt is. A sarokminta általában foltminta volt, az oldalaké pedig csík. A **vállkendő**ket, melyek négyzet vagy háromszög alakúak voltak, vászonzól vagy selyemből készítették. Ezek hímzése hasonló volt a fejkendőkéhez (Fél 1964: 38-41). A **fejkötők** díszítésére rengeteg lehetőség volt. A fejkötőknél az volt az általános szabály, hogy a hímzés jól látható helyen legyen (Fél 1964: 46).

4.3. A férfi **mellények** és a női **pruszlikok** már átmenetet képeznek a vászon- és a szőrhímzés között. Anyaguk lehetett selyem, bársony, vászon vagy bőr. A díszítés a szerkesztési vonalak mentén haladt, azokat kihangsúlyozva. A pruszlikokat rendszerint a hátukon és elöl, a gombok mentén hímezték ki. Azokat a mellényeket és pruszlikokat, amelyek (szőrmés) bőrből készültek teljesen kidíszítették hímzéssel. A **ködmönöket** a szerkesztési vonalak mentén díszítették, de később már egyre nagyobb részeket borított be a hímzés a hátrészen, az elülsőrészen és az ujjakon. A **subák** esetében mindig a szerkesztési vonalakat hangsúlyozták a hímzéssel. A **cifraszűröknél** általában az aszajt díszítették hosszanti irányban, vagy a gallért, vagy alul körben az egész szűrt, vagy az elejét, vagy az ujjait (Fél 1964: 42-46). A cifraszűröknek rendszerint fehér durva anyaga volt, a hímző cérna pedig fekete vagy piros (néha kék vagy citromsárga) színű volt és selyemből készült. Az alap motívumok a szegfű, a rózsza, a tulipán, a gyöngyvirág és az őket körülvevő levelek voltak. A **virágkozás** szintén XIX. századi eredmény. A leghíresebb **szűrök** Egerből, a Hajdúságból, a Kunságból, a Tisza mellől és Kalotaszegről származnak. A legdíszesebbek és a legnagyobb hírűek a **nagyalföldi ködmönök**, és a **jászsági subák**. A reformátusok a piros, míg a katolikusok a kék és a citromsárga színt kedvelték. A dunántúli ködmönöket pirosra hímezték, de más régiók, más színeket használtak (Balassa – Ortutay 1979: 397-399). A **cifraszűr érdekessége**, hogy csak Magyarországon (vagy magyarlakta területen) volt használatban, egyedi magyar öltözék. Másik érdekessége az, hogy csak a földművesek, a csordások és a birkapásztorok viselték, a nemesek sohasem (Gáborján 2000: 7).

Ez csak néhány példa volt arra, hogy mit hogy lehet kihímezni. Rengeteg ruhadarabot és használati tárgyat szoktak még kivarni. Ha érdeklődő az adott csoport, további részletekbe lehet menni a papucskok, táskák, zoknik és hasonlók díszítésével kapcsolatban.

5. Az öltések

Az öltésekkel és a varrástechnikákkal csak akkor érdemes részletesen foglalkozni, ha valaki gyakorlatban is ki szeretné próbálni a hímzés művészetét. Minden

bizonytal érdekes élmény lenne egy csoport számára, ha maguk a résztvevők is kipróbálnák, hogy hogyan is kell hímezni, közelebb hozná őket a témához a gyakorlati tapasztalat.

De addig is néhány szó az öltésekről. A különféle öltéseket természetesen tovább lehet kombinálni, nem csak magukban használatosak. A **lapos öltés** a legalapvetőbb, legelterjedtebb és legtöbb variációban élő öltés. A **keresztszemes öltés** egy geometriai formáció, a két fonal keresztezi egymást. Ez egy igen közkedvelt típus az egész világon. Valójában egy külön ágát képviseli a hímezéseknek. Nem igazán lehet kombinálni a többi technikával, nagyon kötött, és általában csak egyszínű (piros v. kék v. fekete v. fehér). Magyarországon Heves megyében, Palócföldön, a Matyó régió egyes területein stb. elterjedt (Lengyel 1981: 32-33).

A **hurok és lánc öltést** rendszerint egyenes vonalak és szegélyminták kialakítására használják (Hegedűs 1967: 28-29). A **csavart öltés** valahol félúton áll a hímezésöltések és a csipkekészítési technikák között (Hegedűs 1967: 33). Még az öltés-technikáknál meg kell említeni egy érdekeset: a **mesterkét**. Ezt lehet kombinálni más öltésekkel is. Alapjában véve kis négyszögecskékből áll, viszonylag egyszerűnek tűnik, de lehet variálni; például a szélek megerősítésére nagyon hasznos. Lehet egyedülálló, vagy kiegészítő öltés is. Érdekessége az, hogy jobbról balra kell varrni; és általában egy vagy két soros kombinációban fordul elő a hímezésekben (Lichnerová 1980: 118-119).

Csak néhány, a legfontosabb öltések lettek kiemelve a sok lehetőség közül. Ez a témakör is igen gazdag és sokrétű. A minták mindezen öltések kombinációival jönnek létre. Nincs olyan, hogy tipikus magyar öltés-technika, az összes technikát és azok kombinációit is alkalmazzák.

6. A színek

A színekkel eljutottunk egy olyan tulajdonságához a hímezéseknek, amely bizonyára minden résztvevőt érdekel; és az is valószínű, hogy a többség tud is róla valamit. Általános kérdésekkel lehet be vezetni ezt a tárgykört a színekkel kapcsolatban, mint hogy mik az alapszínek, melyek a kiegészítő színek, melyek a semleges színek, árnyalatok, kontrasztok stb.; szerintük milyen színeket használnak többségében a hímezésekben, és így tovább. Gáborján Alice gondolataival élve, a színekkel egyéni és társadalmi érzéseket és állapotokat is ki lehet fejezni. A magyar nép igen kedveli az **élénk, tiszta színeket**, különösen a pirosat. A XIX. században a lányok és fiatalasszonyok ünnepi ruhája piros volt, hogy kifejezze a fiatalságot és az (élet)örömet. Hasonlóan a sötét, komorabb színek idősebb kort, szegénységet vagy gyászt fejeztek ki (Gáborján 1988: 15).

A színek bőségét leginkább a hímezésben és a bútorfestészetben lehet alkalmazni. A gyakori színpompás hímezések között azonban sok egyszínű munka is megtalál-

ható, például Kalotaszegen az alap fehér és a minta vagy csak piros, csak kék, vagy csak fekete. Mezőkövesden a hímezések eredetileg nem voltak színesek. A fehér alakra nagy piros virágokat hímeztek, kisebb sötétkék foltokkal és apró citromsárga pontokkal („ragyogtató”). További példák: a hortobágyi szűr a világos alappal és a piros–zöld komplementer színpárossal; a palóc kötény kék alappal és a vékonyka piros szegélymintával; a hevesi ködmön a barna alappal, a nagy piros virágokkal, a sötétkék vagy világoszöld levelekkel és az apró citromsárga pontokkal; de a sort sokáig lehetne folytatni (Fáy 1941: 101-103).

A magyar hímezésekhez ritkán használnak citromsárgát, ha igen, akkor csak kis pontokhoz. Szigorú szabályai vannak a színhasználatnak, például sohasem használnak egymáshoz közel eső színeket, mint citromsárga – narancs – piros. A rózsaszín és a világoskék is ritkán használt színek; viszont a piros – zöld, vagy a fekete – fehér párosítás gyakori. Egy jó példa arra, ahogyan a színeket szokták kombinálni a következő: élénk hideg zöld színhez barnát és lángoló vöröset adnak, mert a barna elvesz egy kicsit a vörös lángolásából, valamint a piros (vörös) – zöld ellentétpár kiegyensúlyozott, kitöltött hatást ér el. Egyensúly kell a színerősségek között is, hogy a harmónia biztosítva legyen (Fáy 1941: 104-105).

7. A motívumok

A motívumok kérdése ismét egy olyan témakört hoz előtérbe, mely általános érdeklődést vált ki. Itt is előfordulhat, hogy a résztvevők tudnak egy-két példát mondani, ha már találtak valamilyen motívummal. Lehet – sőt érdemes – megpróbálni közös pontokat találni a különböző népek motívumkészletében. Meg lehet vitatni a jelentését és a mondanivalóját egy-egy motívumnak.

A motívumok széles skáláját nehéz lenne mind bemutatni; elég első körben négy csoportba sorolni az előforduló elemeket. Az első csoportot a **mértani motívumok** alkotják, ilyenek a *vonalak*, az álló és a ferde *keresztek*, a *csillagok*, a *háromszögek*, a *négyszögek*, a *cikk-cakkos vonalak* és egyéb alapelemek. Van számos **szabadrajzú motívum** is – általában a *virág*-motívumok – ilyen a *gránátalma*, a *liliom*, a *tulipán*, a *szegfű*, a *rozetta*, az *akantuszlevelek*, valamint a *csokrok* és a *szőlőlevelek* (egyházi szimbólumok). Mindezekhez jött a XIX. században a *pálmaág*. Ezekon kívül pedig ott vannak még az *indák* és az *ágak*, melyek összekapcsolják a motívumokat, valamint meg kell említeni a *makkot* is.

A **növényi motívumok** mellett beszélni kell az **állati motívumokról** is. Elsősorban a *madár*-motívumok vannak használatban: madarak, mint a *páva* és a *kakas*, míg a rituális célokra használt tárgyakon *pelikánok* találhatóak. Létezik még egy „meg nem határozható madár,” amit nagyon gyakran használnak hol előre, hol hátrafelé néző pozícióban. Egyéb állati motívumok még: a *szarvasok*, az *Isten Báránya zász-*

lóval, a griffmadarak, az oroszlánok, az egyszarvúak, a lovak, a tehenek, a párdúcok és a kígyók (Fél 1976: 18-19).

Emberi alakok ritkán fordulnak elő, amik esetleg mégis, azok a következők: az úgynevezett *hallstadti női alak*, az *Ádám–Éva pár*, az *Ábrahám feláldozza Izsákot* című jelenet, és a nyugati határ környékén egy *kürtöt tartó vadász* alakja. A **tárgyakat** ábrázoló motívumokon *virágcserepek*, *kancsók*, *korsók* vagy *vázák* láthatóak. A **vallási** témájú munkákon *szentségtartót* ábrázolnak, vagy *oltárt gyertyákkal*. A hímezett darabokon gyakran található **betűk**. Előfordul, hogy *összefüggő szöveget* alkotnak, vagy egyszerűen csak díszítő elemek. Gyakori, hogy a készítőnek a *monogramja*, vagy akár még a *teljes neve* is bele van varrva a hímezésbe. Néha *feliratok* is vannak rajta. *Jézus monogramja egy koszorúban* vagy *egy szívben* egyházi motívum (Fél 1976: 19-21).

A motívumok általában változnak, például a *gránátalma tulipánná* változott; valamint gyakran a *liliom* helyét is átvette a *tulipán*. Az *indák* is gyakran *leveles ágakká* alakultak. A *rózsa* például igen bonyolult, összetett és gyakran változó motívum. Bizonyos motívumok állhatnak egyedül is; ezek rendszerint geometriai motívumok, amelyeket különféle módokon lehet csoportosítani és kombinálni. A motívumok együttesen alakítják ki a mintát (Fél 1976: 19-21).

8. A minták

A mintákat nem lehet teljesen elkülöníteni a motívumoktól, miként már az előző szakasz végén is kiderült. A mintákkal csak folytatni lehet a már elkezdett témát. Esetleg meg lehet vitatni, hogy milyen lehetőségek vannak a kombinációkra, mit mivel párosítanak a résztvevők, hogyan rendeznék el a mintákat egy munkadarabon. A legvégén pedig akár megtervezhetnének egy egész munkát. Esetleg a gyakorlatban kaphatnának egy alapot, elemeznék (az elhangzottak alapján), és kivarrhatnák végül (amire már tettem is javaslatot).

A minta a motívumok és a különböző díszítő elemek konfigurációja, amelyet bizonyos szisztémák és sémák alapján szerkesztenek össze. A minták kompozíciója változik régióként és korszakonként egyaránt, a motívumokhoz és az öltésekhez hasonlóan. A minta elhelyezése is változó; előfordul, hogy az **egész munkát beborítja**, de van, hogy **csak bizonyos részeket** (*egyenletesen vagy foltokban*). Olyan lehetőség is van még, hogy a minta csak egy *sávot* alkot a tetején, az alján vagy a közepén egy munkának, vagy a széleken körbefut. A magyar hímezésekre ez utóbbi jellemző; elenyésző a foltminta, és még ritkább a teljes felületet bedefő minta. A *vonalt* vagy *csíkt* minták iránya lehet függőleges vagy vízszintes (Fél 1976: 21-23).

A készítőknél általában nem kell gondolkodniuk azon, hogy milyen legyen egy minta, ugyanis mindig is megvoltak a kész modellek és a hagyományos sémák az

öltésekre, a motívumokra és a mintákra vonatkozóan. Minden faluban számos előfordul ezekből, és csak választani kell közülük az adott helyzetben. A közösség a tehetséges és kevésbé tehetséges emberek munkáit is mindig egyformán elfogadta (Fél 1976: 24).

A minták az egymás után helyezett motívumokból épülnek fel, néha ezeket a motívumokat összekötik, vagy akár meg is ismétlik. Az **ismétlés** az egyik fő módszere a minta kialakításának. A minta rendszerint a **fő elemből** és az ehhez tartozó **mellék (kiegészítő) elemekből** áll. A fő mondanivaló általában a központi elembe van, de szokás szegély (vagy mellék) dekorációt is készíteni. Ritkán fordul elő, hogy ne legyen **szegélyhímzés**, aminek nem szükséges kötődnie a központi motívumhoz, bár kötődhet (Fél 1976: 25-28).

Mindezen témák (eltérő részletességgel történő) megtárgyalása után az érdeklődőknek valószínűleg jó rálátásuk lesz a magyar népi kultúrára. Mivel egy területet nem lehet csak egymagában vizsgálni, más témakörök is minden bizonnyal felmerülnek, mint a fafaragás, a fazekasság és hasonló kézművességek és/vagy díszítőművészetek (valamint a népművészet egyéb ágai, mint például a népzene, a néptánc, és így tovább). A motívumok és szimbólumok segítségével információt lehet szerezni a történelemmel, a hitvilággal, a gondolkodásmóddal, a szokásokkal és hasonló területekkel kapcsolatban is. Természetesen a társadalmi vonatkozások és a hagyományok napjainkra vonatkozó (és a máig élő tradíciók) hatásának elemzésével, a felsorolt információk jelen időszakra értelmezésével és nemzetközi párhuzamok keresésével a jelenlegi magyar kultúrát is részletesen megismerhetik.

IRODALOM

- BALASSA Iván – ORTUTAY Gyula (1979): *Hungarian Ethnography and Folklore*. Corvina Kiadó, Budapest
- BALASSA Iván – ORTUTAY Gyula (1979): *Magyar néprajz*. Corvina Kiadó, Budapest
- BREATHNACH, Paddy (dir.) (2001): *Blow Dry*. Írta: Simon Beaufoy. Mirage Enterprises & Intermedia Films
- CLABBURN, Pamela (1981): *Masterpieces of Embroidery*. Phaidon Press Limited, Oxford
- DAJSZÁSZYNÉ Dietz Vilma: Matyó virágok. In: Bellon Tibor et al. (szerk.) (1998): *Tárgyalkotó népművészet*. Planétás Kiadó, Budapest
- DOMAKOVSKY György (1981): *A magyar nép díszítőművészete I. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- FÁY Aladár (1941): *A magyarság díszítő ösztöne*. Turul Kiadó, Budapest
- FÉL Edit (1961): *Hungarian Peasant Embroidery*. B.T. Batsford Ltd., London
- FÉL Edit (1964): *Bevezetés a magyar népi hímzések ismeretébe*. Népművelési Intézet, Budapest
- FÉL Edit (1976): *Magyar népi vászonnímzések*. Corvina Kiadó, Budapest
- FÉL Edit (1953): *Tájékoztató a népi hímzések gyűjtéséhez*. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest
- GÁBORJÁN Alice (1988): *Hungarian Peasant Costumes*. Corvina Kiadó, Budapest
- GÁBORJÁN Alice (2000): *Cifraszűrök*. Néprajzi Múzeum, Budapest

- GERVERS-MOLNÁR Veronika (1983): *Ipolyi Arnold Hímzésgyűjteménye Az Esztergomi Keresztény Műzeumban*. Magyar Tudományos Akadémia, Budapest
- HEGEDŰS Margit (é.n.): *Népi öltéstechnikák*. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest
- HOFER Tamás – FÉL Edit (1975): *Magyar Népművészet*. Corvina, Budapest
- HOFER Tamás – FÉL Edit (1994): *Hungarian Folk Art*. Corvina, Budapest
- LENGYEL Györgyi (1981): *Keresztszemes kézimunkák*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- LENGYEL Györgyi (1986): *Nagyanyáink öröksége*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- LENGYEL Györgyi (1978): *Népi kézimunkák*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest
- LENGYEL Györgyi (1963): *Hímzések*. Képzőművészeti Alap Kiadóvállalata, Budapest
- LICHNEROVÁ, Alizbeta (1980): *A hímzés varázsa*. Roh Könyvkiadó, Bratislava, Prága
- PLATTHY György (1965): *A magyar nép díszítő művészete*. Tankönyvkiadó, Budapest
- SZÓNYI György Endre (1992): *Hungarian Ethnography and Folklore, lecture notes*. JATE Hungarian Studies Programs, Szeged

AJÁNLOTT IRODALOM

- BELLON Tibor et al. (szerk.) (1987): *Népművészeti örökségünk. Szolnok Megye Népművészete*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- FÜGEDI Márta (szerk.) (1997): *Népművészeti örökségünk. Borsod-Abaúj-Zemplén Megye Népművészete*. Herman Ottó Múzeum, Miskolc
- GAZDA László et al. (szerk.) (1989): *Népművészeti örökségünk. Hajdú-Bihar Megye Népművészete*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- GRÁFIK Imre (szerk.) (1996): *Népművészeti örökségünk. Vas Megye Népművészete*. Vas Megyei Múzeumok Igazgatósága, Szombathely
- JUHÁSZ Antal et al. (szerk.) (1990): *Népművészeti örökségünk. Csongrád Megye Népművészete*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- KAPITÁNY Orsolya et al. (szerk.) (2001): *Népművészeti örökségünk. Somogy Megye Népművészete*. Somogy Megyei Múzeumok Igazgatósága, Kaposvár
- KAPROS Márta (szerk.) (2000): *Magyar nemzeti örökségünk. Nógrád Megye Népművészete*. Palóc Múzeum, Balassagyarmat
- KÓS Károly – SZENTIMREI Judit – NAGY Jenő (1972): *Kászoni Székely Népművészet*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- KÓS Károly – SZENTIMREI Judit – NAGY Jenő (1974): *Szilágysági Magyar Népművészet*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- KÓS Károly – SZENTIMREI Judit – NAGY Jenő (1978): *Kis-Küküllő Vidéki Magyar Népművészet*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest
- KÓS Károly – SZENTIMREI Judit – NAGY Jenő (1981): *Moldvai Csángó Népművészet*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest

III. A HUNGAROLÓGIA TÖRTÉNETÉBŐL

Cz. Farkas Mária

Huszár Vilmos és a *Revue de Hongrie* folyóirat*

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

Francia–magyar vonatkozásban a XX. század első felének története különösen mozgalmasnak és ellentmondásosnak mondható. Az erős német orientáció, valamint a versailles-i békeszerződések és ennek következtében Franciaország és Magyarország kapcsolatainak feszültté válása ellenére is voltak azonban olyan törekvések Magyarországon, amelyek megkísérelték a magyar élet és kultúra közvetítését a frankofon világ számára. Ezt a célt szolgálta többek között a *Revue de Hongrie* című francia nyelvű szemle, amely 1908-ban indult el Huszár Vilmos szerkesztésében. A folyóirat mögött a *Budapesti Francia Irodalmi Társaság* állt, melynek célja az volt, hogy nemzetközi műveltségi viszonyainkat a németekhez kötött egyoldalúságból kiemelje, és hozzákapcsoljon bennünket a francia műveltséghez. A havonta megjelenő folyóirat gazdagon bemutatja nemcsak a magyar kulturális, gazdasági és politikai életnek a külföld figyelmére is érdemes mozzanatait, hanem a francia kulturális és társadalmi életről is tudósít. A folyóirat minden száma tartalmazza programját:

”La Revue de Hongrie est une revue hongroise rédigée en langue française. Elle publie des articles écrits par des hommes d'état, des littérateurs, des savants hongrois, et ayant trait à la Politique, à la Littérature, aux Sciences, aux Beaux-Arts, aux Finances, à l'Économie Sociale, à l'Histoire, etc. Elle accueille également les travaux de ce genre que lui adresseront des écrivains français et étrangers. Le but de la Revue de Hongrie est de s'occuper de toutes les questions qui, d'un point de vue général peuvent, en mettant en relief les choses de Hongrie, intéresser l'étranger et notamment le lecteur français. La Revue de Hongrie est une tribune ouverte à tous, elle restera

* A jelen tanulmány része a Pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola Alkalmazott Nyelvészeti Programjában készült disszertációnak, amely könyv formájában is megjelent: Farkas Mária (2004): *A Nouvelle Revue de Hongrie mint kultúrákövetítő folyóirat*. Gondolat, Doktori Mestermunkák sorozat, Budapest (L. SZEMLE rovatunkban is!)

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

indépendante de toute influence de parti. La Revue de Hongrie est l'organe de la Société Littéraire Française de Budapest.”²

A *Budapesti Francia Irodalmi Társaság*ot, a folyóirat kiadóját Vicomte de Fontenay francia főkonzul alapította. Ennek a társaságnak a szervezésében Franciaországból tudósokat, írókat, politikusokat hívott meg, akik különböző irodalmi, tudományos és művészeti kérdésekről előadásokat tartottak. „Az intézőség a legjobb társadalmi rétegből került ki és tagjai között is sok volt a főnemes. Ezek főleg Fontenay és bájos fiatal nevének kedvéért jártak el a felolvasásokra, de meg azért is, mert akkoriban a francia nyelv és irodalom kultusza nagyon felkapott volt az arisztokrata körökben, de egyebütt is.”³ – írja visszaemlékezésében Huszár Vilmos⁴ író, műfordító, a lap szerkesztője.

A *Francia Irodalmi Társaság* tagjainak teljes névsorát a *Revue de Hongrie* 1909. évfolyamának első számában találjuk meg. Eszerint 9 alapító tagot, 35 tiszteletbeli tagot és 343 aktív tagot tart nyilván. A társaság alapítója és tiszteletbeli elnöke, a már említett Vicomte de Fontenay, az alelnököki tisztséget Teleki Sádorné grófné⁵, Dr. Holitscher Szigfridné⁶, Medveczky Frigyes⁷ és Radisics Jenő⁸ töltötték be. Titkári feladatot látott el Földvári Emma és Fodor István. Itt találjuk a 38 fős bizottság névsorát, köztük olyan neveket fedezhetünk fel, mint báró Apponyi Sándor, Herceg Ferenc, Wlasics Gyula, báró Zichy Tivadar, báró Zichy János és felesége. Majd közli a folyóirat az alapító tagok és a tagok nevét és címét, köztük a Dessewffy, az Esterházy, a Pallavicini, a Zichy család több tagja szerepel.

Vicomte de Fontenay elgondolása volt, hogy francia nyelvű folyóiratot alapisson a francia–magyar kapcsolatok mélyítése céljából,

² Minden esetben az idegen nyelvű szöveg fordítása saját fordítás.

„A *Revue de Hongrie* francia nyelven szerkesztett magyar folyóirat. Ez a szemle magyar államférfiak, irodalmárok, tudósok cikkeit teszi közzé, foglalkozik politikával, irodalommal, tudományokkal, művészetrel, pénzügyekkel, társadalmi gazdaságtannal és irodalommal. A folyóirat szívesen fogad ilyen jellegű munkákat francia és külföldi szerzőktől. A *Revue de Hongrie* célja, hogy minden olyan kérdést megvitatson, amely általánosan kiemeli azokat a magyar jelenségeket, amelyek a külföldi, nevezetesen a francia olvasó számára érdekes lehet. A *Revue de Hongrie* mindenki számára nyitott fórum, és független mindenféle párt befolyásától.” A *Revue de Hongrie* a Budapesti Francia Irodalmi Társaság orgánuma.

³ Huszár Vilmos: *Életem regénye*. Atheneum, Budapest, 1930. 268.

⁴ Huszár Vilmos 1872. november 5-én született Munkácson. Szülei szegénysége miatt kimaradt a gimnáziumból és nyomdában dolgozott, betűszedést tanult. Az Atheneum Nyomdához került szedőnek, majd a Franklinhoz korrektornak. Közben beiratkozott az egyetemre francia szakra, majd spanyolul tanult, és a spanyol irodalommal, illetve a román nyelvekkel és irodalmukkal kezdett foglalkozni.

⁵ Teleki Sádorné, Kende Juliska, a Petőfi-társaság tagja, az irodalomban a Szikra álnévet használta.

⁶ Dr. Holitscher Szigfridné, a budapesti királyi közjegyző felesége.

⁷ Medveczky Frigyes, filozófus, egyetemi tanár, az MTA tagja, a Magyar Filológiai Társaság elnöke.

⁸ Radisics Jenő, művészeti író, műegyetemi magántanár.

„(...) és úgy vélekedett, hogy kedvelt eszméjét az én segítségével megvalósíthatja. – mondja Huszár Vilmos – Helyesen vélekedett, mert szerénytelenség nélkül mondhatom, bennem megtalálta az alkalmas szerkesztőt. Akkoriban koalíciós kormány uralkodott Magyarországon, Wekerle Sándor volt a miniszterelnök, Kossuth Ferenc a kereskedelmi és Apponyi Albert a kultuszminiszter. Ezek mind lelkesedtek az új szellemért és az első számokban cikkeket is írtak. Fontenay nemcsak a magyar-francia politikai közeledést szerette volna előmozdítani, de pénzügyi kapcsolatot is igyekezett létesíteni Magyarország és Franciaország között. A magyar kormányban fel tudta kelteni azt a reményt, hogy talán lehetséges lesz Párizsban nagyobb kölcsönt szerezni.”⁹

Fontenay munkája nyomán, amely a francia–magyar közeledés megteremtését célozta, a két ország kulturális kapcsolatai megélnékültek. Párizsból hozott konferenciák előadásai a francia műveltséget terjesztették Budapesten. A megindult *Revue de Hongrie* folyóiratnak pedig élénk visszhangja volt a korabeli sajtóban Budapesten és Párizsban egyaránt. Indulásakor 8000 példányban jelent meg.¹⁰

A *Religio* lapjain Kőszegi László mutatja be a magyar olvasóközönségnek ezt a francia nyelvű folyóiratot¹¹ mint a francia–magyar társadalmi és politikai szimpátiák erősödésének a jelét és a kifelé való kulturális nyitásunk egyik jelentős lépését.

„S legfőképp a francia nyelv nemzetközi volta által a nagyvilággal tudomásul véteti életünk folyását. Már az óceánjáró nagy gőzösök olvasószobáiban is ott van a többi világfolyóirat közt” – írja, majd kiemeli a folyóirat szerzői gárdáját: „A cikkezők közt Apponyi Albert gróf, Wekerle Sándor, Andrássy Gyula gróf, Kossuth Ferenc, Berzeviczy Albert, Mailáth József gróf, Wlassics Gyula, Darányi Ignác, Elischer Vilmos, Vay Péter gróf, Marczali Henrik, Huszár Vilmos, Angyal Dávid, Sztérynyi József, Gopcsa László és több ilyen név erősen mutatja azt, hogy kik tájékoztatják rólunk a külföldet, hol bizony még nagyon is tótul voltunk eddig bemutatva.”

Kőszegi László megállapítja, hogy a szerzői ízlés, gondosság és ügyesség meg tudta nyerni a francia szellemi élet legelőkelőbb alakjait az ügynek, mivel a folyóiratban szerepel írásával többek között Anatole France, Émile Faguet, Eugène Melchior de Vogüé, a Francia Akadémia tagja. Ezek a nevek a franciák számára még érdekesebbé teszik ezt a lapot.

„Szóval a legjobbakat látjuk összehozva a szellemi érintkezés ápolására, hovatovább minél nagyobb mértékben való fejlesztésére” – állapítja meg. A folyóirat hitvallása-

⁹ Huszár Vilmos (1930: 270)

¹⁰ Az *Újság* 1908. március 15. számában megjelent adat.

¹¹ Kőszegi László: *Revue de Hongrie. Religio* 1909. 34. sz. 542.

ról a következőket mondja: „Az egész folyóirat általában mérsékelt, sőt nem egyszer konzervatív irányát is konstatálhatjuk s azonkívül még megjegyezhetjük, hogy ahol többek közt egy Apponyi Albert grófot, Mailáth József grófot, Vay Péter grófot szívesen és gyakran kérnek föl cikkírásra, az a folyóirat a katolikus érdeklődés középpontjába van már helyezve. És szeretnők katolikus életünk kiválóságait minél több cikkükkel szerepeltetni látni a *Revue de Hongrie*ban, hová őket a szíves fogadásán kívül hívja a művelt katolikus közönség érdeklődése is, mely a francia kultúrához s ez utóbbinak a politikai efemer elvadulásukon fölüll álló, rég kipróbált nemes finomságaihoz mindig szívesen közeledik minél közelebbi s minél tartósabb érintkezésre.”

A külföldi sajtó elismerő fogadtatására említ példát a *Revue de Hongrie* 1908. áprilisi száma, amely ismerteti néhány francia visszhangot:

”Sans être un événement politique proprement dit, l’apparition à Budapest d’une revue française – la *Revue de Hongrie* – a une certaine signification qu’on aurait tort de vouloir passer sous silence. D’autant plus que le premier numéro de ce périodique mensuel contient des articles éminent de plusieurs hommes d’Etat français et hongrois, notamment de MM. Léon Bourgeois, Alexandre Wekerle et du comte Albert Apponyi. Il faut espérer que le public français ne restera pas indifférent à l’égard de la *Revue de Hongrie*, si habilement rédigée par M. Guillaume Huszár, le brillant analyste des œuvres de Corneille.”¹² (*Le Siècle*)

A *Le temps* 1908. március 22-i számából pedig a következőket idézi a folyóirat:”La *Revue de Hongrie*, complètement rédigée en français, est une création toute récente de cette Société Littéraire Française de Budapest (...) où l’intelligente initiative du vicomte de Fontenay, Consul Général de France dans la capitale de la Hongrie, a su grouper l’élite de la société hongroise, au grand profit des relations.”¹³

A *Revue de Hongrie* folyóirat elsődleges célja – mint ahogy a folyóiratban olvasható program is kimondja – az volt, hogy a magyar kulturális és tudományos életet megismertesse Franciaországgal. A lap szerkesztője, Huszár Vilmos visszaemlékezésében ír arról, hogy már a lap megindulásakor felmerült az az ellentét,

¹² Budapesten egy francia nyelvű folyóirat megjelenése nem megy valódi politikai esemény számba, de olyan jelentős dolog, amely nem hallgatható el. Annál is inkább, mert az első száma ennek a havonta megjelenő újságnak számos kiváló magyar és francia államférfi cikkét tartalmazza, név szerint Léon Bourgeois, Wekerle Sándor és Apponyi Albert gróf írásait. Remélhetjük, hogy a francia közönség nem marad közömbös a *Revue de Hongrie* folyóirattal szemben, amelyet Huszár Vilmos, Corneille munkáinak kiváló elemzője szerkeszt nagy hozzáértéssel.

¹³ A *Revue de Hongrie*, melyet teljes egészében francia nyelven szerkesztenek, a Budapesti Francia Irodalmi Társaság lapja. Vicomte de Fontenay francia főkonzulnak a magyar fővárosban sikerült a magyar társadalom elitjét összefognia a jó kapcsolatok fejlesztése érdekében.

amely különösen élessé a világháború folyamán vált, de mindvégig ott lebegett a szerkesztőség fölött, miszerint a francia, avagy a magyar álláspontnak kell-e első-sorban érvényesülnie azokban a francia nyelvű cikkekben, amelyeket közreadnak. Huszár Vilmos azt a felfogást vallotta, hogy a magyar szempontokat illeti az első-ség, Fontenay és társai természetesen az ellenkező nézetben voltak. Huszár Vilmos nem vitatta, hogy nekünk, magyaroknak érdekünk, hogy Franciaország gazdag szellemi kincstárában eligazodjunk, de a folyóiratra vonatkozólag mégis az volt a nézete, hogy ennek fő célja a magyar kultúra külfölddel való megismertetése kellett, hogy legyen:

„Magamban egyébként már az első szám megjelenésekor eldöntöttem ezt a kérdést, amennyiben programunkba – amely ma éppúgy ki van nyomtatva a szemle második oldalán, mint ki volt 1908 évi március hó15-én, amikor az első szám megjelent – első mondatul ezt vettem fel: ”La Revue de Hongrie est une revue hongroise, rédigée en langue française”, azaz „a R. de H. francia nyelven szerkesztett magyar szemle.”¹⁴ – mondja Huszár Vilmos.

1914-ig a Revue alig foglalkozott politikai kérdésekkel, csak a világháború tette a lapot külpolitikai orgánummá. A folyóirat tematikáját vizsgálva azt láthatjuk, hogy a havonta megjelenő számok a magyar kulturális élet körképét adják. Rendszeresen olvasható egy képzőművészeti rovat, a *Chronique des Beaux-Arts*, valamint egy színházi rovat, amit maga a szerkesztő, Huszár Vilmos állít össze: *Chroniques des Théâtres* címmel, és tudósít arról, hogy milyen darabok vannak műsoron a Nemzeti Színházban, a Vígszínházban és a Magyar Színházban. Állandó rovat továbbá a *Revue des Revues publiées en Hongrie*, ahol magyarországi folyóiratokat ismertetnek, például a *Huszádik század*, *Nyugat*, *Katholikus Szemle*, *Uránia*, *Kelet Népe*, *Művészet*, *Természettudományi Közlöny* című lapokat. Az irodalmi rovat, a *Revue Littéraire* elsősorban a magyar és a francia irodalom területéről közöl tanulmányokat, de időnként foglalkozik más népek irodalmával is.

Rendszeresen tudósít a lap a *Budapesti Francia Irodalmi Társaság* munkájáról és rendezvényeiről, a *Bulletin de la Société Littéraire Française de Budapest* címszó alatt. Hírt ad a társaság által szervezett ingyenes nyelvtanfolyamokról. Megtudhatjuk például, hogy az 1911/12-es tanév hallgatóinak létszáma 401 volt, valamint azt is, hogy M. Csapó, a Magyar Államvasutak alkalmazottja ösztöndíjat nyert, és az *Alliance Française* szervezésében nyári egyetemen vehetett részt Franciaországban.

Ha végiglapozzuk az első számot, akkor a következő cikkeket találjuk:

¹⁴ Huszár Vilmos (1930: 274)

Le pêcheur et le Marin, par M. Zoltán Ambrus ; *La Hongrie et la révolution française*, par M. Henrie Marczali, professeur à l'Université de Budapest ; *Le projet de réforme des impôts en Hongrie*, par M. Alexandre Wekerle, président du Conseil, Ministre royal hongrois des Finances ; *L'instruction primaire en Hongrie*, par M. le comte Albert Apponyi, Ministre royal hongrois des cultes et de l'instruction publique ; *Études sur la Hongrie*, par M. Léon Bourgeois, ancien président du Conseil en France ; *Crépusculaire*, poésie inédite de M. Jean Richepin, de l'Académie Française ; *Théâtre*, par Guillaume Huszár, de l'Académie Espagnole ; *Revue littéraire* – Manuscrits inédits de Pétőfi, par Mme la comtesse Alexandre Apponyi. Maurice de Déchy: La haute Caucasse par X ; *Revue musicale*, par M. Géza Molnár ; *Chronique des Beaux-Arts*, par M. Ladilas de Nécsey ; *IX ième Bulletin de la Société Littéraire Française de Budapest*, par M. Étienne de Fodor ; *Statuts de la Société Littéraire Française de Budapest*.

A *Revue de Hongrie* második számáról a *Budapesti Hirlap*¹⁵ az *Irodalom és Művészet* című rovatban a következőt írja:

„Az új francia folyóirat második száma most jelent meg nagyon érdekes és gazdag tartalommal. Mikszáth Kálmánnak A két koldusdiák című novellája, Angyal Dávid jeles tanulmánya II. Rákóczi Ferenc számkivetéséről, Wlasics Gyula ismertetése az új alkotmányjogi törvényről, Anatole France eredeti közleménye Tolsztojlról, Vacarescu Helén költeménye, Radics Jenő, Huszár Vilmos, de Bigault krónikái a jelen szám főbb olvasmányai. A *Revue de Hongrie*, mely a külföldi sajtóban is sok elismerő szimpátiára talált, a budapesti francia irodalmi társaság közlönye és havonként jelenik meg.”

A lap alig három éves fennállása után válságba jutott, mert pénzügyi zavarok merültek fel, és közben Fontenay-t is, a *Société Littéraire Française* elnökét más-hová nevezték ki követnek. Először Nemeskéri Kiss Pálra hárult a feladat, hogy a megfelelő anyagi eszközökről gondoskodjon, majd 1911-ben Huszár Vilmos tulajdonába került a lap, aki addig csak a szerkesztője volt. Egy bizottság alakult ekkor, amelynek élén Berzeviczy Albert állt, tagjai pedig a magyar közélet és tudományos élet jeles személyei voltak.

„Könnyű dolog egy lapot megindítani, egy pár változatos számot összeállítani, de keresztülvinni, hogy éveken át rendszeresen megjelenjen és a kezdetben elért nívó ne süllyedjen, már sokkal nehezebb. Ez a magyar szemlék kiadására is vonatkozik, hátha még idegen nyelvű folyóiratról van szó. Hány német, francia, angol sajtótermék jelent meg nálunk, hogy aztán néhány hónap vagy legjobb esetben néhány év után elmerüljön a semmiségbe!

¹⁵ *Budapesti Hirlap*, 1908. április 18. 9. p.

Idegen, vagy mondjuk ki, francia nyelven folyóiratot szerkeszteni már majdnem a lehetetlenséggel határos feladat, mert franciául írni tanulni szerfölött nehéz, de talán még a szerkesztésnél, illetve a cikkek megszerzésénél is megoldhatatlanabb probléma egy ilyen szemlének az adminisztrálása.”¹⁶

Nemcsak a folyóirat működtetéséhez szükséges pénz megszerzése jelentett problémát Huszár Vilmosnak. Ennél nehezebb feladat volt eljuttatni a lapot olyan helyekre, ahol tudomást vettek a benne megjelent közleményekről, ahol figyelemmel kísérték az egyes országoknak, és így Magyarországnak politikai, tudományos és irodalmi életét, elérni azt, hogy a komoly világsajtó foglalkozzék cikkeivel. Ehhez hosszú évek szívós és fáradtságos munkája kellett. Nem volt elég, hogy a lapot elfogadják, hanem az is fontos volt, hogy elő is fizessenek rá. Huszár Vilmosnak végül sikerült megvalósítania ezt a programot.

Az első világháború azonban sajátos dilemma elé állította a lapot. Magyarország Franciaországgal is háborúban állt, és ilyen körülmények között nem lehetett továbbra is francia-magyar barátságról beszélni. A folyóirat átmenetileg szünetelt, az utolsó szám 1914. július 15-én jelent meg. Majd Huszár Vilmos érintkezésbe lépett a magyar miniszterelnökséggel és a bécsi közös külügyminisztériummal, és azt javasolta, hogy jelenjen meg továbbra is a *Revue de Hongrie*, még pedig ne havonta, mint addig, hanem kéthetenként, és legyen az Osztrák-Magyar Monarchia, illetve a központi hatalmaknak szócsöve a semleges külföldön, sőt az antant országokban is, ahová rejtett csatornákon át éppúgy eljuthatott – legalább az irányadó körökbe – mint ahogy Magyarországra az ő lapjaik is eljutottak. A javaslat Tisza István gróf helyeslésével találkozott, aki úgy gondolta, hogy a *Revue* mint francia nyelven megjelenő orgánus az országra nézve hasznos propagandát fejthet ki. A közös külügyminisztériumban a sajtófőnök helyettese Praznovszky Iván, később Magyarország párizsi nagykövete is támogatta azt az elképzelést, hogy a folyóiratot harci közlönyé tegyék. Így 1914. szeptember 1-től kezdve a *Revue* havonta kétszer jelent meg 1918-ig és igyekezett megfelelni a feladatnak, amelyre vállalkozott. Elsősorban a semleges országokban terjesztették a folyóiratot, ahonnan eljutott az antant országokba is.

Visszaemlékezésében Huszár Vilmos rámutat arra, hogy a franciák talán még azt is elvárták volna, hogy a háborúban az ő ügyük igazságáért lelkesedjenek Magyarországon. A franciabarát magyarok viszont szívesen vették volna, ha a lap az ellenségeskedés idejére megszűnik, így ne kerülhessen abba a helyzetbe, hogy kellemetlenkedjen a franciáknak. Erről a szerkesztő így vall:

„Őszintén szólva, nem is tekintetem a francia–magyar ‘rapprochement’-t a *Revue* feladatának. A háború előtt olyan szövetséges államrendszerhez tartoztunk, amely

¹⁶ Huszár Vilmos (1930: 275)

szemben állott azzal a nagyhatalmi csoportosulással, amelyben Franciaország foglalt helyet. Valódi és őszinte politikai közeledést létrehozni tehát nem igen lehetett. (...) A háború, sőt még inkább a rákövetkező 'béke', sajnos döbbenetes világossággal demonstrálta, hogy mi nem jártunk el helytelenül, amikor attól se riadtunk vissza, hogy saját nyelvükön hadakozzunk az oroszok szövetségesei ellen. A francia nyelv nemcsak a franciáké, hanem nemzetközi, fegyverül tehát végső esetben mindenki ellen fordítható. Tévedés azt hinni – mint ezt nálunk sokan hiszik –, hogy itt úgyszólván erkölcsi összeférhetlenség esete forog fenn. Hisz a háború alatt maguk a franciák alapítottak német lapokat és folyóiratokat, amelyekben Németország ellen szálltak síkra, nem éppen a leglojálisabb módon. Erre a mi frankofiljaink azt szokták mondani: 'quod licet Jovi, non licet bovi'..."¹⁷

Közvetlenül az első világháború után a francia–magyar kulturális kapcsolatok jelentéktelenek voltak. A *Revue de Hongrie* azonban a háború után is megjelent, havonta egyszer, mint indulásakor. Amikor Huszár Vilmos a folyóirat folytatása mellett döntött, a szellem emberének álláspontját képviselte. Így gondolkozott: „A francia nép, illetve a francia nemzet épp oly ártatlan a háború felidőzésében, mint Trianon létrejöttében, sőt a franciák zöme hazánk feldarabolásáról ma is alig tud valamit. Nincs tehát akadálya annak, hogy a velük való barátságos érintkezést ismét felvegyük és a rajtunk esett igazságtalanságok jóvátételének szükségességéről őket meggyőzzük.”¹⁸

Ezek a gondolatok valósultak meg a folyóirat további számaiban, bár a *Revue* arculata kicsit átalakult. Kevesebb lett a kulturális vonatkozású cikkek száma, s előtérbe kerültek a politikai és gazdasági cikkek. Új rovatok indultak: a *Revue de Politique Étrangère*, valamint a *La vie financière, commerciale et industrielle*. De továbbra is megtartotta fontos küldetését, hogy Magyarországról és a magyar kultúráról tudósítson.

A *Revue de Hongrie* 1931. november 15-i száma arról értesíti az olvasókat, hogy Huszár Vilmos, a lap szerkesztője meghalt. Berzeviczy Albert, volt miniszter írja a nekrológot, majd ezt követően három tanulmány foglalkozik az elhunyt szerkesztő munkásságával. Praznovszky Iván *Guillaume de Huszár et la Revue de Hongrie* című cikkében méltatja azt a hatalmas feladatot, amelyre Huszár Vilmos a *Revue* szerkesztésével vállalkozott, valamint annak a jelentőségét, amit ez a folyóirat a francia–magyar kulturális és politikai kapcsolatok ápolásában betöltött. Alcide Ebray *Hommage français à un patriote hongrois* című cikkében úgy emlékszik a szerkesztőre, mint olyan férfira, aki hazafias érzelmei mellett megőrizte objektivitását, s akinek folyóiratában a franciák nemcsak a nyelvük előtti tiszteletadás jelét látták,

¹⁷ Huszár Vilmos (1930: 281)

¹⁸ Huszár Vilmos (1930: 282)

hanem a francia–magyar egyetértés képviselőjét is. Sebestyén Károly *L'homme et le savant* címmel felidézi a tudós irodalmár, a francia nyelv és irodalom kiváló ismerőjének képét.¹⁹ Erről maga Huszár Vilmos így vall: „Én életem javát szenteltem arra, hogy a francia stílus szinte járhatatlan labirintusában eligazodjam, hogy a francia nyelv árnyalat-gazdagságának változatait rendre kifürkésszem és a páratlanul álló francia szellemnek világokat visszatükröző dús folyamát megússzam, hogy a francia litteraturában, a régiben és az újban, oly otthonosan érezzem magam, mint a legelső francia szakférfiak...” (Huszár 1930: 281).

Huszár Vilmos halával lezárul a *Revue de Hongrie* történetének egy korszaka. A folyóirat utóélete szempontjából 1932-ben új fejezet kezdődik új szereplőkkel és új arculattal, a Balogh József szerkesztette *Nouvelle Revue de Hongrie* megjelenésével.

IRODALOM

- HANKISS János (1936): *A kultúrdiplomácia alapvetése*. Magyar Külügyi Társaság, Budapest
- HUSZÁR Vilmos (1930): *Életem regénye*. Atheneum, Budapest
- KÓKAY Gy. – BUZINKAY G. – MURÁNYI G. (1988): *A magyar sajtó története*. Sajtókönyvtár, Bálint György Újságíró-iskola kiadása, Pécs
- KORNYA László (1993): Gragger Róbert és az Ungarische Jahrbücher. *Hungarológia*, 2. 36-44.
- LAKATOS Éva (1978/1981): *Magyar irodalmi folyóiratok*. A Petőfi Irodalmi Múzeum Bibliográfiai Füzetek A sorozat, Budapest
- LAKATOS Éva (1996): Tallózás a magyar különszámok birodalmában. *Magyar Könyvszemle* 112. 206-222.
- ORMOS Mária – MAJOROS István (1998): *Európa a nemzetközi küzdőtéren*. Osiris Kiadó, Budapest
- ROMSICS Ignác (1990): Francia–magyar kulturális kapcsolatok és a párizsi Magyar Intézet a két világháború között. *Hagyományok és módszerek* (Szerk.: Egyed Orsolya – Giay Béla – B. Nádor Orsolya). 109-127.
- ROMSICS Ignác (2000): *Magyarország története a XX. században*. Osiris, Budapest
- ROMSICS Ignác (2002): *Mítoszok, legendák, tévhitek a 20. századi magyar történelemről*. Osiris, Budapest
- SAUVAGEOT, Aurélien (1988): *Magyarországi életutam*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- SÓTÉR István (1946): *Magyar–francia kapcsolatok*. Teleki Pál Tudományos Intézet, Budapest

¹⁹ Huszár Vilmos francia vonatkozású munkái: *Rousseau és iskolája a regényirodalomban*. Grill K. (Franklin Ny.), Budapest, 1896. 127 p. – *Honoré de Balzac*. Atheneum, Budapest, 1902. 53 p. – *Corneille et le théâtre espagnol*. Paris, 1903, E. Bouillon, 306 p. – *Molière et l'Espagne*. Paris, 1907, H. Champion, 332 p. – *L'influence de l'Espagne sur le théâtre français des XVIII-XIX siècle*. Paris, 1912. H. Champion, 190 p. – *L'influence littéraire envisagé d'un point de vue international*. Bruxelles, 1912, O. Lamperty. 209-226. p.

Weber Katalin

Mikszáth Kálmán: Társalgási leckék

Kevésbé ismert tény, hogy a XIX. század második felének kiemelkedő írója, Mikszáth Kálmán, a „nagy palóc” – a magyar mint idegen nyelv népiskolai tanítása céljából – 1895 őszén kiadott társalgási könyvecskét jegyez, mely elsősorban román ajkúaknak készült.¹ Az ismeretlenség tényét magyarázhatja az is, hogy jóllehet a tizenhat oldalas füzetecske 100.000 példányban jelent meg, majd pedig ingyenesen szétosztották a népiskolák között, könyvtáraink egyetlen egy példányt sem (!) őriztek meg (Mikszáth 85. k. 1992: 154). A mű körüli sajtópolémianak, elsősorban egy éles hangú, támadó cikknek köszönhetően azonban megőrződött a *Társalgási leckék*nek csaknem a teljes szövege, mely cikket (a népiskoláknak szánt társalgási leckével egyetemben) a Mikszáth életművét feldolgozó kritikai kiadás 85. kötete a jegyzetanyagban közli (Mikszáth 85. k. 1992: 15-162). Minthogy a hírlapíróként is tevékeny Mikszáth cikkek, tárcák, karcolatok szerzőjeként maga is foglalkozott a *Társalgási leckék*kel, a korabeli sajtóközlésekből jól rekonstruálható a művecske keletkezése, a megírási megbízás, valamint a mű tartalmát illető kifogások eseménytörténete – értékes adalékokkal szolgálva a magyar nyelv korabeli népiskolai oktatásának kísérleteiről.

A *Társalgási leckék*

A zöld füzetecske 16 oldalon jelent meg. Fennmaradt szövegét a *Hazánk* című lap 1895. december 31-i száma őrizte meg két hasábra szedett német és magyar nyelvű mondatpéldatár formájában. Négy témakör alá csoportosítva (*Útközben; A faluban; A városban; Vásárban*) 112 mondat sorjázik, melyből több mint félszáz kérdő mondat. A szöveg végén „a legszükségesebb szavak” jegyzéke áll: *ebéd, pálinka, szűj, zab, kötőfék, fűrés, gereblye, vacsora, tarisznya, kötél, széna, sarló, villa, vasmacska, bor, bolt, madzag, kantár, ásó*. A korabeli sajtóban megjelent cikkek egyike oláh–német–magyar mondatváltozatokról ír, egy másik oláh–magyar nyelvű közlésekről. Egy harmadik szerint pedig, amely Mikszáth egyik cikke után három csillaggal elválasztott „félhivatalos” közlés, „A társalgási leckék nemcsak német, hanem azonkívül még román, tót, szerb, rutén és horváth fordításban is

¹ Mikszáth Kálmán: *Társalgási leckék* (Az elemi népiskolák számára). Kulcs a magyar nyelv megtanulásához. A vallás- és közoktatásügyi minisztérium által ajánlva. Budapest, Légrédy testvérek, 1895.

megjelentek” (Mikszáth 85. k. 1992: 163). A *Hazánk* hasábjain megjelent támadó cikk azonban csak a magyar–német változatot mellékelte, ma csak ez áll rendelkezésünkre.

A mű keletkezésének története

1895 elején a Bánffy Dezső alakította kormány kultuszminiszteri tárcáját Wlassics Gyula kapta meg. Mikszáth Kálmán a *Magyarok szaporítása* (mai szemszögből ugyancsak sokatmondó) címet viselő cikkében arról számol be, hogy „Wlassics miniszternek jutott eszébe az a zseniális gondolat (annak ösmerték el a pedagógusok is, a politikusok is), hogy az elemi iskolákban, a nem magyar ajkúakban, száz olyan mondatot kellene betanítani a gyermekeknek, amelyben benne van körül belül mindaz, amire nekik első szükségük lehet egy esetleges érintkezésben a magyarokkal” (Mikszáth 84. k. 1992: 58). A továbbiakban Mikszáth az először könnyűnek tűnő munka körül támadt nehézségeit részletezi: „...éppen a legszükségesebb száz mondatnak kell lenni. A nép foglalkozásának és érintkezésének összes fogalmi anyagából, mintegy biztos kézzel kirántani a lényegeset” (Mikszáth 84. k. 1992: 59).

Mikszáth Kálmán, aki tudvalevőleg sem pedagógiával, sem nyelvészettel nem foglalkozott, azért kaphatta e megbízást, mivel (szlovák és német) nemzetiségek lakta területeken nőtt fel, és végezte az iskoláit, s a főként románok lakta Fogaras megye országgyűlési képviselőjeként, illetőleg íróként is foglalkozott az idegen ajkúak mindennapjaival. Ugyanakkor a Szabadelvű Pártban betöltött pozíciója is közel hozta őt egy ilyen megbízás elnyeréséhez. A megírás nehézségeit ecsetelő sorai azonban laikus voltáról árulkodnak. A tárgyról publicisztikai írások révén próbált többet megtudni, majd a mindennapi életből próbálta a situációkat ellesni, hogy a száz mondat adekvát megfelelője lehessen a legfontosabb közléseknek. Ugyanebben az írásában adomázó hangnemben összegezi, hogy némely idegen ajkú ismerőse mennyi idő alatt és miként tanult meg magyarul: egy inas két év alatt a katonaságnál, a „németesítő intézménynél”, Lojzi kocsis egy év alatt a börtönben, s végül Zsuzsánna szakácsné fél év alatt a szeretőjétől. Így összegzi az eredményeket: „...de egyetlen eset sem fordult elő, hogy valaki azt mondta volna: – Az iskolában tanultam. Éppen ez az, éppen ezen akar Wlassics segíteni” (Mikszáth 84. k. 1992: 61). A „németesítő intézmény” kifejezés arra enged következtetni, hogy bár már 1832/36-os országgyűléstől fogva a magyar lett a vezényleti nyelv a hadsereg magyar katonai ezredeinél, a szabadságharc bukása után az 1850-as években elkezdődött újbóli németesítési hullám erősen tartotta állásait a hadseregben (vö. Nádor 1998: 79). A másik két tanulási helyzetre, melyeknek földidézése nem nélkülözi az iróniát, az erős kényszerek és motivációk által jellemzett „belemerüléssel” tanulásként gondolhatunk.

A magyar nyelv státusza a XIX. század második felében

A reformkori és a szabadságharchoz vezető nemzeti eszmék térnyerése következtében a század derekára a magyar nyelv korábbi lingua franca státuszáról hivatalosan is nemzeti nyelvvé vált. A nemzetiségek, különösen a horvátok már ekkor sérelmeztek a magyar nyelv előretörését, melyben saját nyelvi-nemzeti identitásuk fenyegetettségét érezték. 1848-ban újra előkerült az elemi oktatás tannyelvének kérdése, mivel a soknyelvű Magyarországon jelentős számban élő nemzetiségi lakosság jelentős politikai erőnek számított. Az 1854 körül az iskolákban bevezetett német nyelvvvel szembeni ellenérzés – mint korábban is – kedvezett a magyar nyelv iránti szimpátiának. Eötvös József miniszternek a Kiegyezést követő politikája azonban nagy fokú nemzetiségi toleranciáról árulkodott, s lehetővé tette a kisebb környezetnyelveken, a nevezetes XXXVIII. törvénycikkely (1868) megfogalmazásában a „községben divatozó nyelv” szerinti oktatást is, a nyelvi egyenjogúsítási törekvések pedig az illető nemzetiségek irodalmának oktatását, tanszékek felállítását is lehetővé tették.

A század utolsó harmadában a magyar nyelv és a nemzetiségi nyelvek használata egyaránt a politikai egyenjogúsággal szinonim fogalmaknak számítottak az e nyelveket beszélők politikai képviselőinek körében. A magyar nyelv népiskolai tannyelvként való 1879-es bevezetését ezért a nemzetiségek egy egyenjogúságukat csorbító magyarosítási intézkedéshullám részeként élték meg, jóllehet a napi gyakorlat, a tankönyvhiány, a tanítók nyelvtudásának hiánya vagy éppen ellenszegülésük e gyakorlatot ellehetetlenítette. 1885-ben már törvényi rendeletben érvénytelenítik a magyarul nem tudó tanítók diplomáját. S bár a gyakorlat még mindig nem követte a politikai intézkedésekben előírtakat, 1893-ban felmérést folytatott a minisztérium a törvényi előírások foganatosításáról és betartásáról. A gyakorlatban nem egészen megvalósuló magyarosító nemzetiségi politika egyes nemzetiségek ellenállása hiányában (pl. német iskolák csökkenése a század utolsó harmadában), de más nemzetiségek ellenállása ellenére is (lásd a szlovák Matica bezáratása, 1870) meglehetősen erőteljessé vált. A Mocsáry Lajos vezette csoport folytatott tiltakozó politikát az asszimilációs magyar nemzetiségi politika ellen, és Mocsáry Lajos 1886-ban „kultursovinizmusnak” nevezi a magyar „nemzeti és kulturális egység” jegyében folytatott közoktatás-politikát (Bellér 1974). A nyelvi magyarosítási hullám, avagy a Mikszáth által az ironikusan „magyarok szaporítása”-ként emlegetett nyelvpolitikai stratégia már a nemzetiségi középiskolákat, a század végére pedig a kisdedovókat (ma: óvodák) is elérte. Bellér Béla megjegyzi, hogy „az 1890-es években már a pedagógiai irodalom is nyíltan hirdette a nemzetiségi kultúrák felszámolásának az egységes magyar kultúrába való beolvasztásának szükségességét” (Bellér 1974: 58). A század végére felerősödő iskolaszervezési program (tannyelvtől függetlenül) a kormány és az ellenzéki párt vitájának terepévé is vált, a kormánypárt a magyarlakta területek szavazóit szerette volna az ellenzék elől elorozni, a függetlenségi pártiak

ezért a kormánynak a nemzetiségi területen történő iskolaszervezését kapacitálták. 1898-as beszédében Wlassics Gyula érvként a következő adatokat közli: „Ezer tan- köteles közül iskolázott gyermek van a németek között 92, a tótok között 84 és a magyarok közt 83 százalék (...) nagy fontosságot tulajdonítok annak, hogy a magyar faj kultúrerejét is teljes erővel emeljük” (Kemény 1956: 701). Mikszáth mintegy négy évvel Wlassics e beszéde előtt egy nemzetiségpolitikai szemszögből erősen kiélezett helyzetben szabadelvű párti képviselőként kapta a kultuszminisztertől a megbízást a *Társalgási leckék* megírására. Korántsem meglepő tehát, ha a rövid művecske hamarosan a támadások, nyílt sajtóviták keresztüzébe került, ahol az érdemi nyelvpedagógia szempontok politikaiakkal keveredtek, sőt, mint a polémia továbbiakban tárgyalt részletei is igazolják, Mikszáth nyelvpedagógiai járatlansága, író volta, valamint kormánypárti képviselőként kapott honoráriumára és a 100.000 példányban megjelent mű nyomdaköltsége körüli ellenérzés is tovább bonyolította a vitaszempontok keveredését.

Laicitás, íróság, tanügyi berekhez tartozás – avagy ki jogosult a tankönyvírásra (egy vita részletei)

A *Társalgási leckék* körüli vitában résztvevőknek már a foglalkozása is fontos adalékkal szolgál a XIX. századi tankönyvírás neuralgikus pontjait illetően. A vita folyamán Mikszáth fogarasi képviselői státusza mellett többször megemlíthető író volta, nevezetesen az, hogy írói minőségében adta fejét tankönyvírásra. Sokkal beszédesebb azonban, hogy az 1895 decemberében a *Nemzeti Iskola*, a *Magyarország* és a *Hazánk* című lapok hasábjain közzétett tett támadó cikkek íróiként *sem* tankönyvírókat azonosíthatunk. A *Nemzeti Iskola* elnevezésű sajtóorgánumban megjelent indulatos cikk szerzője Benedek Elek, a *Magyarország* hasábjain először névtelenül, majd aláírással megjelent támadó cikkek szerzője pedig Móra Ferenc bátyja, Móra István, aki néptanító, tanyasi tanító, majd polgári középiskolai tanár volt, ám éppen a *Társalgási leckék* megjelenése évében maga is verseskötetet publikált. (Szerzőségükre vonatkozóan I. Mikszáth 84. k. 1992: 261, 266.)

A magyar nyelvtudomány történetnek Mikszáth idejében még nem is oly messzi múltba nyúló öröksége a magyar irodalommal és az anyanyelvvvel foglalkozó filológiai összefonódása. Verseghy Ferenc, Kazinczy Ferenc vagy Vörösmarty Mihály, de Arany János munkássága is illusztrálja, hogy a költői tevékenység a nyelvi anyag azonossága miatt gyakran egészült ki nyelvtudományi jellegű érdeklődéssel. Ezért találjuk azt, hogy az imént felsorolt írók nyelvtanok, nyelvészeti tárgyú tanulmányok szerzői is. A nyelvtudományi tevékenység és az írói alkotómunka jellegéből következő eltérő szemléletet és a szemléletek közötti különbségtétel szükségességét jól megvilágítja a magyar nyelvújítás Kazinczy és Teleki László vitájaként ismert epi-

zódja. A nyelvújítás mértékének és a nyelvrontás lehetőségének kontextusában elhangzó nevezetes Kazinczy-hitvallás szerint: „A Szép-Író nem ismer főbb törvényt, mint azt, hogy írása Szép legyen. Valami ezen igyekezetét segélheti, az neki mind szabad; akár engedi a Grammatica és a Szokás, akár nem... (...) Sőt az Író parancsolja, hogy úgy legyen, s úgy lesz; sőt az Író úsussá csinálja, ami úsus nem volt” (Kazinczy 1817: 89-90, idézi Éder 1999). Erre az ifjabb Teleki azt feleli, hogy „...kevésbé engedhetném meg azt, hogy a szépírók urai a nyelvnek; a grammaticusok a szépírók próbáinak rendbeszedői, a publicum pedig egyedül megítélője, elfogadója és a feljebb eléadott határok között ura a nyelvnek” (idézi Éder 1999: 259). (Hasonló párhuzamokat máshol, pl. a német irodalomban is találunk, lásd a nyelvtaníró Grimm és a költő Wieland nyelvelméleti tevékenységét.) A XIX. század magyar írói-nyelvészei számára tehát egyaránt a kor nagy tétje a magyar irodalmi nyelv ki-munkálása, melyet a széles alapokra helyezett nyelvhasználat, a népiség integrációja jegyében, valamint a szépírói nyelv és a nyelvtudományi rendszer kidolgozásának egyidejű beemelésével szándékoztak elvégezni.

A század utolsó harmadára, tehát Mikszáth munkáságának fénykorára azonban – elsősorban a pozitivistá tudományosságának köszönhetően – az irodalomtudomány és a nyelvészet már különálló filológiákként definiálták magukat. Mindehhez hozzá tehetjük még azt is, hogy Mikszáth korára a pedagógia, nyelvpedagógia is önálló tudományterületté nőtte ki magát, ha nem is azok mai értelmében. Sági István 1922-es munkájában például, amikor a nemzetiségi nyelvek alatt felsorolja a korabeli nyelvtanokat, oldalakon át sorjázna a német ajkúaknak készült nyelvtanok. Ezután számosságukat tekintve a románoknak írt magyar nyelvtanok következnek: az 1832–1920-as időszakban tizenkettő is volt belőlük. Megállapítható tehát, hogy az a Mikszáth, aki íróként miniszteri ajánlással ugyan, de iskolai használatú munkát írt, laikus voltával már eleve sértette a korabeli Magyarországon is szépszájú, nyelvpedagógiai tudományosság érdekeit. A *Magyar Könyvészet 1886–1900* című kötetben felsorolt munkák címeiből is kitűnik, hogy nemcsak nyelvtanok, hanem oktatáseméleti, tanításmódszertani és általános tanügyi munkák sokasága íródott a nevezett időszakban – pl. Láng M.: *Miként tanítandó a népiskolákban a magyar nyelv, mint a gyakorlati élet társalgási nyelve?* (Petrik 1913: 238-241). (A XIX. század második felében a nemzetiségi iskolák magyar nyelvű oktatásának két leggyakrabban használt tankönyvét elemzi Kárpáti 2004.)

A továbbiakban a honoráriumra és hasonlókra vonatkozó, azaz a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjait nem tartalmazó, nem érdemi vitapontokat elhagyom a polémia ismertetéséből. Azokra szorítkozom, amelyek érdemiek, és a korabeli tankönyvkívánalmakra vonatkoznak. Az első támadó cikket valószínűsíthetően Benedek Elek írta *Társalogjunk! A Mikszáth-féle társalgóról* címmel. Benedek Elek ironikusan még azt is kétségbe vonja, hogy valóban Mikszáth írta a mű-

vet, mely nem elég magyaros, mondat szerkezetei idegenszerűek, központozása hiányos. Érveit azért is érdemes idéznünk, mivel a korabeli, azaz a XIX. század végi magyar nyelv sajátosságait kéri számon Mikszáthtól:

„Kérdi a magyar ember: *mennyi ideig* érek b.-re? S ha kérdené: jó volna a kérdésnek megfelelő válasz: *egy napig*? Nem áll-e hadilábon a helyesírással, aki ezt írja: Adjon kérem tüzet? Talán így kellene: adjon, kérem, tüzet? Hány parasztembernek van szüksége erre a kérdésre: Van-e útközben olyan falu, vagy pusztá, ahol meghálhatok? Mintha bizony a paraszt nem fogna ki az út szélén, akárhol, ahol elsötétedik? Melyik francia grammatikából vette ezt a kérdést: segítsenek a szekeremet *kiemelni*? Mi értelme van ennek: Itt hagyom zálogban a szűrömet, *még* kiváltom? Talán ezt akarta mondani: *majd* kiváltom. Engedje gazd'uram a szín alá tólni a kocsimat? És ez: Mutassa meg az utat, melyen N-hez jutok? És ez: Szorítsa meg kocsis a fekete ló patkóját, a másikra verjen újat? Talán veressen? Folytassam-e még? Mondjam-e, hogy a punktumozás mindenütt hiányzik, ahol a legszükségesebb, s tele van az egész társalgó könyv a magyar nyelv szellemével meg nem férő »kérem feladni« stb. mondással?”

Benedek Elek végezetül fércmunkának titulálja Mikszáth füzetecskéjét. Ha a felhánytorgatott hibák közti hasonlóságot mai ismereteink szerint próbáljuk megkeresni, akkor elmondható, hogy Benedek Elek a mondatok idegenszerűségét és más nyelvek mondatgrammatikájának a magyar mondatokra vonatkoztató mesterkélty igyekezetét kifogásolja.

A Mikszáth-féle füzet következő támadója valószínűleg Móra István volt, aki *Tanügy. Mikszáth, a tankönyvíró* címmel először még aláírás nélkül, egy másik, későbbi cikkben már személyazonosságát felfedve rohant ki *Társalgási leckék* ellen. Vádjai szakszerűbbek Benedek Elekéinél, láthatóan a tanításban jártas ember írja:

„Hanem hát ennyire együgyűeknek, nyomorékoknak, és – mondjuk ki – butáknak tán mégse gondolta a nagy palóc és a nagy miniszter a tanítókat, hogy *vezérkönyvnek* adja kezükbe ezt a füzetet.”

Móra tehát kijelenti, hogy tankönyvként nem használható a füzet – s tegyük hozzá, ezzel a mű címét, lecke-jellegét cáfolja. Felveti ő is, hogy ezt a művet az író mint humorista írhatta. Ő is a központozás hiányát, az idegenszerű mondatokat, a nem adekvát és a kontextuálisan nem releváns mondatokat kifogásolja a füzetből vett idézetekkel. További ellenérve, hogy a mondatok nem gyermekek szájába valók:

„Most már kérem: írhat *így* a mi nagy palócunk? S írhatja ezeket a gyermeknek? Azon kezdjük a gyereket magyarul tanítani: Eltört a tengelyem támasztófát keresek. Nem láttak erre menni egy barna asszonyt? Engedje uram a fészert alá tólni a kocsimat?”

Előéletemről bizonyítványaim vannak? Nem, és nem. (...) Ezt a gyermekszív be nem veszi.”

Később pedig:

„... tankönyv, iskolák számára írott könyv, a miniszter ajánlja. – Akkor a közoktatási tanács, meg nem tudom én miféle bölcs emberek kezén kellett átmennie föl, egész a miniszterig.”

Mikszáth ezt a támadást már nem hagyta viszontválasz nélkül, és a *Morognak a tanügyi bácsik* című karcolatban regált rá (Mikszáth 84. k. 1992: 90-94). Válaszában élcelődik az ún. „tanügyi bácsik” felett, akik – mint írja –

„nem szeretik, ha laikus ember valamit ír a gyerekeknek. A gyerekeknek írni az ő szakmájuk, írni más nem tud, csak a tanügyi bácsik.” (...) „A tanügyi bácsi többnyire egy komoly képű úr. (...) A tanügyi bácsi már fiatalon savanyú képet vág, és a gyerekek által bácsinak tituláltatja magát. A tanügyi bácsi kapucínerezik és a pedagógiáról beszél, pertu van a Wodianer F. fiaival és sógorági viszonyban a kultuszminisztérium valamelyik tisztviselőjével. Amelyik nagyon kiváló, az még ezen kívül olvasta a Pestalozzi életrajzát is. (...) Mondanom sem kell, hogy a tanügyi bácsik rossz tankönyveket csinálnak. Nincsenek eszméik, nincsen alkalmazkodási képességük, a zsenialitás hozzáférne a gyermek eszéhez, nincs újítási szellem bennük vagy egyszerűsítési lelemény (hiszen ha volna, nem lennének tanügyi bácsik), hanem ehelyett tudják a könyvgyártás módját. A magyar tankönyv többnyire úgy támad, hogy a tanügyi bácsi elővesz egy német tankönyvet, mely jól van megcsinálva, hogy újnak látszassék, lefordítja, s átrakosgatja a tartalmát – amivel aztán a jó német tankönyvből rossz magyar tankönyv lesz.”

Mikszáth ellentámadásában a magyar viszonyokhoz való alkalmazkodást, újítást és – népiskolai oktatásról lévén szó – az egyszerűsítést, valamint az idegen minták majmolásával szembeni önállóságot kéri számon a korabeli nyelvpedagógián. Mikszáth azt feltételezi, hogy példamondattára az idegen ajkúak számára azt a mindennapos boldogulásához feltétlenül szükséges nyelvtudást képezi le, amely a legmegszokottabb hétköznapi szituációkban, a legközvetlenebb személyes érdekeik érvényesítésében (pl. munkavállalás) szükséges mondatokhoz, nem pedig valamilyen iskolás tudáshoz segíti hozzá a népiskolai nebulót. Ráadásul mindennek a nyelvpolitikai jellegét sem rejti véka alá: „Nem a tanítók számára van hát ez írva, még kevésbé a gyermekek kedélyvilágának (hadd írjanak ilyet a kedélytelen tanügyi bácsik), hanem egy indirekt, erősen praktikus eszköz akar lenni a magyarosításra, csakhogy ezt persze a tanügyi sablonokba begöngyölgetett eszű tanügyi bácsiknak nehéz megérteni.” Eme utolsó mondatában Mikszáth mintha a nyelvpedagógiai módszereken, szándékokon túli magasabb cél elérését, a nyelvertervezést is megpendítené. Magyarán Mikszáth politikai célzattal hajlítja a magyar nyelvet leendő használói felé, a mondatok magyartalanságát pedig saját szándékos szerkezet-egyszerű-

sító intenciójával magyarázza: „Az, hogy nem tökéletes magyarságúak, igen jól tudom, éppen ez az egyik legnagyobb előnyük...” (Mikszáth 84. k. 1992: 90). Mikszáth – némiképp író voltával ellentétben – a nem autentikus, a nyelvtanilag könnyített, didaktikus szövegtípus és mondat szerkezet mellett érvel:

„Mert ugye, ha teszem azt, a sváb ember éhes voltát akarja jelezni magyarul, legszebben, legmagyarosabban így mondhatná:

– Ehetném.

Igen, de ez neki sehogy sem megy a fejébe. És mert ő ezt így mondja: »Ich bin hungrig«, zavarba jön e szittyá mondatnál. Hol van itt az »ich« ? Hova lett a »bin«? És mi abból a borzasztó szóból a »hungrig«?

Hát talán csak mégis a legokosabb, amit neki írunk, ahhoz az ő észjárását és elméleti kényelmét vesszük mértékül (a tanügyi bácsikat vigye el az ördög), s fejezzük ki így:

– Éhes vagyok. (Még tán jobb volna magyartalanabbá tenni: »Én éhes vagyok«.)”
(Mikszáth 84. k. 1992: 93)

Ebből az okfejtésben észrevehető a kontrasztivitás igénye, valamit az idegen ajkú nép fiának, azaz a leendő nyelvtanulónak a kognitív képességeihez (Mikszáth szavával: észjárásához és elméleti kényelméhez) való igazodás. Ám lehet-e nyelvi „magyartalan” anyaggal „magyarosítani”? Támadói szemében e törekvése épphogy magyartalansághoz, a magyar nyelv kiforgatásához vezet. Mikszáth mások számára meg nem engedhető nyelvi kompromisszumra hajlandó, melyben autodidakta nyelvpedagógiai szándéka, valamint politikai intenciója egyaránt érzékelhető:

„– Át lehet-e menni ezen folyamón lábbal, kocsival?

Hát persze, hogy ez magyartalan, de könnyű, mert amint ott áll tanácstalanul a folyónál, melynek mélységét nem ösmeri, hídját merre van nem tudja, az általa ösmer legközségesebb szavakból kellett számára összerakni a legszükségesebb kérdést, s elkerülni a magyarosabb szólásmódot:

»Sekély-e a víz?« »Át lehet-e lábolni?«

Ne kívánjuk tőle, hogy a nyelv rejtett szépségeibe (ahová a tanügyi bácsik sem bírnak bekukkantani) mintegy beleugorják, ott kezdje, ahol a nyelv nagy művészei végzik, mert ha kívánjuk, se teszi meg. Hogy e fogalom: valamin keresztül hatolni lábbal, egyetlen »átlábolni« szóval legyen kifejezve, az igen szép és tömör dolog – de én nem megyek annyira, hogy első intrádára Arany Jánosokat akarjak nevelni a román vagy tót gyerekekből. Bőven megelégszem, ha egy kicsit nekierednek a magyar nyelvnek – s szívesen teszem azt nekik hozzáférhetővé ahelyett, hogy elriasszam őket a magyarizmusokkal.”

(Mikszáth 84. k. 1992: 93)

Mai szemszögből nézve Mikszáth célja a gyors, gyakran bonyolultabb szerkezeteket helyettesítő kommunikatív panelek felidézése volt, kevés nyelvtannal, egy

minimális szókinccsel és sok beszédhelyzettel. Az ilyen módszernél azonban nyelvtani jelenségek sorrendisége és a szituációknak a mindennapi kommunikációban való gyakorisága kulcsfontosságú. Ennek Mikszáth is tudatában volt, a szituációk érdemlegességére vonatkozó kritikát hiányolja is a támadó cikkekből:

„Ha más oldalról támadja vala e jóakarató kísérletünket, ha azt igyekszik bizonyítani, hogy nem éppen ez a száz mondat a legszükségesebb mondat, s elsorolta volna a legszükségesebbeket – itt tág mezeje nyílt volna a helyes bírálatra, mert e tekintetben bizonyára nem olyan ez a füzet, hogy jobb ne lehetne; végre is egy ember csak egy ember, s az emberi életviszonyok milliárd változataiból nem egykönnyen halássza ki azt a száz legszükségesebb szituációt, melyben a szegény képzeletbeli rumuny embert megszólaltassa; de erről nem szól a cikk, és az természetes is, mert a tanügyi bácsi soha, még tévedésből se találja el, hova üssön. Hiszen azért tanügyi bácsi.” (Mikszáth 84. k. 1992: 93-94)

Mikszáthnak eme írására mind a *Nemzeti Iskola* (melynek főszerkesztője maga Benedek Elek volt), mind pedig a *Magyarország* című lap reagált. Ez utóbbiban Móra István főként azt kifogásolja, hogy az e mondatokból való tanuláshoz annyira sok minden más is szükséges, hogy tankönyvnek, kulcsnak (a magyarnyelv-tanuláshoz) nem nevezhető a *Társalgási leckék*:

„Hogy én ezt megértsem, hogy én ennek a 112 mondatnak hasznát vegyem szükségem van ezer másakra./ Már pedig aki arra meg tud tanítani, az kell hogy ezekre is meg tudjon tanítani./ Nem ez a 16 oldalas füzet a magyar nyelvnek vagy bármely más nyelvnek a kulcsa, hanem az a semmibe se vett, az a bácsinak csúfolt tanító./ E szerint aztán nem jóakarató e fajta kísérletekre, hanem másra van itt szükség./ Ez a füzet, megengedi Mikszáth is, lehetne jobb. Igen, lehetne talán rosszabb is. De olyan jót soha sem ő, sem más sem fog írni, amely az oláhot a füzetben levő ama mondásra megtanítsa hogy : »Bár a nyelvem román, de azért magyar vagyok«... / Soha ezt könyvből nem fogja megtanulni./ Hanem:/ Tegyük magyarrá az oláh tanítót. Tegyük azzá felekezeti, nemzetiségi tanítóképzők reorganizálásával.” (Mikszáth 84. k. 1992: 268)

Móra – némiképp hazabeszélve – nem tankönyvi példamondatokban szajkózott magyarság-hitvallásban, hanem a nemzetiségi jogegyenlőségnek az oktatásra való kiterjesztésében látja a magyarosítás kulcsát. A magyarság direkt sulykolása helyett az idegen ajkúakat tanítók indirektebb, az anyagi megbecsülésükben megmutatkozó egyenlősítésben látja a magyarosítás lehetőségét. A leglényegesebb mozzanat az ebben az okfejtésben az, hogy Mikszáthot nyelvpedagógiai szempontok alapján támadja, de nem nyelvpedagógiai elvek jegyében, didaktikai munkákra hivatkozva, hanem nyelvpolitikai szempontokat az előtérbe tolva érvel. A magyarság felsőbbrendűségét akarja elismertetni az egyenlőség révén:

„Adjon a magyar állam az oláh tanítónak *fehér magyar kenyeret*, mert megkeseredett máléliszten nem lesz magyarrá soha. 3000 Ft-on nem fogja föl a mi szupremáciánkat.” (Mikszáth 84. k. 1992: 268)

Továbbá kifogásolja azt a (már Táncsics Mihály nyelvkönyvében is megfigyelhető) gyakorlatot, hogy a nyelvkönyvi szöveg ideológiát terjeszt:

„Ne szívlelje el a magyar felügyelőség, hogy az ún. beszéd-értelemgyakorlat, a nyelvtanításnak ez a melegágya nullifikáltassék.” (Mikszáth 84. k. 1992: 268)

Móra István valamiféle életre előkészítő, a tanulmányok utáni gyakorlati nyelvi képzésre felkészítő iskolafélét követel (melyet ő ismétlő iskolának nevez), s Mikszáth könyvét is odavalónak tartja: „Úgy, de rá köllött volna nyomtatni a testamentomra, hogy az élet iskolájának; nevéen nevezve az *ismétlő iskolának* szánta. De azt én nem tudtam kivenni és más se tudta, mert vakmerő iskolaminiszterünk dacára amaz ismétlő iskola *nem létezik*, csak a híres-nevezetes XXXVIII törvénycikkelyben, ill. annak papirosán” (Mikszáth 84. k. 1992: 267).

A sajtópolémia tovább folytatódott. Az 1895. év utolsó napján a *Hazánk* lapjain jelent meg az újabb támadás, de ez a cikk csak a honoráriummal foglalkozik, semmilyen pedagógiai érvet nem hoz fel, viszont eme anonim cikk szerzője mellékelte a Mikszáth-füzet német-magyar változatát megbotránkoztatás végett. Egy későbbi cikkben, a *Hét* lapjain pedig Kóbor Tamás, korabeli író és publicista kelt Mikszáth védelmére honoráriuma tekintetében. Ezekben a cikkekben azonban a *Társalgási leckék*re mint tankönyvre vonatkozó érdemi utalás nem hangzott el.

Összevetés a korabeli idegen ajkúaknak írott társalgási nyelvkönyvekkel

Sajnálatos módon e kiterjedt sajtópolémia egyetlen résztvevője sem utalt valamilyen Mikszáth füzetecskéjével egykorú, hasonló műfajú munkára mint pozitív ellenpéldára, jóllehet mind a Petrik-féle könyvészeti munka (Petrik 1913), mind pedig Sági István bibliográfiája igen sok idegen ajkúaknak írott népiskolai tankönyvet ismer, melyek ekkoriban már teljesen eltértek módszertanukban a magyar ajkú elemi iskolásoknak írott tankönyvektől (vö. Wesely 1906). Az éles hangú támadók egyike sem említett ellenérvként jól használható tankönyvet a szóban forgók közül, jóllehet igen sok, különösen német ajkúaknak írott vezérkönyv létezett akkoriban. Bauer-Márkfi Lőrinc 1861-es németeknek írott *Magyar társalgási nyelvtana*, melyet a pesti izraelita elemi főiskolának szánt, jól illusztrálja a tankönyvek kidolgozottságának igen előrehaladott mértékét már az 1860-as években. E munka – Mikszáthéval ellentétben – a társalgást nem témakörök alá sorolja, hanem a német-magyar példamondatokat, kifejezéseket, feladványokat különféle nyelvtani jelenségekhez

kapcsolja. Ily módon ez a tankönyv is sok esetben mintegy egymáshoz hajlítja a két nyelv szerkezetét a jobb illusztrálhatóság érdekében. Jogosnak tűnik Móra Istvának Mikszáth füzetecskéjére vonatkozó ama kritikai megállapítása (Mikszáth 84. k. 1992: 268), mellyel az arányában is túl sok („a 112 mondatból álló kinyilatkoztatásnak 55 mondata kérdő”), több mint félszáz kérdésre adandó lehetséges válasz hiányát kifogásolja a *Társalgási leckék*ben, jóllehet, mint az alábbi összevetésekből is látszani fog, a kérdés-válasz minta használata igen gyakori volt az akkori nyelv-könyvekben.

A Petrik-féle könyvészeti munka annotációiból kiderül, hogy két módszer dívott akkoriban, melyeket magyarországi népiskolai tankönyvek is átvettek: az Ahn-és az Ollendorf-módszer. Howatt (1984) összefoglaló munkája szerint e két módszer az idegen nyelvek gyakorlati elsajátítását megcélzó módszerként, Németországból indult el a harmincas években. Az Ollendorf-módszer – Howatt megfogalmazásában – mániákus kérdező-válaszoló mintákat használt. A német és angol nyelvet tanító könyvekben a kérdés és válasz szerkezeti különbözőségéből természetesen következik e szekvencia kiemelt alkalmazása. A Mikszáth-féle füzettel egykorúnak tűnő (a „reklámanyaga” szerint minden bizonyosan 1879 utáni) Varasdon kiadott *Ucitelj magjarskog jezika u razgovorima (Prakticna poduka u magjarskom jeziku)*, melyet a magyar társalgás iskolai tanítása céljából készítettek, szintén követi a kérdés-válasz szekvencia alkalmazását. Móra István kritikája tehát a Mikszáth-féle füzet nagy hiányosságára tapintott rá. A magyar nyelv sorrendisége is megkövetelt volna legalább néhány kérdés-válasz szekvenciát. Ugyanakkor Mikszáthnak mégiscsak voltak fogalmai a népiskolai tankönyvekre vonatkozóan, mivel munkája a varasdi tankönyvvel összevetve nyilvánvaló hasonlóságokat is mutat, ám ez utóbbiban mind a témák, mind a példamondatok, mind pedig egy általános koncepció sokkal kidolgozottabb formában jelennek meg. Míg az 1895-ös füzetben mindössze négy nagy téma van (*Útközben, A faluban, A városban, Vásárban*), addig a varasdi tankönyv felosztása a következő: *Személyek, Az idő, Számok, A névmások, Reggeli társalgás, Társalgás a piactéren, Társalgás a kocsmában, vendéglőben és kávéházban, Társalgás utazás alkalmával, Társalgás a szállodában, A városban, Beszélgetés az utcán, A szabónál, A cipésznél, Vegyes társalgások*). Szisztematikusabban közelít a lexika és a szituációk felé, mint Mikszáth, s a horvát mondatok sem akarják úgy kiállítani a szerkezetet, hogy erőltetetten a magyar mondatokéira hasonlítsanak. Ezért fordulatai magyarosabbak, nem redukáltak. Szórendje sem mesterkélte. Ugyanakkor a társalgási témák némelyike (pl. szállodakávéház, a szabónál), vagy a példamondatok közül néhány (*Sok szántó földje, rétje, szőlője és erdője van. – Sok borunk van a pincében*) arra enged következtetni, hogy több nyelvű, város közeli és tehetősebb embereknek készült a tankönyv, mint Mikszáthé, aki a legszegényebbeknek szánta a száz mondatot, valóban a nép egyszerű fiainak, akiket éppúgy elképzelt, mint bal-

ladaserű elbeszéléseinek hőseit. Ebből az elképzeléséből is származhat a szisztematikussá, az iskolás tudástól és nyelvtantól való távolságtartás. A horvát–magyar társalgási könyvet terjedelmes szójegyzék, míg Mikszáth száz mondatát egy 16 szóból álló szöszedet zárja.

Mindkét tankönyv szerkezete egyaránt megerősíti Howattnak azt a megállapítását, hogy a XIX. század második felében, a vasút elterjedésével magyarázható társadalmi mobilitás következtében megnőtt az igény az úti céllal készített kifejezés-gyűjteményekre (Howatt 1984: 139). A Mikszáth-féle és a varasdi könyv egyaránt az idegen ajkú lehetséges útvonalát bejárva térképezi fel a situációkat, illetőleg formája, a példamondatok sorolása is alátámasztja ezt az úti-zsebkönyv-jelleget.

A Mikszáth-féle leckék előnyeit és hátrányait mai szemszögből összevetve talán megkockáztatható az a megállapítás, hogy a füzettel mind a szerző, mind a korabeli minisztérium nyelvpolitikai célokat kívánt elérni, ám eközben didaktikai tévedéseket vétett. Támadási felületet szolgáltatott azzal is, hogy a miniszterileg támogatott füzetecske címében a „lecke” és a „kulcs a magyar nyelv megtanulásához” eltúlzott és a belső tartalomnak nem megfelelő műfaji utalásokat alkalmazta. Mikszáth egy laikus elképzelés értelmében a célnyelvi sajátosságokat – önellentmondásokat teremtve – problematikus módon próbálta a magyar nyelvi példamondatokba inkorporálni, mint ahogy a korabeli magyarosítási törekvések is a közoktatásban megjelenítve magukban hordozták az önállósodni kívánó nemzetiségi nyelvi törekvések miatti ellentéteket. Annak kiderítése pedig, hogy laikus-naiv nyelvpedagógiai elképzelése milyen viszonyban állt a XIX. századvégi Magyarország területén honos magyar és nem magyar ajkú parasztokról szerzett tapasztalataival, a műveiben bemutatott népi alakokkal, már csak szépirodalmi munkásságának ilyen értelmű vizsgálatával végezhető el.

IRODALOM

- BAUER-MÁRKFI Lőrinc (1861): *Magyar társalgási nyelvtan*. Pest
- BELLÉR Béla (1974): A nemzetiségi iskolapolitika története Magyarországon 1918-ig. *Magyar Pedagógia* 1974/1: 47-66.
- ÉDER Zoltán (1999): *Túl a Duna-tájon*. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest
- HOWATT, A. P. R. (1984): *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- KÁRPÁTI Tünde (2004): Groó Vilmos és Madzsar János nyelvkönyvei a többnyelvű Magyarországon. *Hungarológiai Évkönyv* 5: 115-125.
- KEMÉNY G. Gábor (1952): *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez. I.* Tankönyvkiadó, Budapest
- KEMÉNY G. Gábor (1956): *Iratok a nemzetiségi kérdés történetéhez. II.* Tankönyvkiadó, Budapest
- MIKSZÁTH Kálmán (1895): *Társalgási leckék (Az elemi népiskolák számára)*. Kulcs a magyar nyelv megtanulásához. A vallás- és közokt. m. kir. minisztérium által ajánlva. Budapest, Légrády testvérek
- MIKSZÁTH Kálmán Összes Művei. *Cikkek és karcolatok*. 84. k. (1992) (Szerk.: Rejtő István; Péterváriné Erdey-Grúz Helga és Rejtő István jegyzeteivel). Akadémiai Kiadó, Budapest

- MIKSZÁTH Kálmán Összes Művei. *Cikkek és karcolatok*. 85. k. (1992) (Szerk.: Rejtő István; Sz. Garai Judit és Rejtő István jegyzeteivel). Akadémiai Kiadó, Budapest
- NÁDOR Orsolya (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti áttekintése a kezdetektől napjainkig. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) (1998): *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs/Budapest
- PETRIK Géza (szerk.) (1913): *Magyar Könyvészet, 1886–1900*. Magyar Könyvkereskedők Egyesülete, Budapest
- SÁGI István (1922): *Magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete*. Budapest
- TARCAZAY Erzsébet (1998): Magyar iskolák Horvát-Szlavonországban. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) (1998): *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Janus/Osiris, Pécs/Budapest
- Učitelj magjarskog jezika u razgovorima*. (é. n.) Varazdin, Tisak i Naklada Stifler
- WESZELY Ödön (1906): *Magyar nyelvi gyakorlókönyv*. Lampel R. Könyvkereskedése, Budapest

IV. TANANYAGOK

Durst Péter

Lépésenként magyarul. Egy tananyagcsomag összeállításának irányvonalai

A MULTIHUN projekt

2003 októberében a Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központja három külföldi partnerével elnyerte az Európai Unió Socrates Lingua 2 pályázat támogatását a MULTIHUN fantáziánévben benyújtott tervezetével, melyet tananyagok fejlesztéséhez lehet igénybe venni. A pályázatban megjelölt tananyagokat 2003 és 2006 között fogjuk megvalósítani, a következőkben tehát azokat a könyveket és oktatási segédanyagokat mutatom be, melyek már nem pusztán a szerzők távoli tervei között szerepelnek, hanem részben már el is készültek, részben pedig az elkövetkező két évben napvilágot fognak látni. A projekt részeként vállaltuk egy már létező nyelvkönyv, a *Lépésenként magyarul* első részének az átdolgozott kiadását, a második rész elkészítését, egy tanároknak és diákoknak is hasznos nyelvtani magyarázat megírását, a nyelvkönyvekhez hanganyag kiadását, illetve két részes videó és CD-ROM program elkészítését. Ezek a tananyagok a *Lépésenként magyarul* sorozatcímmel fognak megjelenni.

A nyelvkönyvek

A *Lépésenként magyarul* első része talán már nem ismeretlen a magyart idegen nyelvként tanítók és tanulók egy részének. A könyv alapvető vezérlőelve, hogy kis lépésekben haladva, minden nyelvtani jelenséghez a lehetőségekhez képest minél több feladatot biztosítva a magyar nyelv alapjait bemutassa úgy, hogy a tananyag kiválasztásakor ne csupán a morfológiai szempontok játsszanak szerepet, hanem a funkcionalitás is. A könyv szerkezete talán némileg eltér a megszokott tankönyvi struktúrától: nem mindig ugyanolyan jellegű és felépítésű meghatározott részekből áll egy lecke (vö. *Halló, itt Magyarország*), hanem a lecke felépítését az adott tananyagnak alávetve szerveződik a tananyag. A tankönyv írásakor úgy tűnt, hogy talán érdemes a mindig azonos módon felépített lecke áttekinthetőségét feladni az adott kis lépés minél testreszabottabb bemutatásának és gyakorlásának érdekében.

Az új kiadás a tankönyvet lényegileg nem változtatta meg, mindössze olyan javításokat és változtatásokat végeztünk, amelyek a gyakorlati felhasználás során

szükségesnek mutatkoztak. Így például beiktattunk egy külön leckét a könyv elején, amely a végződések hangrendi illeszkedésének szabályszerűségeit mutatja be. Az olvasmányok közül is voltak olyanok, amelyek nem bizonyultak nagyon felhasználóbarátnak, és ezek helyére újak kerültek.

Ezen kívül a könyvet ért formai kritikákra is próbáltunk reagálni, így a tartalomjegyzék mindenkinek segít majd eligazodni abban, hogy melyik leckében mit talál, a könyv végén található szószedet pedig ábécérendben tartalmazza a könyvben előforduló szavakat. A könyv alapvető koncepciója változatlan maradt, így ragaszkodtunk egynyelvűségéhez is. A feladatokhoz tartozó instrukciók már az első leckétől kezdve magyar nyelven vannak megadva, és természetesen nem a nyelvtanulóknak, hanem a tanároknak szólnak. A szószedet összeállításakor is az tűnt logikusnak, hogy csak a magyar szavakat adjuk meg némi nyelvtani információval kiegészítve, azonban hagyunk helyet a tanulóknak arra, hogy anyanyelvükön melléjük írják a szó jelentését.

A folyamatosan készülő második könyv írásának kezdetén úgy éreztük, hogy a nyelvtanulók nyelvtudása ezen a szinten már lehetővé teszi, hogy a leckéknek az előző könyv esetében némileg (tudatosan) háttérbe szorított, egy sémára történő felépítésére is nagyobb hangsúlyt helyezünk. Így a nagyobb egységet felölelő 10 leckében itt már élesebben elkülönül a nyelvtani anyag bemutatása, gyakorlása, a különböző nyelvi funkciók kifejezésére használható nyelvtani szerkezetek csoportosított gyakoroltatása és a mindennapi beszédhelyzetek tematikus bemutatása.

Szándékunk szerint tehát ez a könyv a grammatikai, tematikus és funkcionális tantervek alapelveit szintetizálva a mindennapi életben jól használható nyelvtudás megszerzéséhez nyújt hatékony segítséget a nyelvtanuló számára. Fontos szempontnak tartjuk azt is, hogy a nyelvtanárok megtalálják a nyelvkönyvben az órákon felhasználható tananyagot lehetőleg minél több feladattal, gyakorlattal kiegészítve. Szinte elképzelhetetlen, hogy egy nyelvkönyv minden csoport és tanár elvárásának megfelelő témákat, szókincset, nyelvtant tartalmazzon, és azokat az adott diákok egyéniségéhez illő feladatokkal gyakoroltassa, így a nyelvtanárok nagy része időnként készít a csoport igényeinek megfelelő kiegészítő anyagot. Ennek ellenére törekszünk arra, hogy minél szélesebb körnek megfelelő, komplett tananyagot állítsunk össze, melyben a sokféle gyakorlat a nyelvtanárok munkáját is megkönnyíti. Bár – ahogy említettük – ez a könyv már leckénként ismétlődő, jól meghatározott részekre bontható, továbbra sem hagyjuk, hogy a forma túlzottan behatárolja a tartalmi szempontokat, és ha úgy érezzük szükségét, egy-egy kérdéssel nagyobb terjedelemben foglalkozunk.

A főbb nyelvtani szerkezeteket (felszólító mód, feltételes mód, főnévi igenév személyragos alakjai, igenevek, műveltetés) minden lecke első részében mutatjuk be, és ezt követően számos feladat kínál lehetőséget a gyakorlásra. A könyv sok

kisebb nyelvtani és szóhasználati tudnivalót tanít, melyeket csak kisebb egységekre bontva lehet gyakoroltatni, illetve amelyek bemutatásához és gyakorlásához nem szükséges nagy terjedelem. Az ilyen jellegű anyagok kisebb olvasmányokba integrálva jelennek meg, melyeket ismét feladatok követnek. Ezekben a részekben foglalkozunk pl. a nyelvtanulók tipikus hibáival és egyes vonzatos igékkel.

A nyelvi készségek fejlesztését olyan olvasmányok és hallgatni való anyagok használatával próbáljuk segíteni, melyeket kifejezetten ebből a célból készítettünk (tehát nem a bennük található nyelvtan és szókincs részletes tárgyalására). A halott szövegértés gyakorlását a könyvhöz készülő hanganyag fogja segíteni.

Gyakorlati nyelvtan

A két nyelvkönyvhöz kapcsolódó nyelvtani leírás egy kötetben kerül kiadásra, és mind a diákoknak, mind pedig a nyelvtanároknak hasznos segítséget fog nyújtani. A könyv először magyar nyelven készül el, de még a pályázat ideje alatt meg fog jelenni angol, német, finn és olasz fordítása is, hogy a különböző anyanyelvű diákok is használhassák.

A funkcionális megközelítésen alapuló gyakorlati nyelvtan számos olyan aspektust vonultat fel, amely az eddigi hasonló kiadványokhoz képest könnyebb eligazodást ígér a nyelvtanulónak a nyelvhasználat szabályai között. Ha csak a könyv tartalomjegyzékét tekintjük át, máris világosan látható, hogy *A magyar nyelv hangzásvilága*, a *Szófajok, alaktan*, és a *Mondatan* fő fejezetcímek mellett megjelenő *Pragmatikai ismeretek és modalitás*, illetve a *Lexikológia* részben található *Vonzatszótár* és *Frazeológiai gyűjtemény* valóban a nyelvtanítás és nyelvtanulás mindennapi gyakorlatához ad hasznos segítséget. A könyvben a magyar nyelv szerkezetei a leíró nyelvtan vezérelve szerint rendeződnek, így például a morfológiai rész szófajok szerint haladva veszi sorra a lényeges jellemzőket, ugyanakkor a megfelelő pontokban a kommunikációs funkciók is részletesen bemutatásra kerülnek.

A leíró nyelvtanok alaposságának megfelelően a rendhagyó ragozású igék és a rendhagyó szótövek részletes bemutatása is megtalálható a könyvben, és ez a teljességre törekvő megközelítés felbecsülhetetlen segítséget nyújt azoknak, akik mélyebb betekintést is szeretnének nyerni a magyar nyelv alaktanába, mint amit a nyelvkönyvek kínálhatnak. Az egyes szófajokhoz kapcsolható végződések és alakváltozatok pontokba szedett és részletes nyelvhasználati magyarázattal ellátott bemutatása kiválóan kihasználja a gyakorlati nyelvtan műfajának lehetőségeit, hiszen a nyelvrákon használt kurzuskönyvekben képtelenség mindezeket megtanítani, többségük nem található meg a szótárakban, haladóbb szintű nyelvtanulóknak azonban nagy szükségük lehet rá. A magyarázatok megértését mindenhol több példamondat segíti, melyek között gyakran a nyelvkönyvekben található mondatokat, szavakat fedezhetünk fel. A

szöveghez kapcsolódó táblázatok rendszerezett áttekintést adnak a tárgyalt nyelvtani szerkezetekről.

Az utóbbi időben a magyar nyelv tanárai is egyre nagyobb hangsúlyt helyeznek arra, hogy a nyelvtanulók a formailag helyes nyelvtudáson kívül elsajátítsák azt a képességet, hogy az egyes beszédhelyzeteknek megfelelő módon tudják használni a nyelvet. Ebben a könyvben ehhez is hasznos segítséget találhatnak a nyelvtanárok és a nyelvtanulók egyaránt. Az igealakok használatánál személyekre lebontott pontokban található magyarázatokon kívül a pragmatikai rész bővebben is foglalkozik a megfelelő nyelvhasználattal, és a tegezés/magázás szabályaitól kezdve a tipikus beszédhelyzetek udvariassági formuláin keresztül a beszélő érzelmi állásfoglalásáig minden lényeges pontra kitér.

Fontos szempont, hogy a nagyobb fejezetenként betűvel, azokon belül pedig számozott paragrafusokkal tagolt szöveg jól áttekinthető felépítést eredményez. A könyv minőségét és gyakorlati hasznosságát írja, M. Korchmáros Valéria tanárnő nyelvészként és a magyar mint idegen nyelv tanáraként szerzett szakmai tapasztalata garantálja.

A nyelvoktató videó

A videóanyag elkészítése több szempontból is nagyon érdekes feladat volt. A videóanyagok tantermi felhasználásával kapcsolatos szakirodalom és más nyelvek (főleg az angol) tanításához sikerrel használt videók tanulmányozása szolgált kiindulópontul. Bár eredetileg a nyelvkönyveink mellé kiegészítő tananyagnak szántuk, a *Lépésenként magyarul* könyvektől függetlenül is felhasználhatóak a tervek szerint munkafüzetrel együtt megjelenő videók.

Alapvető irányelv volt a tervezési fázisban, hogy a videós tananyag külön műfaj, így a rövid történetek nyelvi összetétele, témája illetve a hozzájuk kapcsolódó feladatok is eltérnek a nyelvkönyvektől. A legfontosabb előnye a videónak, hogy a szöveget kontextusban tudjuk bemutatni, és a mondanivalók értelmezésében a képek nagyon sokat segítenek. Számos olyan kifejezés került a szövegbe, amelyekben még valószínűleg a nyelvtanulók számára ismeretlen nyelvtan is szerepelt. Ez ugyan eltér a nyelvkönyvben megfigyelhető koncepciótól, azonban itt nem tekintettük célunknak a fokozatos nyelvtani építkezést, sokkal inkább az egyes szituációkra jellemző kifejezéseket, szófordulatokat szerettük volna bemutatni.

Az első videón hat rövid, némileg összefüggő, de külön-külön is használható részben ezúttal ugyanazok a „hősök” jelennek meg. Az idegen nyelvek tanításához használt tananyagokkal kapcsolatos örök dilemma, hogy hogyan lehet a kifejezetten külföldiek számára hasznos és rájuk jellemző szituációkban magyarul tökéletesen beszélő szereplőkkel találkozni. A magyar nyelvkönyvekben általánosan elter-

jedt megoldás a hibátlan magyarsággal beszélő külföldiek esete. Mi egy közbülső megoldást választottunk: főhősünk egy külföldön élő, magyar származású fiatalember, aki Magyarországon fog tanulni egy évig. A kiindulási helyzet több szituációt is lehetővé tett, melyeket külön epizódokban dolgoztunk fel.

A külföldi rokont Magyarországon vendégül látó rokon család bemutatkozása sok hétköznapi témát vet fel, így például a különböző foglalkozások, a házimunka stb. A magyar származású külföldi egyetemista megérkezése az utazással kapcsolatos témákat érinti, és a repülőtéren, vasúti pályaudvaron illetve taxinál játszódó jelenetek a téma alapos körbejárását is lehetővé teszik. A történetek egy részénél találkozhatunk egy-egy kicsit meglepő fordulattal is, bár alapvetően törekedtünk arra, hogy a hétköznapiakból ismert sémákat a megértéshez jól lehessen használni. Ebben az esetben a bonyodalom mindössze annyi, hogy hősünknek a vonat menetrendjének téves ismeretéből fakadó nehézségekkel is meg kell birkóznia. Az étteremben zajló rész és az útbaigazítás szintén hasznos, mindennapi életben előforduló szituációkat és kommunikációs helyzeteket ábrázolnak, és természetesen egy-egy külön történetet alkotnak. Egy fiatalokból álló kis baráti társaság kirándulása az élmények – már múlt időben történő – elmesélését tűzi ki célul, és némi országismereti betekintést is kíván adni. A hat rész közül egyet a többitől valamelyest eltérő módon készítettünk el, ugyanis nem egy összefüggő történetet mutatunk be benne, hanem számos rövidebb jelenetből áll. Ebben a részben olyan kifejezéseket tanítunk meg, amelyeket nem akartunk egy nagyobb történetbe ágyazni, azonban úgy éreztük, érdemes a megfelelő kontextusban bemutatni őket.

A videó gyakorlati megvalósítása szerény betekintést nyújtott a misztikus filmszakmába is, és hamar kiderült, miért is készülnek a mozifilmek olyan hihetetlenül magas költségvetéssel. Öröndetes, hogy a pályázat anyagi forrásai elősegítették a videó elkészítését, azonban a szereplők korlátozott száma, az idő és néha a megfelelő helyszín hiánya is megnehezítette a munkát, és időnként a nyelvtanítási nézetünk által diktált elképzeléseken is kellett változtatni a videó gyakorlati megvalósíthatóságának érdekében. Miközben éppen az első videós rész végső fázisa felett bábáskodunk, úgy tűnik, a nyelvórákon jól használható anyag fog napvilágot látni a közeljövőben.

CD-ROM

A projekt elnevezése is utal arra, hogy multimédiás tananyagcsomagot tervezzünk, hogy a nyelvtanulók lehető legszélesebb körét elérjük. A hagyományosan, nyelvórákon nyelvkönyvekkel folytatott tanulást véleményünk szerint ugyan nem válthatja fel a számítógépes nyelvtanulás, az azonban vitathatatlan, hogy hatékonyan segítheti a gyakorlást. A CD-ROM elsősorban az otthoni gyakorlás céljait fogja szol-

gálni, hiszen tantermi felhasználása nem indokolt, de a gyakorlati feltételek sem teremthetők meg hozzá általában.

Szándékunk a nyelvkönyvekben és a videóanyagban található szókincs, nyelvtan és kifejezések gyakoroltatása kifejezetten a számítógépes felhasználás sajátosságaihoz illeszkedő feladatok formájában. Főleg a megszerzett tudás ellenőrzésére irányuló tesztek kapnak benne helyet, amelyeket egyszerűen, a megjelölendő válaszokra „kattintgatva” lehet megjelölni. Ez felfogható egyfajta hasznos játéknak is, hiszen különösebb erőfeszítést nem igényel, mégis a nyelvvel foglalkozik a felhasználó. A CD-ROM alkalmat ad még olvasott szövegekhez kapcsolódó feleletválasztós feladatok elvégzésére, illetve játékos szókincsfejlesztésre is.

Zsubori Andrea

Az internet mint a magyar nyelv tanulásának lehetséges terepe*

1. Bevezetés

Az internet a 20–21. század dinamikus technológiai fejlődéséhez képest is kiemelkedő gyorsasággal terjeszkedő kommunikációs eszköz. Egyre szélesebb körben érhető el, így nem véletlen, hogy jelenléte erősen befolyásolja a hétköznapi emberi tevékenységek jó részét: a munkát, a szórakozást éppúgy, mint a tanulást, illetve oktatást. A Balassi Bálint Intézet 2003 márciusában tartott konferenciáján megfogalmazódott egy olyan internetes magyar tananyag létrehozásának célja, amelyben nyelvi és magyarságismereti elemek egyaránt szerepelnek. Ilyen kezdeményezések azonban már most is léteznek – ezek feltérképezésére törekszem.

A téma interdiszciplináris megközelítést kíván, ezért először igyekszem röviden sorra venni azokat az elméleti vonatkozásokat, melyek metszetében a magyar nyelv internetes oktatása érdekessé válik. Ezek mindegyike sok olyan kérdést vet fel, melyekkel itt nem áll módomban foglalkozni – az elemzési szempontok meghatározásához igyekszem a legalapvetőbbekre koncentrálni. Ezt követően bemutatom az általam talált, magyar nyelvi anyagot adó oldalakat, végül pedig ezeket együttesen elemzem, kitérve néhány fontosabb problémára.

2. Elméleti vonatkozások

A világhálón található magyar nyelvleckék az elméleti vonatkozások sajátos hálójában helyezkednek el, melynek csomópontjait a *nyelvtanulás*, a (magyar) *nyelv*, a (magyar) *kultúra* és az internet, vagyis az *információs társadalom* bizonyos vonatkozásai, jellegzetes, új kommunikációs közege jelenti. Ezek egymáshoz való viszonya határozza meg az elemzés szempontjából releváns elméleti terepet.

* Ennek a vizsgálatnak a figyelme sajnos még nem terjedt ki az egyik legjobbnak tekinthető forrásra, a magyarora.com anyagára. (A szerk.)

2.1. A nyelvtanulás szerepe az információs társadalomban

A társadalom egészében, a gazdaságban, kultúrában valamint az oktatásban tapasztalható alapvető változásokat az ún. „kommunikációs és információs forradalom” idézte, idézi elő (Bognár–Fehér–Varga 1998: 95). Az új, technológiai alapú folyamatokból többek között olyan nehézségek adódnak, mint például a nyelvi és kulturális sokszínűség fenntartása: általános félelem ugyanis, hogy egyes nyelvek – kiemelten az angol – uralkodóvá válása a nemzetközi életben riasztó mértékű. A szkeptikusok szerint az internet újabb terepet nyit meg az angol nyelv számára, különösen akkor, ha nem történnek lépések például az informatikai szaknyelv esetében anyanyelvi szókészlet kialakítására, használatának meghonosítására.

Karvalics (2000: 50-51) szerint a világháló használatának és az angol nyelvnek a terjedése között nincs exponenciális összefüggés. Nem vitatja ugyan, hogy a világháló domináns közvetítő nyelve az angol, de hangsúlyozza, hogy a probléma nem ragadható meg az angol nyelv és a nemzeti nyelv szembeállításával: „a kérdés az, hogy meghatározott metszetekben miképpen tud egymás mellett létezni a kettő, hol és milyen formában, milyen tevékenységek igénylik a kétnyelvűséget.” (uo.) A szerző sokakhoz hasonlóan úgy látja, az internet rendkívüli lehetőséget adott a kis nyelvek és kultúrák számára. A földrajzi távolságok megszűnése, a virtuális mobilitás határtalansága révén korábban soha nem tapasztalt módon és mértékben tudnak megmutatkozni a világ azon részének is, mellyel eddig a kapcsolatteremtés esélye sem igen állt fenn.

Az angol mint közvetítő nyelv segíthet megteremteni azt a kapcsolatot adott kultúra és a kultúrát nem ismerők között, amire a nemzeti nyelv – ismeretlenségéből adódóan – nem lenne képes; nemzetközi *lingua franca* jellege miatt pedig az angol válhat a nemzeti nyelv tanulását elősegítő eszközzé is.

2.2. Az on-line (nyelv)tanulásról

A világhálón keresztül történő tanulásnak a hagyományos oktatási formákkal szembeni újdonságai a virtuális térbe való áthelyeződésből adódnak. Szembeszökő változások tapasztalhatóak a folyamatban résztvevők egymás közti viszonyában (tanár–diák és diák–diák kapcsolatok), a tananyagok struktúrájában és a tanulás külső körülményeiben¹ (Lajos 1996: 4).

A **hol** tényezője majdnem kizárólagosan a tanuló döntésén múlik: a virtuális térben elhelyezett tananyag bármikor hozzáférhető, ideális esetben azonnal rendelkezésre áll. Az idő, vagyis a **mikor** kérdése kettős arculatú, hiszen a világhálón le-

¹ Ezek részletesebb bemutatásakor nem mindegyiknél emelem ki a nyelvtanulásban megfigyelhető sajátosságokat, mivel esetükben azok megegyeznek az általánosságokkal.

hetőség van kötöttebb szinkron és kötetlen idejű, aszinkron módon folyó kurzuson való részvételre is.

A tanulás helyének és idejének megváltozása okozza a tanár–diák, illetve a diák–diák viszonyban és szerepben tapasztalható új vonások megjelenését. A tanár ugyan továbbra is nélkülözhetetlen a tanulás folyamatában, de szerepe jelentősen megváltozik. Háttérbe szorul, a súlypontot a tanuló önálló munkája jelenti – éppen ezért helytállóbb on-line **tanulásról** és nem on-line tanításról beszélni. A személyes kapcsolat megszűnik vagy erősen redukálódik, ezzel párhuzamosan azonban megnő a közvetett érintkezés mértéke (Tiffin–Rajasingham 1995: 168).

Mivel forrásnyelvi környezetben gyakran előfordul olyan helyzet, amikor bizonyos okok miatt a tanuló nem tud részt venni szervezett oktatásban (anyagi jellegű akadályok, nem tanfolyami kereteket igénylő nyelvtanulási célok, vagy – ami a magyar mint kevéssé ismert és ritkán tanított nyelv esetében könnyedén elképzelhető – egyszerűen nincs nyelvtanfolyam), a tanuló akaratán túl az elérhető anyagokon is múlik, hogy végül megindul-e a tanulás folyamata. Az egyre gyakoribb információforrássá váló internet így kiemelt terepévé válhat a magyar nyelv egyéni tanulásának.

A virtuális közeg jelentős hatással van a nyelvtanulásban felhasznált anyagokra elérhetőségük és belső struktúrájuk tekintetében egyaránt. Egyrészt mérhetetlen módon megnőtt az autentikus célnyelvi információk száma, bár ezek nyilvánvalóan nem elégítik ki az egyes nyelvi szintek követelményeit úm. redukált szókincs, egyszerűbb szerkezet, s még az elérhető „támpontokkal” együtt (szótárak, nyelvtani szabályok) sem alkotnak valamiféle kimeríthetetlen, szervezett tananyagot.

Másrészt azonban az on-line forma módot ad a tanulónak a konkrét tananyagból való kilépésre, olyan segítség felhasználására, mely nem képezi szerves részét az adott oldalnak. A hipertext és a multimédiás lehetőségek által megnyitott új távlatok a tananyagtervezésben és kivitelezésben azzal a következménnyel járnak, hogy várhatóan több terület szakértőiből álló munkacsoport lesz képes minden követelménynek megfelelő „virtuális nyelvleckét” készíteni, vagyis a nyelvtanári tudásnak informatikai tudással kell társulnia (Lajos 1996: 3).

A virtuális térben zajló tanulási folyamat új típusú elvárásokat támaszt a tanulóval szemben is: egyrészt technikai kompetenciával (digitális alfabetizmussal), másrészt az önálló teljesítmény hangsúlyossá válása miatt megfelelő motivációval kell rendelkeznie.

2.3. A kommunikatív módszer és az interkulturális szemlélet

A technikai fejlődés lehetővé tette olyan új eszközök alkalmazását a nyelvoktatásban, melyek elsősorban hang- és képanyag összekapcsolásával segítették a nyelvtanulást. Az új alkalmazások révén nőtt a célnyelvi anyag, sokrétűbbé váltak

a célnyelvi ingerek, ezen keresztül pedig élmény- és életszerűbbé vált a tanulás folyamata.

A nyelvoktatásban napjainkban uralkodó kommunikatív módszer célja az ún. **kommunikatív kompetencia** kialakítása – ehhez a négy alapkészségnek (a beszédnek és az írásnak, illetve a hallás és olvasás utáni megértésnek) az integrálására van szükség. Kialakításuk és fejlesztésük nem mehet végbe egymástól élesen elkülönülve: az egyes feladatokban ugyan előtérbe kerülhet valamelyik, de a nyelv elsajátításának folyamatában egyensúlyban kell lenniük, egyik sem válhat egyeduralkodóvá.

A módszer kiegészülését jelenti az interkulturális szempontok megjelenése a nyelvoktatásban. Eszerint különböző kultúrájú emberek találkozásakor a sikeres kommunikációhoz nemcsak nyelvi vagy kommunikatív, hanem ún. **interkulturális kompetenciára** is szükség van. Ez annyiban jelent többletet, hogy míg az előbbieket a nyelvi megnyilatkozás helyességét, illetve a beszédhelyzetükhöz való adekvát alkalmazkodást teszik lehetővé, addig az interkulturális kompetencia abban segít minket, hogy beszédpartnerünk kultúraspecifikus attitűdjeit, viselkedési formáit stb. megértsük. A saját és az idegen kultúra hasonlóságainak és különbségeinek tudatos láttatása segít felszámolni a már meglévő sztereotípiákat (Molnár 2001: 14).

2.4. Az elemzés szempontjai

A következő elemzésben fontos szempont lesz, vajon milyen közvetítő nyelven érhetők el ezek az anyagok, majd az on-line tanulás jellegzetességei alapján annak vizsgálata, hogy alkalmasak-e önálló tanulásra, s eszköztárunk mennyire alkalmazkodott a multimédia kínálta lehetőségekhez. Fölmerül az arányos készségfejlesztés és a nyelvhasználati szabályok közvetítésének kérdése (mint a kommunikatív kompetencia kialakításának fő követelményei), valamint az, hogy az új úton folyó magyaroktatás jelenthet-e kizárólagos terepet tanulói számára. Végül pedig általános szempontként jelenik meg, hogy az adott oldal milyen nyelven túli és nyelvhez kapcsolódó többletinformációkat tesz elérhetővé a tanuló számára, s milyen kulturális kapcsolatteremtési lehetőséget biztosít.

3. Az interneten található magyar nyelvleckék bemutatása

Nyilvánvaló, hogy a világháló hatalmas mennyiségű autentikus célnyelvi anyag elérését teszi lehetővé számtalan különböző nyelv tanuló számára. Gyakorlatilag valamennyi nyelvhasználati stílusra, nyelvi regiszterre találhat példát az érdeklődő: a szépirodalmi szövegektől a publicisztikai vagy tudományos stíluson át a hétköznapi nyelvhasználatig, a szaknyelvi anyagoktól a szlengen keresztül az argóig.

Az azonban már nem ennyire egyértelmű, hogy a hatalmas mennyiségű, de mindenképpen bizonyos szintű nyelvtudást igénylő anyagok mellett mennyire van

lehetőség a szövegek megértéséhez szükséges nyelvtani ismeretek megszerzésére. Vagyis rendelkezésére áll-e a nyelvtanulónak egy oktatási szempontok szerint rendezett anyag – egyszerűbben szólva: tananyag?

Bizonyos nyelvek esetében egyértelműen igennel lehet válaszolni: így a már sokat emlegetett angol nyelv, és a szintén széles körben elterjedt francia, német, spanyol stb. nyelvek esetében nincs hiány a nyelvtankönyvek vagy nyelvkurzusok virtuális megfelelőiből. A szinte átláthatatlanul széles kínálatban nagy valószínűséggel mindenki megtalálja a neki megfelelő szintet, módszert. Más a helyzet az ún. kevésbé tanított nyelvekkel: tananyagaik mennyiségileg és sokszor minőségileg is jóval elmaradnak a fent említett „népszerű” nyelvek mögött.

A magyar nyelv esetében – mint látni fogjuk – viszonylag kevés számú nyelvlecke, korlátozott mennyiségű nyelvtani anyag és hullámzó színvonal a jellemző. A bemutatásra kerülő oldalakat csupán a könnyebb áttekinthetőség kedvéért – így némileg önkényesen – az alábbiak szerint csoportosítottam:

1. Nyelviskolák on-line kurzusai, illetve az on-line tanulást lehetővé tevő, segítő szolgáltatásai
2. Nyelviskoláktól független nyelvleckék, „kurzusok”
3. Kiegészítő, illetve segédanyagok, egyéb lehetőségek

A magyar nyelvi anyagot kínáló weboldalak, on-line tanulási lehetőségek igen sokfélék, szeretném azonban hangsúlyozni azt a nyilvánvaló tényt, hogy az egyes csoportokon belüli felsorolás minden bizonnyal nem fedi a teljes kínálatot. A három csoport általános bemutatását követően igyekszem majd felmérni, hogyan jelennek meg a fentebb megadott elemzési szempontok a konkrét oldalak esetében.

3.1. A nyelviskolák adta lehetőségek

Egyre több nyelviskola jelenik meg a világhálón, mivel ez ma már szinte alapkövetelménynek tekinthető. Az internet egyik elsődleges információforrássá vált, így az ügyfélkör szélesítésében egy honlap rendkívül fontos szerephez juthat. A weblap elkészítése természetesen nem jár együtt automatikusan az on-line kurzus megindításával.

A külföldi nyelviskolák esetében viszonylag sok lehetőség adott az interneten keresztül folyó tanulásra, a magyar nyelv azonban nem szerepel a kínálatban, jellemzően a nagyobb nyelvek kerülnek be az on-line repertoárba. Ez nem meglepő, hiszen az iskolának üzleti szempontokat kell érvényesítenie, számára nyilvánvalóan fontos a nyereséges működés.

A magyarországi nyelviskolák körében sem jobb a helyzet: annak ellenére, hogy sok iskola foglalkozik a magyar mint idegen nyelv tanításával, többségüknél nincs mód arra, hogy akár kizárólagosan, akár csak részben virtuális módon tanuljanak a diákok, hogy bármilyen anyagot on-line elérhessenek. Kivételek természetesen akad-

nak, de a magyar nyelv a hazai nyelviskolák esetleges on-line anyagai között sem kap kiemeltebb helyet – talán éppen a célnyelvi környezet miatt.

A hazai nyelviskolák közül mindössze egyetlen akad, amely valóban interneten zajló kurzust kínál, ez a *Szeminár és Nyelvtúdió Zenz Bt*², az osztrák *Sprachstudio Zenz* partnercége. Kínálatukban ötrészes on-line tanfolyamok szerepelnek, kétszer 10 és háromszor 9 leckével. Egy-egy leckén belül két olvasmány, szótár, nyelvtani anyag, feladatsor található. Kiegészítő lehetőségként videó-konferenciákon vehet részt a tanuló, s e-mailen keresztül segítséget kérhet trénerétől is.

Az oldalon megtalálható a kurzus teljes tematikája – ennek alapján azt mondhatom, hogy a kurzus a haladó, középhaladó szintnek megfelelő tudásanyagot tud nyújtani a tanulók számára. A nyelvtani anyagról, a leckék felépítéséről azonban csak egy ún. próbaóra alapján nyilatkozhatok, mely bárki számára szabadon elérhető, letölthető. Ebben az első rész második leckéjének anyaga szerepel, pontosabban annak csak egy része: nincs ugyanis hanganyag, nincs a leckéhez ígért szótár. Ebből természetesen nem lehet általánosítani, így erre nem is vállalkoznék. Amennyiben azonban a többi lecke is ennek a próbaórának a felépítését, jellegét követi, akkor nyelvtani magyarázatokban kicsit hiányos, túlzottan vázlatos elméleti, és nem túl tág terepet nyújtó gyakorlati részekből épül fel a kurzus. Az ellenőrzés során pedig, ha nem tanár, hanem szoftver javítja az adott feladatot (például tesztet), akkor fennáll a veszélye annak, hogy elfogadható megoldást utasít vissza a program a beépített válaszoktól való eltérés miatt.

Összességében azonban mindenképpen pozitívan értékelendő, hogy egy nyelvtani szempontból rendszerezett, áttekinthető tananyag áll azok rendelkezésére, akik hajlandók vagy tudnak a magyar nyelv tanulására 200–500 euró közötti összeget áldozni (a videó-konferenciák számától függően). Jellemző szolgáltatás az ingyenes on-line szintfelmérés; több (magyar nyelvi kurzussal rendelkező) iskola oldalán található ilyen tesztek. Ezek azonban elsősorban a későbbi – valós térben zajló – kurzus megválasztásához kívánnak tájékoztatást nyújtani, a virtuális úton folyó tanulásban nem igen juthatnak szerephez.

Mindössze két olyan hazai nyelviskolát találtam, melynek kínálatában az on-line teszt mellett egyéb szolgáltatás is szerepel. Egyikük az *International House*,³ mely a londoni központú *International House World Organization* tagja. Szolgáltatásának lényege, hogy a beiratkozott tanuló, amennyiben időbeosztása nem teszi lehetővé, hogy rendszeresen órákat látogasson, e-mailen keresztül konzultálhat tanárával, így elegendő egy-két személyes találkozás. A szolgáltatás tehát csak fizikai kontaktus (beiratkozás) és fizikailag létező tananyag (tankönyvek) mellett mű-

² www.sprachstudio.hu

³ www.ih.hu

ködőképes, s mint ilyen, nem is tekinthető virtuális nyelvtanulásnak – annak ellenére, hogy a nyelvtanulás folyamatába virtuális elem is kerül.

A másik a *Katedra Nyelviskola*,⁴ mely lehetőséget nyújt a szókinccs fejlesztésére; szolgáltatása egyedülálló a hazai kínálatban több szempontból is: egyrészt, mert létezik, másrészt, mert ingyenes, azaz csak egy regisztrációs eljárás függvénye. A regisztráció során mindössze egy név és egy e-mail cím, valamint a választott nyelv és szint megadása szükséges: angol, német, olasz szavak mellett van lehetőség magyar szókinccsbővítésre is alap-, közép- és felsőfokon egyaránt. A dolog egyetlen szépséghibája, hogy az iskola honlapjának angol nyelvű változatában elvéve találunk angol szavakat: a regisztráció ugyan *Registration*, a Fórumból *Forum* lesz és a felhasználói név–jelszó is *login–password*ként jelenik meg, de minden egyéb felirat, link magyar nyelvű marad, és a kezdő magyartanulónak bizony segítségre lesz szüksége, ha boldogulni akar. Itt sem beszélhetünk a virtuális oktatás kapcsán oly szívesen emlegetett interaktivitásról: a naponta érkező e-mail tanulásra motiváló ereje egy idő után gyakorlatilag nullával egyenlő.

A hazai nyelviskolák tehát még nem fedezték fel maguknak a virtuális tér nyújtotta lehetőségeket – legalábbis ami a magyar nyelv oktatását illeti. Ennek oka lehet többek között, hogy értelmetlennek tűnik előnyben részesíteni a kizárólag online tananyagokat célnyelvi környezetben, de lehet a szakmai (technológiai) ismeretek esetleges hiánya, a magas előállítási költségek, vagy akár az idő, az energia hiánya, amire pedig egy virtuális oktatóanyag elkészítéséhez nagyon is nagy szükség van.

3.2. További nyelvleckék

A nem nyelviskolákhoz kötődő, de nyelvtanítási céllal létrejött anyagok jelentik a következő csoportot. Ide tartozik a www.hungarotips.com/hungarian, a www.hungaroport.hu, a www.people.fas.harvard.edu/~arubin/hungarian.html, valamint a www.kaleidovox.hu oldal. A csoport mindössze négy tagja között sok lényeges vonatkozásban tapasztalhatóak különbségek. Így például a tananyag struktúrájában, a készítő motivációjának és céljának tekintetében, vagy az oldal interaktivitásának mértékében. Ennek ellenére van, ami összeköti őket: az, hogy rendezett, egymásra épülő nyelvtani anyagot kínálnak, s ingyenesek, azaz szabadon elérhető tanulási lehetőséget jelentenek.

A www.hungarotips.com/hungarian oldalról fontos megemlíteni, hogy készítője, Lilla Hudoba magyar származású, de hosszú ideje Amerikában él. (Elmondása szerint a honvagy szülte az elhatározást, hogy egy Magyarországgal foglalkozó oldalt hozzon létre. Ez lett a *Hungarotips*, s csak később, az oldal látogatóinak kéré-

⁴ www.katedra.hu

sére kezdett el ezen belül egy tananyagot összeállítani.) Mivel a weblapot szabadidejében szerkeszti, az még nem teljes.

Három – kezdő, középfokú, haladó – szinten van lehetőség a tanulásra, egységesnek tekinthető anyag azonban csak a kezdőknek áll rendelkezésre. Az oldalon adott időpontban lehetőségük van a tanulóknak egy fórumon való részvételre. Az oldal tartalmaz feladatokat, játékokat is, melyek között közel azonos arányban találunk on-line megoldható és hagyományos, papírt-ceruzát kívánó gyakorlatokat.

Az oldal külön foglalkozik a magyar ábécével, audio-fájl kapcsolódik külön minden egyes hanghoz, a gyakorlást szolgáló szavakhoz (ez egyben az első lecke is). Tartalmaz egy-egy táblázatot az igeragozásnak (nagyon hiányos), a főnevek eseteinek (kisebb hiányosságokkal) és a személyes névmásoknak az összefoglalására, egy összefoglalót a magánhangzó-harmóniáról, a magyar nyelv finnugor eredetéről, s egy magyar szólásokból és közmondásokból álló kis gyűjteményt azok szó szerinti fordításával és értelmezésével. Az oldal egy külön szolgáltatása a „mondatküldés.”

Mivel a nyelvleckék egy nagyobb magyar vonatkozású oldal részét képezik, találhatóak olyan adatok is a lapon, melyek nem kapcsolódnak szorosan a nyelvtani anyaghoz, ugyanakkor a tanuló számára fontos információkat hordoznak. Így többek között a magyar hagyományokról, ünnepekről, vagy éppen híres magyarokról találhatunk néhány sort. Több, az oldalon kívülre mutató linket is találhatunk – ezek egy része más magyar oldalakra vezet, például a Hungarian Web Ring⁵ tagjaihoz. A nyelvtanuló szempontjából fontos lehet, hogy külön linket kapott a www.amazon.com, az egyik legnagyobb web-áruház, amely viszonylag széles választékát kínálja a magyar nyelvkönyveknek, szótár- és egyéb oktató szoftvereknek.

A www.hungaroport.hu oldal nyelvleckéi szintén egy nagyobb, magyar vonatkozású weblap részei; készítői azonban hazai szakemberek. A cél egy nyelvi és kulturális vonatkozású anyagokat egyaránt tartalmazó rendszer, adatbázis létrehozása volt. Az oldal az Oktatási Minisztérium pályázatának keretében készül a MTA SZTAKI és a BNI Kft közreműködésével, s nemcsak nyelvleckéket tartalmaz, hanem általános információkat a nyelvtanuláshoz (nyelviskolák elérhetősége, fontosabb tudnivalók stb.), vagy éppen e-learning szaktanácsadást. A tananyagok köre ugyan messze nem olyan széles, mint ahogyan a főoldalon ígérik, s a honlap kulturális információk tekintetében sem váltja be a hozzá fűzött reményeket, egyelőre mégsem marasztalható el emiatt, mivel nemrégiben indult, állományát folyamatosan töltik.

⁵ A világhálón kialakuló ún. web ring-ek, azaz web-gyűrűk az azonos témájú, azonos vonatkozású oldalakat fogják össze.

Található az oldalon on-line szintfelmérő és interaktív tananyag egyaránt. Utóbbi egyik része Szende Virág *Lépésről lépésre* című magyar nyelvkönyvének internetes változata: kezdő és haladó szinten egyaránt közel 25 lépésből álló anyagot jelent. Minden lépéshez néhány gyakorlat és nyelvtani magyarázat tartozik, minden tizedik lépés után tesztfeladatok következnek. Az anyag másik fele Laczkó Zsuzsa – Kindert Judit *Fülelő* című tankönyvéből készült, mely a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* sorozatának hallás utáni megértést segítő feladatgyűjteménye. Az oldal egyetlen közvetítő nyelve az angol, ezzel részben igazodva ahhoz a célhoz, hogy összefogják a szétszórtan élő felhasználói kört.

A www.people.fas.harvard.edu/~arubin/hungarian.html a csoport következő tagja. Készítője, Aaron Rubin a Harvard Egyetem tanára (PhD). Rövid életrajzából kiderül, hogy nyelvész végzettségű, s több éves tanári tapasztalattal rendelkezik. Az 1996/97-ben összeállított 9 magyar nyelvlecke mellett egy azonos felépítésű svéd kurzust is készített. Elmondása szerint azért kezdett magyarul tanulni, mert szeretett volna megismerkedni egy nem indoeurópai nyelvvel; ezt követően pedig azért állított össze magyar nyelvlekkét, mert úgy vélte, az elérhető tankönyvek között nincs megfelelő.

A leckék egymásutániségében bizonyos didaktikai elemek is megjelennek. Így például minden negyedik lecke után ismétlődő anyag következik, s hogy ezeket ne ugorja át a tanuló, némi új nyelvtani anyagot is tartalmaznak. Az egyes leckék felépítésüket tekintve három részre tagolódnak: ezek az átlagosan 15 új szótári tételt megadó *Szókincs*, a sok példát tartalmazó, sűrített, de szintnek megfelelő nyelvi anyagot magyarázó *Nyelvtan* és a rendszerint fordítást, esetenként a végződés magadását jelentő *Feladatok*.

Az oldal már alkalmas egy rendszerbe álló, ám alacsony szintű (ún. álkezdő) magyar nyelvtudás elsajátítására, de leginkább egy vékonyka nyelvkönyv digitalizált változatára emlékeztet. A feladatok csak papíron oldhatók meg (bár a helyes fordítás megtalálható az oldalon), a kilencedik leckéhez még nem is készültek el, a szókincs minimális. Interaktivitása kimerül abban, hogy kérdéseinket, kommentárjainkat elküldhetjük e-mailben a készítőnek. A komolyabb érdeklődő talál még egy magyar kulturális linkgyűjteményt is, melyben szótár, web-áruház (szintén a www.amazon.com anyagaihoz vezetve), magyar múzeumok, sőt például a miniszterelnöki hivatal is helyet kapott.

A www.kaleidovox.hu oldal ezzel szemben széles választékát nyújtja az interaktív gyakorlási formáknak, de kevésbé jól felépített nyelvtani anyagot kínál. Az oldal kifejezetten a számítógépes nyelvtanulást segítő anyagok tárházául szolgál, mind tanárok, mind diákok részére angol, német, francia, spanyol olasz és magyar nyelvből. A magyar nyelvi anyagok két részre bonthatók: letölthetőkre és on-line elérhetőkre. Mindkettő nyelvtant és gyakorló feladatokat is magában foglal, s mind-

kettőhöz három lehetséges munkanyelv közül választhatunk (angol, spanyol és magyar).

A tananyagok nyelvtant tartalmazó részei a *Halló, itt Magyarország!* című tankönyv első kötete alapján készültek, felépítésükben, tematikájukban ennek felelnek meg, ugyanakkor csak az A, B, D részeket (olvasmány, szókincs, feladatok) tartalmazzák, a C szakaszok (vagyis a nyelvtani magyarázatok) hiányoznak. A kötetben szereplő összes szót megtalálhatjuk egy szótárban, mely magyar alapú, s angol, francia és spanyol megfelelőket tartalmaz. Az interaktív igeragozónak⁶ gyakorló formája is létezik (szintén interaktív módon), társasjáték, szóvadász, memóriajáték, akasztófa segíti a szavak tanulását – feladatok tekintetében az oldal egyedülállóan sokrétű, és kiemelkedően interaktív.

Külön megemlíteném az ún. *Coloraid* technikával készült mondatalkotást, ragozást segítő feladatot. A *Coloraid* egy olyan újszerű nyelvtanulási/nyelvoktatási eljárás, melynek célja, hogy hatékonyabbá, egyszersmind érdekesebbé tegye az idegen nyelv tanulásának talán legmechanikusabb, legmonotonabb mozzanatait, azaz az új nyelvtani elemeknek és jelenségeknek, valamint az alapszókincsnek a megismerését és elsajátítását. A nyelvtani funkciójú színhasználat és a képek segítségével ez a módszer a nyelvtanulót állandóan arra ösztönzi, hogy a nyelvtani és lexikai elemeket önállóan és aktív módon használja. A technológia nagy hátránya – mint ahogy általában az interaktív gyakorlatokban megfigyelhető –, hogy csak egyetlen választ ismer, így más – nyelvtanilag helyes (és a képhez illő) – mondatokat nem fogad el megoldásként. Az oldal egyébként leginkább a gyakorlás terepe lehet, mivel a leckék feldolgozásai nyelvtani szabályszerűségeket nem tartalmaznak, az elkészült on-line anyagok mennyisége csekély: csak a gyakorlatok száma és fajtája nagy, a gyakorolható nyelvtané kevésbé.

3.3. Egyéb anyagok

Egyes oldalak nyelvi anyaga olyan minimális, hogy az gyakorlatilag csak egy ún. túlélő szint elsajátítására elegendő, vagyis tanulójának mindössze annyi nyelvtudást biztosít, amennyi egy udvarias köszönéshez, bocsánat-, segítség- vagy információkéréshez, esetleg egyszerűbb vásárlás lebonyolításához elegendő. Ezeken az oldalakon általában nemhogy nyelvtani szabályszerűségeket nem találunk, de még csak több leckényi anyagot sem. A tanuló nem tud meg szinte semmit a magyar nyelv jellegzetességeiről, gyakorló feladatok sem igen akadnak, a nyelvtől részben független kulturális ismeretek itt legfeljebb véletlen kerülnek elő.

⁶ Adott nyelvpárosításban a kötet bármely igéjének határozott és határozatlan ragozása alakjait megadja a kívánt igeidőben vagy igemódban.

Mégsem irrelevánsak az ilyen nyelvi anyagok sem, hiszen az érintkezés egy másfajta módját, más szintjét képviselik. Rendszerint vagy utazással foglalkozó oldalakon bukkannak fel vagy linkként, vagy az oldalhoz tartozó anyagként. Előbbiek általában az utóbbiakhoz vezetnek, utóbbiakat pedig gyakorlatilag a www.travlang.com/languages (Magyar nyelv utazóknak) és a www.travel-net.com/~whitelaw/hungary/lang2.html oldalak jelentik. Mindkettő célja az alapvető kifejezések bemutatása – hanganyaggal illusztrálva.

A www.travlang.com/languages oldal különlegessége, hogy az utazni készülő bármilyen bázisnyelvről indulhat, s bármilyen célnyelvet megadhat – legalábbis a felajánlott nyolcvan lehetőség közül. A háttérben ugyanazon kifejezések halmaza rejtőzik, így minden nyelven – adott esetben magyarul is – megtudhatja az érdeklődő, hogyan kell megköszönni a segítséget, vagy hogyan kérünk útbagazítást. A szavak állandó hét csoportja: *Fontos szavak; Számok; Vásárlás, étkezés; Utazás; Útba igazítás; Helyek; Időpontok és dátumok*. Ezek együttesen több mint 200 szót, kifejezést tartalmaznak. Minden kifejezéscsoport után egy rövid kis kvíz – „szódogozat” – található, ahol a célnyelvi szavak bázisnyelvi megfelelőjét kell megadni. Valamennyi kifejezés meghallgatható audiofájl formájában, ezzel segítve a kiejtés elsajátítását.

A www.travel-net.com/~whitelaw/hungary/lang2.html ennél jóval kevesebb kifejezést kínál (alig 80-at), ezen az oldalon azonban lehetőség nyílik arra, hogy az érdeklődő új kifejezésekkel gazdagítsa tudását az oldal készítőjének küldött e-mail segítségével. A kiejtést itt is hanganyag segíti, emellett pedig a magyar szavak hangzó formájának angol helyesírási szabályok szerint való leírása is megtalálható. Ez a külföldieknek rendszerint problémát okozó magyar hangzórendszer elsajátításában jelenthet segítséget.

Érdekességként említeném meg, hogy kitartó kereséssel lehet találni olyan oldalakat is, mint a www.transparent.com. Ez rendkívül kis mértékű nyelvi anyagot tartalmaz (alig 30 kifejezést), ami azonban nem meglepő, hiszen rendhagyó módon nem is utazási oldalról van szó, hanem egy nyelvi anyagokat kínáló internetes áruházról. A megrendelhető egyetlen magyar CD-ROM mellett elrejtettek egy leírást a magyar nyelv jellegéről, s beiktattak néhány – hangfájllal támogatott – alapvető kifejezést. Ez persze a fenti minimális szintet sem éri el – már ami a nyelvtanulást illeti –, inkább csak ízelítő a magyar nyelvből, mintegy reklámfogás a kínált áruhoz. Főleg annak jelzésére emeltem be a dolgozatba, hogy a legváratlanabb helyeken is rábukkanhatunk valamiféle nyelvi anyagra.

Egyszerűségük ellenére az előbb bemutatott oldalak a célnak, vagyis egy átlagos turista nyelvismereti igényeinek megfelelnek, de természetesen nem alkalmasak valódi értelemben vett nyelvtanulásra, nem kérhető számon rajtuk minden, ami egy on-line tananyagtól elvárható.

Más típusú, de szintén internetes magyar nyelvi anyag található a következő oldalakon is, ezért tartom szükségesnek rövid bemutatásukat. Ezek az „egyéb” kategóriájába tartozó oldalak, a későbbi elemzésben mint alkalmi viszonyítási pontok válhatnak fontossá. Ide tartozik természetesen minden olyan anyag, mely magyar nyelven vagy esetleg kétnyelvű fordításban, illetve hangzóanyagként megtalálható az interneten, így többek között az elektronikus, on-line szótárak is. Mivel azonban ezek száma igen magas, mindössze egy-két érdekesebb példát emelnék ki.

Egyikük a www.unforgettablelanguages.com, mely nagyjából a hazánkban jól ismert *HURON WORDS PLUS – Nagy szótanulós könyv* stílusának felel meg, azaz a bázisnyelv és a célnyelv hasonló hangzású szavainak összekapcsolásával, az ebből születő humoros képekkel igyekszik segíteni a memorizálást. A közel 10 dollárért megkapható teljes anyag csupán szókincsbővítésre szolgál, sem nyelvtani szabályszerűségeket, sem mondatstruktúrákat nem tartalmaz.

A másik érdekes példa a www.uberzetsung.at/twister/hu.htm, melyen magyar nyelvtörők és azok angol, illetve német nyelvű fordításai találhatók meg – utóbbiak nem szépirodalmi igényrel készült fordítások, csak értelemszerűen adják vissza a magyar szöveget. Így sajnos Romhányi utánozhatatlan műve, *A teve fohásza* is csak egy butuska történetté zsugorodik. Kiejtési gyakorlatnak azonban kitűnő – ha a tanuló megtalálja, ha tudja a kiejtési szabályokat, és ha van, aki meghallgassa.

Végül a szótárak közül a nyelvtanuló számára érdekes lehet – bár nem feltétlen értékes – a www.notam02.no/~hcholm/altlang/ht/Hungarian.html oldalon található „Alternatív Szótár”, melyben 175 tétel szerepel. A szótár saját meghatározásában szleng szavak, kifejezések gyűjteménye, ennek azonban nem teljesen felel meg. Vannak benne az ifjúsági nyelvhasználatot jellemző szavak is, de sok a trágár, durva kifejezés, s bár a szótár a jelentés mellett egy minimális használati keretet is megjelöl, egyes kifejezéseknél nem tartom elegendőnek a „ha valaki nagyon dühös” instrukciót.

4. Az on-line magyar nyelvrelekék elemzése

4.1. Az információs társadalom követelményei szempontjából

Az angol térhódítása érzékelhető az on-line magyar nyelvrelekék esetében is. Legtöbbjük kizárólagos közvetítő nyelve az angol, s a nem angol nyelven indított keresés⁷ eredményeképpen is ugyanezekhez az oldalakhoz jutunk. A világ különböző pontjairól származó tanulói körnek tehát nem sok választása marad. Údító kivétel a *Kaleidovox* oldala, ahol az angol mellett spanyol munkanyelv is választható, szótára pedig ezeken felül francia megfelelőket is tartalmaz. Ezen kívül a *Szeminár Bt.* kur-

⁷ Német és olasz kereséssel próbálkoztam az angolon kívül.

zusa esetében van lehetőség német alapú tanulásra. A legnagyobb nyelvi sokféleséget jelenleg a www.travlang.com/languages képviseli; nyelvi anyagának mennyisége, struktúrája és az összeállítás célja azonban nagyban csökkenti azt az érdemét, hogy angolul nem tudók számára is megadja a magyar nyelv ilyen tanulásának esélyét.

Az a paradoxon, melyet a kis nyelvek és kultúrák szempontjából az angol nyelv terjedésének veszélye és az általa biztosított megmutatkozási lehetőség jelent, itt is tapasztalható. Egyik készítő sem vállalta fel annak kockázatát, hogy ne legyen angol közvetítő nyelv – még ha mellette esetleg meg is jelenik egy második vagy harmadik nyelv. Ami azonban még meglepőbb – s itt utalnék a magyar nyelv regionális szerepvállalásának esélyére (Nádor 2003a: 20) –, hogy nem találni olyan oldalt, mely a szomszédos országok nyelvén segítené a magyar nyelv tanulását.

A tanulási-tanítási folyamat megváltozása kapcsán egyrészt az önálló tanulás lehetőségének kérdése vetődik fel. Ez az információs társadalomban tapasztalható változásokból – nevezetesen a tudás felértékelődéséből, valamint az élethosszig tartó tanulás koncepciójának felelevenedéséből – következik (Lajos 1996: 2). A tanár-diák és diák–diák viszony átalakulása mellett hangsúlyossá válhatnak a tananyagok szerkezetében tapasztalható újítások – vagyis a kapcsolattartás módján túl például a multimédiás lehetőségek felhasználási módja.

Arra a kérdésre, hogy a vizsgált magyar nyelvi oldalak mennyire teszik lehetővé az önálló tanulói munkát, azaz mennyire szorul háttérbe a tanár, s mennyire válik elsődlegessé a diák szerepe, alapvetően azt válaszolhatjuk, hogy minden oldal alkalmas önálló nyelvtanulásra. Rögtön hozzá kell azonban tenni, hogy mindössze akkora mértékben, amennyire a nyelvtanulás általában véve önálló munka lehet.

A tanulók alapvetően saját maguk dolgozzák fel az anyagot még a *Szeminár Bt* kurzusa esetében is, ahol előírászerűbb a tanárral való kapcsolattartás, mint a többi nyelvleckénél. A legtöbb esetben (*Hungarotips*, *Hungaroport*, *Aaron Rubin* oldala), ha a tanuló úgy dönt, teljesen kiiktatható a tanárral való kapcsolattartás; van, ahol eleve nincs is lehetőség kérdezni egy tanártól, kommunikálni szakértővel (mint például a *Kaleidovox* oldalán). Ilyen értelemben ezek az oldalak igazodnak az online tanulás jellegzetes vonásához, a tanulói aktivitás megnövekedett szerepéhez. Többségében – elsősorban a ténylegesen nyelvleckéknek tekinthető oldalak esetében – megadják a tanárral való kapcsolatfelvétel esélyét, de csak a *Szeminár Bt* kurzusa és a *Hungarotips* esetében van mód a többi diákkal való érintkezésre is. Így valóban önálló tanulási terepet építenek ki – bár ennek jelen esetben van némi pejoratív vonatkozása, hiszen az oldalak interaktivitásának foka általában nem túl magas. A *Szeminár Bt* videó-konferenciáitól és a *Hungarotips* rögzített idejű fórumától eltekintve – melyek egyébként éppen alkalmi jellegük miatt kicsit veszítenek értékükből – tulajdonképpen az e-mail kapcsolatban ragadható meg, s részlegesen tapasztalható egyes feladatokban.

Van azonban a kérdésnek egy további vonatkozása is, nevezetesen az, hogy adott nyelvlecke elegendő-e **önmagában** a nyelvtanulásra. Ebben a tekintetben már nem ilyen egyértelmű a kép. Nyilvánvaló, hogy a 3. fejezetben „egyéb” kategóriába sorolt, szószedet jellegű oldalak nem olyan értelmű nyelvtanulási lehetőséget nyújtanak, mint a komplexebb nyelvleckék. Ha ugyanis úgy tekintjük, hogy valaki akkor tud egy idegen nyelvet, ha képes szóban és írásban szabad és értelmes módon érintkezni az adott nyelven (Kozma–Fóris 2002: 11), akkor ezek az oldalak egyértelműen képtelenek biztosítani ezt a tudást.

A komplex megnyilatkozási képesség kritériuma viszont a többi oldal nagy részét is kizárja ebből a körből. A nyelviskolák kínálatában szereplő on-line szintfelmérők nyilvánvalóan nem képességfejlesztésre szolgálnak, az e-mail útján történő szókinccsfelkészítés, melyet a **Katedra Nyelviskola** oldala kínál, önmagában még annyi eredményt sem hoz, mint a turistáknak szánt szószedetek. Ezekben az e-mailekben ugyan szerepel egy-egy példamondat is az új szóhoz rendelve, de a mondat fordítása már nem – az pedig fel sem vetődik, hogy vajon a „megfejtéshez” kellő nyelvtani ismereteket hol szerzi meg a tanuló.

A szabadon elérhető oldalak közül a **Hungaroport** csak egy újfajta lehetőséget kíván adni a magyar nyelv tanulóinak, s – hasonlóan a **Kaleidovox**-hoz – deklaráltan nem óhajtanak kizárólagos nyelvtanulási tereppé válni. Erre jelenlegi állapotukban nem is lennének alkalmasak, ugyanis jelentős aránytalanságok mutatkoznak az egyes készségek kialakítására szolgáló feladatok mennyiségét illetően.

A **Hungarotips**, illetve **Aaron Rubin** oldala a nyelvi anyag rendszerességét tekintve már egészen ígéretesnek tűnik, lehetséges önálló tanulás és a fenti értelemben vett tudás megszerzése. Kérdéses azonban, hogy milyen szintre képesek eljuttatni a tanulót; ugyanis mindkét esetben viszonylag kevés, rövid lecke áll rendelkezésre, s a készségfejlesztésben itt is tapasztalható aránytalanságok nem hagyhatók figyelmen kívül.

A legkomplexebb lehetőséget a **Szeminár Bt** kurzusa jelenti: a nyelvi anyag mértéke, rendszere, valamint a feladatok tekintetében megelőzi a többieket. Nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy ebben az esetben magyar anyanyelvű nyelvtanulók segítségével összeállított anyaggal van dolgunk, melynek célja egy teljes (fél-éves) kurzus kitöltése, míg például a **Hungarotips** magyar anyanyelvű, de nem szakértő kéz munkája, **Aaron Rubin** pedig még csak nem is anyanyelvi beszélője a magyarnak.

Ezek az interneten található magyar nyelvi anyagok tehát – még ha általánosságban alkalmasak is az önálló elsajátításra – jelen formájukban nem válhatnak a magyar nyelv tanulásának kizárólagos terepévé. A valóság persze nem ennyire egyszerű: a tanulói célok sokfélék, így az összeállított tananyagoknak sem azonos mértékben kell megfelelniük bizonyos kritériumoknak. Erre jó példa a turisták számá-

ra összeállított kifejezéslista és a *Szeminár Bt* kurzusának anyaga közötti nagyfokú eltérés; a maga módján mindkettő alkalmas valamilyen nyelvtanulói cél elérésére. Ennek tükrében megfelelőbbnek tűnik az a megfogalmazás, hogy egy adott szint elsajátításán túl az internetes anyagok már nem jelenthetik a tanulás kizárólagos terepét. Ez minden nyelv esetében elmondható, a magyar nyelvi oldalak azonban az átlagosnál alacsonyabb nyelvtudás önálló elérését teszik lehetővé. Míg ugyanis a nagyobb nyelvek esetében akár felsőfokú on-line kurzus is található, addig magyar nyelvből nagyjából a középhaladó szintre lehet eljutni.⁸

A nyelvi anyag szerkezetében az on-line magyar anyagok nagy része leginkább egy virtuális tankönyvre emlékeztet. A hipertextben megvalósítható háromdimenziós mozgást általában kihasználják – akár az oldalon belüli, akár az oldalon kívülre irányuló lépésről legyen szó. Ugyanakkor az oldalak többsége nem tükrözi a multimédiában rejlő lehetőségeket. Általában megjelennek ugyan interaktívnak mondott feladatok, de ez az interaktivitás legfeljebb abban merül ki, hogy a „Megoldás” gombra kattintva rögtön megtudható a helyes választ. A statikus képek mellé rendelt szöveges információ, vagy a vizuálisan megjelenített szöveg és annak hangzó formája jelenti a különböző érzékterületek összekapcsolását (ezzel *Aaron Rubin* oldalának kivételével mindenhol találkozhatunk); a legritkább esetben fordul csak elő mindhárom inger együttes alkalmazása. Ilyenek például a *Kaleidovox*-nak a *Halló, itt Magyarország!* alapján készített olvasmányai, de itt sem hallhatóak a teljes olvasmányok, csak adott mondatok. Egyik említett oldal sem használ például az életszerűbb szituációk megteremtése érdekében mozgóképes anyagot. Ilyen értelemben ezek az anyagok nem jelentenek minőségileg új nyelvtanulási formát, hanem sokkal inkább a hagyományos formák új közegbe helyezését.

4.2. Módszertani szempontok

Az előzőekben már fölmerült a készségek arányos fejlesztésének kérdése. Módszertani szempontból az internetes anyagok bizony – sajnos – sok kívánnivalót hagynak maguk után. Az alábbiakban elsősorban a *Szeminár Bt* kurzusa, valamint a nyelvviskoláktól független nyelvleckék meghatározóak, mivel a többi oldal esetében didaktikai célokról nem is igen beszélhetünk.

A nyelvtanulás során rendkívül fontos a bemutatás, gyakorlás és alkalmazás hármas folyamata: mindhárom szakaszra szükség van. A magyar nyelvleckékben azonban az alkalmazás szinte teljesen hiányzik. A bemutatás természetesen a tanárt helyettesítő lecke feladata, gyakorlásra főleg a mechanikus drillekhez hasonló formában van lehetőség – ez már önmagában jelentős hiányosság. *Aaron Rubin* olda-

⁸ A nyelvi anyag részletes bemutatása nem célja a dolgozatnak, állításomat azonban az oldalak tematikájának, anyagának vizsgálata alapján fogalmaztam meg.

lán a fordítási feladatok dominálnak, de a kontextus nélküli néhány mondat nem nevezhető igazán gyakorlásnak. A *Hungarotips* hasonló módon sematikus feladatokat nyújt a gyakorlásra feleletválasztós tesztek formájában. Változatosságot ebben csak a *Kaleidovox* sokféle gyakorlata jelent, azonban ezek jó része is közel azonos alapfeladattól indul ki (kép–szó párosítás).

Az alkalmazásra, vagyis a megszerzett ismeretek alkotó felhasználására sehol nincs mód, pedig az aktív órai munka, az idegen nyelvvel való kreatív szembesülés döntő fontosságú a nyelvtanulás során (Csernus 1999: 310). Az egyes nyelvi készségekre külön nem is koncentrálnak az on-line anyagok, s ez már magában jelzi a webes nyelvtanulás egy fontos problémáját. Az új információs és kommunikációs technológiák elméletileg valamennyi fejlesztését lehetővé teszik – a gyakorlat azonban ennek ellentmond. Maximum egy mondatot kell a tanulónak alkotnia, például a *Coloraid* esetében, s a *Hungaroport* oldalán is ez jelenti a legmagasabb szintjét az önálló tanulói produkciónak. Nagyobb terjedelmű szöveg létrehozása, szituációs gyakorlat sehol sincs (kivéve a *Szeminár Bt* kurzusát, amely pedagógiai szempontból sokrétűbb, mint a többi anyag).

A *Szeminár Bt* videó-konferenciát is tartalmazó kurzusa bizonyára nagy előnyben van a csekély mennyiségű audio-fájlt tartalmazó másik három oldallal szemben: itt a tanulónak módja van élőszóban megnyilvánulni. A beszédkészség fejlesztésére a többi oldal nem ad lehetőséget, így még ha a megfelelő technikai eszköz rendelkezésére áll is a tanulónak (például webkamera, mikrofon), nincs alkalma a nyelvleckékhez kapcsolódóan ezek használatára.

A hallott szöveg megértését segítő anyagokkal is problémák vannak: csak a *Hungaroport* oldalán található nagyobb mennyiségben, kezdő és haladó szintű bontásban audio-fájl. A weblap frissessége miatt azonban valószínűleg kevés tanuló ismeri ezt a lehetőséget, a többi oldalon pedig nincs a megfelelő nyelvi szintet reprezentáló on-line hangzó anyag. A hallás utáni megértés így szükségszerűen a minimálisnak tekinthető kiejtési gyakorlatokra, vagy a túl nagy kihívást jelentő, on-line is elérhető médiaanyagokra (rádióműsorok, tv) redukálódik.

Leginkább az olvasási készség gyakorlására van mód – részben azért, mert szövegek a nyelvleckék keretén belül is bővebben állnak rendelkezésre, részben pedig a gyakorlatok jellege miatt (pl. feleletválasztás). Talán nem túlzás azt állítani – különösen az ingyenesen elérhető anyagokról –, hogy sokkal inkább magyarul olvasók, mint magyarul beszélők vagy magyarul értők csoportját nevelik ki.

Technikai okokra vezethető vissza, hogy az egyébként részben interaktívnak tekinthető feladatok hatékonysága nem megfelelő. Elsősorban szoftverfejlesztési kihívás annak a problémának a kiküszöbölése, melyet fentebb, a *Coloraid* nevű rendszer kapcsán már említettem. Fejlesztési probléma, hogy a beépített „egyetlen elfogadható megoldás” helyett a szoftver a nyelvtanilag helyes és a szituáció szempontjából

adekvát szavak, mondatok halmazából verifikálja a tanuló megoldását. A technikai kiforratlanság ugyanakkor nem csak a magyar oldalakra jellemző sajátosság – egyelőre a legtöbb nyelvtanuló program esetében fennálló, megoldásra váró kihívás.

Elmondható tehát, hogy módszertani szempontok szerint gyakorlatilag csak a *Szeminár Bt* által kínált tanfolyam felel meg az elvárásoknak, a többi oldal lehetőségei olyan aránytalanságokat mutatnak, melyek az önálló tanulási folyamat sikerét kockáztatják, amennyiben a sikerességet a minden készséget átfogó nyelvhasználat jelenti. Ez a fajta elégtelenség is jelzi, hogy az információs társadalom igényeihez igazodó, világhálón zajló tanulási folyamat számára készülő tananyagok több terület szakértőjének együttes munkáját kívánják. Nyelvtanároknak és informatikusoknak közös erőfeszítése révén születhetnek megfelelő on-line anyagok (Lajos 1996: 3).

A kommunikatív módszer azonban nemcsak a készségfejlesztést követeli meg, hanem az adekvát nyelvhasználatot segítő ismeretek átadását is. Egy nyelv helyes használata rendkívül sok apró részletből áll össze, ezek mindegyikét nyilvánvalóan képtelenség belesűríteni néhány nyelvleckébe, de még egy hosszabb kurzusba is. Ezt látszik alátámasztani az a vizsgálati eredmény, mely szerint kommunikációnk során a verbális és non-verbális jelzések aránya 7 : 93 %. Utóbbin belül 38 %-ot tesznek ki a verbális jelzésekhez szorosan kapcsolódó prozódiai és paralingvisztikai jegyek (hangsúly, intonáció, illetve suttogás, a gyerekekkel szemben használt jellegzetes ajakkelekítés, hangszín stb.). A maradék 55% pedig a testbeszéd, a kinezika területéhez tartozó jelzéseket foglalja magában (mimika, gesztusok, proximetria stb.; Sárvári–Zákány 1999: 334). Ezekon túl pedig szociolingvisztikai, szociálpszichológiai vonatkozások is meghatározóak, vagyis például a szituációban szereplők egymáshoz való viszonya, a megnyilatkozó adott szituációban érvényes társadalmi szerepe.

Mindebből jól látszik, hogy nagyon sokrétű, nehéz feladat azoknak az elemeknek a kiemelése, melyek mindenképpen meghatározóak egy idegen nyelvi kommunikáció során, tekintve, hogy minden nyelvben más és más válik fontossá. Elsődlegesen felmerül annak kérdése, hogy a magyar nyelv kapcsán mi lehet az a **minimális** – a grammatikai szabályszerűségektől részben vagy egészében független –, a nyelvhasználatot szabályozó ismeretanyag, amire minden nyelvleckének ki kellene térnie. Ennek a minimumnak a meghatározása azonban egyáltalán nem könnyű feladat, mivel a magyar nyelvnek még nincs gyakorisági szótára, s átfogó funkcionális leírása is csak most készült el.* Így a nyelvi anyag, illetve a nyelvhasználat alapvető szabályszerűségeinek összeállítása eddig leginkább intuitív módon zajlott.

Jellemző, hogy a nyelvleckék a magyar hangzókészlet jelölési és kiejtési sajátosságainak megismertetésével indítanak. A magyar hangrendszer különleges ele-

* Hegedűs Rita: Magyar nyelvtan. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2004 (A szerk.)

meket tartalmaz; nem véletlen, hogy erre valamennyi nyelvlecke figyelmet fordít. Néha ugyan problémát okoz az íráskép, a megfelelő karakter megjelenítése: **u**” a hosszú **ű** (itt mellé húzott két vonallal van jelölve, az ékezetet azonban fölé húzzuk, mint az **o**” esetében).⁹ Az általam vizsgált oldalak többségénél ez a probléma a felkínált anyagban nem jelentkezik, ugyanezt azonban nem állíthatom a felhasználói oldalról. Amennyiben ez a technikai jellegű probléma a tanulók gépének karakterkészletében is tapasztalható, nagyban hátráltathatja a tanulás folyamatát. A billentyűzet hiányosságainak kiküszöbölése – ha nehézkes is – a tanuló számára fontos. Egy feladat megoldása ugyanis nem lehet helyes, ha a tanuló nem a megfelelő betűt használja. A számítógépes program, mely rendszerint a javítást végzi, ebből a szempontból nem mutathat rugalmasságot, hiszen a magyarban az ékezetes betűk különböző hangokat jelölnek, s jelentésmegkülönböztető szerepük van.

Az íráskép mellett a kiejtés szabályainak ismerete is alapvető egy nyelv tanulásakor. A kiejtést segítő anyagokat még a turisták részére összeállított oldalakon is találhatunk: mindkét oldalon audio-fájlok csatlakoznak az egyes szavakhoz – a nyelvleckéktől azonban ettől bővebb lehetőségeket várhatunk. A hangok kiejtésének elsajátítását ezeken az oldalakon is – **Aaron Rubin**ét kivéve – audio-fájlok segítik, a **Hungarotips** oldalán ezen túl szavakhoz csatolt hangzóanyag is található. Az összeállított szócsoportok¹⁰ is a különböző hangok differenciálásában segítenek.

A szóhangsúly sajátosságait csak **Aaron Rubin** emeli ki.¹¹ A többi oldalon ezzel nem találkozhatunk; a **Hungarotips** szósoraihoz sem társul ilyen jellegű magyarázat. A mondat intonációs sajátosságairól nemcsak a kiejtésre szánt leckékben, de a későbbiekben sem esik szó egyik oldalon sem. Ebben tehát nem az esetleges akcentus kialakulása jelenti a fő problémát. Az on-line magyartanulók esetében a személyközi kommunikáció szintje rendkívül redukált, a verbális kommunikáción belül is az írásos érintkezésre koncentrálódik. A fentebb közölt adatokból azonban láthatjuk, hogy a prozódiai jegyek rendkívül hangsúlyos szerephez jutnak egy nyelv esetében, amire ezen nyelvleckék tanulóit nem kapnak felkészítést. Ez pedig nemcsak a beszédprodukciónban, hanem nyilvánvalóan a beszédpercepcióban is nehézségeket okoz.

Az on-line magyar nyelvleckékben az írásbeliség jut döntő szerephez; sem nyelvi anyagokban, sem feladattípusaikban nem segítik megfelelő mértékben a szóbeli kommunikációt. A nyelvhasználati szabályok explicit megfogalmazása ebben a helyzetben rendkívül fontos, hiszen a tanuló saját kulturális ismereteinek és saját

⁹ Aaron Rubin oldaláról – **u**” a longer version of **ű** (Note: like **o**”, written with double accent on top, but represented here with a quote next to it)

¹⁰ A táblázat megtalálható a **Hungarotips** Kezdő kurzusának első leckéjében.

¹¹ www.people.fas.harvard.edu/~arubin/hungarian.html – Alphabet and Pronunciation

nyelve használati szabályainak szűrőjével látja az idegen nyelvi anyagot is (Hege-dűs 1996: 107). Amíg valamilyen formában – akár szabályként, akár egy szituáció szereplőjeként – nem szembesül az idegen nyelvre jellemző sajátosságokkal, addig nem várható el tőle, hogy képes legyen azok adekvát alkalmazására. Mivel pedig ezek a nyelvleckék jelenlegi formájukban döntően az írásbeli kommunikáció terepei, esetükben részletesebb leírásokra, a jellegzetességek explicit megfogalmazására is szükség van.

4.3. Kulturális szempontok

Az on-line magyar nyelvi anyagok szerkezete és mennyisége alapvetően meghatározza a kulturális szempontok érvényesülésének módját. Ez jelenti egyrészt azt, hogy a nagyobb mennyiségű, strukturáltabb felépítésű nyelvi anyag jellemzően nagyobb mennyiségben tartalmaz kulturális elemeket, másrészt pedig, hogy ugyanezen anyagok más jellegű kulturális kapcsolatteremtésre adnak lehetőséget.

A kultúráközi kommunikáció az egyének közti kapcsolatteremtés egy sajátos formájaként is értelmezhető (Niedermüller 1999: 96), ezért az adott oldalak anyaga a személyközi kommunikáció mellett a kulturális érintkezés milyenségét is meghatározza. Az oldalak ebből a szempontból két kategóriába sorolhatók: az egyikbe a felületes érintkezésre alkalmas anyagot kínáló, a másikba pedig a többértékű kapcsolatteremtést segítő tartoznak.

Az első csoportot a turisták számára összeállított anyagok jelentik, vagyis a www.travlang.com/languages, a www.travelnet.com/~whitelaw/hungary/lang2.html. Ezek az oldalak – annak ellenére, hogy bizonyos szempontok alapján szerkesztett nyelvi információt kínálnak – nem nyújtják annak lehetőségét, hogy tanulójuk a nyelven keresztül férjen hozzá bizonyos kulturális tartalmakhoz. Ez valószínűleg nem is célja a néhány napot, egy-két hetet hazánkban töltő átlagos utazónak: az épületek, műemlékek, műalkotások mellett a jellegzetes táj, a folklór közvetlenül meg tapasztalható elemei (népzene, néptánc), a magyar konyha vagy éppen csak a mindezekkel nem törődő pihenés kerül előtérbe.

A kifejezésgyűjtemények olyan „minimális problémák” megoldásához kínálnak eszközt, mint a köszönés, az útbaigazítás-kérés, a legfontosabb városi feliratok megértése. Specifikus kulturális anyagot – sem magyart, sem mást – nem tartalmaznak, éppen ezért gesztusértékűnek tekinthetők. Az a turista, aki az ezen oldalak révén elsajátítható nyelvismerettel rendelkezik, várhatóan nem magyarul fog kommunikálni, mindössze egy jelzésértékű megnyilatkozásig fog eljutni. Nyelvtanulása sokkal inkább valamiféle multikulturális attitűd, a magyar kultúra felé való nyitottság kommunikálása, mint egy valóban élénk magyarság iránti kulturális érdeklődés megnyilvánulása. Ez természetesen nem zárja ki sem azt, hogy jól érezze magát, sem azt, hogy itteni tartózkodása alatt sok mindent megtudjon az országról, múltunkról

és jelenünkről. Olyasfajta tiszteletadás ez, mint a vendég főhajtása a házigazda előtt – egy pozitív reakciót kiváltó kezdő lépés.

A másik csoport tagjai, a *Hungarotips*, *Aaron Rubin* oldala, a *Hungaroport* és a *Szeminár Bt* kurzusa ezzel szemben más minőségű kultúráközi kommunikációt tesznek lehetővé. Ez a minőségi különbség nem a kapcsolat intenzitásában rejlik: egy turista adott esetben erőteljesebb kapcsolatban áll a magyar kultúrával az itt töltött idő alatt, mint mondjuk egy olyan nyelvtanuló, aki ritkán, alkalmi jelleggel halad egy nyelvlecke-sorozat anyagának elsajátításával. Az eltérés inkább abban tapasztalható, hogy a kultúra mely szelete érhető el a nyelvi anyag segítségével.

Míg a turista-leckék néhány helyzetben alkalmazható panelekből épülnek fel, és korlátozott nyelvhasználatra adnak esélyt, addig a strukturált anyagot tartalmazó oldalak – még ha csak kezdő szinten is – a szabályszerűségek és alapelemek révén tágabb kommunikációs teret nyitnak meg, kreatívabb és alkalmazkodóbb nyelvismeretet adva. Vagyis ezen anyagok segítségével a tanuló nemcsak az oldalon szereplő mondatokat lesz képes megérteni, hanem más megnyilatkozások egész sorát. Ezzel nemcsak közvetítő nyelven keresztül juthat ismeretekhez, hanem célnyelvi anyagok segítségével akár explicit módon megfogalmazott, akár nyelvileg kódolt, implicit módon megjelenő szimbolikus tartalmakhoz is hozzáférhet. Ennyiben képviselnek tehát más minőséget a kultúrák közötti kommunikáció vonatkozásában ezen oldalak anyagai: szélesebb körű kapcsolatteremtési lehetőséget biztosítanak.

A kulturális ismeretek megjelenésének módja szempontjából nem minden oldal érdemes az elemzésre. (A turistáknak készült szójegyzékek semmiféle kulturális vonatkozást nem tartalmaznak.) A kép azonban így is meglehetősen sokszínű: a nyelvleckéket tartalmazó oldalak között nagy eltérések mutatkoznak e tekintetben. Felfedezhető bizonyos mennyiségi összefüggés, hiszen a *Szeminár Bt* összesen 48 órányi anyaga jóval szélesebb mozgásteret enged, mint *Aaron Rubin* 9 leckéje. A nyelvleckék közül *Aaron Rubin*, a *Hungaroport* és a *Kaleidovox* oldalai kínálják a legkevesebb kulturális ismeretet. Utóbbi a *Halló itt Magyarország!* című tankönyv első négy leckéjét dolgozza fel, ebben azonban a kulturális vonatkozások a nullával egyenlők. Néhány helymegjelölésen (Pest, Buda, Kelenföld, Moszkva tér) és egy-két elavult áron (mint a 600 Ft-ba kerülő ing) kívül a nyelvtanuló semmi többetinformációhoz nem jut. *Aaron Rubin* sűrített nyelvleckéiben csak néhány nyelvhasználati szabály fért el, mely a kommunikatív kompetencia kialakítását szolgálja. Egyetlen érdekességnek jutott hely, ez pedig a magyar *ház* szó, mely az angol *house*, német *Haus* és holland *huis* szavakkal való alaki hasonlósága ellenére finnugor eredetű, s így a finn *koti* és az észti *kodu* szavakkal rokonítható.¹² Országismereti

¹² www.people.fas.harvard.edu/~arubin/hungarian.html – Interesting Linguistic Facts

szempontból tehát az oldal minimális információval szolgál – még akkor is, ha az országismeretet úgy tekintjük, mint „a célnyelvi közösségre való *minden* utalás, amely a magyar mint idegen nyelv oktatási-tanulási folyamatának része” (Jónás 2003: 162; kiemelés tőlem). A *Hungaroport* esetében nehéz reális képet adni, mivel az oldalt jelenleg is töltik.¹³ Pillanatnyi állapotáról azonban elmondható, hogy roppant kevés, elszórt információt tartalmaz. Sem a *Lépésről lépésre* című tankönyv, sem a *Füledő* című gyakorlókönyv on-line változatában nem jelennek meg érzékelhető arányban kulturális elemek.

Ahhoz ugyanis, hogy a nyelvtanulás ne pusztán a nyelvvel, hanem a kultúrával való megismerkedést is szolgálja, fontos, hogy az ilyen ismeretek hol bukkannak fel. A leckétől (annak témájától, felépítésétől) nagyon elkülönülő „olvasmány” éppúgy nem hatékony, mint a drillekbe rejtett sporadikus információ. A tanuló ezek feldolgozásakor olyannyira a nyelvi megértésre, illetve a nyelvhelyességre koncentrálna, hogy a szó szerinti értelmén csak nehezen tud túllépni. Éppen ezért azok az anyagok valósítják meg a kulturális elemek „érezhető arányú” megjelenését, amelyek kreatív tanulói aktivitást igényelnek. Jónás Frigyes megfogalmazásában: „a témák [...] csak a lexikába öltöztetett nyelvtan által válnak tananyaggá (szöveggé, dialógussá, beszédhelyzetté), amely viszont magában rejt a kulturális sajátosságokra való utalás lehetőségét” (Jónás 2003: 163). *Aaron Rubin* oldala, a *Kaleidovox* és a *Hungaroport* azonban sem témájában, sem utalásaiban nem nyújt segítséget a kulturális tájékozódáshoz. Más a helyzet a *Hungarotips* és a *Szeminár Bt* kurzusa esetében. Ezek az oldalakon már megjelennek olyan kulturális vonatkozások, melyek nem a nyelv használatában nyilvánulnak meg.

A *Szeminár Bt* tanfolyamának tematikáját áttekintve jól látszik, hogy viszonylag széles skáláját kínálja az országismereti vonatkozásoknak, melyek általában a különböző nyelvtani szabályszerűségeket bemutató leckék témájaként jelennek meg. Így a tanuló a teljes anyag feldolgozása után már rendelkezik majd némi ismerettel a magyar ünnepekről¹⁴ és hétköznapokról,¹⁵ a magyar nyelv történetéről,¹⁶ illetve olyan aktuális kérdésekről, mint például a napi politika¹⁷ vagy a Diákhitel¹⁸. Ez kifejezetten pozitívként értékelendő, mert az országismereti anyagok gyakran esnek abba a hibába, hogy a történelem, a múlt, esetlegesen egy-két város bemutatására szorítkoznak. A tematika jelen esetben a nyelvi anyagban való előrehaladással

¹³ A dolgozat írásának idején jelent meg például egy újabb tananyagra való utalás (*Novellák – Fejlesztés alatt*), mindeddig azonban tényleges anyag nem került fel az oldalra.

¹⁴ II. kurzus – 1. lecke: Ünnepek Magyarországon; IV. kurzus – 1. lecke: Augusztus 20;

¹⁵ I. kurzus – 7. lecke: Vasárnap Szabóéknál;

¹⁶ IV. kurzus – 4. lecke: A magyar nyelv története

¹⁷ IV. kurzus – 2. lecke: Politika

¹⁸ IV. kurzus – 3. lecke: Diákhitel

párhuzamosan egyre nagyobb arányban válik magyar vonatkozásúvá, s az ötödik, záró kurzus szinte már teljes egészében erre épül.

A *Hungarotips* oldala az egyetlen, ahol forrásnyelven és célnyelven egyaránt található országismereti anyagok. A nyelvleckék itt egy nagyobb, kifejezetten Magyarországot és a magyar kultúrát bemutató oldal részeként jelennek meg; ez a kettősség tehát nem meglepő. Ugyanakkor némiképp determinálja is az anyagok megjelenési módját, így a nyelvtanulás során való hasznosíthatóságukat, illetve a nyelven keresztüli hozzáférés mértékét. Az információk döntő többsége ugyanis forrásnyelven jelenik meg, a nyelvi anyagok kívülre helyezve.

A nyelvi anyag részeként inkább a magyar nyelvvel kapcsolatos többletinformációkat találunk: így például egy ural-altaji nyelvcsaládfát, mely véleményem szerint a nyelvészeti ismeretekkel nem rendelkezők számára nem különösebben informatív. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy a nyelvtanuló szólások, közmondások értelmezését vagy a magyarban sajátos ikerszavakról szóló rövid leírást is találhat itt.

A kezdő szintű, teljesebb anyagban szinte alig találunk más magyar vonatkozású információt: sem a mindennapi élettel vagy az ünnepekkel kapcsolatban, sem a művészetről vagy a természetről. Ilyen, magyar nyelven íródott többletananyag csak a haladók számára készített egyetlen szövegértési feladatban bukkan fel: a Balatonról szóló öt rövidke szöveg azonban sűrített és egyszerűsített lecsupaszított információkat tartalmaz. Ennek oka, hogy mindössze néhány mondatos terjedelmükkel kívánnak átfogni olyan témaköröket, mint a Badacsonyi turisztikai szerepe, a balatoni kecskekörmök legendája, vagy éppen a Balaton körüli kastélyok, várak ismertetése.

„A Balaton távolabbi környéke tele van híres várromokkal. Kiemelkedik közülük Nagyvázsöny. Itt lakott Mátyás király híres hadvezére, Kinizsi Pál. A másik Balaton környéki vár Sümegen van. Ezt a 13. században épült várat a török sohasem tudta elfoglalni. A lőréséken át messzire ellátni a Balaton felé és a Bakony erdeibe.”¹⁹

Az idézett szövegből jól látszik, hogy a tanuló sok mindent megtud – és mégsem tud semmit. Tudni fogja, hogy élt egy Mátyás nevű magyar király, azt is, hogy ki volt a hadvezére, vagy éppen azt, hogy van egy várunk Sümegen. Mégsem fogja érteni, miért olyan fontos számunkra Mátyás király, Kinizsi Pál, miért fontos, hogy van olyan várunk, melyet a török soha nem tudott elfoglalni, s talán még az sem lesz egyértelmű számára, hogy mi az a Bakony. Persze ezeket az információkat más forrásokból beszerezheti, az adott oldal segítségével azonban nem tudja kitölteni az egyes elemek közötti hézagokat. Emellett a szövegekhez kapcsolt két-két szövegértési kérdés nem a megfelelő feldolgozási módja az országismereti anyagoknak.

¹⁹ www.hungarotips.com/hungarian

A forrásnyelvi anyagok mind a *Hungarotips* más részein találhatóak, vagyis nem alkotják szerves részét a tananyagnak. Ily módon nem vállalhatnak szerepet sem a nyelvtanulásban, sem a nyelven keresztüli kulturális megismerés folyamatában. Szempontunkból annyiban relevánsak, hogy témaválasztásuk jól példázza, mennyire szükséges lenne egy háttérismereti-országismereti kézikönyv összeállítása (vö. Jónás 2003: 165).

Összegezve tehát az on-line magyartanulójának nincs lehetősége még olyan ismeretek megszerzésére sem, melyek az adott nyelvi szinthez mérten korlátozottak mind nyelvileg, mind tartalmilag. Többségében nincs országismereti anyag a nyelvi anyaghoz, a gyakorlatokhoz kapcsolva, ahol pedig felbukkan, ott nem szisztematikusan, hanem intuitíve összeállított, a nyelvtanulás folyamatába be nem illeszthető módon jelenik meg. Ebben pedig ismét az on-line tananyagok már említett követelménye tükröződik: több terület szakembereinek együttműködésével készíthető csak minden szempontból megfelelő virtuális nyelvlecke.

A kultúra tanítása végeredményben a kultúrák közötti kommunikáció létesítése, melyben a tanár – az on-line forma esetében a bemutatást végző nyelvlecke – szerepe nem az egyoldalú közvetítés, hanem valamiféle fordítás saját és az idegen kultúra között. Ehhez mindkettő sajátosságait és a kultúra általános működési mechanizmusait is fontos ismerni. Ez pedig megfelelő szakmai képzést igényel, hogy a tananyag készítője képes legyen a kellő érzékenységgel kezelni a két kultúra közötti különbségeket, illetve hasonlóságokat (Szőnyi 1999: 106).

5. A tapasztalatok összegzése

A magyar nyelvi anyagot adó oldalak sokfélesége ellenére néhány általánosan érvényes következtetés levonható mind a hiányosságokra, mind a pozitívumokra vonatkozóan. A világháló jelenleg szűkre szabott lehetőséget nyújt a magyar nyelv tanulására: mindössze egyetlen olyan oldal található, amely anyagának mennyisége, tematikája, struktúrája, valamint a feldolgozásához kellő rendszeresség alapján valóban kurzusként fogható fel: a *Szeminár Bt* tanfolyama.

Ennek az egyedülállóságnak legszembetűnőbb oka az általánosan megfigyelhető aránytalanság a készségek fejlesztésének terén. A beszédprodukciónak gyakorlati lehetőségének hiánya tulajdonképpen velejárója annak, hogy a nyelvtanulásban fontos alkalmazás szakaszára nem kerül sor.

Ezzel nem szeretném azt a benyomást kelteni, hogy a többi oldal segítségével egyáltalán nem lehet bármilyen nyelvi készséget elsajátítani vagy fejleszteni. Ám jelenlegi állapotukban a szabadon elérhető magyar nyelvleckék leginkább a magyar nyelvvél való ismerkedésre, a kezdő szint elsajátítására szolgálhatnak – sok hiánnyal a nyelvtani szabályszerűségek magyarázata, a különböző készségfejlesztés, gyakorlás terén, és még többel az országismereti vonatkozások kapcsán.

A személyes interakció teljes hiánya azáltal válik érzékelhető problémává, hogy ezek az oldalak a technikai lehetőségeket is korlátozottan használják: emiatt többek között alacsony fokú az interaktivitás; nehézkes vagy esetenként lehetetlen a csoport- vagy pármunka; a hangzó anyagok száma elenyésző; valódi beszédhelyzeteket nem lehet szimulálni; a tanuló nyelvhasználata egy-egy mondat megalkotására szorítkozik. Szintén ebbe a problémakörbe tartozik, hogy közvetlen osztálytermi szituációban a tanár érzékenysége biztosítja az azonnali alkalmazkodást a tanuló(k) pillanatnyi hangulatához, problémájához, érdeklődéséhez – az on-line anyagok esetében erre végképp nincs mód.

Positívumként általánosságban egy fő vonás emelhető ki: hogy léteznek már ilyen oldalak, s nemcsak léteznek, de felhasználói körük is van. Ez mindennél jobban jelzi, hogy igény és szükség lenne a magyar nyelvet és kultúrát együtt bemutatni, a nyelvtanulást lehetővé tevő oldalra. A dolgozatban szereplő weboldalak kapcsán talán hangsúlyosabb szerepet kaptak az érzékelhető hiányosságok, ennek ellenére szerepük nagyon fontos: megteremtik az on-line tanulás lehetőségét – akár a nyitott utazóknak, akár a nyelvvel ismerkedni kívánóknak, s egyszersmind újabb fórumot teremtenek a magyar kultúrával való érintkezésre. Az egyes oldalak mind más és más előnnyel rendelkeznek; különbözőségük miatt mindegyikben megtalálható valami olyan pozitív vonás, ami a többiből hiányzik (a *Hungarotips* fóruma, a *Hungaroport* hanganyagai vagy éppen a *Kaleidovox* gyakorlatainak sokfélesége).

Számos további vonatkozásra nem tértem ki a dolgozatban: így például nyitott maradt az egyik legfontosabb kérdés, vagyis a felhasználók köre. Külön vizsgálat tárgya lehet, hogy vajon az internetes magyar nyelvleckék felhasználói, az on-line magyar nyelvkurzusok résztvevői motivációjukban, illetve demográfiai jellemzőikben mennyire térnek el a valós térben és időben folyó magyar nyelvoktatásban résztvevőktől. Az on-line elérhetőség ugyanis nagymértékben kiszélesítheti azok körét, akik kapcsolatba kerülnek a magyar nyelvvel, vagy legalábbis tudomást szereznek létezéséről; egy ügyesen felépített, az érdeklődés felkeltését lehetővé tevő weboldal segíthet kiszélesíteni a magyar nyelvet, kultúrát ismerők körét.

Az internetnek mint a magyartanulás terének tehát kettős arculata van. Egyrészt a kommunikációs lehetőségek révén kiszélesíti a tanuló mozgásterét – megteremtve annak esélyét, hogy akár anyanyelvi beszélőkkel is kapcsolatba léphessen. Másrészt sem nyelvleckéi, sem egyéb tartalmi nem lehetnek kizárólagos fórumai a nyelvtanulásnak, amennyiben a tanuló egy adott nyelvi szintnél magasabbra kíván eljutni. A virtuális és valóságos oktatás egészséges egyensúlyát ideális esetben a különböző (oktatási, kulturális, gazdasági, politikai és egyéni) célok egyeztetése fogja megteremteni. A nyelvtanulás lehetőségeinek virtuális kibővítése kiváló terepet nyújt a magyar (és a magyarhoz hasonlóan kevésbé ismert más nyelvek és kultúrák) számára a bemutatkozáshoz. Ehhez azonban mindenképpen szükség van jól képzett

szakemberekre, akik a különböző tudományterületek összekapcsolásával a céloknak megfelelő tananyagokat létrehozzák.

IRODALOM

- ANDOR Csaba (1980): *Jel – kultúra – kommunikáció*. Gondolat, Budapest
- ANKERL Géza (1997): A globalizmus, az angol és a többi anyanyelv. *Valóság* XL/1. január 1-11.
- BALOGH Katalin (1999): Az idegennyelvi kultúra taníthatóságáról. In: Blaskó Mária – Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. Szombathely, III. kötet, 303-307.
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek oktatásának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BÁRDOS Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Magvető Kiadó, Budapest
- BELL, Daniel (2001): Az információs társadalom társas keretrendszer. *Információs társadalom* 3-34.
- BOGNÁR Vilmos – FEHÉR Zsuzsa – VARGA Csaba (szerk.) (1998): *Mi a jövő?* Országos Műszaki Fejlesztési Bizottság, Budapest
- BOHN, Herbert – SCHUMANN, Christine – STANG, Richard (szerk.) (1996): *Nyelvek*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézete, Budapest
- CASTELLS, Manuel (1999): *Information technology, globalization and social development*. UNRISD Discussion Papers
- CHRIST, Herbert (é.n.): Az európai nyelvpolitika kihatásai az idegennyelv-oktatásra. In: Szépe György – Derényi András (szerk.): *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Corvina, Budapest.
- CRYSTAL, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Osiris, Budapest
- CZEIZER Zoltán – CSANÁDY Márton (szerk.) (1999): *Az Internet mítosz*. Kodolányi füzetek 3. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár
- CSEPELI György (1996): Kultúra és identitás. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára*. JPTE, Pécs, I. kötet, 33-37.
- CSEPELI György (2000): Kultúrák keresztüzében, avagy a népek közötti kommunikáció esélyei. In: uő: *Emberek vetése* (Jószöveg – Hiánypótló sorozat). Jószöveg Műhely Kiadó, 7-17.
- CERNUS Sándorné (1999): „Kultúrák között”, avagy interkulturális összefüggések. In: Blaskó Mária – Kohn János (szerk.): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. Szombathely, III. kötet, 309-313.
- DEME László (1990): Nyelv és nyelvészet a tudományos-technikai forradalom idején. In: uő: *Nyelviünk jövője és jövőnk nyelve*. Magyar Eszperantó Szövetség, Budapest. 7-24.
- DESSEWFFY Tibor (2002): A kultúra szerepe az Információs Korban... In: uő: *A kocka el van veszve*. Infonia–Aula. 111-122.
- FARAGÓ Péter (2002): A tudástársadalom mítosza. *Jel-kép* 2002/4. 49-65.
- FEISCHMIDT Margit (1997): Multikulturalizmus: kultúra, identitás és politika új diskurzusa In: uő (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 7-28.
- FORGÁCS József (é.n.): *A társas érintkezés pszichológiája*. Kairosz, h.n.
- GALAMBOS Csaba (2003): Nyelvtanítás és technika. In: Ujváry Gábor (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében*. Balassi Bálint Intézet, Budapest. 75-87.
- GALLO-CRAIL, Rhodalyne – ZERWEKH, Robert (2002): Language learning and the Internet: student strategies in vocabulary acquisition. In: Spreen, C. A. (ed.): *New technologies and language learning: Cases in the less commonly taught languages*. Honolulu, HI: University of Hawai'i. 55-79.
- GIAY Béla (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani fejlesztéséhez. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) (1998): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Janus–Osiris, Pécs/Budapest. 351-391.

- GIDDENS, Anthony (2000): *Elszabadult a világ. Hogyan alakítja át életünket a globalizáció?* Perfekt Kiadó, Budapest
- GYÖRGY Péter (1998): Iskola a határon. In: uő: *Digitális éden*. Magvető, Budapest. 205-219.
- HANKISS János (1934): A kultúrdiplomácia alapvetése. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) (1998): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Janus–Osiris, Pécs/Budapest 176-179.
- HEGEDŰS József (1996): Az idegennyelv-elsajátítás néhány általános kérdése. In: Terts István (szerk.) (1996): *Nyelv, nyelvész, társadalom. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára*. JPTE, Pécs, I. kötet, 106-109.
- HIDAS Judit (1996): Az interkulturális sztereotípiákról. In: Terts István (szerk.) (1996): *Nyelv, nyelvész, társadalom. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára*. JPTE, Pécs, I. kötet, 110-115.
- HOFFMANN Orsolya (2001): Számítógéppel segített nyelvtanítás. Realitások Székesfehérváron. In: Bartha Magdolna – Stephanides Éva (szerk.) (2001): *A nyelv szerepe az információs társadalomban*. Székesfehérvár, 57-65.
- JÓNÁS Frigyes (2003): Az országismeret didaktikai alapvonalai a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 160-166.
- KAPITÁNY Ágnes – KAPITÁNY Gábor (1996): *Kultúrák találkozása – Kultúraváltás*. Szombathely, Savaria University Press
- KOVÁCS Ilma (1997): *Új út az oktatásban?* Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest
- KOZMA László – FÓRIS Ágota (2002): Kultúra és nyelv a globalizáció folyamatában. *Tudásmenedzsment* III/2. (november) 3-13.
- LAJOS Tamás (1996): *Informatika a nyitott és távoktatásban*. Előadás az *Informatika a felsőoktatásban '96* című konferencián: www.bme-tfk.bme.hu/frame_elmelet.html
- LENGYEL Veronika (1998): *Az Internet világa* Budapest
- LESZNYÁK Ágnes (2002): Az angol mint *lingua franca* az oktatásban. Problémák és perspektívák. *Modern Nyelvtanítás* VI/2-3: 24-34.
- MARÓTI Orsolya (2003): *Szia, professzor úr!* Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. *Hungarológiai Évkönyv* 4.: 166-172.
- MATICSÁK Sándor (1999): Magyar nyelvtanítás a kilencvenes évek végén. *Hungarológia* I/1-2. 145-160.
- MOLNÁR Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen? Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- NÁDOR Orsolya (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti kérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya: (szerk.) (1998): *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Janus–Osiris, Pécs/Budapest 53-127.
- NÁDOR Orsolya (2003a): Magyar nyelv – magyar mint idegen nyelv – Európai Unió. In: Ujváry Gábor (szerk.) (2003): *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében*. Balassi Bálint Intézet, Budapest. 15-23.
- NÁDOR Orsolya (2003b): Nyelvek és kultúrák találkozása – a magyar mint idegen nyelv szemszögéből. *Hungarológiai Évkönyv* 4: 172-182.
- NEGROPONTE, Nicolas (2002): *Digitális létezés*. Typotex, Budapest
- NIEDERMÜLLER Péter (1999): A kultúrák közti kommunikációról. In: Béres István – Horányi Özséb (szerk.) (1999): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest. 96-113.
- NYÍRI Kristóf (1999): Információs társadalom és nemzeti kultúra. *Replika* 38: 183-194.
- NYÍRI Kristóf (2000): Globális kultúra, helyi társadalom. In: Glatz Ferenc (szerk.) (2000): *Az információs társadalom. Magyarország az ezredfordulón*. MTA, Budapest. 43-65.
- PÁL Erika (2001): A kultúraspecifikus ismeretek jelentősége a magyar mint idegen nyelv oktatásában *Hungarológiai Évkönyv* 2: 128-135.

- RADFORD, Allyn: *The future of Multimedia in Education*. www.firstmonday.dk
- RÓZSA György (1995): *Kulturális örökség és információs társadalom*. Argumentum
- RUDENSTINE, Neil (2003): Az Internet megváltoztatja a felsőoktatást. In: Nyíri Kristóf (szerk.) (2003): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Typotex, Budapest. 51-62.
- SÁRVÁRI Judit – ZÁKÁNY Judit (1999): Teaching interkultural communication. In: Blaskó Mária – Kohn János (szerk.) (1999): *A nyelv mint szellemi és gazdasági tőke*. Szombathely, III. kötet, 333-338.
- SULYOK Tamás (2002): Az oktatás és az információs társadalom. *Tudásmenedzsment* 2002/1. 49-60.
- SZENTES Tamás (2002): A globalizációs folyamat kedvező és kedvezőtlen hatásai. *Magyar Tudomány* 2002/6.
- SZÉPE György (1999): Szakemberek és beszélők együttműködése a magyar nyelv jelenével és jövőjével kapcsolatos kérdésekben. In: Glatz Ferenc (szerk.) (1999): *A magyar nyelv az informatika korában*. MTA, Budapest. 119-129.
- SZÉPE György (2001): Az Internet-korszak nyelvészete. In: uő: Szépe György (2001): *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs. 85-100.
- SZILI Katalin (2003): Magyarul beszélvén... A magyar nyelv a kultúrák közötti kommunikációban. In: Ujváry Gábor (szerk.) (2003): *A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatása az Európai Unió csatlakozás jegyében*. Balassi Bálint Intézet, Budapest. 23-35.
- SZÖNYI György Endre (1999): A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseiről. *Hungarológia* 1/1-2. 99-107.
- TIFFIN, John – RAJASINGHAM, Lalita (1995): *In search of the virtual class. Education in an information society*. London–New York, Routledge
- TOMASELLO, Michael (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris, Budapest
- TURI László (2003): Virtuális oktatás – valóságos trendek. In: NYÍRI Kristóf (szerk.) (2003): *Virtuális egyetem Magyarországon*. Typotex, Budapest. 166-174.
- WALLACE, Patricia (2002): *Az Internet pszichológiája*. Osiris, Budapest
- WARDHAUGH, Ronald (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris – Századvég, Budapest
- WOLFF, Dieter (1998): Megjegyzések az európai többnyelvűséggel és nyelvi uniformizálással kapcsolatban. *Modern Nyelvoktatás* IV./2-3. 3-11.
- Z. KARVALICS László (1995): *Információs társadalom. A technikától az emberig*. Műegyetemi Kiadó, Budapest
- Z. KARVALICS László (2000): Nyelv minden mennyiségben. In: uő: *Fogpiszkáló a hálózaton. Írások az internetről*. Prím Kiadó, Budapest. 50-53.
- ZIMMERMANN Claudia (1996): Multilingual language teaching. In: Terts István (szerk.): *Nyelv, nyelvész, társadalom. Emlékkönyv Szépe György 65. születésnapjára*. JPTE, Pécs, II. kötet, 315-322.

V. SZEMLE

Magyarul tanulók. Magazin magyarul tanulóknak

Magazin für Ungarischlernende / Magazine for Learners of Hungarian

(Bécs, 2004. I./1. szám)

Újdonság a magyar mint idegen nyelv oktatásának piacán

A maga nemében egyedülálló publikációval bővült a magyarra mint idegen nyelvvel és kultúrával foglalkozó kiadványok köre: 2004 derekán világot látott a bécsi kiadású, évente kétszer megjelenő, *Magyarul tanulók* című nyelvi magazin első száma. Mindenképpen üdvözlendő ez az úttörő vállalkozás, mert elsőként kísérel meg rendszeresen megjelenő magazin formájában – részben folyóiratszerűen, részben tananyag-jelleggel – Magyarországról, a magyarokról és a magyar nyelvről ismereteket közölni magyarul tanulók külföldiek számára.

Kitekintés: igények és célok a modern idegennyelv-tanulásban

A modern idegennyelv-oktatás alapvető és szoros értelemben vett tárgya lényegében két kategóriába sorolható: egyfelől a *nyelvi rendszerek* ismeretét és használatát tanítjuk (lexika, grammatika, nyelvi funkciók, fonológia), másfelől azokat a *nyelvi készségeket* fejlesztjük, amelyekre szüksége van a nyelvtanulónak ahhoz, hogy a szóbeli és írott kommunikáció minél hatékonyabb szereplőjévé váljék – legyen képes a tanult idegen nyelven információt közölni beszédben és írásban, illetve megértsen olvasott és hallott célnyelvi szövegek által közvetített tartalmakat. A nyelvvoktatás ugyanakkor – többek között – az *interkulturális kommunikációt* is szolgálja, amennyiben a kultúrák közti párbeszédet, egymás megismerését segíti elő. A magyar mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódó munkák történetében túlsúlyban van a nyelvi rendszer tanítására vonatkozó kérdésfeltevés mind a tankönyvírás, mind a szakirodalom területén, és csak manapság kezd az érdeklődés középpontjába kerülni a készségfejlesztés és a kultúrákövetítés. Rendkívül fontos és sürgető feladat olyan módszertani eszköztár kialakítása, s olyan írott és szóbeli szövegek kutatása és kifejlesztése, illetve ezek beemelése a tanítási folyamatba, amelyek a produktív és receptív készségek fejlesztését, a tartalom-alapú kommunikációt célozzák, s e tartalmak és képességek gyakorlati alkalmazását segítik elő.

A modern nyelvtanulás célja, hogy a diák képes legyen sikeresen részt venni a célnyelven folyó közléscserében; ehhez a nyelvi rendszerek tanulásán kívül elengedhetetlen olyan technikák és tartalmak megismerése, amelyek lehetőséget biztosíta-

nak ahhoz, hogy a tanuló sikeresen nyilváníljon meg a valós élethelyzetekben és az azokat reflektáló gyakorlatok folyamán: tudjon például társalogni és e-mailt váltani ismerőseivel, megérteni az időjárás-jelentést vagy aktuális és érdekes eseményekről tájékozódni a különböző kiadványokban.

A „Magyarul tanulók” című kiadvány célja

A *Magyarul tanulók* a modern idegennyelv-tanulás igényeit korszerű módon kívánja szolgálni, hiszen különböző tematikájú és műfajú, a magyar mindennapokkal kapcsolatos szövegeket és hozzájuk kapcsolódó magyarázatokat, feladatokat nyújt magyarul tanuló külföldi felnőttek számára. Kovács Tünde főszerkesztő előszava szerint a kiadvány elsődleges célja „élvezetesebbé tenni a magyartanulást”. A magazin önállóan, szabadidejében is forgathatja az olvasó, vagy akár szervezett tanórák keretében is feldolgozhatja a benne található olvasmányokat. Ujváry Gábor ugyanakkor Magyarország EU-csatlakozásának jelentőségét emeli ki a beköszöntőben, és a folyóirat kultúraközvetítő szerepére, valamint a magyar nyelv várható fölértékelődésére hívja fel a figyelmet.

A magazin elsődlegesen a tankönyv ízű szövegektől eltérő jellegű, helyenként autentikus, de minden esetben tartalom-alapú olvasmányok közlését tűzi ki célul, amelyek eredeti, aktuális és érdekes témákban közölnek információt a Magyarországon időszerű kérdésekről – külföldieknek. Másodlagos céllal az egyes szövegekhez kapcsolódó magyar–német–angol nyelvű szöszedet és feladatok formájában a nyelvi rendszerek (szókincs, nyelvtan) tanítását szolgálja. Az olvasott szöveg megértését mint készséget csak harmadlagosan, korlátozott mértékben fejleszti az olvasmányokhoz kapcsolódó kis számú szövegértési feladat, illetve a szövegek extenzív feldolgozását tanórai kiegészítésre bízzák a szerzők.

A kiadvány felépítése és tartalma

A *Magyarul tanulók* 44 oldalas, A4-es lapméretű, tetszetős, színes magazin. A rendkívül igényes folyóirat viszonylag borsos áráért (6,95 euró/1840 forint) kárpótol a gyönyörű szedés, a világos tagolás és a kiváló minőségű illusztrációk. A 2004. tavasz-nyár/1. szám belső borítójáról megtudhatjuk, hogy a magazin kiadója és főszerkesztője Kovács Tünde, aki a magyar mint idegen nyelv tanításában többéves tapasztalattal rendelkezik, s a számban szereplő olvasmányokat egy „több országban élő szakmai csapat együttműködésével” állította össze. A lapot Budapesten nyomták, Bécsben adták ki, ott terjesztik, de a kiadónál megrendelhető postán is.

A címlapon az egyes cikkek kedvcsináló illusztrációi láthatók, és ízelítőt kapunk a tartalomból, a hátsó borítón pedig a 2004-es év második felére vonatkozó képes győri programajánló szerepel. A háromnyelvű (magyar, német, angol) *Beköszöntő*

és *Előszó* után található a tartalomjegyzék és az őszi előzetes. A szalagcímek változatos képet ígérnek a magyar közélet különböző aktuális témáiról és szereplőiről, kiemelt szerepet biztosítva Magyarországnak EU-csatlakozásának. Az országismereti anyag elsősorban Győrrel kapcsolatban felmerülő témákat érint. A város kiemelt szerepe minden bizonnyal az Ausztriához való közelségével magyarázható. Az őszi szám előzetese hasonló témaválasztást vetít előre (közéleti szereplők: Náray Tamás divattervező és Malek Andrea színművész; a bemutatott város: Szentendre).

A szintén itt feltüntetett jelmagyarázatból kiderül, hogy a lapban szereplő szövegek különböző nehézségi fokokat képviselnek: a közlekedési jelzőlámpa színeinek megfelelően a „nehezebb szövegeket” piros, a „közepesen nehéz szövegeket” narancssárga, a „könnyebbeket” zöld szín jelzi. Általánosságban megállapítható, hogy négy rövidebb írás nagyjából gyenge középhaladó, kilenc közepesen hosszú szöveg erős középhaladó, és öt hosszabb olvasmány haladó szintűnek felel meg. A nyelvi szinteket a mondat- és szöveghosszúságon kívül a lexikai és a grammatikai terheltség mértéke, valamint a szöveg szerkesztettségének bonyolultsági foka határozza meg. Az egyes szövegek ismeretlenek megítél, ám a szövegértéshez feltétlenül szükséges lexikáját a szintnek megfelelő színnel szedik, és háromnyelvű szószedetben listázzák. Egyes olvasmányokat feladatok követnek (1. a későbbiekben).

Az első szám szövegei hét nagy rovatba rendeződnek. A *Sajtófigyelő* autentikus és aktuális újsághíreket tartalmaz a *Népszava* és a *Délmagyar* 2004-ben megjelent számaiból, amelyek mindegyikét háromnyelvű szószedet és *Feladatok* követik. Az írások olyan változatos témákat ölelnek fel, mint az észak-déli közlekedési folyosó magyarországi szakaszának építése, a tartós gyermekkori fejfájás, a Szent-Györgyi Albertől elnevezett Malév-gép és az orvosi pálya helyzete Magyarországon.

A *Fókuszban* című rovat az Európai Unióval kapcsolatos adatokat közöl: az EU 25 tagállamának egyes adatait táblázat szerepelteti, az *Uniós legek* és a *Tudta-e?* rovat pedig pontokba szedett egyéb tényeket közöl szószedet és feladatok kíséretében. A *Nyereményjáték* két mozaikdarabokra szedett festménnyel kapcsolatos kérdésekre várja a választ; a helyes megoldás beküldői között virtuális képeslapokat sorsolnak ki Győrről.

Az *Országismeret* riportok és interjúk keretében nyújt hasznos és érdekes információkat Magyarországról; ezeket a szövegeket feladatok nem, csak szószedet követi. Az első szám *Tájak, városok* összeállítása Győrrel foglalkozik. A hosszabb lélegzetvételű bevezető cikk bemutatja a várost; a város jelképéről, a barokk stílusról, a Győri Balettről és a Hotel Rábáról pedig rövidebb írások mesélnek. Az olvasmányokhoz két nyereményjáték kapcsolódik: beküldhető egy barokk műalkotás rövid bemutatása és egy mellékelt győri térkép alapján elkészített útvonalleírás (a Győri Balett előadására szóló jegyek, valamint szállás, illetve vacsorameghívás nyerhető a Hotel Rábában). Egy hosszabb cikk körképet vázol fel a győri polgárok-

nak Magyarország EU-tagságához fűződő elvárásairól, az utolsó riport keretében pedig ellátogathatunk egy győri szépségszalomba. A rovatot a halászlé receptje zárja.

A *Nyelvtan* című egység egy sajátos ún. „almafa”-elméletet mutat be, és a szóképzésre, illetve egyes főnévi igenes szerkezetek képzésére vonatkozó grammatikai és funkcionális ismereteket közöl feladatok kíséretében. Kovács Tünde almafa-elmélete a hagyományos magyar nyelvtan statikus, a magyar nyelvtani rendszert problematikus lefedő szemléletének módosítások nélküli reprodukciója. A modell a „magyar nyelvet háromágú almafaként [képzeli] el. A fa törzse egyben a szótó is, amely lehet főnév, melléknév, számnév, ige vagy bizonyos esetekben névmás is. Az első ág a képzőket, a második a jeleket, a harmadik pedig a ragokat jelképezi. Az ágak elnevezése [...] a toldalékolás sorrendjének felel meg [...] A kivételeket (mosolygó) kukaccal [jelölik].” A háromféle toldalék hagyományos meghatározása nemcsak a magyar mint idegen nyelv szemléletét mellőzi, de a magyar grammatikai rendszer valós működését sem tükrözi híven, gondoljunk csak az olyan furcsaságokra, mint például a főnévi igenévi, a *-va/-ve*, a *-szor/-szer/-ször*, az *-ék* végződéses vagy a birtok toldaléka. A szóképzés esetében igaz ugyan, hogy a felsorolt képzők egy lehetséges funkciója foglalkozásnevek gyártása, ugyanakkor az a probléma merül fel, vajon a magyarul tanuló diák (és az anyanyelvi beszélő) szótóbból és képzőből rakja-e össze a foglalkozásneveket, vagy készen gyártott nyelvi panelként tanulja és tárolja-e őket a mentális lexikonban (valószínűleg az utóbbiról van szó). Fontosabb kérdés, hogy mennyire produktívak ezek a toldalékok – erről azonban nem esik szó. Mindenesre örvendetes tény, hogy szerepelnek a toldaléktalan és igeikötő nélküli főnévi igenévvvel álló szerkezetek (*tessék, tilos, szabad, lehet, kell* + főnévi igenév), hiszen ezek a nyelvtanilag egyszerű felépítésű alakzatok alapvető beszédszándékokat fejtenek ki. A szórendi problémákra és az ágens kifejezésére azonban nem tér ki a magazin. A szerkezeteket a különböző közlekedési táblák és egyéb kiírások/kijelentések kapcsán mutatja be és tanítja (pl. *Behajtani tilos! – Fűre lépni tilos! – Ebben a nagy melegben sok vizet kell inni.*)

A *Tarka-barka* részben játékos nyelvi feladatok szerepelnek a bemutatott grammatika és lexika gyakorlására, bár a keresztrejtvény tulajdonképpen fordítási feladat, és jelen formájában megoldhatatlan, a foglalkozásokat a munkaeszközökkel párosító feladat pedig felső nyelvi szintek tudását igényli (vagy szótározást) – a nyelvi szintre viszont nem történik utalás.

A *Portrétár* három riportnak ad helyet: az első Dalos György író-történészt faggatja élete és munkássága alakulásáról, a második Csiszta Zsuzsa műsorvezető egy átlagos munkanapját mutatja be, a harmadikban pedig egy szudáni születésű, Magyarországon élő családanyával ismerkedhet meg az olvasó. A szövegeket szószedet kíséri.

Az *Élethelyzetek* a mindennapi életben gyakori szituációkhoz kíván hasznos segítséget nyújtani: az első szám egy álláshirdetést és egy ahhoz kapcsolódó önéletrajzot közöl szöszedettel. Az újság hátsó borítójának belső oldalán a feladatok megoldókulcsa található.

A kiadvány tananyag-jellege

Az olvasás jó befektetésnek bizonyul a nyelvoktatásban. Ha megfelelő szövegeket olvastatunk diákjainkkal, s ezeket megfelelő módszertani apparátus működtetésével használjuk fel a tanításban, a nyelvtanulás több részterületére kiható eredményekkel számolhatunk. Elsősorban képesek lesznek a diákok elolvasni olyan magyar nyelvű szövegeket, amelyekkel a hétköznapi élet során találkoznak (pl. a munkájuk és életvitelük kapcsán vagy szabadidős olvasmányként), másodsorban a motivált olvasás közben nyelvet sajátítanak el, tanulmányozhatják a nyelvi rendszereket, mintát és információt kapnak írott szövegek alkotásához, és végül érdekes témákkal találkozhatnak, amelyek társalgást, vitát generálhatnak.

A *Magyarul tanulók* esetében mind tananyag-írói, mind kiadói szempontból megfontolandó, mit és miért akar olvasni a tanuló. Elsődleges szempont, hogy ki kell elégíteni a célközönség – magyarul tanuló, Magyarország iránt érdeklődő külföldi felnőttek – speciális igényeit. Amellett, hogy a szövegek országismereti témákkal foglalkoznak, fontos, hogy ne írjanak elő komoly történelmi és kulturális háttértudást, mert az nehezíti a megértést. Az olvasmányoknak ezenfelül változatos témájúnak és könnyen személyesíthetőnek kell lenniük, továbbá különböző műfajokat kell modellezniük, hogy felkeltsék a tanulók érdeklődését, és tartalmunknál, funkciójuknál fogva lekössék figyelmüket, *elcsábítsák* őket. A motivációt ugyanakkor a szöveg *hasznosíthatósága* is fokozhatja, amennyiben reális élethelyzeteket tükröz. A magazin összeállítása megfelel a fenti követelményeknek, hiszen szövegei valós és aktuális, a magyar közélettel kapcsolatos híreket és adatokat közölnek, ugyanakkor olyan közérdekű témákat is felvetnek, mint például a gyermekbetegségek, a ma divatos szakmák, a szépülés fortélyai vagy a halászlékészítés, és olyan érdekes emberekről és eseményekről tájékoztatnak, mint például egy külföldi asszony beilleszkedése Magyarországon vagy egy Malév-gép elnevezése. A legtöbb olvasmány kulturális vonatkozásainak megértéséhez elegendő az átlagos európai műveltség, vagy ha mégsem, a szöveg magyarázattal szolgál az esetleges hiányosságok pótlásához (pl. Szent-Györgyi Albert). Az írások a rövid hírtől és a hosszabb beszámólótól kezdve a riporton és interjún keresztül az álláshirdetésig és az önéletrajzig sokféle olyan műfajt bemutatnak, amelyek a valós életben előforduló olvasáskor szóba jöhetnek.

A tartalomtól kívül nagyon fontos az olvasmány szintézése: a nehezen érthető szöveg elbátortalanítja és kedvét szegi a diákoknak. A pedagógiai szövegek ugyan-

akkor sokszor természetellenes, inkoherens nyelvvel operálnak, az autentikus anyagok viszont a nyelv szüretlen egészét zúdítyják a tanulókra. A *Magyarul tanulók* úgy próbál egyensúlyt teremteni a szövegek természetes magyarossága és az adott nyelvi szintbeli képességek, valamint a tanulók érdeklődési köre között, hogy az alsóbb nyelvi szinteken rövidebb és egyszerűbb autentikus szövegeket és az élőnyelvihez közeli, de a megfelelő szintre szabott informatív olvasmányokat nyújt.

Az olvasott szöveg megértésének fejlesztésekor a megfelelő szöveg és az adekvát feladatok kiválasztása egyaránt fontos. Ha különféle technikákat és gyakorlat-típusokat alkalmazunk, az olvasásra szánt szöveget jól körül tudjuk járni, és alaposan ki tudjuk aknázni a benne rejlő lehetőségeket. Mindeközben a tanuló többféle módon feldolgozza a nyelvi anyagot, olvasástechnikája fejlődik, tanul. Az olvasás receptív, de nem passzív készség: ha a tanuló nem érti meg, mit jelentenek a szavak és kifejezések, mi mellett/ellen érvel vagy mit állít a szöveg, és ha nem alakítja ki a diák személyes viszonyát/véleményét az üzenettel kapcsolatban, nem jut el a szöveg mélységeihez, és a hordozott tartalmak nem épülnek be nyelvi tudatába. Következésképpen érdemes beilleszteni a szöveget egy hosszabb folyamatba, amelynek olvasás előtti, olvasási és olvasás utáni szakaszai vannak.

A *Magyarul tanulók* nem képvisel egyértelmű álláspontot abban a tekintetben, milyen mértékben kíván segédeszközként funkcionálni az olvasáson keresztül történő magyartanuláshoz. Az első két rovatban feladatok követik a szövegeket – a tananyagokhoz hasonló módon, és a *Nyelvtan*, illetve a *Tarka-barka* rovat kifejezetten grammatikát tanít. A további három rovat szövegei esetében azonban az olvasóra bízva az újság, mihez kezd az olvasmányokkal – egy szokásos folyóirat mintájára –, noha szöszedet e cikkek után is található. Némi magyarázatot nyújthat az a tény, hogy míg a *Sajtófigyelő* és a *Fókuszban* híreket és adatokat közöl, azaz könnyen beazonosítható információk egységekből áll, addig az *Országismeret*, a *Portrétár* és az *Élethelyzetek* riportokat, interjúkat és egyéb kiterjedt olvasást igénylő írásokat tartalmaz.

Amennyiben a magazin behatóan, szisztematikusan és professzionálisan kíván foglalkozni a szövegértéssel, egyfajta következetességet kell vállalnia, és körültekinzőnek kell lennie. A szövegtípusnak megfelelően minden cikk esetében segítenie kellene a feldolgozást. Első lépésben ajánlatos volna olvasás előtt bevonni a tanulókat a szöveg tematikájába, így a diáknak alkalma nyílna megelőlegezni az olvasmány tartalmát, könnyebben megértené azt, és érdekelttbbé válna az olvasásra. Második lépésben tanácsos az olvasmányt extenzív és intenzív módon is feldolgozni, hogy elősegítsük a szövegértést. Mivel ebben az esetben az elsődleges cél a tartalomért való olvasás és nem az új grammatika vagy lexika bemutatása, a feldolgozás során a tartalmi megközelítésnek elsőbbséget kellene élveznie a nyelvi feldolgozáshoz képest, vagyis a szöveg mondanivalójának megértését elősegítő gyakor-

latoknak (bizonyos információ megszerzése, a lényeg megértése, a részletek megértése stb.) fontosabb szerepet kellene szánni, mint a nyelvtant és szókincset tanító feladatoknak. Harmadik lépésben tovább lehetne lépni az olvasmány kiterjesztése felé olyan kommunikatív feladatok formájában, amelyeknek során a szöveg tartalma kiindulópontként szolgál írásbeli vagy szóbeli kommunikációhoz.

A *Magyarul tanulók* esetében az olvasmányt megelőző és a feldolgozást követő feladatokkal egyáltalán nem találkozunk, a szöveg közlendőjére vonatkozó gyakorlatokat csak helyenként, ám olyankor is korlátozott mértékben találunk. Az első két rovatban fellelhető feladatok többsége a szövegek grammatikájára és lexikájára vonatkozik: szöszedetet, valamint nyelvtani és szókincsfejlesztő kiegészítő és feleletválasztós gyakorlatokat szerepeltet. A szövegértéses és a nyelvi rendszerekre irányuló feladatok sokszor nem elkülönülten jelennek meg, és a magazin további rovataiban teljesen eltűnnek. Talán szerencsésebb lett volna a magazinból kissé kilógó *Nyelvtan* és *Tarka-barka* rovat megkérdőjelezhető érvényességű és metodikájú feladatai helyett több szövegértést fejlesztő gyakorlatot beiktatni az egyes olvasmányok köré.

A probléma tehát a kiadvány kettős, egymással nem összhangban álló arculatában rejlik: a magazin folyóirat-jellegéből adódóan érdekesítő olvasmányokat közöl, amelyeket közlendőjük miatt szeretnénk elolvasni; értelemszerűnek látszik tehát, hogy a magazinnak tananyag-jellegénél fogva az írások mondanivalójának feldolgozását kellene elsődlegesen szolgálnia. Ezzel ellentétben az olvasmányokhoz kapcsolódó kiegészítőben a szókincs- és nyelvtanulás kap domináns szerepet, nem a szövegértés elősegítése, illetve a meglévő tudás megerősítése és alkalmazása.

Összegzés

A *Magyarul tanulók* formabontó újdonság a magyar mint idegen nyelv és kultúra oktatásával foglalkozó kiadványok között. Noha szemléletében és módszertanában továbbfejlesztést igényel, kultúraközvetítő szerepe, aktuális, érdekes témájú és autentikus olvasmányai, rendkívül igényes szerkesztése és minősége, valamint nyelvi magazin-jellege miatt feltétlenül üdvözlendő vállalkozás és követendő példa a szakmában.

Megrendelhető a kiadónál: A-1195 Wien, Pf. 60 vagy www.magyarultanulok.com, illetve abo@magyarultanulok.com címen.

A két világháború közötti kulturális diplomácia a folyóiratok tükrében

Farkas Mária: *A Nouvelle Revue de Hongrie* **mint kultúraközvetítő folyóirat**

Gondolat, Budapest, 2004. 203 p.

1. Mások vagyunk – de azért európaiak vagyunk... Nem ismernek minket – ez igazságtalanság, pedig mennyi értéket hordozunk! Európa hálátlan, pedig többször megvédtük, például török hódítástól, s lám, vannak, akik elvitatják még ezt az érdemünket is... Barbárnak tartanak, holott az egyik legrégebb európai királyság a miénk. – Ilyen és hasonló gondolatok indították el az első magyar államismereti művek megszületését, majd azoknak a könyveknek és folyóiratoknak a sorát, amelyek a külföldi magyar imázs formálását tűzték ki célul. Gondoljunk csak Bél Mátyás *Notitiájára*, amely a legmagasabb szintű latin nyelvet választotta az ismeretközlés eszközeként, s a már ismert német államismereti munkák mintájára igyekezett komplex képet rajzolni a 18. század első felének Magyarországról. Az első hungarológus imázs-alakítók között ott találjuk a 19. századi egyetemi vendégtanárokat, így többek között a bécsi Márton Józsefet, a prágai Riedl Szendét, a londoni Csink Jánost, a párizsi Kont Ignácot, akik német, angol, francia közvetítő nyelvű nyelvkönyvekkel, olvasókönyvek összeállításával, sőt idegen nyelven kiadott „hungarológiai” folyóiratok megjelenítésével próbálták rést ütni az ismeretlenség falán.

Az európai közvélemény azonban általában elég passzívan fogadta a közeledésünket, s csak néhány történelmi eseményünk keltette föl a figyelmet egy rövid időre, például a negyvennyolcas forradalom és szabadságharc, ötvenhat – vagy legutóbb a rendszerváltás. Ezeknek az eseményeknek a hatására ugrásszerűen megnőtt a magyarul tanulók száma, és – amíg tartott a lelkesedés – Európa szerte számos idegen nyelvű publikáció foglalkozott a magyar irodalommal, történelemmel, művészettel.

2. Az első világháború alatt és után számos kapu bezárult előttünk – nem utolsósorban az utódállamok létrehozásán szorgoskodó politikusok ügyes taktikázása és hatásos ellenpropagandája miatt. Hivatásos diplomatáink, politikusaink, akik a külföld szemében a magyar revízió megtettesítői voltak, csak igen kevés országban

tartoztak a diplomácia első vonalába, így újra és újra a kultúrdiplomácia ösvényére kényszerültünk. Hankiss János, a kulturális diplomácia elméletének és gyakorlatának első magyarországi ideológusa írja a témára vonatkozó alapművében: „Különösen akkor, amikor nagy katasztrófák után járhatatlanokká válnak a diplomácia megszokott útjai, a kultúrdiplomácia többé-kevésbé titkos ösvényei főutakká lesznek” (Hankiss 1936: 6). Ez az út azonban nem volt kellemetlen, sőt, azt mondhatjuk, hogy megélelénkítette a nyelveket beszélő, széleskörű tájékozottságú magyar értelmiséget. Ki kellett találni, hogy mit és hogyan mondjunk el népünkéről és kultúránkról oly módon, hogy az befogadásra és ne elutasításra találjon. A hungarológia – a széles értelemben vett magyar szellemi értékek külföldre irányuló közvetítése – sokat gazdagodott a húszas évektől megjelenő műveknek köszönhetően, mind tartalmát, mind módszereit tekintve.

3. Farkas Mária könyve, amely ezzel a címmel megvédett doktori értekezéséből készült, a „Doktori mestermunkák” sorozatban jelent meg, a *Nouvelle Revue de Hongrie* című, francia nyelven kiadott folyóirat tükrében mutatja be, hogyan próbálta megnyerni egy maroknyi magyar értelmiségi csapat a mögötte álló politikai elit segítségével a franciául beszélő, más népek műveltségének megismerésére nyitott európai közönséget a magyar kultúra értékeinek befogadására.

A frankofon közönség felé való nyitás – ezzel párhuzamosan a francia nyelv magyarországi jelenléte – mindig egy viszonylag szűk elit érdeklődésére tartott számot. Az első világháborút lezáró békeszerződések utáni csalódottság miatt, amikor a francia szerepvállalás megosztotta az értelmiséget, még jobban leszűkült a tér, és többen felvetették a kérdést: kettéválasztható-e a francia kultúra és a Franciaország képviselte politika, amely Magyarországot igen hátrányosan ítélte meg, és sorsát negatívan alakította. Ugyanakkor az első sokk elmúltával, a korábbi évtizedek politizálását elemezve arra is rájött a magyarországi értelmiség, hogy igen kevés figyelmet fordítottunk a magunk megismertetésére, hagytuk, hadd erősödjenek tovább a rólunk kialakult évszázados előítéletek, s ez hátrányunkra vált a politikai döntéshozatalnál.

A húszas években Bethlen István miniszterelnöksége idején az elszigeteltség feloldása, az európai politikai viszonyokhoz való illeszkedés lett a fő irányvonal – természetesen azzal a nem titkolt törekvéssel, hogy elérje az igazságtalan trianoni döntés megváltoztatását. Az ellenfeleknél tett diplomáciai próbálkozások első nagy sikere Bethlen 1929-es párizsi meghívása volt, ahol több politikussal is sikerült tárgyalnia, s ennek köszönhetően nemcsak a külpolitika, hanem a kultúra oldaláról is megerősítést kapott a francia–magyar kapcsolatok rendezése. Klebelsberg Kunó kultuszminiszter, a külföldi hungarológiai intézményrendszer – közvetve az intézményesített magyar kulturális diplomácia kitalálója és irányítója – igyekezett lépéseket tenni az olasz–német főirány mellett a francia és az angol kultúrkör felé is.

Franciaországi munkája eredményeképpen 1928-ban Párizsban létrejött a Collegium Hungaricumokhoz hasonló Magyar–Francia Egyetemi Tájékoztató Iroda Müller (Molnos) Lipót vezetésével, néhány év múlva, 1931-ben pedig megindult a magyar nyelv oktatása is, és ettől kezdve számos kiállítást, koncertet, irodalmi estet rendeztek abban a reményben, hogy a magyar értelmiség francia kultúra iránti szerelme valamiféle viszonzást kaphat – legalább az érdeklődés szintjén.

4. A könyv középpontjában álló kultúraközvetítő folyóirat, a *Nouvelle Revue de Hongrie* nem volt előzmény nélküli: már 1908-ban elindult Huszár Vilmos szerkesztésében a *Revue de Hongrie* című szemle. Farkas Mária részletesen bemutatja a lapot, amely a beköszöntő tanúsága szerint „francia nyelven szerkesztett magyar folyóirat. Ez a szemle magyar államférfiak, irodalmárok, tudósok cikkeit teszi közzé, foglalkozik politikával, irodalommal, tudományokkal, művészettel, pénzügyekkel, társadalmi gazdaságtannal és irodalommal. /.../ A *Revue de Hongrie* célja, hogy minden olyan kérdést megvitasson, amely általánosan kiemeli azokat a magyar jelenségeket, amelyek a külföldi, nevezetesen a francia olvasó számára érdekes lehet.”(15.) Ez a célkitűzés – vagy nevezhetjük hungarológia-felfogásnak is – köszön vissza néhány évvel később Gragger Róbert berlini kultúraközvetítő tevékenységéből, aki Huszárhoz hasonlóan, teljes képet kívánt adni a németül olvasó közönségnek a magyar kultúra, gazdaság és tudomány helyzetéről az *Ungarische Jahrbücher* lapjain. A szemle – a könyv igen alaposan adatolt tanúsága szerint – évtizedeken keresztül betöltötte hivatását. (Mai szemmel irigykedve olvassuk a könyvben, hogy induláskor 8000 példányban jelent meg.) A kortárs magyar politikusok felismerték a lapban rejlő lehetőséget, és rendszeresen publikáltak benne, emellett több francia értelmiségit is megnyert a nemes kultúraközvetítő célnak. Huszár Vilmos 1931-ben bekövetkezett halála akár a *Revue* megszűnését is magával hozhatta volna, de valójában itt látszik, mennyire jó munkát végzett az alapító szerkesztő. Addigra már a lap olyan ismert volt, hogy ez nem következett be, és a *Revue* korszaka egy hosszú életű sajtótermék első periódusa lett.

5. Mielőtt a szerző rátérne a *Nouvelle Revue de Hongrie* bemutatására, külön fejezetet szentel Huszár Vilmos utódjának, Balogh Józsefnek, valamint a *Magyar Szemle* és a *Hungarian Quarterly* című lapoknak, ily módon helyezi el a korszak művelődéstörténetében a magyar imázs formálásának e fontos fórumait. (Ez utóbbiak fontosságát már a saját korszakukban is felismerték, és azon kevés sajtótermék közé tartoznak, amelyeknek az utódai ma is léteznek: a *Magyar Szemle* az egyik első színvonalas rendszerváltáskori periodika lett, a *Hungarian Quarterly* pedig *New Hungarian Quarterly* címen, a Nemzetközi Magyarstudományi – korábban Filológiai – Társaság lapjaként jelenik meg.)

Balogh József szerkesztő, aki élete végéig, 1944-ig szerkesztette a lapot, klasszikus műveltségű, hatalmas munkabírású ember volt. Farkas Mária kutatásainak köszönhetően az utókor számára is kirajzolódik egy széles körű műveltséggel, jó szerkesztői – és kultúrdiplomáciai érzékkel rendelkező, de zsidó származása miatt tragikus sorsú ember portréja. Törekvése Klebelsberg, illetve utódja, Hóman Bálint kulturális külpolitikai koncepciójához illeszkedett. Fontosnak tartotta, hogy a magyarság a klasszikusok mellett a modern nyelvek felé is nyitott legyen. Véleménye, amelyet a szerző idéz, egyben a kor értelmiségének álláspontját is tükrözi: „A múlt világháborút nem a harctéren vesztette el a magyarság, hanem a nyugat-európai közvéleményben: a magyarnak azzal a képével szemben, amelyet ellenfelei állítottak a világ elé, nem tudott olyan képet vetíteni, amely meggyőző erővel védhette volna meg jogait. Ezért a magyarságról szóló külföldi irodalom az önvédelem parancsoló érdeke.” (42.) Fontosnak tartotta a kulturális közeledést, Magyarország teljesítményének megismertetését, pontosan ismerte azokat a külföldi igényeket, amelyeknek meg kellett felelniük a *Nouvelle Revue*-ben közölt írásoknak, és ennek szellemében szervezte-szerkesztette a lapot.

A *Magyar Szemle* olyan fontos lap volt, és olyan színvonalas tanulmányokat közölt, hogy a hungarológia imázs alakító szerepének feltárása, különösen pedig a kultúrdiplomáciai kérdések vizsgálata során megkerülhetetlen, feltétlenül ismerni kell. Teljes feldolgozása még várat magára, de Farkas Mária könyvéből ízelítőt kaphatunk arról, hogy ez az 1927-ben indult, három és fél ezer (!) példányban megjelenő szellemi réteglap hogyan vélekedett a politika, különösen a kultúrpolitika elért eredményeiről, illetve milyen kutatási és népszerűsítő feladatokat jelölt ki a több nyelven beszélő-író szellemi elit számára.

A *Hungarian Quarterly* a *Nouvelle Revue*-höz hasonló feladatokat vállalt, de az angol nyelvterületen. A magyar kulturális külpolitika számára ez volt a másik fontos, de igen nehezen meghódítható terület. A háttér Bethlen István miniszterelnök biztosította azzal, hogy az 1933-as angliai előadó körútja tanulságain okulva megszervezte a *Society of the Hungarian Quarterly*-t. A francia társalap szerkesztőjét, Balogh Józsefet a társaság főtitkári teendőivel bízták meg, így nemcsak elméletben, hanem a személyében is összekapcsolódott a kultúra közvetítésének e két fontos fóruma.

Farkas Mária értékelése szerint a *Nouvelle Revue de Hongrie*, a *Hungarian Quarterly* és a *Magyar Szemle* szerkesztési alapelveket tekintve nagyon közel álltak egymáshoz: „az olvasó betekintést kap a magyar politika és gazdaság történeti és aktuális kérdéseibe, a magyar irodalomba, továbbá a magyar építészetről és képzőművészetről is kap ízelítőt, ezenkívül megismerkedhet még néprajzunkkal és zenénkkel is.” (68.) A sok hasonlóság mellett azonban mindhárom lapnak megvolt a maga sajátos szakterülete is: az angolszász világ felé mást és más hangsúlyokkal kellett közve-

títeni, mint a frankofón kultúra felé, illetve az itthoni értelmiséget is másféle írások hozták lázba. A szerző a *Hungarian Quarterly* vizsgálata kapcsán veti össze az irodalmi, történelmi hangsúlyokat – ezen a területen azonban még további kutatásokra is mód nyílik, hiszen ennek a könyvnek nem ez volt az elsődleges célja, de ez is egy azok közül a témák közül, amelyekről érdemes tovább gondolkozni.

A *Nouvelle Revue de Hongrie* elődjénél többet vállalt annyiban, hogy a világpolitika fontosabb eseményeiről is szólt, valamint „a Magyarországgal szomszédos és a Duna menti népek szellemi életének, gazdasági, politikai és társadalmi kérdéseinek hű tükrét adja.” (81.) A második világháború idején egyre nehezebb körülmények között jelent meg a lap, s ennek nemcsak gazdasági okai voltak, hanem politikaiak is: a szerkesztők és szerzők egy része a származása miatt nem kívánatos személy lett, s a negyvenes években a francia és angol orientáció is egyre távolabbra került a hivatalos magyar kultúrpolitikától.

Tanulságos azoknak a kulturális tárgyú írásoknak a listája, amelyek a *Nouvelle Revue* lapjain megjelentek. Farkas Mária igyekszik tömören, lényegre törően áttekinteni és értékelni a kultúra közvetítését szolgáló, az irodalomról, építészetről, szobrászatról, iparművészetről, festészetéről, tárgyi és szellemi néprajzról megjelent írásokat.

6. Nagy érdeklődéssel olvastam ezt a könyvet, mert az igényes fordítások segítségével bemutatott egy nagyon értékes, a kultúráközvetítés szempontjából valóban kiemelkedően fontos, de a franciául nem tudó értelmiség számára nem hozzáférhető szellemi terméket. Ugyanakkor éppen a vizsgált folyóiratokban rejlő értékek miatt számos további kutatási téma is kínálkozik a szerző – vagy más kutató – számára, ha azokra a kérdésekre is választ szeretne találni, amelyek szétfeszítették volna e mű kereteit.

Ajánlom Farkas Mária könyvét minden hungarológiával foglalkozó érintettnek, de különösen azoknak, akik a hungarológia kultúratudományi felfogását vallják, valamint azoknak, akik a két világháború közötti korszak kulturális diplomáciájával foglalkoznak, mert számos tanulsággal szolgál – többek között – arra vonatkozóan, hogy az állami szerepvállalás és a szellemi elit kultúráközvetítő missziója milyen jól megfér egymással, ha kellően átgondolt koncepcióra támaszkodhat.

Két pannon ős a hungarológia jegyében

(Beszámoló egy kerekasztal-beszélgetésről és egy műhelyvitáról)

A következőkben két pécsi rendezvényünkről kívánok együttesen rövid tudósítással szolgálni: az egyik egy 2003 őszén végigívelő rendezvénysorozat volt (három alkalommal kerekasztal-beszélgetésre tagolva), a másik egy 2004 őszén megrendezett műhelyvita (egy folyamatos párbeszéd állomásaként). Mindkettőben volt szerencsém a felkért vitavezető szerepét betölteni, s utólag ezúttal szeretném megosztani szakmai emlékeimet, tapasztalataimat, a tanulságokat.

1. Magyarok Európában

A 2003/2004-es tanévben „*Magyarok Európában*” címmel hat estéből álló közéleti kávéházi kerekasztal-beszélgetéssorozatot szervezett a Pécsi Tudományegyetem Grastyán Endre Szakkollégiuma – a Hungarológiai Szeminárium részvételével – a Dante Café kellemes színhelyén (az oldottabb hangvétel, illetve a pécsi nyilvánosság bevonásának kedvéért tehát nem egyetemi falak között). Az első három (őszi) alkalom tematikája szűkebb értelemben is ízig-vérig hungarológiai jellegű volt (ezért a következőkben éppen ezekre összpontosítunk), a további három (tavaszi) alkalom inkább tágabb értelemben hungarológiai (és egyben közjérdekű (ti. az Európai Unióval összefüggésben tárgyalt oktatás-, tudomány- és gazdaságpolitikai kérdések feszegetésével).

Az első beszélgetés (2003. november 6-án) – Fancsaly Éva, Máté Györgyi, Szépe György, Szili Katalin és Ujváry Gábor mint meghívott vendégek részvételével – a „*Magyarságkép és magyar kultúra Európában*” témakörével indult, s megtisztelte személyes jelenlétével a rendezvénysorozatot hivatalosan megnyitó Lénárd László rektor is. A vita tanulságainak, további megvitatásra érdemes nyitott kérdéscsoportjainak tükrében ismételten nyilvánvalóvá vált, hogy még Európán belül sem beszélhetünk egységes vagy állandó magyarságképről, ezért is tehát mindenekelőtt ismernünk kell mindazokat a körülményeket, tényezőket, amelyek a többféle és változó kép mindenkor alakulását meghatározzák. Ennek fölmérése különösen kívánatos akkor, ha – teljesen érthető törekvés jegyében, tőlünk telhetően – tudatosan is alakítani szeretnénk a képet, természetesen kedvező irányban, de legalább az árnyalt összetettség felé. A nemzetkép összetevőinek – s közöttük a közismert sztereotípiáknak – karakterológiai, imagológiai, szociálpszichológiai stb. megközelíté-

sén túl a hungarológiai érdekű feltárás és stratégia azt is megköveteli, hogy – a korszerű szemiotika/pragmatika szellemének megfelelően, az interkulturális szemlélet igényével – nyelvek és kultúrák folyamatos párbeszédében valósítsuk meg nyelvünk és kultúránk egységés közvetítését.

A második este (november 26.) vendégei Aknai Tamás, Kálmán C. György, Szilágyi László, Tverdota György és Vígh Árpád voltak, a témakör pedig „*Művészet és irodalom: híriünk Európában*” címmel ölelte fel kulturális fogadtatásunk kulcskérdéseit (földrajzi és nyelvi-kulturális értelemben betöltött határ/sziget/híd-helyzetünk előnyös és hátrányos velejáróinak problémáit) és azok összefüggésrendszerét (a közelség-távolság dimenzióival, a fordítási nehézségekkel, a külföldi rendezvénysorozatokkal, az európai nyitással, a magyarságkép alakulásával, a kánonok változásával kapcsolatban is). A mindennapi nyelvoktatási gyakorlat során is úgy tűnik, a nyelvi-kulturális megfeleltetés és beágyazottság egyaránt lényeges, s mind-ebben kiemelt szerepet játszhatnak mind az elsődlegesen nyelvi (irodalmi) és a nem szorosan nyelvi (zenei, képzőművészeti, filmes stb.) műalkotások, mind pedig egyáltalán a nyelvi (a nyelvhez metaforák, frazeológiai fordulatok, reáliák stb. formájában rögzülve kötődő) képszerű rétegek és a nem kifejezetten nyelvi (a nyelvhasználatot szokványosan pl. metakommunikációként, illetve néphagyományként kísérő egyéb) képi jellemzők.

A harmadik összejövétel (december 11.) konkrét alaptémája („*Hogyan látják Magyarországot az itt élő külföldiek?*”) az első vitaest eredeti kérdésére visszatérve, s immár gyakorlatiasabb, illetve személyesebb visszajelzéseket várva – egyébként ezúttal Dóla Mónika moderálásában – mozgósította a meghívott résztvevőket (köztük Dobó Attila osztrák-magyar kollégánkat és Anja Haaparanta finn lektornőt, valamint a többi – tartósan Pécssett tartózkodó – külföldi nyelvtanárt, diákot és munkavállalót). A további (tavaszi félévi) három alkalom pedig még inkább a mindennapok jelen és távlati gyakorlatának időszerű – a bölcsész indíttatású érdeklődéstől a közgazdasági realitásokig terjedő – kérdésköreit érintette az Európai Unióhoz történő csatlakozásunkkal kapcsolatban várható fejlemények fölvetésével (a magyar diploma értékéről, a pályázatok esélyeiről, a magyar munkaerő és a magyar termék lehetőségeiről stb.).

2. A határon túli magyar tudományosság intézményrendszere

A határon túli magyar tudományosság regionális intézményrendszeréről rendezett pécsi műhelyvitát (2004. október 11.) az MTA Pécsi Területi Bizottsága szervezte a PAB székházában, az MTA *Magyar Tudományosság Külföldön* Elnöki Bizottság támogatásával és az MTA Kisebbségkutató Intézet közreműködésével. A konferencia – egy tartós folyamatban kibontakozó tudományos párbeszéd pécsi állomásaként – a tudományos közélet egésze (mind a tudományszervezés, mind a

szakmai nyilvánosság) és szűkebben a hungarológia számára egyaránt hasznos újdonságokkal szolgált. A rendezvény központi kérdéskörét – a címben jelzett összefüggésben – elsősorban a meghívott határon túli résztvevők által ténylegesen is többségben képviselt Alpok-Adria és Duna-Dráva-Mura régió lehetőségei, problémái és fejlesztési irányai alkották. A tudományos ülést Méhes Károly akadémikus, a PAB elnöke nyitotta meg, s Fodor István, a PAB titkára vezette.*

A szomszédos és a hazai műhelyek idevágó tevékenységének kölcsönös megismertetésére szánt délelőtti előadások sorában szerencsésen váltakoztak az egymás oldalról újdonságot nyújtó, illetve az összehasonlító vizsgálatokra épülő megközelítések: az intézményrendszer, a műhelyek és az adatbázisok bemutatása a maga széles körű áttekintő igényével (*Berényi Dénes, Egyed Albert, Tarnóczy Mariann, Szarka László* előadásában) az itthoni résztvevőknek nyilvánvalóan egészében, az egyes határon túli kollégáknak pedig valószínűleg az általuk képviselt régióhoz viszonyított összefüggésben kínált új ismereteket; a hazai felsőoktatást is immár átalakítani hivatott bolognai folyamat magyar szempontú ismertetése (*Font Márta* előadásában) regionális szinten eleve egyetemes érdekűvé avatta a közös érdeklődésre ekként számot tartó kérdéskört; a határon túli (ht) kisebbségi nyelvhasználat összehasonlító vizsgálatának bemutatása (*Szoták Szilvia – Kolláth Anna – Szentesi Orsolya* hármas előadásában) pedig ismét színes körképet vázolt a résztvevők elé (a „határtalanítás”, az állami nyelvvaltozatok és az egyetemes magyar nyelv jelentőségéről, valamint napjaink lexikográfiájának ht-listáiról és készülő szótársorozatairól). Az előadások sora ekként időszerű áttekintéssel szolgált az alkalmazott nyelvészet, különösképpen a hungarológiai vonatkozású nyelvpolitika szintézisre törekvő újabb kutatási fejleményeiről.

A délutáni ülészak egyrészt utólag még lehetőséget adott az előadásokhoz kapcsolódó vitára (melynek keretében főként a normatív nyelvhasználat, illetve az idegen nyelvi hatások kritikus szemlélete kapcsán hangzottak el hozzászólások), majd pedig rendeltetése szerint kerekasztal-beszélgetésben vitatta meg a kapcsolatrendszer időszerű körülményeit (Szűcs Tibor és Bókay Antal moderálásában). A részletkérdések a következők voltak: a határon túli oktatóhelyek anyaországi támogatásának és egymás között kiépített kapcsolatrendszerének problémái, az egyetemi-főiskolai tanszékeken folyó tudományos kutatások céljai és eredményei, a kutatások összehangolhatósága, a jelen gyakorlat hiányosságainak felszámolását célzó javaslatok.

A kerekasztal-beszélgetés során a környező országok magyar tanszékeinek és egyéb magyar vonatkozású testületeinek érintett vezetői, illetve képviselői (Bokor

* A PAB-műhelyvita dokumentálásáért, írásbeli rögzítéséért (hangfelvételtől történt lejegyzéséért) ezúton is köszönet illeti Baumann Tímea demonstrátort (PTE BTK Nyelvtudomány Tanszék, Hungarológiai Szeminárium).

József, Cserján Károly, Kolláth Anna, Ladányi István, Magyar József és mások), valamint a téma itthoni kutatói (köztük a budapesti kutatóintézetek, illetve a BBI munkatársaiként Berényi Dénes, Erdős Katalin, Fischerné Fülöp Ildikó, Szarka László és Tarnóczy Mariann, továbbá a PTE hungarológiai, illetve finnugrisztikai képzésének oktatóiként Andrásfalvy Bertalan, Fancsaly Éva, Lengyel Zsolt és Székely Gábor) bevezetésül röviden bemutatták saját műhelyüket, ismertették a támogatás és az együttműködés módozataira vonatkozó javaslataikat, s végül – Berényi Dénes és Szarka László kezdeményezésére – együttesen arra az elhatározásra jutottak, hogy közös szakmai fellépésünk, összefogásunk hatékonyságának érdekében konzorciumot célszerű létrehozunk. Az alapítás elindításához immár rendelkezésre áll valamennyi érdekelt gyors elérhetősége, s az érintett határon túli műhelyek és a hazai kutatók tevékenységének összehangolásához hivatalból segítséget képes nyújtani a PTE itt megjelent két rektorhelyettese, Bókay Antal és Komlói László is (aki egyben a PAB I. sz. szakbizottságának elnöke). Első körben a tervezetnek még 2004-ben kellett elkészülnie, s az eredményes közös pályázás érdekében célszerű megnyerni a regionális rektori konferencia illetékeseit is. Ami ezen belül szűkebben Pannóniát érinti, kézenfekvő regionális együttműködés alakulhat ki a dél-dunántúli régió, valamint a horvát és a szlovén régiók között.

Ettől függetlenül a beszélgetés során az észéki hungarológusok sürgető helyi igénye is megfogalmazódott: az egyre szélesebb alapozást és szakosodást kívánó képzéshez szükségük lenne helyben rendelkezésre álló magyar tankönyvekre és tanárookra, illetve az egyes szaknyelveknek anyaországbeli részképzés keretében történő elsajátítására. Ennek regionális megoldásában a térben igazán közeli, sok érintett karral rendelkező PTE biztos segítséget is tud ígérni. Egyébként az egész régióban immár reálisan számolni kell azzal az igénnyel, hogy gazdasági indíttatásból (munkakapcsolatokból, turizmusból, kishatárforgalomból stb. adódóan) is növekszik, illetve bővül a szomszédos országokban élők (mégpedig nemcsak a magyar kisebbséghez tartozók) magyartanulási kedve. Ezzel együtt ténylegesen megnő a szaknyelv ismeretének jelentősége is, tehát nem csupán hungarológiai jellegű (magyartanári), hanem a szaporodó új társadalmi-gyakorlati igényeket kielégítően sokoldalú szakmai irányú értelmiségi képzésekre van szükség (jogász, szakfordító, műfordító, fordító-tolmács, idegenvezető stb.). Ilyen szerkezetű regionális intézményrendszer hatékony kialakítása valóban csak az érintett régiókat mozgósító szövetkezéssel oldható meg, például a tervezett konzorciummal. Egyébként is csak ilyen erős összefogással biztosítható a határon túli magyar tudományosság és az anyaországi magyar tudományosság – eddig egyenlőtlen helyzetből kiinduló – valós párbeszéde.

A vitában külön is jelentőségteljesen szóba került még az említett ht-lexika nyelvgazdagító szerepe (vö. *irattartó* ~ *glossza* ~ *dosszié*), s ennek kapcsán a nyelvkeverdést mutató kétnyelvűség ökolingvisztikája, a digitális nyelvi korpusz / szö-

vegtár szótárprogramja, a határon túli magyarok immár 80 éves különállásából adódó nyelvi szétfejlődés és a médiából éppen kibontakozó egységesülés ellentétes hatásmechanizmusa, s nyomában a nyelvhelyesség hagyományos kritériumain korszerűen túlmutató nyelvtervezés nyitottsága. Ennek folytán még nyilvánvalóbbá vált a kisebbségi adatbázisok fontossága – mégpedig nemcsak a rájuk épülő tudományos kutatások szempontjából, hanem általában is, az egész Kárpát-medencében szerveződő civil társadalom összefogása (eredményes együttműködések és sikeres pályázatok) tekintetében. Sokoldalú hasznosítást ígér a máris rendelkezésre álló tíz nyelvű interetnikus adatbázis, amelyhez Magyarország és az egyes szomszédos országok etnodemográfiai, intézményi, jogi, bibliográfiai stb. kutatási adatbázisait gyűjtik szervezeten, hiteles forrásokból. A nyelvészociológiai kutatóállomások, a nyelvi irodák – Péntek János és Bartha Csilla irányításával, Szoták Szilvia tervező titkárságával – összetett programot valósítanak meg, amelynek több színtere van, köztük a határon túli kisebbségi magyaroktatás mint nyelvhasználati színtér, amelynek munkálataiba bizonyára még mindig be lehet kapcsolódni a folyamatos munkatalálkozók során.

A távlatok tehát rendkívül ígéretesek, de csak akkor, ha a tudományos közélet magyar–magyar párbeszéde valóban termékeny összefogáshoz, együttes föllépéshez, összehangolt tervek eredményes közös vállalkozásaihoz vezet, s a szavak után végre a tettek következnek.

SZÚCS TIBOR

A 6. szám szerzői

ARADI ANDRÁS,

BME Nyelvi Intézet, Budapest

BAUMANN TÍMEA,

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs

DÓLA MÓNIKA,

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs

DURST PÉTER,

SZTE BTK Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Tanszékközi Program, Szeged

Cz. FARKAS MÁRIA,

Strasbourg

HOPPÁLNÉ ERDŐ JUDIT,

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs

KOCSIS GABRIELLA,

ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest

KOVÁCS TÍMEA,

Balassi Bálint Intézet, Budapest

MARÓTI ORSOLYA,

Balassi Bálint Intézet, Budapest

NÁDOR ORSOLYA,

Balassi Bálint Intézet / Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest

NAGYHÁZI BERNADETTE,

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs

PELCZ KATALIN,

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs

SHERWOOD, PETER,

School of Slavonic and East European Studies, University College London

SZABADI LAURA,

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs

SZILI KATALIN,

ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest

SZÚCS TIBOR,

PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai Szeminárium, Pécs

TÓTH ZSÓFIA ANNA,

SZTE BTK Hungarológia és Közép-Európa Tanulmányok Tanszékközi Program, Szeged

WEBER KATALIN,

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs

ZSUBORI ANDREA,

PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs

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 általában rendszeresen közöljük a MANYE előző évi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának hungarológiai szekciójában megtartott előadások írott szövegváltozatait is.

Minden írást elektronikus rögzítésben (számítógépes lemezen vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, nyomtatott példányt is kérünk.)

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*. Janus/Osiris, Budapest
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 példaszorok: elkülönített bekezdésben (10-es)