

HH

316.637

R.C.

32

Hungarológiai Közlemények

316.637
(13:4)

A MAGYAR TANSZÉK FOLYÓIRATA

A MAGYAR NYELVTAN TANÍTÁSA

**KISEBBSÉGI IRODALMI, KULTURÁLIS
ÉS NYELVI DISKURZUSOK**

2012•4





316.637

ETO: 821.511.141+811.511.141

YU ISSN 0350 2430

445354

Hungarológiai Közlemények

AZ ÚJVIDÉKI BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR
MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉKÉNEK
FOLYÓIRATA

2012. XLIII. évf. 4. sz. ÚJ FOLYAM XIII. évf. 4. sz.

A MAGYAR NYELVTAN TANÍTÁSA

KISEBBSÉGI IRODALMI, KULTURÁLIS
ÉS NYELVI DISKURZUSOK

ÚJVIDÉK

2012 • 4

 MTA KÖNYVTÁR ÉS
INFORMÁCIÓS KÖZPONT

UNIVERSITY OF NOVI SAD

*Papers of
Hungarian
Studies*

OF THE FACULTY OF PHILOSOPHY
VOLUME XLIII-4/XIII-4



NOVI SAD

2012 • 4

HUNGAROLÓGIAI KÖZLEMÉNYEK
HUNGAROLOŠKA SAOPŠTENJA
PAPERS OF HUNGARIAN STUDIES

Az Újvidéki Egyetem
Bölcsészettudományi Kara
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének folyóirata

Megjelenik évente négyszer

A kiadásért felel: Ivana Živančević-Sekeruš dékán

Felelős szerkesztő: Csányi Erzsébet tanszékvezető

Főszerkesztő: Toldi Éva

Szerkesztőbizottság: Deréky Pál (Bécs), Fazekas Tiborc (Hamburg),

Jankovics József (Budapest), Tuomo Lahdelma (Jyväskylä),

Andrić Edit, Cseh Márta, Gerold László és Utasi Csilla (Újvidék)

Szerkesztőségi titkár: Kovács Rácz Eleonóra

ETO-besorolás: Csáky S. Piroska

Angol fordítás: McConnell-Duff Márta

Lektorálta: Toldi Éva

Korrigálta: Buzás Márta

A szám megjelenését a Vajdaság Autonóm Tartomány Művelődési és
Tájékoztatási Titkársága, valamint a Bethlen Gábor Alap támogatta



BETHLEN GÁBOR

Alap

Szerkesztőség: Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
21000 Újvidék/Novi Sad, Dr. Zoran Đinđić u. 2.

Tel.: (+381 21) 458-673, *e-mail:* hungar@ff.uns.ac.rs

http://scindeks.ceon.rs

TARTALOM

A magyar nyelvtan tanítása

MOLNÁR CSIKÓS László: Szükség van-e napjainkban a magyar nyelvtan tanítására?	1–9
LÁNCZ Irén: A magyar nyelvtan tanítása és korszerűsítésének szükségessége	10–17
KATONA Edit: Grammatikai-stilisztikai ismeretek tanítása és a kompetenciák összefonódása	18–26
KOVÁCS RÁCZ Eleonóra: Magyar nyelvjárások az oktatásban ...	27–37
TÜSKEI Vilma: A magyar nyelvtan tanításának/tanulásának nehézségei – a szerb anyanyelvűek szemszögéből	38–45
UTASI Csilla: A redukált nyelv Domonkos István és Tolnai Ottó néhány versében (A mondattani kategóriák szerepe az értelmezésben)	46–53
ANDRIĆ Edit: A kontrasztív megközelítés hasznosítása a magyar nyelvtan tanításában	54–60
BRENNER János: A szövegten középiskolai taníthatóságának kérdései	61–67
VUKOV RAFFAI Éva: Kisgyermekek nyelvtanoktatása (Nyelvtani kísérletek az induktív menetű nyelvtanoktatásban)	68–75
UJVÁRI TÓTH Anita: A magyar nyelvtan tanítása más anyanyelvűek számára.	76–89

Kisebbségi irodalmi, kulturális és nyelvi diskurzusok

RAJSLI Ilona: Párhuzamos névadás Pesty Frigyes Bácskai helynévtárában	90–98
LÁNCZ Irén: Az elutasítás stratégiái a magyar és a szerb nyelvben	99–112
CSÁNYI Erzsébet: Farmernadrágos próza a bibliofil toposz hálójában	113–122
UTASI Csilla: Kosztolányi Pacsirtájának szerb fordításai	123–130
TOLDI Éva: Az Új Symposium, József Attila és az Eszmélet	131–138

SADRŽAJ

Nastava mađarske gramatike

Laslo MOLNAR ČIKOŠ: Ima li potrebe u današnje vreme za nastavom gramatike mađarskog jezika?	1-9
Iren LANC: Potreba za učenjem i osavremenjavanje nastave mađarske gramatike	10-17
Edit KATONA: Nastava gramatike i stilistike u svetlu isprepletenih kompetencija	18-26
Eleonora KOVAC-RAC: Mađarski dijalekti u nastavi	27-37
Vilma TIŠKEI: Poteškoće u nastavi mađarske gramatike studentima čiji je maternji jezik srpski	38-45
Čila UTASI: Redukovani jezik u poeziji Ištvana Domonkoša i Ota Tolnaja (Uloga sintaksičkih i morfoloških kategorija u interpretaciji)	46-53
Edita ANDRIĆ: Prednosti kontrastivnog pristupa u nastavi mađarske gramatike	54-60
Janoš BRENER: Pitanja efikasnosti nastave tekstologije u srednjim školama	61-67
Eva VUKOV-RAFAI: Nastava gramatike za malu decu	68-75
Anita UJVARI-TOT: Nastava mađarske gramatike kao stranog jezika	76-89

Manjinski književni, kulturni i jezički diskursi

Ilona RAJŠLI: Paralelna imena u registru Nazivi naseljenih mesta Bačke autora Friđeša Peštija	90-98
Iren LANC: Strategije odbijanja u mađarskom i srpskom jeziku ...	99-112
Eržebet ČANJI: Proza u farmerkama u mreži toposa bibliofila ...	113-122
Čila UTASI: Srpski prevodi Ševe Dežeza Kostolanjija	123-130
Eva TOLDI: Új Symposion, Atila Jožef i pesma Eszmélet (Svest) ..	131-138

CONTENTS

Teaching Hungarian Grammar

MOLNÁR CSIKÓS, László: Is it necessary to teach Hungarian grammar today?	1–9
LÁNCZ, Irén: Hungarian Language Teaching and the Necessity for its Modernization	10–17
KATONA, Edit: The Teaching of Grammar and Stylistics and the Intertwining of Competencies	18–26
KOVÁCS RÁCZ, Eleonóra: Hungarian Dialects in Education ...	27–37
TÜSKEI, Vilma: Difficulties of Teaching/Learning Hungarian Grammar – from the Perspective of Native Serbian Speakers ...	38–45
UTASI, Csilla: Reduced Language in some poems by István Domonkos and Ottó Tolnai (The role of syntactic categories in interpretation)	46–53
ANDRIĆ, Edit: Making Use of the Contrastive Approach in Teaching Hungarian Grammar	54–60
BRENNER, János: Issues of How Textology can be Taught in Secondary Schools	61–67
VUKOV RAFFAI, Éva: Teaching Grammar to Small Children (Grammar experiments in inductive teaching)	68–75
UJVÁRI TÓTH, Anita: Teaching Hungarian Grammar to Students with Another Mother Tongue	76–89

Minority Literary, Cultural and Linguistic Discourses

RAJSLI, Ilona: Parallel naming in the Place Names Register of Bácska by Frigyes Pesty	90–98
LÁNCZ, Irén: Strategies of Refusal in Hungarian and Serbian ...	99–112
CSÁNYI, Erzsébet: Jeans Prose in the Net of a Bibliophile Topos	113–122
UTASI, Csilla: Serbian Translations of Kosztolányi's Pacsirta (Skylark)	123–130
TOLDI, Éva: The Új Symposion, Attila József and his Poem Consciousness	131–138

CONTENTS

Introduction	1
Chapter I. The History of the Church	15
Chapter II. The Doctrine of the Church	35
Chapter III. The Ministry of the Church	55
Chapter IV. The Sacraments of the Church	75
Chapter V. The Moral Teaching of the Church	95
Chapter VI. The Church in the World	115
Chapter VII. The Church and the State	135
Chapter VIII. The Church and the Future	155
Index	175

MOLNÁR CSIKÓS LÁSZLÓ

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
mcsikos@gmail.com

SZÜKSÉG VAN-E NAPJAINKBAN A MAGYAR NYELVTAN TANÍTÁSÁRA?

Is it necessary to teach Hungarian grammar today?

Az utóbbi időben olyan vélemények hangzanak el, hogy fölösleges a magyar nyelvtant tanítani az iskolában, vagy legalábbis abban a formában nincs rá szükség, ahogyan tanítják. Ahhoz, hogy tisztábban lássuk a dolgot, el kell választanunk egymástól a nyelvtanítást és a nyelvtantánítást. Az előbbi olyanokra irányul, akik nem ismernek valamely nyelvet, az utóbbi viszont olyanokra, akiknek egy nyelv normatív változatát kell elsajátítaniuk. Az anyanyelv nyelvtanának a tanítása főleg politikai szempontból fontos, a nemzet egysége érdekében a nemzeti nyelvet minél alaposabban meg kell ismerniük az embereknek, hogy ne csupán valamely parciális nyelvváltozatot (nyelvjárást, rétegnyelvet, regionális nyelvet stb.) tudjanak használni. Ehhez megfelelő nyelvtani, helyesírási, kiejtési, stilisztikai szabályokat kell megismerniük és alkalmazniuk. A szabályok ismerete a tudatos nyelvhasználatot segíti. Az iskolai nyelvtanórákon a nyelv szerkezetével nem célként kell foglalkozni, hanem eszközként, segítségével a diákok jobban megérthetik a helyesírási, a kiejtési, a stilisztikai szabályokat, könnyebbé válik számukra a köznyelvnek írásban és élőszóban való használata, a szövegalkotás.

Kulcsszavak: magyar nyelvtan, normatív nyelvváltozat, nyelvtantánítás, szabályok, tudatos nyelvhasználat.

Nyelvtanítás és nyelvtantánítás

Az utóbbi időben olyan elmarasztaló vélemények hangzanak el, hogy fölösleges a magyar nyelvtant tanítani az iskolában, vagy legalábbis abban a formában nincs rá szükség, ahogyan tanítják. Minek tanítsuk azt, amit már egyébként is tudnak a diákok. A középiskolai tanárok jó része nem is tanítja a nyelvtant, inkább irodalomtörténettel foglalkozik részletesebben. Gyakran

előfordul, hogy a tanár blokkosítja a nyelvtani anyagot, és a kötelező óraszámnak egy bizonyos hányadában, viszonylag rövid idő alatt próbálja megtanítani. Másrészt viszont nemzetközi felmérések azt mutatják, hogy gondok vannak a diákok szövegértésével és beszédkészségével. Lehetséges, hogy mégsem ismerik elég alaposan anyanyelvüket?

Ahhoz, hogy tisztábban lássuk a dolgot, el kell választanunk egymástól a nyelvtanítást és a nyelvtantanítást, az előbbi leginkább az idegen nyelv tanításában jut kifejezésre, az utóbbi viszont az anyanyelv tanításában. A nyelvtanítás főleg olyanokra irányul, akik nem ismernek valamely nyelvet. Az idegennyelv-tanításhoz magától értetődőnek, szükségesnek tartják a nyelvtantanítást, habár nem a nyelvtanon van a hangsúly. Az anyanyelvtanítás más jellegű, mint az idegennyelv-tanítás. Ez olyan személyekre irányul, akiknek egy nyelv normatív változatát kell elsajátítaniuk. Ezek ismerik ugyan a nyelvet, de nem feltétlenül abban a standard változatában, amelyre a közéletben szükség van. Az anyanyelvi órákon ezt az utóbbi feladatot kell megoldani. Ehhez nyújt segítséget a nemzeti nyelv működésének, grammatikájának a tanulmányozása, tehát a nyelvtantanítás. Az anyanyelv tudatos használatához van szükség megfelelő nyelvtani ismeretekre.

Az idegennyelv-tanításban ma már meglehetősen elterjedt, hogy a szép beszédet, a választékos fogalmazás fejlesztését állítják a nyelvi nevelés középpontjába. A magyar nyelv tanításakor ez a célkitűzés jóval ritkábban jelentkezik. Részben ez a magyarázata annak, hogy diákok írásait, dolgozatait olvasva vagy beszédüket hallgatva gyakran azt tapasztaljuk, mennyire nem ismerik az egyes stílusrétegeket, például szleng szavakat kevernek tudományos szövegekbe.

A köznyelvi norma

Évszázadokig a latin volt a közigazgatás, a tudományok és az oktatás nyelve Magyarországon. A felvilágosodás idején azért folyt a küzdelem, hogy a magyar átvegye ezt a szerepet, és népnyelvből nemzeti nyelvvé váljon. Azért folyt szervezett nyelvújítás, hogy a magyar is alkalmas legyen a tudományok művelésére. Fontos mozzanat volt 1825-ben a Magyar Tudományos Akadémia megalapítása. Ennek egyik fő feladata a magyar nyelv fejlesztése lett. 1844-ben hivatalos rangot kapott a magyar nyelv. Ezzel a ranggal nemzeti nyelvvé vált az addigi népnyelvi státus helyett. Egyébként a magyar nyelv 1792 óta kötelező tantárgy Magyarországon.

A magyar nyelv úgy válhatott a közigazgatás, a tudományok és az oktatás nyelvévé, hogy egységes explicit (vagyis tételes) normát alakítottak ki számára, standardizálták. Ezáltal a magyar nemzetnek más minőségű köznyel-

vévé vált, mint amilyen addig az implicit normájú népnyelv volt. Ezt a közös nyelvváltozatot már nemzeti nyelvnek lehet tekinteni.

Egyébként minden nyelvi rendszer magában foglal valamiféle hallgatólagos normát, azoknak a nyelvhasználati szabályoknak az összességét, amelyek a beszélők számára kimondatlanul is megvannak, és amelyek alapján szerkezetbe illesztik a szavakat, majd pedig mondattá fűzik őket. Egy ilyen norma alapján válik egyáltalán lehetségessé a nyelvi kommunikáció, hiszen mind a beszélőnek, mind a hallgatónak nagyjából ugyanazt a rendszert kell használnia és ugyanazokat a szabályokat kell figyelembe vennie. A közösségi életnek egy bizonyos szintjén, nemzeti méretekben szükségessé válik a standardizálás, a kommunikációs szükségletek kielégítéséhez kevésnek mutatkozik az implicit norma, helyette (gyakran pedig rá építve) explicit normát hoznak létre. Ezt képviseli a köznyelv, a standard nyelvváltozat. A standard megállapodás eredménye, formáját nyelvtanok, szótárak és más kézikönyvek rögzítik. Elfogadásával a nyelvközösség tagjai elismerik, hogy a regionális nyelvváltozatok nem tesznek lehetővé olyan széles körű kommunikációt, amilyenre ők nemzetként igényt tartanak. A standard tulajdonképpen egyike a társadalmi nyelvváltozatoknak, létrehozása és az alapjául szolgáló explicit norma meghatározása politikai tett.

Régen az egyszerű emberek mindennapi beszédét nevezték köznyelvnek (vagyis azt, amit ma népnyelvnek mondunk). Később 'a nyelvnek a műveltebb rétegek mindennapi érintkezésében használt változata' jelentést vette fel a köznyelv szó. Napjainkban a köznyelv a nemzeti nyelvnek a főváltozata, amelyet a nyelvközösség alapvető mintának, követendő eszménynek tekint, és amely az egész nyelvterületen többé-kevésbé egységes csiszolt formában jelenik meg. Ezt a nyelvváltozatot a nyelvközösséghez tartozók zöme ismeri és elfogadja, attól függetlenül, hogy maga él-e vele. Vannak, akik a standard nyelvváltozatot irodalmi nyelvnek nevezik, megfelelőbb azonban a köznyelv megnevezés (ennek lehet írott és beszélt változata).

A köznyelvi norma meghatározott grammatikai, szóhasználati, helyesírási, kiejtési szabályokat ír elő a nemzeti nyelven beszélők és írók számára, lehetőség szerint kiküszöbölve az esetlegességeket és a bizonytalanságokat. Azt a célt, hogy a nemzeti nyelv normatív elemeit és vonásait megfelelően elsajátítsák az emberek, az iskolákban külön tantárgy szolgálja: a magyar nyelv. Az explicit normájú köznyelv alapján véve statikus jellegű a dinamikus regionális nyelvváltozatokkal szemben. A nyelvi egység szempontjából ez előnynek számít, statikussága azonban veszélyt is jelenthet a kommunikációs folyamatokra.

Nyelvtantanítási stratégiák

A nyelvtanítás különféle stratégiákkal folyhat a deduktív módszertől kezdve a teljes mellőzésig. Ezekben a szélsőséges stratégiákon kívül a mondatközpontú és a szövegeközpontú nyelvtanítás egyaránt eredményes lehet.

Az anyanyelvtannak a latin grammatika régi tanmódja szerinti tanítása a nyelvtani kategóriákból indul ki, és elméleti tudást vár el a diáktól, definíciókat és szabályokat kér számon tőle. Például: Mi a főnév? Hogyan ragozzuk az ices igéket? Melyek a helyhatározó ragjai?

Ennél fejlettebb a mondatközpontú nyelvtanítás. A latinus rendszert a mondattanra épített módszer szorította ki az iskolákból. E tanítási módszer elvei szerint a mondatból mint szerves egészből kell kiindulni, majd ebből kifejteni az egyes alkatrészeket, belőlük a szóalakokat; ezek megismerése után következik a szerkesztés, mely abból áll, hogy amint a mondat alkatrésze vagy a szó alakja tudatosodott a tanulóban, elvárjuk tőle, hogy szerves összeköttetésbe hozza őket, vagyis mondatba foglalja.

A szövegeközpontú nyelvtanítás szerint a nyelvet úgy kell tekinteni, mint a gondolatoknak és a lelki életnek a kifejezését, ennél fogva az anyanyelvtan tanítását nem egyes beszédrészekhez, mondatokhoz, hanem egy nagyobb egészhez, egész szöveghez kell kötni. Ahogyan az állatot előbb egészben, nem pedig egyes csontjaiból ismerjük meg, úgy sokkal természetesebb, ha előbb valamely olvasmányt egészében fogunk fel, és azután foglalkozunk egyes részeivel. A nyelvtani ismeretekre az olvasókönyv anyagának feldolgozása alkalmával vezetjük rá a tanulót.

A szövegeközpontúság szempontjából nagy az olvasás fontossága. A jó könyvek, a jó irodalmi művek olvasása azért fontos, mert hatásukra egyfajta rend alakul ki a tanulóknál. Az adott mű belső rendszere leképeződik bennük. A szerzők által megírt, struktúrát alkotó művekkel való találkozás lehetővé teszi, hogy a valóságnak, az információk rendezésének, a gondolati koncepcióknak sokféle modelljét ismerjék meg, és kialakuljon bennük a rendszerezés kompetenciája, amellyel aztán rendezni tudják a maguk számára a világot.

A magyar tannyelvű középiskolákban háttérbe szorul a nyelvtanítás az irodalomtanítással szemben, néha olyannyira, hogy teljesen mellőzik. A szövegeközpontúság olykor annyira szélsőségesé válik, hogy maguk a szövegek kerülnek előtérbe, a nyelv szempontjai pedig elsikkadnak. A tanárok az irodalmi tananyag óriási mennyiségére hivatkozva számos esetben a nyelvtanórák kárára növelik az irodalomra fordítható idő mennyiségét. Nagyon sajnálatos, hogy némelyik középiskolában a magyarórák nemigen terjednek ki nyelvtani kérdésekre. Pedig az anyanyelvről való ismeretek elmélyítése ép-

pen a középiskolai oktatás feladata. Ennek aztán az a következménye, hogy a diákok számos esetben bizonytalanok a nyelvhasználatban, a szóbeli és az írásbeli kifejezőképességük gyakran nem éri el a kívánt szintet.

Más nyelvek példája

Nagy-Britanniában elsődleges cél a nyelvi kompetencia és performancia fejlesztése az angol nyelvi órákon. Olyan eszközrendszer kialakítására és fejlesztésére törekcszenek, amely elősegíti a többi tantárgy eredményes tanulását. Irodalmi művekkel az olvasás és szövegértés fejlesztésekor találkozik a gyerek. Rendszeres irodalomtörténet tanítása idegen a tárgytól. Nagy szerepet kap a mindennapi nyelvhasználat, a kommunikációs készség és a kreatív írás.

Franciaországban az anyanyelv tanításakor a transzfer elemekre fordítanak különös figyelmet, mert ezek segítségével minden tantárgy hatékony tanulásához hozzájárulnak. Az alsóbb osztályokban a nyelvtan és az irodalom nincs szétválasztva, és főleg a nyelvhasználati kérdésekre helyezik a hangsúlyt. Elsődleges feladatnak számít a szókincs fejlesztése, a beszédművelés, a helyesírás, a kifejező olvasás, a szövegelemzés.

A német iskolákban az óraszámnak több mint kétharmadát a beszéd és írás fejlesztése, illetve az irodalmi és nem irodalmi szövegekkel való foglalkozás tölti ki. Csak húsz százalékot tesz ki a nyelvi jelenségekkel és a grammatikával való foglalkozás.

A nyelvérzék és a nyelvtudat

Az ösztönös nyelvhasználat különösebb nyelvtani ismeretek nélkül is rávezeti a beszélőt a megoldásra, ezt nevezzük nyelvérzéknek. Az anyanyelvtanításnak a nyelvérzék fejlesztése is a feladatai közé tartozik, a fiatalabb korosztály esetében ez hatékonyabb lehet, mint a tudatos nyelvhasználatra való nevelés. A normakövetés azonban tudatosságot követel meg a beszélőtől és íróktól, ezért nyelvtani ismeretekre van szükség.

A családi környezetben a gyerek ösztönösen sajátítja el a nyelvet, az iskola viszont tudatosságot vár el tőle. Ehhez kellene a nyelvtani ismeretek, a tudatos nyelvszajátításhoz nyelvtanulásra is szükség van. Az írás is megköveteli a nyelv rendszerének, működésének az ismeretét. A helyesírási szabályok különféle hangtani, alaktani, mondattani tudáson alapulnak. Például a *zsebkendő* szó leírásához tudnunk kell, hogy a zseb és a kendő főnév összetételéről van szó, és hogy ennek kimondásakor a b zöngésségi hasonulás következtében p-vé alakul át (zöngétlenedik), de mi ennek ellenére írásban

megtartjuk a zseb szó eredeti alakját. A mondatvégi írásjel alkalmazásához ismernünk kell a mondat fajtáját (pont – kijelentő, kérdőjel – kérdő, felkiáltójel – felszólító, felkiáltó).

A nemzet egysége érdekében a nemzeti nyelvet minél alaposabban meg kell ismerniük az embereknek, hogy ne csupán valamely parciális nyelvváltozatot (nyelvjárást, rétegnyelvet, regionális nyelvet stb.) tudjanak használni. Az ösztönös helyett tudatos nyelvismeretre van hozzá szükség. A megfelelő nyelvtani, helyesírási, kiejtési, stilisztikai szabályok ismerete és alkalmazása a tudatos nyelvhasználatot segíti.

Ahhoz, hogy a tanuló megfelelően megértse a nyelvi rendszer működését, jobb, ha nem készen kapja a szabályt, hanem felismeri, saját maga jön rá. A korszerű tankönyvekben rendszerint nem mondják ki előre a szabályokat. Egy-egy nyelvtani egység tárgyalásakor képi vagy szöveges felvezetést alkalmaznak, hogy indokoltta tegyék a tanulók számára a témát, hogy ajtót nyissanak nekik a nyelv rendszerére. Az a cél, hogy a tanulók saját szókészletükre és szófüzési ismereteikre támaszkodva hozzanak létre hangsorokat, szövegeket úgy, hogy megfeleljenek bizonyos szabályszerűségeknek. Ezek a szabályszerűségek lehetnek formaiak és tartalmiak, és rendszerint nem azonosak valamely nyelvtani szabállyal, viszont a segítségükkel alkotott nyelvi anyag (szósorok, szerkezetek, mondatok stb.) alapján maguk a tanulók mondhatnak ki nyelvi szabályokat. Természetesen ebben a nyelvtankönyv is nyújt számukra némi támpontot. Például: *A felszólító mód*. Apunak nincs ideje arra, hogy elmenjen újságért, ezért téged küld el érte, mert azt akarja, hogy te vásárolj. Mit mond neked? (Fiam, menj el újságért!) Ez a mondat felszólító. A benne levő ige felszólító módban van. A felszólító mód jele a -j.

A nyelvtudat az a képesség, melynél fogva akár beszédben, akár írásban, amikor szükséges, a nyelvet a nyelvtan útmutatásai, szabályai szerint öntudatosan használjuk. A nyelv helyes használatában sokkal biztosabbak vagyunk akkor, ha tudjuk azokat az okokat, melyeken a nyelv helyes használata nyugszik, vagyis ha a nyelvérzékét a nyelvtudat segíti. Az iskolának az a feladata, hogy a tanulót megismertesse a nyelvtan szabályaival, azaz nyelvtant tanítson.

A nyelvtanításnak tudományos alapokon kell ugyan történnie, de nem korlátozódhat a nyelvtudományi ismeretek elsajátítására. A tudományosság-nál fontosabb a gyakorlatiasság, vagyis a tudományos ismeretek alkalmazásának a képessége, az, hogy a tanuló a lefektetett elvek szerint használja szóban és írásban a köznyelvet, a standardot.

A nyelvelsajátítás során a gyerek a szókincset és a kifejezőkészséget is tanulja. Ez a folyamat felnőttkorban is folytatódik. Egy-egy nyelv teljes eszköztárát az egyén általában nem sajátítja el, de törekedhet rá. Az iskolában

a szókészletnek módszeresen való bővítése folyik, nemcsak az anyanyelvi órákon, hanem más tantárgyak foglalkozásain is. A tanulók szókincse olvasással, tévénézéssel, rádióhallgatással is gazdagodhat. A szavak befogadása eredményesebb lehet, ha az ember meg is találja a helyüket a nyelvtanrendszerekben, beilleszti őket a többi hasonló felépítésű vagy jelentésű szó közé. A nyelvtani gyakorlókönyv ebben segítségére van a diáknak.

Elemzés és alkotás a nyelvtanulásban

A korszerű gyakorló nyelvtanok eltérnek a hagyományos iskolai nyelvtanoktól, amelyek általában szabályokat fogalmaznak meg, majd pedig ezek alapján elemzési feladatokat adnak a tanulóknak. Az elemzés során meg kell mutatni, hogy egy kész szövegben, hangsorban hogyan jut kifejezésre bizonyos nyelvtani szabály. Ezzel szemben produktívabb, ha nem megadott szövegekre támaszkodunk a nyelvtanításban. A nyelv szerkezetének alkotó módon való megközelítése lélektani szempontból előnyösebb az elemző módúnál, ugyanis a maga játékos és személyes formájával vonzóbb lehet a tanulók számára, mint a többé-kevésbé nehéz munkaként felfogható hagyományos nyelvtanulás. A tanuló a saját világából kiindulva eljuthat az egyes jelenségektől az általános szabályokig, megállapíthatja, hogy mennyit birtokol a közös nyelvkincsből, a közös tevékenységek során kiegészítheti szóállományát és kifejezőképességét, valamint a szabályok felismerésével fokozatosan tudatossá teheti ösztönös nyelvhasználatát.

A diákoknak nagy könnyítést jelenthet, ha játszva tanulhatnak meg bizonyos dolgokat. A nyelvtani szabályok rögzítését segíthetik elő az olyan játékos feladatok, amelyeknek kedvéért alkalmazni kell bizonyos szabályt. Például: Játsszunk olyan fővekekkel, amelyeknek azért lehet egyéb jelentésük is, mert azonos az alakjuk más főnévnek valamelyik nyelvtani alakjával! Például a *fánk* szóalak nemcsak ételfélét jelölő főnevet testesít meg, hanem a fa főnév egyik többes számú alakját is. Keressétek meg a főnévben rejlő másik főnevet! torok (tor+ok), vadon (vad+on), telek (tél+ek), korom (kor+om), hajadon (haj+ad+on), üstök (üst+ök). Némelyik játékhoz ismerni kell a szavak pontos jelentését. Például: Találd ki! Hol fekszik a vasmacska? (A kikötőben.) Hova vezet a zsákutca? (Sehova.)

Az anyanyelvtan tanítása hozzájárulhat az idegennyelv-tanulás anyanyelvi alapjainak megeremtéséhez. Valamely idegen nyelvnek iskolában való tanulásához támpontul szolgál az anyanyelv nyelvtana és eszköztára. Az idegen nyelvet is lehet ösztönösen tanulni, ha az ember idegen nyelvi környezetben tartózkodik. Ha azonban írni is szeretnénk az adott idegen nyelven, vagy ha tudatosan közelítjük meg, akkor nyelvtanát is el kell sajátítanunk.

Más nyelvek nyelvtana több-kevesebb vonatkozásában hasonlít anyanyelvünk nyelvtanához, ezt könnyebben megtanulhatjuk. Amiben viszont különbözik, arra fokozottabb figyelmet fordítunk. Az idegen nyelv szavainak az elsajátításához általában ismernünk kell azokat a fogalmakat, amelyeket a szavak jelölnek.

A magyar nyelv rendszerét kipróbált és újszerű módszerekkel egyaránt meg lehet közelíteni a történeti nyelvtan, a modern nyelvészet, a kontrasztív nyelvészet stb. felől. Arra is nagy figyelmet kell fordítanunk, hogy milyen korosztálynak, illetve nyelvismereti csoportnak tanítjuk a nyelvtant.

Nem cél, hanem eszköz

Az iskolai nyelvtanórákon a nyelv szerkezetével nem célként kell foglalkozni, hanem eszközként, a nyelvtani ismeretek segítségével a diákok jobban megérthetik a helyesírási, a kiejtési, a stilisztikai szabályokat, könnyebbé válik számukra a köznyelvnek írásban és élőszóban való használata, a szöveválasztás és a szövegalkotás.

Mind a nyelvérzéknek, mind a nyelvtudatnak a fejlesztése túlmutat az anyanyelvi órák keretein, valójában a többi tantárggyal összhangban kell, hogy történjen. Ezért fontos, hogy a szaktanárok is alaposan ismerjék a tanítás nyelvét, a standard nyelvváltozatot, és megfelelően kiegészítsék a magyarórákon folyó nyelvi nevelést.

Irodalom

- KEMÉNY Gábor–KARDOS Tamás szerk. (1994): A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában. Az MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest
- MOLNÁR CSIKÓS László (1975): Felfogások a nyelv rétegződésének rendszeréről. A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei, 22. 55–68.
- MOLNÁR CSIKÓS László (1992): A nyelvi norma alkalmazhatósága. Híd, 56. évf., 207–210.
- MOLNÁR CSIKÓS László (2002): Regionalitás és köznyelviség napjainkban. = IV. Dialektológiai Szimpozion. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely, 189–192.
- NAGY László (1871): Vezérkönyv a magyar nyelvtan tanításában a népiskolák I. és II. osztálya számára. Buda
- NAGY László (1873): Vezérkönyv a magyar nyelvtan tanításában a népiskolák III. és IV. osztályai számára. Buda
- SZEMERE Gyula (1968): A magyar nyelvtan tanítása. Tankönyvkiadó, Budapest
- SZENDE Aladár (1954): A nyelvtanítás módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest

A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/tantargyak-helyzete> (2012. 11. 15.)

Anyanyelv-pedagógia – folyóirat www.anyanyelv-pedagogia.hu.

Értékvédelem – hagyományörzés – modernizáció. Beszélgetés Szebedy Tassal, a KOMA kurátorával az élményközpontú anyanyelvi nevelés és az aktív olvasóvá nevelés pályázatokról <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-194> (2012. 11. 15.)

GAJDÓ Ágnes: Kártyázzunk nyelvtanórán! <http://www.ofi.hu/tudastar/uj-pedagogiai-szemle-090617-244> (2012. 11. 15.)

GORDON GYŐRI János: Magyartanítás a gyakorlatban <http://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-tanitas/hidak-tantargyak-kozott> (2012. 11. 15.)

Kell-e egyáltalán az iskolában nyelvtant tanítani? Beszámoló a [nyest.hu](http://www.nyest.hu) vitanapjáról <http://www.nyest.hu/rss/kell-e-egyaltalan-az-iskolaban-nyelvtant-tanitani-beszamolo-a-nyest-hu-vitanapjarol> (2012. 11. 15.)

NÁDOR Orsolya: A magyar nyelv politikai státusváltozásai és az oktatás. Adalékok a magyar nyelv tanításának történetéhez www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=158 (2012. 11. 25.)

IS IT NECESSARY TO TEACH HUNGARIAN GRAMMAR TODAY?

There have been suggestions recently that there is no need to teach Hungarian grammar in schools, or at least not in the way it is taught at present. In order to see things more clearly we ought to separate the two disciplines: the teaching of language and the teaching of grammar. The former is intended for people who do not speak a language whereas the latter is meant for those who wish to acquire the normative version of a language. Teaching the grammar of the mother tongue has a considerable amount of political importance: in the interest of national unity people ought to have a good command of their national language instead of being able to use only its partial language variant (dialect, slang, vernacular etc.). In order to achieve this goal they must learn, and also be able to apply grammatical, spelling, pronunciation and stylistic rules. Familiarity with the rules aids language awareness. Knowledge of the structure of the language ought not to be the goal but a means of teaching in schools; this way of teaching will help pupils understand spelling, pronunciation and stylistic rules, and as a result they will find it easier to find the right word, produce texts and express themselves in speech and writing in the standard language.

Keywords: Hungarian grammar, normative language variant, teaching of grammar, rules, language awareness.

LÁNCZ IRÉN

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
lancz@nscable.net

A MAGYAR NYELVTAN TANÍTÁSA ÉS KORSZERŰSÍTÉSÉNEK SZÜKSÉGESSÉGE

Hungarian Language Teaching and the Necessity for its Modernization

A magyar nyelv nyelvtanának tanítása korszerűsítésre szorul. Ezt a tényt már több évtizeddel ezelőtt felismerték, a kérdésnek több konferenciát és könyvet szenteltek, változás azonban alig történt. A tudomány és az iskolai oktatás nem járhat külön utakon, viszont a nyelvészetben bekövetkezett szemléletváltás és az új alapokon nyugvó nyelvtanok ismeretanyaga nem tükröződik a magyar nyelv tantárgynak tantervében, így a nyelvtantanításban sem. Magyarországon már van elmozdulás a hagyományos nyelvelírás felől, vannak olyan nyelvtankönyvek, melyek a generatív grammatikán alapulnak. Vajdaságban még mindig a hagyományos nyelvtant tanítják mindkét szinten. Ha generatív nyelvtant tanítanánk, és a tanítás módszere is megváltozna, talán jobban szeretnék a nyelvtant a tanulók.

Kulcsszavak: nyelvtantanítás, tanterv, tananyag, hagyományos leíró nyelvtan, modern nyelvészet, korszerűsítés, generatív grammatika, módszer.

1. A magyarországi Magyar tanárok Egyesülete két évvel ezelőtt, 2010 decemberében *Mire való a nyelvtanóra?* címmel konferenciát szervezett a nyelvtantanításról. A róla készült beszámoló címe jól érzékelteti a nyelvtanhoz való viszonyt, a cím ugyanis az, hogy *Kínzókamrológiai konferencia*. A konferencia mottója, az Erasmus-idézet is sokatmondó: „...az egy grammatika is bőven elég, hogy kínzókamrává változtassa az életet” (A Balgaság Dicsérete).

Régóta baj van a magyar nyelv nyelvtanának tanításával. A nyelvtant nem szeretik sem a diákok, sem a tanárok, tanítása nem eredményes, nem járul hozzá a szövegértéshez, a tananyag a hagyományos szemléleten alapul.

Magyarországon már 1952-ben országos nyelvtanítási konferencia témája volt a nyelvtanítás, 1959-ben a Pécsen tartott *Anyanyelvi műveltségünk* című tudományos tanácskozáson is szó volt róla, és az elhangzottakat figyelembe véve korszerűsítették a gimnáziumi oktatást. A nyelvtudomány akkori szemléletének megfelelően az a vélemény kristályozódott ki, hogy az oktatás központjában a szilárd nyelvtani alapra épített nyelvművelésnek és stilsztikának kell állnia. Az 1970-es években is foglalkoztak a nyelvtanítással, s akkortájt fogalmazódott meg, hogy szorosabb kapcsolatot kell kialakítani a nyelvtudománnyal. A fiatal nyelvészek munkaközössége 1972-ben a *Magyar Nyelvőr*-ben közölte programjavaslatát, melynek célja, hogy a nyelvtudomány tudományosan elfogadott újabb eredményeit tegye az oktatás alapjává. A javaslat szerzői Szépe Györgyöt idézik: „Nincs különálló tudományos nyelvészet és egy ettől lényegileg különböző iskolai nyelvészet” (Fiatal nyelvészek munkaközössége 1972; 444). A nyelvtudomány ma is korszerű klasszikus eredményein kívül a modern irányzatok időállónak bizonyult eredményeit is be kell építeni a tananyagba. A Telegdi Zsigmond szerkesztette és 1974-ben megjelent *Hagyományos nyelvészet – modern nyelvészet* tanulmánykötet előszavában olvasható, hogy a grammatika mint a legfontosabb tárgyak egyike nem tekinthet el a nyelvleírás elméletének korszakos haladásától (TELEGDI 1972; 4). Ez akkor a strukturalizmust jelentette. Ha változások vannak a tudományban, nem maradhat változatlan a nyelvtanórán közvetített tananyag sem. Ez a megállapítás ma is időszerű, szoros kapcsolat azonban azóta sincs a modern nyelvészet és a magyar nyelv iskolai oktatása között. (Kivételt képez egy-egy magyarországi program.) 1981-ben Szende Aladár szerkesztésében jelent meg egy kötet *Az anyanyelvi oktatás korszerűsítésének változatai* címmel. 2002-ben az MTA Nyelv- és Irodalomtudományi Osztálya az évi akadémiai közgyűlése keretében szervezett tanácskozást *A magyar nyelv és kutatása* címmel, melyen szintén szó volt a magyar nyelv iskolai oktatásáról. Nálunk az 1980-as években Penavin Olga tett javaslatokat, hogy mivel és miként újítható meg a tananyag. 2004-ben a tanszékiünkön tartott nyelvészkonferencián is beszéltünk róla, sajnos, a javaslatok visszhang nélkül maradtak. Tehát hiába voltak már a múltban is kezdeményezések a tananyag korszerűsítését illetően Magyarországon is és nálunk is, alig változott valami.

Vajdaságban ma is a hagyományos leíró nyelvtant tanítjuk, nem vesszük tudomásul, hogy a modern, korszerű nyelvészetben már régóta másmilyen modellek egész sora létezik, melyek a hagyományostól eltérő nyelvleírásnak lehetőségeit kínálják. 2010 májusában a Nyelv és Tudomány (nyest.hu) vitanapot szervezett a budapesti Írók Boltjában a nyelvtanítás helyzetéről, hibáiról és a változások lehetőségeiről. A beszélgetésből kiderült, hogy a

nyelvtanórák – általában – unalmasak, sok a definíció, a szabályok nehezen megtanulhatóak, és még nehezebben alkalmazhatóak. A vitában szóba került a leíró nyelvtan használhatósága vagy hasznavehetetlensége is. A vitáról készült beszámolóból tudjuk, „hogyan Kálmán László szerint túl korán tanítanak a kisiskolásoknak elvont nyelvtani fogalmakat (»az ige cselekvést, létezés, történést kifejező szó«), míg Schiller Mariann a túlburjánzó, önellentmondásos határozórendszerünk tanítását hozta fel elrettentő példaként. Voltak viszont a hallgatóság soraiban olyanok is, akik szélsőségesnek érezték az eredeti kérdésfeltevést és a leíró nyelvtan ellenességét is, mondván, a matematikából tanultaknak sincs mindig gyakorlati haszna, mégis megtanuljuk, mert segíti a logikus gondolkozást – ahogy a leíró nyelvtan is. Abban azonban, úgy tűnt, teljes az egyetértés, hogy a definíciók magoltatása, illetve a nem is mindig használható rendszerek tanítása nem segíti elő sem a nyelv-érzék fejlesztését, sem a tantárgy megszerettetését. Kálmán szerint azon a nézetten kell változtatni, miszerint a nyelv olyan, mint a KRESZ, vagyis rögzített szabályai vannak, és aki ettől eltér, az hibázik, és ezért feltétlenül büntetni kell” (SOMFAI 2010).

Azt nem tudjuk, nálunk milyen vélemények vannak a nyelvtanításról a tanárok, a diákok és a szülők körében, de valószínű, hogy nem sok a különbség a magyarországiakétól.

A nyelvtanítás tehát változtatásokra szorul Magyarországon is, pedig ott jobb a helyzet, ugyanis többféle program közül lehet választani, és ezek között vannak olyanok is, melyek nem a hagyományos grammatikán alapulnak. Kálmán Lászlónak és Molnár Ceciliának *A nyelvi nevelés módszertana* című könyvéből idézek: „A nyelvtudományi háttérnek persze modernnek kell lennie, de – más tárgyakhoz hasonlóan – elég, ha ez a tudomány 50–100 évvel ezelőtti állapotának felel meg. A mai »nyelvtan« tananyag sokszor 500–2000 éves állapotokat tükröz” (KÁLMÁN–MOLNÁR 2009; 9). Bánréti Zoltán tankönyvei például a generatív grammatikára épülnek, ezekben tehát frissebb a szemlélet, a 20. század második felének vezető irányzata biztosítja a korszerűséget.

2. Nálunk is gondok vannak a magyar nyelv nyelvtanának tanításával, a tanítás nem hozza meg a várt eredményeket.

Bár nincsenek újabb felmérések vagy elemzések eredményességéről, vannak tapasztalataink vele kapcsolatban. Egyrészt már egy jó évtizede, amióta a tanszék szervezi az általános és középiskolások anyanyelvi versenyét (*Magyar nyelv és nyelvhelyesség* címmel kerül be a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma programjába), láthatjuk, hogy azok a tanulók, akikkel külön foglalkoznak a tanárok, szép eredményt érnek el a versenyen, igaz – és ez adatokkal igazolható is –, mintha évről évre gyen-

gében teljesítenének a diákok. Az érdeklődés a verseny iránt nem lankad, évente több száz tanuló versenyez három (községi, körzeti és köztársasági) szinten. Másrészt hosszú évtizedek óta pontszámokkal kifejezett adatok állnak rendelkezésünkre a felvételi vizsgáról. Sajnos, nem lehetünk elégedettek azzal a tudással, mellyel hozzánk érkeznek azok, akik magyar nyelvet és irodalmat szándékoznak tanulni. Elvárnánk ugyanis, hogy nagyobb tudással rendelkezzenek, nemcsak azért, mert a felvételire külön felkészülnek (ha felkészülnek). De enélkül is elmélyültebb tudást várnánk a felvételizőktől, hiszen általános és középiskolai tanulmányaik során jó néhányszor téma egy-egy nyelvtani jelenség. Ha ugyan megvalósul a tanterv.

Vannak olyan értesüléseink, hogy a középiskolákban nem vagy alig tanulnak nyelvtant a diákok. Kérdés, miért nem dolgoznak a tanárok a saját maguk által összeállított tanmenet szerint. Tény az, hogy nem szeretik tanítani a nyelvtant, és sok tanár nem is tanítja, mert izgalmasabb számukra az irodalom (egyszer az irodalomtanítás kérdése is lehetne egy tanácskozás témája, mert az sem problémamentes). Remélem, nem arról van szó, hogy a tanárok nem tudnak mit kezdeni egy-egy anyagrésszel, hiszen a tanszék jól felkészíti őket, és jól ismerik a nyelvtani rendszer minden szintjét, és azt is megtanulhatták a tanszéken, hogyan kell elsajátíttatniuk különböző szinteken. Vagy mégsem jó módszerrel dolgoznak a magyartanárok? Meglehet, hiszen ha megfelelően közelítenék meg a nyelvi jelenségeket, a tanulók nem idegenkednének tőle, hanem szeretnének vele foglalkozni. De nem kedveltethetjük meg a tanulókkal a nyelvtant, ha minden alkalommal szinte ugyanazt kell tanulniuk. Nemigen valósul meg ugyanis az, hogy koncentrikus körök szerint épüljön fel az anyag, azaz ne ismételtessük azt, amit már egyszer megtanultak. Mert hogy is állunk? Ahányszor valamelyik nyelvtani anyagrész megtárgyalásra kerül, mindig minden ugyanúgy kezdődik: definíciók és csoportosítások. Nem kell csodálkoznunk azon, hogy a diákok ezt nem szeretik. Változtatnunk kell tehát nemcsak a tananyagban és annak felépítésén, hanem a tanítás módszerén is.

3. Több fontos lényegbevágó kérdés tehető fel a nyelvtanítással kapcsolatban. Közülük hármat emelik ki. 1. Tanítsunk-e egyáltalán nyelvtant? 2. Ha igen, mikor, melyik szinten mit tanítsunk? 3. Hogyan tanítsuk?

Az első kérdéssel kapcsolatban eltérőek a vélemények. Van, aki szerint nem kell grammatikát tanítani, helyette képességeket kell fejleszteni. Van olyan vélemény is, hogy szükség van grammatikai ismeretekre, de a nyelvtan tényeit a tanulók maguk ismerjék fel. Így gondolja például Bánréti Zoltán is. Szerinte nem nyelvtani ismeretet kell tanítani, hanem felismertetni nyelvi jelenségeket, és megfogalmazni, hogy például milyen kritériumok alapján szerepelhet valami a mondatszerkezetben egy bizonyos helyen.

Kálmán László és Molnár Cecília a kompetencia alapú szövegértés és szövegalkotás fejlesztésének részeként képzeli el a magyar nyelvtan tanítását. A magyar nyelv nyelvtani részében a szerzőpáros szerint problémák halmozódtak fel. Néhányat emelek ki közülük: „Az anyanyelvi nevelés tévesen abból indul ki, hogy a diák tökéletlenül használja az anyanyelvét; az anyanyelvi órákon a nyelv *egyetlen helyes használatra* tanít. Ezzel elidegeníti a tanulót saját anyanyelvétől, és számos nyelvi babonát, tévhitet erősít meg a tanulóknál” (KÁLMÁN–MOLNÁR 2009; 6). Probléma továbbá, hogy a tanároknak és a diákoknak egyaránt anélkül kell elfogadniuk a nyelvi kategóriák listáit, hogy érvek, bizonyítások szóljanak mellettük és az alternatíváik ellen, és „hiányoznak a problémák. Így nincs elég lehetőség arra, hogy a tanulók legalább részben saját tapasztalataikra alapozva, saját problémamegoldó gondolkodásuk eredményeként jussanak el ismeretekhez. Háttérbe szorul a tévedés szabadsága, a gondolkodásbeli hibák felismerésének és korrigálásának fejlesztő ereje” (KÁLMÁN–MOLNÁR 2009; 7).

A második kérdés második részére nem nehéz választ adni. Az új szemléleten alapuló nyelvelírásal frissíthető és megújítható a tananyag. (Jómagam kipróbáltam a Művészeti Akadémia Színészet Szakán. A hagyományos leírás nem keltette fel a hallgatók figyelmét, az új megközelítések azonban igen.) Felsőbb osztályokban és/vagy a középiskolában feldolgozhatók a nyelvi jelenségek úgy, hogy nem a hagyományos nyelvtanokból indulunk ki. Tudjuk, a hagyományostól nem könnyű eltérni, mert kisebb erőfeszítéssel jár a már kitaposott úton haladni, mint újjal kísérletezni. Ennek ellenére meg kell/kellene találni a módját, hogy kimozduljunk arról a pontról, ahol most vagyunk, mert ma óriási szakadék van a nyelvtudomány szemlélete és legújabb eredményei meg az iskolai anyanyelvoktatás között.

Az utóbbi néhány évtizedben sok változás történt a nyelv leírásában (és a nyelv értelmezésében is), mely szükségessé teszi a tanított anyag felülvizsgálását. A nyelvtudományt ma a folyamatos kérdezés és problémafelvetés jellemzi, a *miértre* keresi a választ, és a jelenségek feltételeit kutatja. Többek között ezt kellene átültetni a tanításba. Például mivel magyarázható, hogy jó mondat a következő: *Az elnöknek rövid volt a bevezető beszéde*. De rossz a mondat, ha így hangzik: **Az elnöknek rövid volt a bevezető beszéd*. Vagy mely főnévi igenevekhez járulhat toldalék, mi indokolja a toldalék kitételét, mikor kötelező kitenni, mikor választható? Például: *[Ég a villany.] *Kovácséknak már otthon kell lenni./Kovácséknak már otthon kell lenniük*. Miért áll a főnévi igenév alanya részesezetben? Milyen feltételekkel kerülnek a magyar főnévi szerkezetek mutató névmási módosítóira olyan toldalékok, amelyek a szerkezet fején is megjelennek? Például *ezek a házak*, **ezem a házam*, *azé a lányé*, **azéi a lányéi*. Néhány kérdés a mondatból: Milyen

megkötések korlátozzák a szórendet? Hogyan befolyásolja a szórend a mondat jelentését és intonációját? Mi az oka annak, hogy a toldaléktalan birtokos nem szakítható el birtokszava mellől? Milyen helyet foglal el a szerkezetben a *-nak/-nek* ragos birtokos, és mi teszi ezt elszakíthatóvá? Például: *Péter húga szőke. *Péter szőke a húga. Péternek a húga szőke. Péternek szőke a húga* (LÁNCZ 2004; 18–19).

A tananyag tervezésekor az az álláspont, hogy csakis letisztult eredményeket lehet bevinni a programba. Az iskolai oktatásba azonban a változások nehezen kerülnek be. Tolcsvai Nagy Gábor ennek okát egyrészt az oktatás normatív hagyományában, másrészt a diákok életkori sajátágaiban látja (TOLCSVAI NAGY).

Mára letisztult, hogy például az egyszerű mondat másként is elemezhető, mint a hagyományos kategóriákkal történő elemzés. Néhány nyelvtani fogalommal kell megismertetni a tanulókat, hogy a generatív grammatika alapján felismerjék a mondattani sajátságokat és a mondatszerkezetet. Ezek például a következők: igei csoport, főnévi csoport, melléknévi stb. csoport, igei, főnévi és melléknévi frázis, igei és főnévi és melléknévi kifejezés, fej, vonzat, téma (topik), fókusz, argumentum (vagy ahogy Kenesei István nevezi, a „maradék”), fej, mozgatás stb. Az egyszerű mondatok formális ábrázolásának megtanulása, vagyis az ágrajzok készítése sem okozna nagyobb nehézséget, hiszen jelenleg is ábrázolják a mondat szerkezetét. A hagyományos grammatika alapjait persze nem szoríthatják ki az újabb felismerések, de hogy ne ismételjük állandóan ugyanazt az ismeretanyagot, felfríszíthetjük új szempontokkal, és még könnyítenénk is a tanuló helyzetét, mert a lényeg nem a taxonómián van, és nem kellene a jelenségek fajtáit magolniuk (például a határozószók fajtáit szófajtanból vagy a határozók fajtáit mondattanból). Ehelyett könnyen világossá tehetjük a tanuló számára a szerkezeti többértelműséget, a szorosan összetartozó szerkezetek jellemzőit és a mondatösszetevők funkcióját. Egyszerűsítsenénk az összetett mondatok közötti különbségeket felismerését is, ha úgy tárgyalnánk őket, mint a strukturális mondattan, azaz a kötőszók szerint (*hogy* kötőszós és vonatkozó mellékmondatok). A variabilitás bemutatására is több lehetőséget biztosít a generatív grammatika, mint a hagyományos. A számítógépes oktatáshoz is hozzájárulna a generatív alapú grammatikatanítás (vö. KULT 2008; 107–117).

Ha mindahhoz, amit a szerkezeti nyelvtanból taníthatunk, hozzákapcsolunk egyéb szempontokat is, például pragmatikaiakat és kommunikációelméletieket, gazdagabb ismeretek birtokába juthatnának a tanulók, és kommunikációs kompetenciájuk is fejleszthető lenne. (Vannak ugyanis olyan helyzetek, amelyekben a fiatalok nem mindig az elvárt módon nyilatkoznak meg, ugyanis nincsenek tekintettel arra, hogy kihez szólnak. Ugyanazt a nyelvi formát használják bárki legyen is a beszédpartner. Ezért kellene foglalkozni a mindennapi kommunikációs helyzetekkel.)

4. A magyar nyelvtan tanítását tehát korszerűsíteni kell, de ez csak úgy lehetséges, ha tisztázzuk a magyar nyelv tantárgy és ezen belül a nyelvtanítás helyzetét, és eldöntjük, hogy mikor, melyik tanítási szinten milyen (elméleti) alapú legyen, valamint hogy a nyelvtan mellett mit tartalmazzon még a tantárgy. Erről is eltérőek a vélemények. Van, aki szerint nem jó, hogy sok mindent beolvasztanak az anyagba, a grammatika mellett például stilisztikát, retorikát, kommunikációelméletet, de van, aki szerint ezek a részek sem hiányozhatnak a programból, akárcsak a nyelvtörténet, a szociolingvisztika, a pragmatika, az antropológiai nyelvészet, a társalgáselemzés, a kommunikációelmélet és az általános nyelvészet alapjai sem. Arra kellene törekednünk, hogy a tantárgy hasznosítsa az említett tudományterületek ismereteit, és ezek álljanak a szövegértés és a szövegalkotás fókuszában.

Ha majd a tananyag korszerűsítésére kerül sor, készítői mindenképpen gyűjtsék össze a nyelvészeknek a kérdéssel kapcsolatos tapasztalatait, és fontolják meg megállapításaikat és javaslataikat. A módszertan tanárai pedig hívják fel a figyelmet a kompetenciaalapú nyelvtanításra, annak jelentőségére, hogy a tanulók sok nyelvi jelenségen keresztül maguk fedezzék fel a szabályokat. A módszer olyan legyen, hogy biztosítsa az élményszerű tanulást.

A Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériumának oktatásfejlesztési stratégiája szerint a gimnázium felsőbb osztályaiban négyféle tantervi program lesz. Egyikben ki kellene próbálni a generatív grammatikán alapuló nyelvtan tanítását.

Irodalom

- GUGI Boglárka (2008): Képességfejlesztés a grammatika területén (Bánréti Zoltán programjáról, taneszközairől és azok átdolgozásáról). = Medve–Szépe, szerk. (2008) <<http://mek.oszk.hu/08400/08432/08432.pdf>> (2012. 10. 22.)
- Fiatál nyelvészek munkaközössége (1972): Nyelvtudomány és anyanyelvi oktatás. Javaslat a középiskolai nyelvtanoktatás korszerűsítésére. Magyar Nyelvőr, 442–451.
- KÁLMÁN László–MOLNÁR Cecília: A nyelvi nevelés módszertana <http://www.educatio.hu/download/eselyegyenloseg/A_nyelvi_neveles_modszertana.pdf> (2012.10. 22.)
- KIEFER Ferenc, szerk. (1992): Strukturális magyar nyelvtan. 1. Mondattan. Akadémiai Kiadó, Budapest
- KULT Katalin (2008): Számítógéppel támogatott generatív nyelvtanítás. = Medve–Szépe, szerk. (2008): Anyanyelvi nevelési tanulmányok 33. Iskolakultúra, Budapest, 107–117. <<http://mek.oszk.hu/08400/08432/08432.pdf>> (2012. 10. 22.)
- LÁNCZ Irén (2004): A magyar nyelv leírása és tanítása. Hungarológiai Közlemények, 13–21.

- MEDVE Anna–SZÉPE György, szerk. (2008): Anyanyelvi nevelési tanulmányok 33. Iskolakultúra, Budapest, <<http://mek.oszk.hu/08400/08432/08432.pdf>> (2012. 10. 22.)
- B. NAGY Ágnes–FARKAS Judit (2005): Hogyan érdemes generatív mondattant tanítani középiskolában? *Modern Nyelvoktatás* 2–3. 50–56.
- SOMFAI Barbara (2009): Élvezni is lehet a nyelvtanórát? <<http://www.nyest.hu/hirek/elvezni-is-lehet-a-nyelvtanorot>> (2012. 10. 22.)
- SOMFAI Barbara (2010): Kell-e egyáltalán az iskolában nyelvtant tanítani? Beszámoló a nyest.hu vitanapjáról. <<http://www.nyest.hu/hirek/kell-e-egyaltalan-az-iskolaban-nyelvtant-tanitani-beszamoló-a-nyest-hu-vitanapjarol>> (2012. 9. 18.)
- SZABÓ Tamás Péter: Több, mint nyelvtan. www.nyest.hu/hirek/tobb-mint-nyelvtan
- SZENDE Aladár (1991): A nyelvtudomány iskolai lecsapódása századunkban. = Kiss Jenő–Szűts László (szerk.): *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- TELEGDI Zsigmond, szerk. (1972): *Előszó.* = *Hagyományos nyelvtan – modern nyelvészet.* Tankönyvkiadó, Budapest
- TOLCSVAI NAGY Gábor: A magyar nyelv leírása és iskolai oktatása. <mta.hu/fileadmin/1_osztaly/.../Tolcsvai_mnyk.rtf> (2004. 11. 5.)

HUNGARIAN LANGUAGE TEACHING AND THE NECESSITY FOR ITS MODERNIZATION

A need has arisen for the modernization of the teaching of Hungarian grammar. This fact was recognized several decades ago, and consequently, several conferences, books and studies have been dedicated to the problem; nevertheless, hardly any changes have resulted from them. Yet, linguistic science and the teaching of its basic principles in educational practice cannot take separate paths. Attitude change in linguistics and knowledge of grammar based on new grounds is neither reflected in the syllabus for Hungarian language nor in the teaching of grammar. There has been a shift from the traditional description of language in Hungary: some grammar books based on generative grammar have been in use recently. However, in Vojvodina it is still traditional grammar that is taught at both levels. If generative grammar were taught in the upper classes of primary and in secondary schools, the teaching methods were changed, and the role of discovery on the students' side were given greater emphasis when acquiring a range of linguistic phenomena, students might develop a more favourable attitude to learning grammar. A curriculum based on new concepts may also contribute to the level of reading comprehension.

Keywords: teaching of grammar, curriculum, subject-matter of instruction, traditional descriptive grammar, modern linguistics, modernization, generative grammar, method.

KATONA EDIT

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
gerjo@sabotronic.co.rs

GRAMMATIKAI-STILISZTIKAI ISMERETEK TANÍTÁSA ÉS A KOMPETENCIÁK ÖSSZEFONÓDÁSA

The Teaching of Grammar and Stylistics and the Intertwining of Competencies

A dolgozat azt a kérdéskört igyekszik körüljárni, a nyelvtanítás hogyan járulhat hozzá az anyanyelvi s ezen belül a szövegalkotási kompetencia fejlesztéséhez. A grammatika és stilsztika oktatását olyan nélkülözhetetlen ismeretként mutatja be, melyek nélkül a kreatív, pontos és élményszerű szövegalkotás nem jöhet létre. A nyelvtani ismeretekkel való foglalkozást emellett olyan kognitív tevékenységként tünteti fel, amely a gondolkodás és önkifejezés nélkülözhetetlen eszköze. A középiskolai oktatás számára készített példasorok pedig a kifejező, a különböző beszédhelyzetekben érvényes nyelvhasználat kialakításához kívánnak segítséget nyújtani.

Kulcsszavak: anyanyelvi kompetencia, nyelvtanítás, szövegalkotás, grammatika, stilsztika, funkcionalitás, szintézis, kognitív képességek.

Mindenkori igény volt és maradt az oktatásban a megfelelő beszédteljesítményre és szövegalkotási produktum létrehozására való törekvés. A diákok teljesítménye iránti elvárások a társadalom megváltozott működési stratégiái, az információfelvételi és -átadási technikák új elvárásokat szülnek, és újfajta hozzáállást igényelnek mind az oktatási rendszer működtetői, mind a résztvevői részéről. „A változások egyik tendenciája makroszinten az iskolarendszer pluralizálódása, mikroszinten [...] az egyéni tanulási utak bővülése” (HORVÁTH 1998; 111). Mindez egyértelművé teszi a tantervi rugalmasság és specializáltság szükségességét, a nyelvtan és irodalom integrálását az anyanyelv-oktatásban a versenyképes, harmonikus személyiség kialakítása érdekében.

A korszerű oktatással kapcsolatban felmerül a kérdések sora: Milyen ismereteket közvetítsen az iskola? Mire fektesse a hangsúlyt, a kulturális hagyomány vagy a képességfejlesztés kerüljön előtérbe? S egyáltalán el lehet-e ezeket választani egymástól? A lexikai ismeretek elsajátítása és az alkalmazás milyen viszonyrendszerben valósuljon meg? A normák felállítása milyen célt szolgál? A túlzott standardizáció veszélyes? Nélküle nem válik-e parttallanná az oktatás? Mi támogatja az érvényes nyelvhasználati tudás kialakulását? Milyen az érvényes nyelvhasználati tudás? A nyelvhasználat különböző szinterein mi az érvényes (helyi szintű?) tudás? Ami ma érvényes, meddig lesz az? Hogyan követheti a változásokat a tanterv és az iskola?

A kérdések jelentős része persze önkényes, csak összefüggésrendszerében értékelhető, a személyiségépítő, elemző és a gyakorlati célokat szolgáló feladatoknak kölcsönösen kell egymást kiegészíteniük.

A nyelvtan helye az anyanyelvtanításban

Korunk egyik közismert hívószava a funkcionalitás, a nyelvtanítást se öncélú tevékenységként képzeljük el, s ha jól végezzük, szinte elképzelhetetlen, hogy a nyelvtanoktatás a kompetenciák egész sorának fejlődését ne vigye előbbre. Medve Anna és Szabó Veronika tanulmányában olvashatjuk, hogy nyilvánvalóvá kell tenni a nyelvtani tudás kompetenciajellegét (vö. MEDVE–SZABÓ 2010), a magasabb szintű anyanyelvi műveltség kialakításában betöltött szerepét. Az irodalom-, a nyelvtan-, a stilsztikatanításban az alapvető ismeretek rendszerszerű bemutatásától sem tekinthetünk el, mert ugyan fontos a funkcionalitás, de alapanyag nélkül nem lehet építkezéshez fogni, s ez éppúgy érvényes az önépítő irodalmi szövegek feldolgozására, mint a bizonyos kompetenciaterületeket fejlesztő grammatikai ismeretekre, melyeknek – ezt vállalni kell – pedagógiai, didaktikai szempontoknak kell megfelelniük.

A nyelvtani ismeretek elsajátítása az anyanyelvi képzés minden részfeladatát segíti. A mássalhangzók hangtani változásainak tudatosítása a helyesírási készségek fejlesztését, a szókészletteni elemek, a mondattani és szövegteni ismeretek a helyes, választékos fogalmazást, a szövegértést, az idegen nyelvek elsajátítását egyaránt előmozdíthatják.

A nyelv és gondolkodás axiómaszerű egysége megnyilvánul a szabályok és szabályalkotási algoritmusok felfedezésekor, megalkotásakor. Analogikus gondolkodás által teszünk megállapításokat, megismerjük a nyelv szerkezetét, alá-fölérendeltségi viszonyait, struktúráját, logikáját, elemzési módszereket. A szövegértés mellett a szövegalkotás és kommunikáció hathatós támogatója a nyelvtanítás a beszédhelyzeteknek megfelelő stílusú és formájú szövegminták megismertetésével.

A grammatikai jellemzők és az (anyanyelvi) kognitív kompetencia

A tanulási folyamatban a szabályalkotás és a nyelv kreatív alkalmazása egymást követő tevékenységek, noha az anyanyelv elsajátításakor sajátos helyzetben vagyunk, sokszor meglévő, implicit ismereteket kell explicitté tenni, ezért a jelentésteremtés során mindenképpen a felfedeztetés módszeréhez kell folyamodni, majd a tudatosított ismereteket a szabályalkalmazó feladatokkal emelhetjük magasabb szintre az általános anyanyelvi kompetencia fejlesztése érdekében.

Minden igazi nyelvtanoktatás mozgásba hozza a tanulói kreativitást a problémamegoldó gondolkodás révén. Az agy tornáztatása, az analógiaalkotás, a differenciálási viszonyok kialakítása, a szabályalkotás a kognitív funkciók együttes működését kívánja meg a nyelvi jellegzetességek felismerése érdekében. Érdemes lenne így fogalmazni, mindez az anyanyelvi kognitív kompetencia alkalmazását feltételezi.

Sok vita alakult ki a nyelvi szintek grammatikájának oktatásában a felső, illetve az alsó szintről történő építkezéssel kapcsolatban, noha a koherens szövegépítéshez természetesen mindegyik szintnek harmonikusan együtt kell muzsikálnia, a szövegből és a mondatból történő kiindulás hoz sok esetben eredményeket.

A szótan tanításakor is érdemes a felsőbb, vagyis az alkalmazott szintből, a mondatból kiindulni. A lexikai jellemzők és szintaktikai szerep elhatárolása a tanulók önálló következtetése által jöhet így létre, s számtalan megállapításhoz juthatunk el a két szint jellegzetességeivel kapcsolatban, pl. az alábbi, értelmetlen szavakból összeállított mondattal kapcsolatban.

Dőher szivolák ahatag hőköltek a dobota debetében.

Anyanyelvi ismereteik birtokában a középiskolás tanulók könnyedén meghatározzák a szóalakok mondattani szerepét, szófaji jellegüket is igen nagy pontossággal megállapítják, s a jelek, ragok leválasztása után a szó-tári alak is nyilvánvalóvá válik. A továbbiakban levonják a következtetést, hogy a szavak a mondatban toldalékokat vesznek fel, s kifejtik, mely mondatrészre milyen toldalékok jellemzőek. A magmondat megfejtése sem jelent gondot, kiviláglik az is, hogy egyes mondatrészek (a minőségjelzők) alakja megegyezik a szó-tári alakokkal.

A szófaji/mondatrészi szerep megvitatása alkalmat ad arra, hogy észre-vegyük, hogy a határozó az igei állítmányhoz kapcsolódik, a jelző a névszói alanyhoz, hogy utaljunk a jelző határozói szerepkörben való működtetésének szokatlanságára, a jelző és határozó szórendi helyzetére, kapcsolódási lehetőségeire.

Amikor a tanulók a mondatot behelyettesítik értelmes szavakkal, a jelzők tulajdonságait is differenciálják, a birtokos jelző toldalékolási lehetősége is felmerül. Nyilvánvalóvá válik, hogy az ige jelentésétől és kiegészítési lehetőségeitől függ a határozó természete.

A példamondatban álló *ahatag* határozói szerepe nem kétséges a tanulók előtt, de az értelmes mondat megfogalmazásakor már felmerül, hogy határozószó vagy toldalékos névszó áll majd határozói szerepben. Mindjárt példákkal is illusztrálják mindkét formát: *egyedül, reggel, este – magányosan, hajnalban*. Az *ahatag* szóalak sajátos voltát jelzi, hogy az átírt mondatban a jelző általában nem kerülhet határozói pozícióba, a határozó pedig nem fordul elő jelzői szerepben. Egy mai beszélt nyelvi jelenséggel is érzékeltethető a példa természete a *gyors* kapcsán: *Gyere gyors, mindjárt kezdődik az óra*.

Az anyanyelvi (lexikai) kompetencia mélyebb felmérése is megtörténhet az azonos végződésű szavak gyűjtése révén (*hervatag, csüggeteg, ásatag, réveteg, lankatag, roskatag, álmatag, pöfeteg*).

Az *-atag, -eteg* végződés felemlítése nem öncélú az órán, mert poétikai funkcióira is utalhatunk pl. a *csüggeteg* kapcsán. Írunk is ismereteink birtokában egy mondatot az adott szóval: *csüggeteg tekintettel nézett szét, csüggeteg néz szét*. Az irodalmi példák érzékeltetik a poétikában szokásos, hátravetett helyzetét is. A *csüggeteg* választását az is indokolja, hogy az irodalmi tananyagban a tanulók a későbbiekben ismerősként üdvözölhetik majd a szóalakot, sőt korábbi irodalmi élményeikre is hivatkozhatunk, mintegy a poétikai kompetenciaépítést szolgálva, a szokatlan, némileg a különlegességre, választékosságra való törekvést mutató esztétikai jegy felemlegetésével.

Leejti kétfelé fehér szárnyát az árva,
S mint két nagy evezőt vonszolja *csüggeteg*.
(Baudelaire: *Az albatrosz*)

zöld kontyában tétován
Rezdült meg *csüggeteg* és halovány
Tavaszi kincse: egy-két fürt virága.
(Tóth Árpád: *Körúti hajnal*)

S én *csüggeteg*,
Halvány beteg,
Míg éjféli
Kong, csak sirok,
S élém a sok
Tűnt kéj kél.
(Paul Verlaine: *Őszi chanson*)

s ha futni kellett volna a futókkal,
egy utcapadra *csüggeteg* leültem.

(Kosztolányi Dezső: *Úgy írom néked, kisfiam, e verset*)

Természetesen a mondaton belül érdemes tanulmányozni a jelentéstan, a többszófajúság kérdéseit is. A vicc jó kiindulópont lehet a homonímia feltárásához.

– *Mit eszik a kannibál rendőr reggelire?*

– *Körözöttet.*

A magyarázatban elmondjuk, hogy a humor forrása az azonosalakúság, a homonímia, hisz a *körözött* túróból készült eledel is lehet, s a *körözött* a *körözött bűnöző* szintagma jelentéstapadással keletkezett főnévi alakja is. Megkülönböztetjük ezt a többszófajúságtól, mely ugyanazon szavak más-más mondatbeli szerepe által jön létre: Bejött a szobába egy *körözött* bűnöző – melléknévi igenév. Bejött a szobába a *körözött* – főnév.

A szövegkompetencia összetettsége

Szabó Zoltán a szövegkompetenciáról (amely magában foglalja a szövegértési és szövegalkotási kompetenciákat), vagyis az alkotói és a befogadói pozíciót is, úgy beszél Vass Lászlóra hivatkozva, mint komplex ismeretegyüttesről, amellyel a beszélőközösség tagjai rendelkeznek (vö. SZABÓ 2006; 326). Természetesen itt a szövegkompetenciát feltételező egyéb rész- és járulékos kompetenciákról sem lehet megfeledkezni (mint lexikális, szintaktikai, kommunikatív, kognitív, szociális stb.).

A szövegtan tanításakor szövegelemzéssel rávezetjük a tanulókat arra, mely grammatikai-jelentésbeli elemek biztosítják egy szöveg kohézióját, koherenciáját, tipológiai besorolását. Ha a szöveg utalásrendszerének, illetve a többszörösen összetett mondat tartalmi-szerkezeti viszonyainak a tanulmányozása után szembesítjük a tanulót a maga szövegével, a javítás több eséllyel kecsegtet.

Előfordul, hogy a szövegben az egymáshoz tartozó mondatok távol kerülnek egymástól, az utalásrendszer felbomlik, s közelebb kell hozni az egymással összefüggő tartalmakat.

A fiú korán elveszítette szüleit, és nevelőintézetben nőtt fel. Már elég korán megtapasztalta, milyen igazi szeretet nélkül élni. Hiába volt ott egy pár kedves nevelő, az ő szeretetük nem ér fel egy szülő szeretetével és odaadásával, ahogy mindenét gyermekének szenteli és védi, oltalmazza mindaddig, míg a saját lábára nem áll. Segíti bajban. Vele van jóban-rosszban. Sokan ez

miatt (illetve: emiatt!) *válnak hajléktalanná vagy bűnözővé, miután kikerülnek az intézetből. De a mi hősrünk nem ezt az utat választotta.*

Fel kell hívni a figyelmet az utalóelemek szerepére, a fent kiemelt tartalmi-formai elemek összetartozására, illetve a téma megismétlésének szükségességére, ha az összetartozó elemek távol kerülnek egymástól:

Sokan a szeretethiány miatt válnak hajléktalanná vagy bűnözővé, miután kikerülnek az intézetből. De a mi hősrünk nem ezt az utat választotta.

A szabályalkotás – alkalmazás folyamatát meg is lehet fordítani, hiszen az impliciten jelen lévő ismereteket gyakoroltatni bizonyos tartalmak kifejtésére a fogalmak (például tömbösödéstípusok) megismertetésével, de a számonkérés igénye nélkül is lehet. Az is igen gyümölcsöző megoldás, ha a tanulók már megírt (például érvelő) szövegeiből emeljük ki az érvtípusokhoz kapcsolódó tömbösödött mondat típusokat –, illetve gyakoroltatunk bizonyos kötőszóegyetteseket. A középiskola első osztályában az érvelés tanításánál megnevezzük a nyelvtani fogalmat (tömbösödés), de főleg a gyakoroltatásra helyezzük a hangsúlyt, később a szöveg- és mondatelemzésnél ismét felidézük a már ismert szerkezeteket, és tudatosíthatjuk a megnevezésüket.

Különböző (típusú) összevegyített szövegek szétválogatása, a mondatok helyes sorrendjének a megállapítása alkalmat ad a szöveg összekötő elemeinek a meghatározására. Saját szövegekben a hiányzó utalóelemek beiktatása, illetve a felesleges elemek kiiktatása, törlése hozhat hasonlóan jó eredményeket, járulhat hozzá a szövegalkotási ismeretek megszilárdításához.

Az alábbi közismert feladattípusokból is válogathatunk a mondattani szövegtani ismeretek tanításakor: *Kösd össze az összetartozó tagmondatokat, írd variációkat, helyettesítsd be a hiányzó kötőszókat, tüntesd el a felesleges kötőszókat, javítsd ki a tévesen alkalmazott kötőszókat! A magad szövegében változtasd meg a kötőszókat! Írd mondatokat a kevésbé ismert, például a választékos nyelvre inkább jellemző (jóllehet, noha, holott) kötőszókkal!*

A rövidítési, SMS-írási feladatok elsősorban arra adnak alkalmat, hogy a tanulók ítéletet hozzanak, mi hagyható ki a szövegből, és mi nem, hogyan redukálhatunk mondatokat, hogy vonhatunk össze információkat.

Stíluskompetencia – szövegkompetencia

Szabó Zoltán fontos megállapítása (i. m.), hogy a stíluskompetencia is a szövegkompetencia része, hogy szövegjelenség, hogy a szövegkompetencia sajátosságai a stílusnak is a jellemzői. Nyilvánvalóan lehet a stilisztikában megmutatkozó lexikai, mondattani stb. kompetenciákról beszélni.

Annak megkülönböztetése, mi tartozik a szövegkompetencia területére, mi a stilisztikai szövegkompetenciáéra, sokszor nem is könnyű feladat. Hisz

ha azt olvassuk egy fogalmazásban: *Arra a megállapításra jut, hogy minden szebb a halálnál, még az élet sava-borsa is*, könnyen megállapíthatjuk, hogy egy frazeológiai egység pontos ismeretének hiányában szenved csorbát a nyelvhelyesség, így a mondat nem válhat jól formálttá, noha grammatikailag rendben van. A mondataalkotást illeti a következő fogalmazási sutaság: *Tünde és Csongor megvannak egymásnak, boldogok.* (Talán: *egymásra találtak* lehetett volna.) A következő szövegrészlet kompetenciahiányainak a feltérképezése már árnyaltabb elemzést kíván: *Ady Endre egy igazi magyar költő. Reálisan nézi az országa helyzetét, lemondja, elátokozza, azonban mégis visszatér, mert ez a sorsa.* A felesleges névelőhasználat mellett a vonzat elmaradásáról is beszélhetnénk: *lemondja valaminek*, de stilisztikai vonatkozásban így is javításra szorulna még a mondat: talán az *ostorozza* kifejezés illene ide.

A stíluskompetencia kialakítása az oktatásban egyaránt érinti a befogadói és az alkotói kompetenciát. Itt az összehasonlítási képesség játszik alapvető szerepet: „Az első a stilisztikai minősítés, azaz értéket, funkciót társítani, hozzárendelni a különböző természetű nyelvi elemekhez” (SZABÓ 2006; 327). Más szóval, a szöveg stilisztikai besorolását kell elvégezni, illetve a szövegalkotáskor a megfelelő stílusrétegből a megfelelő szövegtípusnak megfelelő nyelvi regiszter jegyét kell alkalmazni.

Témánk szempontjából a középiskolai tanulók szövegalkotási és egyben stíluskompetenciája az elsődleges, a vizsgálathoz a tanulók fogalmazásaiban fellelhető stílusévesztések adnak fogódzót, mivel Szabó szerint: „A stílustípus ismeretére a legjobb példák a nem tudásból [...] adódnak” (SZABÓ 2006; 328).

Ha a következőket olvassuk egy-egy értekezés műfajúnak szánt iskolai dolgozatban: *Mikor már kezdett komolyodni a helyzet, Julien lelépett. Az utolsó vizsgán átverték [Julient], és a sokadik helyen végzett. Réalnéné levele bekavart, és minden megváltozott. Julien beleesett a márkai lányába*, nyilván úgy érezhetjük, hogy a kiemelt szavak esetében az értekezési stílusban idegennek számító elemmel, stílusévesztéssel talákoztunk. Ugyanakkor tisztában kell lenni vele, hogy bizonyos nyelvi jegyek stilisztikai értéke koronként változik, így egyes stílusminősítésekben változások lehetségesek. Az állami televízió esti híradójában is egyre gyakrabban halljuk, hogy *átverte [...] üzlettársait, ügyfeleit* – tehát egy igencsak bizalmas minőségű szóhasználatot érvényesít, tesz elfogadottá a televízió a talán publicisztikainak nevezhető stílusban – régebben úgy hittük, a televízió a köznyelvet, az irodalmi nyelv beszélt változatát közvetíti.

Egy másik fogalmazásban, egy miniesszében, melyben arról kellett véleménymondania a tanulóknak, udvarolna-e egy adott verssel, úgy fogalmazott, hogy nem szereti a *nyálás* verseket. Nem kell csodálkoznunk, hogy a nyelvi regiszter megválasztásakor elsődlegesen a beszélt nyelvi elemek tolnak

fel a tanulóban. Ebben nem feltétlenül a tanárpukkasztás igénye bugyog fel, pusztán arról van szó, hogy a tanulók nem ismerik a megfelelő stílusjegyű, a szövegtípusnak megfelelő kifejezéseket, frázisokat (*szenvelgő, érzelgős, túlzottan érzelmes, esetleg szentimentális* stb.). Ez nemcsak irodalmi igényű szövegeknél van így, hanem akkor is, ha azt kapják feladatul például csoportmunkában: *Írjátok le, majd játsszátok el, hogyan köszönnétek, hogyan kérnétek elnézést, hogyan tudatnátok nemtetszéseteket, miképpen közölnétek az örömhirt különböző beszédhelyzetekben, szövegtípusokban, különböző befogadók (osztálytársak, szülők, iskolaigazgató, nagymama, hivatal) esetében.*

Ahhoz, hogy a tanuló választani tudjon a rendelkezésére álló nyelvi formák közül, nyelvi-stilisztikai, kommunikációs, szövegtani, pragmatikai stb. ismeretekre van szüksége. A megfelelő stílusjegyeket azonban nem elég szövegalkotáskor követelményként felállítani. A stílusminősítéseket a szókészlettan-tanítástól kezdve érdemes folyamatosan gyakoroltatni, majd alkalmaztatni. Nem haszontalan szógyűjtést végeztetni a különböző stílusjegyű és szövegtípusokba illő szavakkal – szövegekből és szótárból, majd az alkalmaztatás következhet. Megfelelő alapozás után oldhatók meg sikerrel az ismeretek megszilárdítását célzó gyakorlatok: *Alkalmazd a következő szavakat a véleményed szerint legmegfelelőbb szövegekörnyezetben! Az alábbi szavakkal bővítsd ki a megadott vagy az általad megírt szöveget!*

A továbblépés eszköze a stílusparódiák feldolgozása, illetve készítése: bizonyos szövegek átíratása, különböző stílusú szövegek megalkotása szabadon választott vagy megjelölt nyelvi elemek megváltoztatásával.

Összegzés

A kompetenciák összefonódása kétségtelen, néha nehéz is megállapítani egy-egy hiba mit érint, de azzal tisztában kell lennünk, hogy egy-egy részterület csak a többivel együtt valósulhat meg: szókincsfejlesztés csak a mondatalkotás gyakoroltatásával, a szövegbeillesztéssel, a pragmatikai viszonyok figyelembevételével együttesen hozhat eredményeket. Sőt mindazokkal a társtudományokkal és egyéb diszciplínákkal együttműködve, amelyek nélkül a nyelvtanoktatás csonka és csupasz tevékenység, különösen vonatkozik ez az irodalomtanításra.

„Az irodalom nem pusztán műveltségi tárgy, hanem az olvasás megszerrettetésére, a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztésére, az értő olvasás megtanítására is szolgál. Ugyanígy a nyelvtan nem egy korábbi igényes nyelvhasználat elsajátítását szolgálja, hanem az anyanyelvi tudatosság, a nyelvérzék fejlesztését tűzi ki célul, vagyis ugyanazoknak a céloknak van alárendelve, mint amelyeknek az irodalom oktatása. (Ezen kívül persze

célja az ún. »irodalmi köznyelv« normájának megismertetése, ezen belül a szabványos helyesírás megtanítása, valamint a nyelvvel, a nyelvekkel és a beszélőközösségekkel kapcsolatos közhasznú ismeretek átadása is.) Ezt a felfogást nevezzük integrált nyelvi és irodalmi nevelésnek» (KÁLMÁN–MOLNÁR 2009).

Irodalom

- HORVÁTH Zsuzsanna (1998): Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- KÁLMÁN László–MOLNÁR Cecilia (2009): A nyelvi nevelés módszertana. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2352
- MEDVE Anna–SZABÓ Veronika (2010): A mondattani elemzés lehetőségei az általános iskolában. Anyanyelv-pedagógia, 2010/1. <http://www.anyanyelvpedagogia.hu/cikkek.php?id=235> (2012. 11. 10.)
- SZABÓ Zoltán (2006): A stíluskompetencia szövegstilisztikai megközelítésben. = Gecső Tamás (szerk.): Nyelvi kompetencia – kommunikatív kompetencia. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 326–329.

THE TEACHING OF GRAMMAR AND STYLISTICS AND THE INTERTWINING OF COMPETENCIES

The paper looks into the problem of how language teaching can contribute to the development of competence in the mother tongue including the issue of text producing competence. It presents the teaching of grammar and stylistics as an indispensable competence without which there is no creative, accurate and true to life text production. In addition it shows working with grammar as a cognitive activity which is an indispensable instrument of thinking and self-expression. Examples made for the secondary schools intend to assist the development of expressive language, valid in various speech situations.

Keywords: mother tongue competence, language teaching, text production, grammar, stylistics, functionality, synthesis, cognitive abilities.

KOVÁCS RÁCZ ELEONÓRA

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
kalic@tippnet.rs

MAGYAR NYELVJÁRÁSOK AZ OKTATÁSBAN¹

Hungarian Dialects in Education

Magyar nyelvterületen, különösen a kisebbségi magyarok vonatkozásában, igen fontos és aktuális téma manapság az anyanyelv tanítása. A korábbi kizárólagos köznyelvcentrikus nyelvoktatás helyett a kutatók véleménye szerint hozzáadó, azaz additív aspektusú anyanyelvoktatásra van szükség, amely a valós nyelvhasználatra épülve, ahhoz felzárkóztatva ismerteti meg a magyar köznyelvet az iskolákban. A módszertani váltás szükségességét az előző évtizedek sikertelen anyanyelvoktatása indokolja. A felvetett téma mind a vajdasági, mind pedig a Kárpát-medencei magyarság körében általános probléma, és megoldásra vár. Próbálkozások immár történtek és történnek ennek ügyében.

Kulcsszavak: köznyelv, regionális nyelv, nyelvjárás, vernakuláris anyanyelvváltozat, hozzáadó, azaz additív módszer, pedagógusi nyelvi attitűd.

Bevezető

Nyelvhasználatunkat befolyásolja az adott nyelv vagy nyelvváltozat státusa, presztízse, a bennünk kialakult attitűd. A köznyelv felsőbbrendűségét azok a szemléletek segítik, melyek a nyelvjárást értéktelennek, elavultnak vélik, a köznyelvi oktatást nehezítő tényezőként azonosítják. Ugyanilyen veszélyesek a nyelvjárás jövőjét tekintve azok az elgondolások, melyek szerint a nyelvjárások kihalófélben vannak, ezért nem érdemes már velük foglalkozni, továbbörökítésükkel fáradozni. A laikusok egy része pedig akként vélekedik, hogy felesleges a nyelvjárás változatok kérdését felvetni, hiszen a standard változat és a nyelvjárás között elhanyagolható különbségek vannak.

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Tudomány- és Oktatásügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

E különbségek felett azonban mégsem szabad elsiklanunk, az anyanyelvoktatásban pedig kiváltképp hangsúlyt kell rájuk fektetnünk, hiszen „a nyelvjárás a köznyelv tanulását s az iskolai anyanyelvoktatást, a köznyelv oktatását befolyásoló kiinduló nyelvváltozat, s mint ilyen a köznyelv oktatásában figyelembeveendő és ésszerűen felhasználandó tényező” (KISS 2001; 55).

A Kárpát-medencei magyarság nyelve

Nyelvünk többféle változatban él. Amikor anyanyelvünket beszéljük, nem teszünk mást, mint folyamatosan választunk, válogatunk a nyelvváltozatok között, egyik regiszterből a másikba váltunk. Senki sem beszél minden helyzetben ugyanúgy, ugyanabban a stílusban, ugyanabban a nyelvváltozatban. Vannak, akik bizonyos helyzetekben a nyelvjárást választják gondolataik kifejező eszközének, mivel többnyire ennek a változatnak vannak a birtokában. Vagy pedig azért döntenek az említett nyelvváltozat mellett, mert ugyan beszélnek más nyelvváltozatot is, de ott és akkor a nyelvjárást találják megfelelőnek, a beszédhelyzethez illőnek.

Kisebbségi körülmények között az anyanyelv használata többnyire a nem nyilvános, családi, informális beszédhelyzetekre korlátozódik, ezáltal a regionális nyelv részeként a nyelvjárások a leggyakrabban beszélt vernakuláris anyanyelvváltozatok.

A Kárpát-medencében kisebbségben élő magyar ajkú beszélőközösség tagjai közül sokan falvakban élnek. Az államnyelv presztízse és részben a kisebbségi iskolák hiánya miatt kevesebben döntenek úgy, hogy iskolai tanulmányaikat anyanyelvükön folytatják, kevesebb szülő választ magyar nyelvű általános iskolát gyermekének. Mivel a formális nyelvhasználati szinterek nyelve többnyire az államnyelv, egyértelmű, hogy a kisebbségi beszélt köznyelv „élettere” korlátozott.

Az említett tényezőknek további nyelvhasználati következményeik is vannak. Egyrészt az anyanyelvi kommunikáció során a nyelvjárási nyelvhasználat szélesebb körű és gyakoribb. Másrészt az anyaországi nyelvi változások később és hiányosan jutnak el a kisebbségek bizonyos csoportjához, ezért a kisebbségi sorban élők nyelvjárásai jóval több archaizmust őriznek (a nyelvterület szélei felé haladva egyre archaikusabbak). Ezt a jelenséget nevezzük nyelvi konzervativizmusnak vagy fáziskésésnek. A kisebbségi nyelvjárásokra (csakúgy, mint a köznyelvre) az államnyelv állandó, intenzív hatást gyakorol, melynek hatására mára kontaktusváltozatok alakultak ki. Ez utóbbi a nyelvjárási kommunikatív kompetencia módosulását eredményezi.

A Kárpát-medencei kisebbségben élő magyar ajkúak helyi köznyelve tehát regionális vonásokat mutat. A köznyelv regionalitását részben a nyelvjárásoknak, részben pedig az idegen nyelvi hatásnak köszönheti.

Kisebbségi körülmények között az anyanyelv oktatásakor mindezeket a jellemzőket figyelembe kell vennünk, ezeket szem előtt tartva kell eredményes oktatási programot kidolgoznunk. Ugyanis az említett helyzetben a nyelvjárásával legalább két presztízsváltozat áll szemben; az idegen államnyelv és az anyanyelvi standard. Ilyen körülmények között a nyelvjárási beszéd stigmatizálása azt jelenti, hogy nem annyira a magyar köznyelvnek, mint inkább az államnyelvnek az elsajátítását siettetjük. Nem az a baj, hogy megtanuljuk az államnyelvet, hanem hogy nyelvjárásunk stigmatizálásával anyanyelvi komfortérzetünk sérül, anyanyelvünk visszaszorulása, eróziója gyorsul fel (KISS 2001; 147).

Magyar nyelvváltozatok és módszerek az oktatásban

A kisebbségben élő magyarok vonatkozásában a nyelvjárásmegtartás azért is fontos, mert ez egyben a nemzeti megmaradás, az identitástudat megőrzésének lehetősége is számukra. Az iskola a nyelv megtartás egyik legfontosabb színtere. Kisebbségi körülmények között a cél az anyanyelvdomináns kétnyelvűség, valamint a szituatív-funkcionális kettősnyelvűség kialakítása, a magyar nyelv és kultúra értékeinek, regionális sajátosságainak közvetítése.

A kisebbségben élő magyar közösségekben egészen a közelmúltig a felcserélő szemlélet dominált az anyanyelvoktatásban, az egynormájú nyelvi eszmény sajnos még napjainkban is jelen van, a kétnyelvűség nyelvi hatásait és következményeit negatív megítélés övezi, a nyelvjárásokat és nyelvjárási jelenségeket megbélyegzik. A nyelv valós használatát figyelmen kívül hagyva iskoláinkban magyar anyanyelvi órákon többnyire grammatikaközpontú oktatás folyik. Mindezek egy korábbi ideológia elavult maradványai.

A szocializmus idején ugyanis egynormájú, azaz felcserélő szemléletű, a különbségek elmosására törekvő, a nyelvi változatosságot figyelmen kívül hagyó anyanyelvi oktatást irányoztak elő a tantervek az iskolákban. Az 1990-es évektől kezdődően számos tudományos kutatás bizonyította az effajta oktatási szemlélet eredménytelenségét, melynek lényege, hogy nem tudatosítják a diákokban saját regionális nyelvváltozataik jellegzetességeit, értékeit, hanem minden nyelvi jelenséget a standard nyelvváltozat normáihoz mérnek (BEREGSZÁSZI 2012). Az anyanyelvi nevelés kérdése az utóbbi években ismét nagy figyelmet kapott, a módszerek, a mikéntek újragondolása szükségessé vált. A kisebbségi anyanyelvoktatás területén reformokra van szükség, melyeknek célja, hogy a magyar közösségek a jövőben is megőrizzék identitásukat, anyanyelvüket és kultúrájukat, melynek egyik feltétele az anyanyelv szituációorientált használata. Mindezt akkor érhetjük el, ha a

felcserélő szemlélet helyett hozzáadó, azaz additív szemléletet alkalmazunk, egynormájúság helyett a nyelvi változatosságot figyelembe vevő tantárgypedagógiai stratégiát dolgozunk ki. Vagyis az oktatásban olyan nyelvi tudással kell a diákokat felruházni, melyet valós élethelyzetekben hasznosítani tudnak, a grammatika helyett a kommunikációt kell a nyelvtanítás középpontjába helyeznünk.

Mind a vajdasági, mind az anyaországon kívül élő Kárpát-medencei magyarok a magyar nyelvet nyelvjárási alapú regionális nyelvváltozatként beszélnek, ezért fontos az egyes beszélt nyelvváltozatokat figyelembe vevő oktatási stratégia kidolgozása, amely a magyar nyelv használatát minden kommunikációs színtéren támogatja a határon túli közösségekben. A nyelvváltozatokat egyenértékűnek kell tekintenünk. A tévhitek ellenére ez ugyanis nem veszélyezteti a magyar nyelv viszonylagos egységét. A nyelvjárások, valamint a helyi nyelvváltozatok beszélőit bátorítani kell arra, hogy használják anyanyelvüket, és tartózkodni kell attól, hogy bárki is megbélyegezze őket beszélt nyelvváltozatuk miatt.

A tanulók számára az anyanyelvet additív, azaz hozzáadó szemlélet szerint kell tanítanunk. A cél a funkcionális nyelvhasználat tudatosítása, vagyis a standard nyelvváltozat használati köre mellett a helyi nyelvjárások használati körével is meg kell ismertetnünk őket, pontosabban az élőnyelvre kell ráépíteni a standard nyelvváltozat oktatását. Olyan kommunikatív kompetencia kialakítására van szükség, amely szituációhoz igazodó nyelvhasználatot eredményez.

Kárpátalján nemrégiben sor került a hozzáadó (additív) szemléletű magyar anyanyelvi tanterv kidolgozására, mely 5–9. osztályban látja elő a nyelvtani ismeretek átadását, majd pedig a 10–12. osztályban a stilsztika, a retorika, illetve nyelvváltozatok és nyelvi változatosság tanítása során még inkább figyelmet szentelnek a „hasznosítható” nyelvészeti és nyelvhasználati ismeretek és készségek elsajátíttatására, kialakítására és begyakorlására. A tantervben először jelennek meg olyan témakörök, mint a Nyelv és nyelvváltozatok; A nyelv változékonysága és viszonylagos állandósága; Egy ember – több nyelvváltozat; A nyelvváltozatok virtuális egyenlősége és aktuális egyenlőtlensége; A nyelvi alapú diszkrimináció és a nyelvi tolerancia; A helyi magyar nyelvváltozatok jellemző sajátosságai (nyelvjárási jellemzők, a nyelvi kontaktusok hatásai: kölcsönzés, kódváltás, pragmatikai sajátosságok); A magyar nyelv különböző változatait érintő különbségek; valamint A szituatív (beszédhelyzethez igazodó) nyelvhasználat (BEREGSZÁSZI 2012). A kárpátaljai törekvések példaként szolgálhatnak a többi határon túli magyar anyanyelvű kisebbségi közösség számára is.

A vajdasági magyar ajkú gyerekek többsége ma is nyelvjárási háttérű nyelvismerettel kerül az iskolákba. A vajdasági iskolákban sokáig irtották

a nyelvjárási elemeket a tanórákon. Ezzel a gyermek alapnyelvének rombolását idézték elő. Az okokat és az indokokat a nyelvjárásoknak a köznyelvhez viszonyított alacsonyabb presztízsével magyarázhatjuk. A nem standard nyelvi elemeket használó gyermek azt a visszajelzést kapta ugyanis környezetétől, hogy a közösség (amelyből érkezett) kultúrája értéktelen, szégyellnivaló. Amennyiben a tanulók (és ezáltal a beszélőközösség) anyanyelvismertét vitatjuk, kétségbe vonjuk, akkor azzal számolhatunk, hogy – részben ennek következtében – sérül azonosságtudatuk. Az iskolának nem a standard felsőbbrendűségét kell hirdetnie, hanem arra kell megtanítania, milyen helyzetben használható egy-egy nyelvi elem. Minden nyelvváltozatnak megvan a szerepe és helye az életben, és ennek a tudatosítása az iskola feladata. Ebből kiindulva az additív szemléletű anyanyelvoktatás tehát nem az alapnyelvet kívánja a standard nyelvváltozatra felcserélni, hanem az alapnyelv mellé állítva, a közöttük lévő párhuzamokat és különbségeket figyelembe véve tanítja a standard változatot.

Pedagógusi attitűd

Minden nyelvvel, nyelvváltozattal kapcsolatban élnek bennünk hiedelmek, előítéletek. A közösség szubjektív vélekedése egy adott nyelvről, nyelvváltozatról lehet pozitív és negatív is, de bármelyikről legyen is szó, ezek mindenképpen gátolják a racionális nyelv szemlélet kialakulását. Ahhoz azonban, hogy a nyelvváltozatok funkcionális használatát tudatosítani tudjuk a beszélőkben, fontos lenne a racionális nyelv szemlélet kialakítása. Kisebbségi helyzetben ez azt jelentené, hogy „tudatosítanunk kell az anyanyelv szerepét, jelentőségét, valamint az anyanyelv változat és a magyar köznyelv funkcióit egy közösségen belül” (LAKATOS 2011; 274).

Mivel a magyar nyelvhasználat színterei a vajdasági magyarság esetében is korlátozottak (más kisebbségi magyar ajkúakhoz hasonlóan), a köznyelv széles körben elterjedt, általános ismeretéről aligha beszélhetünk, legalábbis olyan értelemben nem, mint ahogyan az a magyarországi nyelvhasználóknál megjelenik. Sokan nincsenek tisztában a különböző nyelvváltozatok közötti különbségekkel sem. Mindaddig, amíg ezek a tények nem tudatosulnak a beszélőkben, nem alakulhat ki funkcionális nyelvhasználat sem. Az iskola ezen belül az anyanyelvoktatás szerepe, felelőssége ezért még hangsúlyosabbá válik. Ez az a hely, ahol a határon túli kisebbségben élő magyar diákok először szembesülnek elsődleges nyelvváltozatuk megítélésével, ahol egy újabb nyelvváltozatot sajátíthatnak el, és nem mindegy, miként történik mindez.

A pedagógusok véleménye nagyban befolyásolja a tanítványok nyelvi attitűdjét. Mivel a tanító modell és példakép a kisiskolások számára, fontos,

hogy mindenféle előítéllettől mentes nyelvszemlélet uralkodjék az iskolákban. Hiszen iskolán kívül a tanulók részben ezt a mintát követik, gyakorolják szűkebb közösségükön belül. Több kutató is szól arról, hogy egy-egy közösségen belül a pedagógusok vannak leginkább hatással a nyelvhasználatra (KISS 1996; 144, LAKATOS 2007a; 156, SÁNDOR 1998; 351–352, VUKOV RAFFAI 2012). A pedagógusi attitűd tehát befolyásolja, alakítja az iskolások viszonyát anyanyelvükhöz, anyanyelvváltozatukhoz.

Vajdaságban a magyar ajkú pedagógusok és diákok szépnek tartják szülőföldjük magyar nyelvhasználatát. Azonban, míg a diákok elismerik, hogy nyelvjárásban beszélnek, a tanárok nem vállalják nyíltan anyanyelvváltozatukat (vö. VUKOV RAFFAI 2012). Annak ellenére, hogy a nyelvjárást értéknek tekintik, és fontosnak tartják megőrzését, a pedagógusokat kifejezetten zavarja, ha az iskolai nyelvhasználatban megjelenik. Ők maguk nem vallják be, hogy használják a nyelvjárást. Mivel a köznyelv Vajdaságban (és más Kárpát-medencei területeken is) magas presztízzsel bír, a tanárok fő feladatuknak – a sikeres érvényesülés érdekében – ennek a nyelvváltozatnak az elsajátíttatását tartják. Tény, hogy manapság elengedhetetlen a köznyelv megismerése. Bizonyos élethelyzetekben nem tudunk kommunikálni, amennyiben nem birtokoljuk a köznyelvet. Pedagógiaiilag azonban ennek ellenére sem indokolt a nyelvjárási szókinccs elfeledtetése. A magyar nyelv oktatása során egyik fontos funkcionális feladat a nyelvjárási szókinccs megőrzése, a nyelvi változatosság tudatosítása. Hogy mi helyes, és mi helytelen, helyzetfüggő. Bizonyos nyelvi elemek használata egyes beszédhelyzetekben megengedett, ugyanazt az elemet más beszédhelyzetben viszont már nem érezzük odaillőnek. Ezért manapság a magyar közösség vonatkozásában az anyanyelvoktatás terén az az álláspont alakult ki, hogy meg kell ismertetnünk a tanulókkal valamennyi nyelvváltozat értékét, szépségét, használati körét. Ha nem szégyenítjük meg őket nyelvhasználatuk miatt, hanem elmondjuk, hogy másképpen is kifejezhetjük gondolatainkat, és vannak helyzetek, amikor például a nyelvjárás használata a helyénvaló, akkor kialakulhat az egészséges, funkcióorientált nyelvhasználat.

Ami tehát nem egyezik a standard nyelvváltozattal, az éppúgy lehet helyes és szabályos, mint például a köznyelv. A mi feladatunk, hogy felhívjuk a standard és nem standard nyelvváltozatok közötti különbségekre a figyelmet, és tudatosítsuk, mely nyelvi elem tartozik az egyik vagy a másik nyelvváltozathoz (BEREGSZÁSZI 2012). Vagyis amennyiben a nyelvjárást tudatosan építjük be a köznyelv oktatásába, azzal a nyelvjárási alapú szituatív-kettősnyelvűség kialakítását célozzuk meg.

A nyelvjárások és a köznyelv

Magyar nyelvterületen az anyanyelvoktatás fő célja a köznyelv megismertetése, hiszen a köznyelv fontos eszköze a társadalomban való érvényesülésnek. Tudjuk azt is, hogy mekkora hátrányban van az, aki manapság nem ismeri a magyar köznyelvet, hiszen a nyilvános beszédhelyzetek megkívánják a sztenderd nyelvváltozat használatát. Ezért amikor az anyanyelvoktatás kapcsán a tanulók nyelvjárási háttérét taglaljuk, nem az a célunk, hogy a köznyelv ellenében előtérbe kívánjuk helyezni a nyelvjárásokat. Éppen ellenkezőleg, a köznyelv eredményesebb oktatása a feladatunk. A nyelvjárási anyanyelvű diákok hátrányban vannak az iskolában, ugyanis tőlük is köznyelvi reprodukciót követelnek meg, holott odahaza nem ismerkedtek meg a formális kommunikáció ezen nyelvváltozatával. Fontos, hogy a nyelvjárást beszélő kisiskolásokban kialakuljon az anyanyelvi otthonosságérzet, ez pedig az előbbieik kiküszöbölésével érhető el.

Német nyelvterületeken a dialektológusok számos tanulmányban elemezték a tanulók iskolai köznyelvi produkcióiban jelentkező hibákat (I. KISS 2001). Magyar nyelvterületen is készültek felmérések (GUTTMANN 1996; 111–112, MOLNÁR 1984), melyekben azt vizsgálták, hogy az iskolások köznyelvi produkcióiban mennyire mutatható ki a nyelvjárási háttérrel összefüggő hatás. A kutatók azt tapasztalták, hogy mind a szóbeli felelésekben, mind pedig az írásbeli munkákban kimutatható a nyelvjárási ejtés (KISS 2001; 148). Molnár Zoltán Miklós (MOLNÁR 1988) például főiskolások nyelvhasználatát vizsgálta beszédhangtani szempontból. Azt állapította meg, hogy az adatközlők nyelvhasználatában nagyon kis mértékben érvényesül a hosszú időtartam. Nyelvjárási jelenségeket figyelt meg, főként az -í, -ú, -ű szóvégi használatát. E hangok rövid ejtése szóvégen 95%-os arányban jelentkezett. A kutatás alapján a legnagyobb hatással a tanulók nyelvhasználatára az van, amit környezetük beszélt nyelvén rendszeresen, napról napra hallanak.

Kiss Jenő (I. KISS 2001; 150) az anyanyelvoktatásban a nyelvjárások és a köznyelv viszonyát illetően négy koncepciót különböztet meg, melyek tulajdonképpen fokozatok is egyben:

1. Az oktatásban a nyelvjárást teljesen mellőzik, a köznyelvet használják kizárólagosan.
2. A köznyelv regionális változatának tudatosítása az anyanyelvoktatásban elérendő és kitűzött cél.
3. A funkcionális-szituatív kettősnyelvűsége nevelünk úgy, hogy a köznyelvet tanítjuk, ezt pedig a tanulók nyelvjárási meghatározottságának a figyelembevételével tesszük.
4. Mind a köznyelvet, mind a nyelvjárást funkcionális-szituatív kötöttségű nyelvváltozatként oktatjuk. A cél az aktív kettősnyelvűség kialakítása.

A Kárpát-medencei magyar közösség kisebbségben élő tagjai számára a harmadik és a negyedik mód lenne a legmegfelelőbb, vagyis a nyelvjárást tudatosan be kell építeni a köznyelv oktatásába, mivel az a tanulók többségénél vernakuláris anyanyelvváltozat, vagy legalábbis része ennek.

A nyelvjárások szerepkörei

A nyelvjárásoknak a nyelvközösség nyelvhasználatában betöltött helyét, szerepét úgy írhatjuk le, ha előzetes felmérések és kutatások nyomán megállapítjuk, hogyan osztoznak a többi nyelvváltozattal a nyelvi kommunikációs feladatok nyelvközösségi, társadalmi méretű ellátásában. Két általános vizsgálati szempontot kell tehát figyelembe vennünk: egyrészt azt, hogy a nyelvjárások jelen vannak az adott beszélőközösség nyelvi életében, másrészt, hogy a nyelvközösség egésze szempontjából nézve, milyen funkcióik vannak (KISS 2001; 47).

Aszerint, hogy a nyelvjárások milyen tényezőként vannak jelen a beszélőközösség életében, négy kategóriába sorolhatók (vö. KISS 2001):

1. A nyelvjárás kizárólagos nyelvváltozat. Ez a jelenség talán csupán a csángóknál tapasztalható, de például Vajdaságban a bánáti szórványban (Székelykeve, Torda, Ürményháza) vagy pedig a bácskai Bácskerteszen is szinte kizárólagos a nyelvjáráshasználat a mindennapokban. Ezt akkor tapasztalhatjuk meg leginkább, amikor az ezekről a településekről középiskolába érkező gyermekekről kiderül, hogy nem ismerik a magyar köznyelvet, de számos alkalommal találkozhatunk azzal a ténnyel is, hogy az ezekről a településekről származó értelmiségiek is többnyire nyelvjárásukat beszélik, és csak hosszabb távollét után sajátítják el az egyéb magyar nyelvváltozatokat.
2. A nyelvjárás főváltozat. A vajdasági magyar tömbben – pl. a kisebb falvakban – élők fő nyelvváltozata a nyelvjárás. Többé-kevésbé ismerik ugyan a köznyelvet, de leginkább birtokolt nyelvváltozatuk mégis a nyelvjárás.
3. A nyelvjárás mellékváltozat. A magyar országhatár menti városokban élő, kettősnyelvű, a köznyelvet és valamely nyelvjárást is birtokló emberek beszélik ugyan a nyelvjárást, de munkakörük, társadalmi helyzetük folytán a köznyelvet is rendszeresen és aktívan használják. Számukra a nyelvjárás a familiáris, bizalmas beszédhelyzetek nyelve. Erről a jelenségről számos adatközlőnk beszámolt gyűjtéseink során.
4. A nyelvjárás maradvány, reliktum. Magyarországon hosszabb ideig tartózkodó, vagy ott tanuló vajdasági magyar fiataloknál, valamint az anyaországban letelepült felnőtteknél a nyelvjárás maradványként van

jelen a kommunikációban, a nemzedéki összetartozás, hovatartozás jelzéseként őrizték meg a nyelvjárási jelenségeket (l. RAJSLI 2004). Ez tapasztalható továbbá országhatáron kívül élő, vidékről városokba települt értelmiségieknél is. Nyelvjárási elemeket maradványként bizonyára sok nyelvjárási gyökerű egyesnyelvű, tehát már köznyelvi beszélőnek számító ember megőríz és használ spontán beszédében.

A nyelvjárások funkciói lehetnek elsődleges szerepkörök és másodlagos felhasználási területek.

Elsődleges szerepkörök a kommunikációs és kognitív funkciók. A kisebb-nagyobb közösségekben a nyelvjárások a társadalmi érintkezésnek és gondolatközlésnek a nyelvi eszközei. Fontos funkciójuk továbbá a társadalmi hovatartozás kifejezése is. A nyelvjárás a helyi, regionális azonosságnak a kifejezésformája, a lokalitás identitásnak, az együvé tartozásnak a szimbóluma. Ez a szerepkör nagymértékben támogatja a nyelvjárások továbbélését, befolyásolja a nyelvjárási beszélők nyelvválasztását.

A másodlagos felhasználási területek olyan területek, amelyeken a nyelvjárásokat gyakorlati célból alkalmazzák a nyelvközösség tagjai. A köznyelv bővítésének, gazdagításának, színesítésének eszközei. A nyelvjárás ezáltal a szépirodalom egyik elsődleges stilisztikai forrása is lehet. A nyelvjárási elemek szépirodalmi felhasználásának számos példája létezik. A nyelvjárási szavak, kifejezések szereplői jellemzések, környezeti ábrázolások eszközei.

Összegzés helyett

A köznyelv és a nyelvjárások között a legtöbb különbséget a szókészlet és a fonémagyakoriság területén tapasztalhatjuk, ezért ezekre a területekre kell leginkább fókuszálnunk a tanítás folyamán; a hangtani jelenségekre és a tájszavakra. A legkevesebb eltérés a mondatokban jelentkezik. A nyelvjárás kommunikációs akadályait nem nyelvtani jelenségek jelentik, mivel nyelvrendszerben nincsenek számottevő különbségek a nyelvjárások és a köznyelv között. Az oktatásban a produktív kommunikációs hatókör kialakítása a feladat, vagyis nemcsak az a célunk, hogy passzívan birtokolja a nyelvváltozatokat a beszélő, hanem beszédében alkalmazni is tudja azokat. Mindez nyelvi gazdagságot eredményez, nyelvi repertoárunk bővül ezáltal.

A nyelvjárások vonatkozásában azok funkcióira kell helyezni a hangsúlyt, azaz arra, hogy azon a területen, ahol a tanulók élnek, milyen funkciókban használatos a nyelvjárás. Felhasználási területét illetően a nyelvjárás a familiáris, intim beszédhelyzetekhez, a munkahelyhez köthető, személyre orientált, főként beszélt nyelvi változat. Ezzel szemben a beszélt és írott köznyelv

a nyilvános beszédhelyzetekre (iskola, hivatal, tudomány) jellemző, de a társadalmi pozíció is döntően kihat a köznyelv használatára. Az iskolában további fontos teendő a megfelelő attitűd kialakítása az egyes nyelvváltozatokkal szemben. Ezt támasztja alá Rajsli Ilonának a vajdasági magyar fiatalok körében végzett felmérése is (RAJSLI 2004), mely a nyelvjárásvesztést szoros összefüggésben tárgyalja az említett adatközlőknél tapasztalható attitűdváltással.

Irodalom

- BEREGSZÁSZI Anikó (2012): *Lehetetlent lehetni*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- GUTTMANN Miklós (1996): *A nyelvi környezet és az anyanyelvoktatás*. A Magyar Nyelvtudományi Társaság Kiadványai. 207. Nyelvtudományi Társaság, Budapest
- KISS Jenő (1996): *A nyelvi attitűd és a másodlagos nyelvi szocializáció: vizsgálatok nyelvjárási környezetben*. = *Magyar Nyelv*, 2. 138–151.
- KISS Jenő, szerk. (2001): *Magyar dialektológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- LAKATOS Katalin (2006): *A nyelvjárások megítélése kárpátaljai iskolások körében*. *Magyar Nyelvjárások* 1. 97–104.
- LAKATOS Katalin (2007a): *Kárpátaljai magyar iskolások és pedagógusok nyelvjárási attitűdjéről*. V. Dialektológiai Szimpozion. Szerk. Guttmann Miklós–Molnár Zoltán. Berzsenyi Dániel Főiskola BTK Magyar Nyelvészeti Tanszék, Szombathely, 156–163.
- LAKATOS Katalin (2007b): *Iskolások nyelvjárási attitűdje a Munkácsi járásban*. = *Nyelv, területiség, társadalom*. Szerk. Zelliger Erzsébet. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 293–299.
- LAKATOS Katalin (2011): *A nyelvjárások megítélése és a nyelvi sztereotípiák összefüggései Kárpátalja magyar iskoláiban*. = *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban*. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Szerk. Hires-László Kornélia, Karmacsi Zoltán, Marku Anita. Tinta Könyvkiadó, Budapest–Beregszász
- MOLNÁR Zoltán Miklós (1984): *Nyelvszociológiai szempontok a szombathelyi főiskolások nyelvhasználatának vizsgálatában*. A Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Tudományos Közleményei IV. 81–90.
- MOLNÁR Zoltán Miklós (1988): *Regionális elemek délnyugat-dunántúli hallgatóink nyelvhasználatában*. = *A magyar nyelv rétegződése I–II*. Szerk. Kiss Jenő–Szűts László. Akadémiai Kiadó, Budapest, 698–704.
- RAJSLI Ilona (2004): *Nyelvjárásvesztés és attitűdváltás a vajdasági magyar fiatalok körében*. = *Nyelvvesztés, nyelvjárásvesztés, nyelvcseré*. A 13. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Szerk. P. Lakatos Ilona–T. Károlyi Margit. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 146–152.
- RAJSLI Ilona (2012): *Többletek és hiányok a vajdasági magyar nyelvben*. *Hungarológiai Közlemények*, 1. 15–24.

SÁNDOR Anna (1998): Alsótagozatosok anyanyelvhasználata kisebbségi helyzetben. *Magyar Nyelv*, 4. 351–355.

VUKOV RAFFAI Éva (2012): Az örökíró, a hémijszka és ami mögöttük van. *Grafoprodukt, Szabadka*

HUNGARIAN DIALECTS IN EDUCATION

The study discusses the linguistic characteristics and within this range the dialectal features, the relationship between dialects and the standard language and the role of dialects spoken by the Hungarian population living in minority status in the Carpathian Basin, and then relates all this to the teaching of the mother tongue as a school subject. Namely, the Hungarian ethnic minority in the Carpathian basin speak a dialect-based regional language in their everyday life. Since most of the Hungarians living outside the borders of Hungary live in villages and their language abounds in dialectal elements, school education should not overlook the relationship between the pupils' home dialect and the standard language used in the schools. There is need for the development of a strategy which will provide what is called an additive teaching. The goal is to develop diglossia. The present study covers all these issues and also presents some European examples. Dialects are carriers of culture, and they greatly contribute to the preservation of our identity, especially in the circumstances of minority existence; therefore, it is of vital interest to include them into the teaching of the mother tongue.

Keywords: standard language, regional language, dialect, vernacular mother tongue variant, additive method, diglossia, teachers' linguistic attitude.

A kézirat beérkezésének időpontja: 2012. 11. 16.

Közlésre elfogadva: 2012. 12. 4.

TÜSKEI VILMA

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
e-mail: wiklaj@gmail.com

A MAGYAR NYELVTAN TANÍTÁSÁNAK/ TANULÁSÁNAK NEHÉZSÉGEI – A SZERB ANYANYELVŰEK SZEMSZÖGÉBŐL¹

Difficulties of Teaching/Learning Hungarian Grammar – from the Perspective of Native Serbian Speakers

A magyar és a szerb nem azonos típusú nyelv: a magyar agglutináló (ragozó), a szerb viszont flektáló. Azok a szerb anyanyelvűek, akik egyáltalán nem ismerik a magyar nyelvet, nehezen elsajátíthatónak tartják. Dolgozatunkban kitérünk a gondot okozó kategóriákra (a morfológiában a toldalékfajták megkülönböztetésére, a szófajtanban a névutók és az elváló igekötők felismerésére stb.). Ezenkívül terminológiai gondok is adódnak: mind a ragra, mind a toldalékra való utalás a *nastavak* terminussal történik. A határozói szintagma megnevezése szerb nyelven azért megtévesztő, mert a hallgatók a *priloška sintagma* szó szerkezettel utalnak rá (főlismerik a határozószót vagy a határozói körülményt). Ez az elnevezés azonban határozószóra és határozóra is utalhat (az alárendelő szintagma alárendelt tagjának a funkcióját kell figyelembe venni, tehát határozói kategória). A legfontosabb terminológiai kérdések felvázolása után a szakirodalom alapján felsoroljuk a megfelelő elnevezéseket, és megoldást ajánlunk a *nastavak* szó kettősségének a feloldására is.

Kulcsszavak: magyar nyelvtan, terminológia, rag, határozó, határozószó.

Azok a szerb anyanyelvűek, akiknek környezetében nem hallani gyakran magyar szót, nyelvünket különösnek és nehezen megtanulhatónak tartják. A két nyelv tipológiailag sem tartozik azonos osztályba (a magyar agglutináló, tehát ragozó nyelv, a szerb pedig flektáló). Azonban ez nem jelenti azt, hogy a két nyelvben nincsenek közös vonások: a szerb nyelvben is vannak

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Tudományügyi és Technológiai Minisztériumának Nyelv- és kultúrák térben és időben című, 178002. számú projektumának a keretében készült.

toldalékmorfémák. A hasonlóságok hangsúlyozásával könnyebbé tehetjük a magyar nyelvtan tanítását és tanulását.

Dolgozatunkban fölvezetjük azokat a nyelvi jelenségeket és elnevezéseket, amelyek – tapasztalataink alapján – a legtöbb gondot okozzák a magyar nyelv elsajátításakor. A kérdéses terminológiát a magyar és a szerb nyelvtanok alapján hasonlítjuk össze, és segítségünkre lesz Andrić Edit két tan könyve is (*Leksikologija i morfologija mađarskog jezika*, 2002; *Struktura sintagmi i rečenica u savremenom mađarskom jeziku*, 2008).

A problémás struktúrákat az újvidéki Bölcsészettudományi Kar első- és másodéves szerb anyanyelvű hallgatók magyar nyelvtanórái tapasztalatából gyűjtöttük össze. Mivel ezeken az órákon nem a magyar nyelv, hanem a magyar nyelvtan tanítása folyik, a kiejtési sajátságokkal nem foglalkozunk.

Íráskép és hangtan

A magyar *s* és *sz* hangok lejegyzése és helyes olvasása okozza a legtöbb gondot (a magyar *s* betű megtalálható a szerb nyelvben is, de ejtése eltérő; *sz*). A hibák az ezeket a hangokat tartalmazó szavak gyakoribb használatával, írásával és ejtésével küszöbölhetőek ki (nyelvtanórákról lévén szó, a példaanyag összeállításánál ezt a szempontot is figyelembe kell venni).

A *ty*, *gy*, valamint a *zs* hang jelölését is nehezebben gyakorolják be. Az első két mássalhangzó esetében a probléma forrása az, hogy a magyar teljesen eltérő betűkombinációt alkalmaz (egyik sem emlékeztet a szerb *ć* és *đ* betűre).

Az ékezetek kitételét is hosszabb ideig tart kialakítani. Ennek oka nemcsak az, hogy a szerb nyelvben a magánhangzókon nem alkalmazzák őket, hanem a hallgatókat emlékezteti a szerb (elhagyható) akcentusjelekre.

A mássalhangzók egymásra hatása a szerb nyelvben is jelentkezik. Habár nem teljesen azonosak, a témakörök feldolgozásakor elsősorban a hasonlóságokra figyelnek fel (pl. a zöngésségi és a képzés helye szerinti hasonulások megtalálhatók mindkét nyelvben). Az eltérések jellemzőbbek az íráskép esetében: a magyar írás szóelemző, tehát a különböző hasonulásokat ritkábban jegyzi írásban, mint a szerb nyelv: *hoztam* – zöngétlenedés, míg a szerb nyelvben jelölt pl. a *pod + kolenica* esetében = *potkolenica*. Ez azonban kevesebb gondot okoz az olvasás elsajátításakor.

Szófajtan

A szerb anyanyelvűek számára a morfológia és a szófajtan egyes kategóriái a legnehezebben elsajátítható tárgykörök. A szófajtan esetében elsősorban az elváló igeikötő és a névutó felismerése okoz gondot (a határozott névelőké nem, annak ellenére, hogy ez a kategória a szerbben nem található meg).

A szerb nyelvben a prefixum nem válhat el, a magyarral ellentétben, ahol állhat az ige előtt és után is (pl. *eljöttek* – *nem jöttek el* – *ne jöjjenek el*). Az

anyanyelvi interferencia erős, ezért nehéz megállapítani ezeknek a szavaknak a szófaját.

A névutó kategóriája nem található meg a szerbben, helyette névszó előtt álló előljárószókat (prepozíciókat), vagy határozószókat alkalmaznak (*ispred auta – az autó előtt, az asztal alá rejtette – sakrio je pod sto*). A névutók tanításakor (illetve akkor, amikor a példamondatokban alkalmazzuk őket) minden alkalommal felhívjuk a hallgatók figyelmét arra, hogy amikor a szerb nyelvben előljárószó jelentkezik, a magyarban vagy toldalék járul a névszóhoz, vagy (különálló szóként) névutó (erre különösen a IV. szemeszterben gyakorolt mondat-tan esetében van szükség, de a III. félévben tárgyalt szószerkezettan keretében is fontos, hogy elkülönítsék a szintagmákat a morfológiai típusú szerkezetektől) (KESZLER 2000; 349–350, ANDRIĆ 2008; 14).

A példamondatokban nehezebb felismerniük a befejezett és folyamatos melléknévi igeneveket is. Egyrészt azért lép fel ez a jelenség, mert ezek a szavak sokszor főnevesültek vagy melléknevesültek (*író – író ember, ülő férfi*). Ekkor a hallgatók a jelentés alapján választják ki az elemzett szó szófaját, nem pedig morfológiai jegyek segítségével. Másrészt a magyar igeneveknek a szerbben mellékmondat is megfelelhet (sokszor az ilyen megoldás a megfelelő: *ülő ember – čovek koji sedi*).

A melléknévi igeneveket az igékhez fűződő jelentésük és tulajdonságaik miatt gyakran igeként jelölik meg.

Morfológia

A magyar nyelv gazdag toldalékrendszere annak ellenére hat elrettentően, hogy a szerb nyelvben is találhatóak affixumok. Ennek a tudatosítására, a párhuzamok megvonására minden alkalommal szükség van. A nyelvtanórákon nem foglalkozunk minden képzővel és raggal, hanem csak a rendszerüket, viselkedésüket vázoljuk fel, és a leggyakoribbak felismerését gyakoroljuk (pl. a főnévi, a melléknévi és a határozói igenév képzőjét, a tárgyragot, a *-ban/-ben*, valamint a *-ba/-be* stb. ragokat mutatjuk be).

A morfológia szintjén a váltakozó tövek elsajátítása a legnehezebb annak ellenére, hogy a szerb nyelvben is vannak ilyen típusú szavak (pl. az *a* hang viselkedése – *nepostojano a*) (STEVANOVIĆ 1986; 144–148). Ha nem tanulják meg ezeket a jelenségeket, a későbbiekben (kontrasztív nyelvészeti, fordításelméleti gyakorlatokon) kiderül, hogy nem tudják a szótárakat használni: pl. a mondatban jelentkező *havat* szó nem található a szótárban, a *hó* címszó alatt olvasható a jelentése).

A melléknévi igenév képzőjének a felismerése gondot okoz – általában az ige múlt idejének a jelét vélik fölfedezni benne (egyesekek pedig a tárgyrag *-t* morfémáját). Minden téves kategorizálás után fel kell hívunk a hallgatók fi-

gyelmét, hogy tárgyrag csak névszóhoz járulhat, melléknévi igenévről pedig akkor beszélhetünk, ha a fordításban nincs sem főnév, sem ige (az anyanyelvi mondat sokszor rávezethet a helyes kategória felismeréséhez).

A műveltető ige képzőjének megértése azért nehéz, mert ilyen morféma nincs a szerb nyelvben. A műveltető igék jelentését körülírással tudjuk visszaadni: *mosat – dao je na pranje*. Nyelvtanórákon kevesebbet foglalkozunk velük (csak az igék feldolgozásakor említjük meg).

A magyar feltételes mód és a ható ige felcserélése általános jelenség. A feltételes mód *lehetséges állapotra, folyamatra, cselekvésre vonatkozik* (KUGLER 2000; 107). A ható ige is *a cselekvés lehetőségét fejezi ki* (BOKOR 1998; 202). A kettő között morfológiai és jelentésbeli különbségek is vannak: az *énekelhet* ható ige (a *-hat/-het* igeképzővel hozzuk létre), jelentése: 'lehetősége van éneklésre' (szerb nyelven: *može da peva*). Az *énekelne* feltételes módban levő ige (a *-na/-ne/-ná/-né* jel segítségével alkottuk meg), jelentése 'szeretne énekelni' (szerb nyelven: *želi da peva, pevala bi*). A lehetőség mindkét esetben jelen van, ezért a szerbben közösen a *potencijal* igemódba sorolják őket, a feltételes ige (*kondicional*) csak alcsoportja a potenciális igemódnak (TANASIĆ 2005; 457–458), innen erednek a hallgatók problémái is.

A jeleket a második félévben részletesen tárgyaljuk – egyrészt azért, mert a magyar nyelvben nincs sok belőlük, másrészt gyakran használjuk őket (a többes szám, a középfok, a múlt idő, valamint a feltételes mód jelét). Annak ellenére, hogy a szerb nyelvben nem található meg a jelek kategóriája, ezeknek a nyelvtani elemeknek az elsajátítása – tapasztalataink szerint – nem ütközik nagyobb nehézségbe, valószínűleg azért, mert a szerb toldalékrendszerben is szerepelnek ilyen morfémák (azzal, hogy ott a ragokhoz sorolják őket). Elsajátításuk könnyebb, mert a szerb nyelvben nemcsak egyféle morfémával jelöljük őket (több múlt idő létezik, a többes szám végződésai a nemtől függenek, pl. *žena – žene, sto – stolovi, dete – deca*) stb. Ezekhez viszonyítva a magyar nyelvben ezen részei egyszerűbbek.

A ragrendszer esetében a szerbben is megtalálható alanyeset (nominativus), tárgyeset (accusativus), részeseset (dativus) és eszközhatózó eset (instrumentalis) ragjainak a felismerése nem ütközik nehézségbe.

A helyviszonyragokkal a nyelvtanórákon nem foglalkozunk részletesen (ezeknek az ismertetése a lektorátusra hárul). Az irányhármasság megléte azonban felhívjuk a diákok figyelmét. A példamondatokban az első három félévben főleg a *-ban/-ben* bentlevés eset (inessivus), valamint a *-ba/-be* (illativus vagy belső közelítő eset) és a *-ból/-ből* távolító eset (elativus) ragjai szerepelnek a legtöbbször (az elnevezésekhez lásd BALOGH 2000; 194). Ennek köszönhetően a második év végére (a határozók feldolgozásakor) az irányhármasság már ismerős kategória, így könnyebben sajátítják el a többi ragot, és helyezik el a toldalékrendszerbe.

A névmások határozóragos alakjainak felismerése is több foglalkozást kíván, elsősorban a mondattani elemzésekkor gyakoroljuk be őket (a IV. félévben). A morfológia tárgyalásakor, elsajátításakor csak megemlítjük őket (akárcsak a főnévi igenév személyragjait).

Az igeragozás esetében a tárgyas és az alanyi ragozás fogalmát úgyszintén csak megemlítjük az első év végén. Gyakorlásukra a III. és (a legintenzívebben) a IV. szemeszterben kerül sor (a mondatelemzések során, elsősorban a tárgy feldolgozásakor). Mivel a szerb nyelv nem tesz különbséget közöttük, elsajátításuk hosszabb ideig tart. Ehhez hozzájárul az a tény is, hogy a tárgy nem minden esetben jelzi azt, hogy az ige tárgyas ragozású: *várom egy vonatot – várom a vonatot*. E kategóriák bevezetésekor a határozott névelővel ellátott tárgy áll szemben a határozatlan névelős tárggyal (illetve a tárgy hiányával). Gyakorlatokon csak a IV. félévben gyakoribb a személyes névmás, tulajdonnév vagy a határozatlan névmás tárgyként való használata.

Szószerkezettan és mondattan

A szószerkezetek esetében a legnagyobb problémát az alanyos szintagmák megértése jelent (*a híres rendező készítette film*). Ennek forrása az, hogy fordításkor sokszor mellékmondat jelenik meg (*film koji je režirao slavni režiser*), a magyar szószerkezet nem feleltethető meg ugyanolyan szerb szófajtani kategóriával. (Ezt a szintagmafajtát a magyar anyanyelvűek is nehezen sajátítják el.)

Az alanyi szintagmák mellett a számbeli egyeztetés elmaradása is nehezen érthető. A szerbben ugyanis halmozott alany esetében az állítmány nem állhat egyes számban, a magyarban viszont igen: *Péter és Anna tegnap szavalt/szavaltak. – Petar i Ana su juče recitovali*.

A mondattani (és egyben a szintagmatikai) gyakorlatok során legtöbbször az igenevek szerepe és vonzata okoz gondot. A leggyakoribb típusú kérdés: *a szépen csillogó hó* esetében a *szépen* miért határozó, miért nem jelző (igenevhez határozó is járulhat, a többi névszóhoz viszont csak jelző).

A hallgatók a határozói értékű tárgy jelentkezésekor is a jelentést veszik alapul, a -t tárgyragra nincsenek tekintettel (*átugrott az árkon – átugrotta az árkot*). Ilyenkor a morfológiai jegy jelenlétére kell felhívunk a figyelmet.

Terminológiai kérdések

Ebben a dolgozatban két terminus megnevezésére térnénk ki.

A terminológia a két nyelv összehasonlítása esetén nem mindig egyértelmű. A szerb nyelvben nem létezik az összes szófaji kategória, amely a ma-

gyarban jelen van (pl. névutó, névelő). Másrészt a két nyelv nyelvtana sem hasonló felépítésű: a morfológia felvázolása más alapokon történik. A szerb nyelvben a morfológiai jelenségeket *Morfologija* címszó alatt, de szófajtani keretek között dolgozzák fel (lásd STEVANOVIĆ 1986, KLAJN 2005, STANOJČIĆ–POPOVIĆ 1992 stb.). Ezekben a nyelvtanokban az egyes szófajok bemutatásakor kerül sor a hozzájuk járuló ragok és prefixumok felsorolására. A szóképzést külön fejezet tárgyalja.

A szerb nyelvben négyféle toldalékfajta (affixum) létezik: igekötő (*prefiks*), képző (*sufiks*), infixum (*infiks*)² és rag (*nastavak*) (STANOJČIĆ–POPOVIĆ 1992; 64–66). A prefixumot újabban a képzők közé sorolják (KLAJN 2005), Stevanović nyelvtana a velük létrehozott szokat összetételnek tartja (lásd 1986).

Andrić Edit tankönyveiben (2003, 2008) a *rag* elnevezése *nastavak* (iz 3. grupe), a *jeleké znak*, a *képzőké sufiks*, a toldalék gyűjtőnév pedig úgyszintén *nastavak*. Ez utóbbi okozhat gondot, ezért a morfológia tárgyalásakor minden esetben hangsúlyozni kell, hogy a toldalékokra gondolunk (általában), vagy csak a ragra. Ezért a toldalékok kategóriájára megfelelőbbnek találjuk az affixum terminus alkalmazását (amely a nemzetközi szakirodalomban is az összes toldalékfajta jelöli). Így elkerülhetnénk az átfedést, és a *nastavak* egyértelműen a ragok szakszava lehetne.

A második terminológiai probléma a határozói és határozósói szintagmák elnevezésének átfedése, amely elsősorban a két kategória hasonló ragozási paradigmája miatt jelentkezik. Az alaptag szerint megkülönböztetünk igei, névszói, igenévi és határozósói szintagmákat (*határozószó – prilog*), az alárendelt tag szerint pedig alanyi, tárgyas, jelzői és határozói szószerkezeteket (*határozó – priloška odredba*). Amikor azonban (a szerb nyelvű) elemzéskor a *Milyen a szószerkezet?* kérdésre kell felelni, mindkét esetben a *priloška sintagma* volna a helyesen megformált válasz.

Ennek a feloldására ajánlotta Andrić Edit (2008; 22) az *adverbijalne*, illetve a *determinativne* terminusokat. Az első szó határozósót jelent, melynek következményeként (amint a hallgatók felismerik a szó jelentését) inkább a *határozószó* szakszót alkalmazzák (*prilog*). A második elnevezés abból a szempontból jobb, hogy nem ad alkalmat a határozószó és a határozó összekeverésére. A szerb nyelvtanban azonban a *determinacija* a névszók vonzait (kiegészítőit) jelöli (elsősorban a jelzőket) (PIPER 2005; 65–74), ezért ezt a terminust (a határozósói szintagmákra vonatkoztatva) el kell vetnünk.

² Az infixum a szó belsejében jelentkező morféma, pl. a *gradovi* szóban a szótó a *grad*, az *-ov-* az infixum, az *-i* pedig rag (СТАНОЈЧИЋ–ПОПОВИЋ 1992; 65).

Megoldásként maradnunk kell az *adverbijalne* szakszó mellett azzal, hogy következetesen ezt kell használnunk (és követelnünk) a határozószói szintagmák megnevezésére.

Összegzés

A magyar nyelvtan tanítása (szerb anyanyelvűek számára) kontrasztív nyelvtani módszerek segítségével történik. Hallgatóink szerb nyelven nyelvészeti (filológiai) tanulmányokat folytatnak, ezért szélesebb körben alkalmazhatunk nyelvtani alapfogalmakat, mint az idegen nyelvtanárok többsége.

Az összevetés nemcsak a különbségek felismerésében segít (az igekötők elválása, névutók, névelők, melléknévi igenevek, alanyi szó szerkezetek stb.), hanem tipizálhatja is őket (egy-egy magyar nyelvtani kategóriának milyen megoldások felelnek meg a szerb nyelvben). Ezenkívül a kontrasztivitással tudatosíthatjuk a hasonlóságokat is. Ezzel motivációt nyújtunk a magyar nyelv megismeréséhez („nem is olyan nehéz ez a nyelv”), de – például a morfológia terén – hozzájárulhatunk a szerb nyelvtan megértéséhez is (a diákok saját bevallása szerint).

A felmerülő terminológiai problémák feloldásához a gyakorlatok is hozzájárulnak, mert elemzések közben válnak láthatóvá a kérdések és az átfedések, mint például a ragok (*nastavci*), toldalékok (*afiksi*), a határozószói szó szerkezetek (*adverbijalne sintagme*) és a határozói szintagmák esetében (*priloške sintagme*). Ezeknek tisztázásával is könnyíthetünk a tipológiailag eltérő magyar nyelv elsajátításán.

Irodalom

- ANDRIĆ Edit (2003): Leksikologija i morfolologija madarskog jezika. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Odsek za hungarologiju, Novi Sad
- ANDRIĆ Edit (2008): Struktura sintagmi i rečenica u savremenom mađarskom jeziku. Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu – Odsek za hungarologiju, Novi Sad
- BALOGH Judit (2000): A névszóragozás. = Magyar grammatika. Szerk. Keszler Borbála. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 183–208.
- BOKOR József (1998): Szófajtan. = A magyar nyelv könyve. Szerk. A. Jászó Anna. Trezor, Budapest, 187–233.
- KESZLER Borbála (2000): A szintagmák. = Magyar grammatika. Szerk. Keszler Borbála. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 349–366.
- KLAJN, Ivan (2005): Gramatika srpskog jezika. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd

- KUGLER, Nóra (2000): Az igeragozás. = Magyar grammatika. Szerk. Keszler Borbála. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 104–126.
- PIPER, Predrag (2005): Imanički izraz. = Sintaksa savremenog srpskog jezika. Urednik Predrag Piper et al., 33–118.
- STANOJČIĆ, Živojin–POPOVIĆ, Ljubomir (1992): Gramatika srpskog jezika. Udžbenik za I, II, III i IV razred srednje škole. Drugo, prerađeno izdanje. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd–Zavod za izdavanje udžbenika, Novi Sad
- STEVANOVIĆ, Mihajlo (1986): Savremeni srpskohrvatski jezik I. 5. izdanje. Naučna knjiga, Beograd
- TANASIĆ, Srećko (2005): Sintaksa glagola. = Sintaksa savremenog srpskog jezika. Urednik Predrag Piper et al., 345–476.

DIFFICULTIES OF TEACHING/LEARNING HUNGARIAN GRAMMAR – FROM THE PERSPECTIVE OF NATIVE SERBIAN SPEAKERS

Serbian and Hungarian do not belong to the same type of languages: Hungarian is an agglutinative while Serbian is a fleective language (sounds change in the root of words: *glodati – glodem*). Serbian native speakers who do not know Hungarian at all have great difficulties in acquiring it. In our paper we mention the categories which cause problems (differentiating among the types of affixes in morphology, recognizing postpositions and detachable verbal prefixes when determining word classes, etc.). In addition, terminological problems also arise; for example, the Hungarian terms *rag* and *toldalék* are both referred to as *nastavak* in Serbian. The naming of *határozói szintagma* in Serbian is confusing because students refer to it with *priloška sintagma* (they recognize the adverb or adverbial circumstances). However, this expression can refer to both an adverb and an adverbial (the function of the subordinate part of the subordinative syntagma ought to be taken into account: therefore, it is an adverbial category). Following the presentation of the most important problems of terminology, we give a list of corresponding terms from literature, and also suggest a solution for clearing up the duality of the Serbian term *nastavak*.

Keywords: Hungarian grammar, terminology, adverb, adverbial.

UTASI CSILLA

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
csilla.utasi@gmail.com

A REDUKÁLT NYELV DOMONKOS ISTVÁN ÉS
TOLNAI OTTÓ NÉHÁNY VERSÉBEN¹
A mondattani kategóriák szerepe az értelmezésben

Reduced Language in some poems
by István Domonkos and Ottó Tolnai
The role of syntactic categories in interpretation

A szerző dolgozatában annak fölmérésére vállalkozik, hogy a mondattani kategóriák mekkora szerepet tölthetnek be a modern/posztmodern versek értelmezésében. A mondattani megközelítés korszerűtlennek tűnhet ma, amikor az irodalmi interpretációhoz legközelebb álló nyelvészeti diszciplína, a szövegtan határozottan azt az álláspontot képviseli, hogy a leíró nyelvtan kategóriái nem elégségesek a szövegek teljes jelentésének leírásához. A szövegtan a nyelvtani kategóriák helyét a szöveget létrehozó többi értelem-összetevő között jelöli ki. A szerző Tolnai Ottó és Domonkos István néhány versét értelmezve arra a következtetésre jut, hogy a központosítás nélküli versek paradox módon fölerősítik a jelentés szintaktikai összetevőit, az írásjelekkel ellátott versszövegekben pedig a szövegértelem egyéb eszközei kapnak nagyobb hangsúlyt. *Kulcsszavak:* mondattani kategóriák, szövegtan, a szöveg értelem-összetevői, az irodalom tere, központosítás nélküli versszöveg.

Kosztolányi *ABC a nyelvről* című esszéjének alábbi szakaszában látszólag mindannyiunkat feljogosít a nyelvészkedésre: „Az emberek folyton beszélnek. Mióta megszülettünk, szavak zümmögnek körülöttünk. Még álmunkban is azokkal bíbelődünk. Hány milliószor hallanak, ejtenek ki egyetlenegy szót egy élet során. Bölcsőjünkél, koporsójuknál az emberi hang zenéje

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

hangzik. Ki merészeli azt állítani, hogy nem mindenki nyelvész, hogy nem mindenki szakember?” Esszéjének következő, *A titok egy szemérje* című szakasza azonban elbizonytalanít bennünket, szövegét hajlamosak vagyunk úgy érteni, mintha a nyelv itt deklarált titka abból következne, hogy a nyelv folyton továbbépülő, alakuló jelentésszerkezetei mulandó embermilliók ösztönös nyelvhasználatában alakulnak ki: „Olyan titoknak fogom föl a nyelvet, mint a természetet, mint tulajdon életemet. Mégis kedvem kerekedik, hogy egyes csip-csup jelenségeit szemügyre vegyem, mint ahogy olykor a kisujjamat szemlélem vagy a körmöm fehér vonalkáit, a titok egy-egy érzékelhető szemérjét” (KOSZTOLÁNYI 1990; 76).

Dolgozatomban azt szeretném megvizsgálni, hogy a leíró mondattani kategóriák mekkora szerephez juthatnak Tolnai Ottó és Domonkos István néhány versének értelmezésében. Négy versük szerkezeti hasonlóságára és különbözősére mutatok rá. A *Bodza a határzónában* a Tolnai költészetében később fölerősödő irányzatot már nyomokban fölmutató 2001-es kötetben, a *Balkáni babérban* jelent meg. Ugyanennek a gyűjteménynek a darabja a Baka István verseinek eszközeivel megírt *Aranyikon* is, amelynek diskurzív versszerkezetét a *Bodza a határzónában* megoldásaival állítom szembe. Úgy vélem, Tolnai újabb opusára jellemző építkezés párhuzamát Domonkos István *Kormányeltörésben* című költeményében fedezhetjük föl. Domonkos nagy, összegző verse a két költői mű alapvető különbségei ellenére, sűrítetten mutatja föl a Tolnai versalkotását is jellemző poétikai szerkezetet. Az értelmezésekből levonható tanulásként dolgozatom végén annak magyarázatát kísérlem meg, hogy ennek a vajdaságinak nevezhető verstípusnak az értelmezésében a hagyományos mondattan fogalmai miért kerülnek előtérbe.

A költészet nem diskurzív jellegű nyelve

Elkerülhetetlen, hogy az értelmező a vers jelentésbeli összefüggéseinek magyarázatakor nyelvtani kategóriákkal éljen, ám az nem magától értetődő, hogy eközben a leíró nyelvtan fogalmait részesíti előnyben. Az irodalmi interpretációhoz legközelebb álló nyelvészeti diszciplína, a szövegtan azt állítja, a „jelentés szimbolizációja”-ként meghatározott deskriptív mondattan nem alkalmas a szövegek teljes jelentésének leírására. Tolcsvai Nagy Gábor kézikönyvében fölidézi, hogy az ágazat megalkotói a szövegtant éppen annak érdekében különítették el a grammatikától, „hogy a szövegek magyarázatakor ne egyedül a mondatleírás logoszszemlélete érvényesüljön, azaz ne kelljen minden szövegjelenséget (pontosabban minden szövegelemet összekapcsoló jelenséget) mondatok kapcsolatával jellemezni és ezáltal a mondatot a szöveg kizárólagos alapegységévé tenni” (TOLCSVAI NAGY 2001;

89). A szövegten a jelentés leírásakor a nyelvtan kategóriái mellett a szintaktikailag nem értékelhető értelem-összetevőket is figyelembe veszi: „A nyelvtani szerkezetek a partitúra vázlatában, ill. a szövegértelem párhuzamos feldolgozásában jelzett összetevők között, azok tartományán belül kapják meg a helyüket, folyamatosan kiegészülve a szövegértelem egyéb tényezőivel” (TOLCSVAI NAGY 2001; 91). Érthető, hogy a szövegten elsősorban a „diskurzusnyelvtan felé haladó”, a rendszermondat helyett a szövegmondatból kiinduló, az aktuális mondattagolást, a topik-predikátum szerkezetet, a jelentésátszövődéseket is figyelembe vevő szintaxisok elemeit építi magába.

A költészet szövegei nem egyértelműen diskurzív jellegűek. Roman Jakobson a poétikai funkcióról adott híres definíciójában a költői szövegről a következőket állapítja meg: „A költészetben és bizonyos mértékig a poétikai funkció rejtett megnyilvánulásaiban is, a szóhatárokkal határolt szekvenciák összemérhetőkké válnak, akár azonos, akár különböző időtartamúnak érzékeljük őket. [...] A szekvenciák mérése olyan eszköz, amelyet csak a poétikai funkcióban alkalmaz a nyelv, csupán a költészetben érzékeljük az egyenértékű egységek szabályszerű, újra és újra történő ismétlése folytán a beszéd folyamatának idejét [...]” (JAKOBSON 1972; 242–243).

A grammatikát – szimbolikus jellege miatt – „a tér metaforája”-ként (TOLCSVAI NAGY 2001; 104) is szokás felfogni. *Az irodalmi tér* című kötetében Maurice Blanchot arra figyelmeztet, hogy a költészet a maga terét a diskurzív (köznapis és irodalmi) jellegű szövegek terétől eltérő módon szervezi meg: „A mű azt teszi láthatóvá, ami a tárgyban eltűnik. A szobor felmagasztalja a márványt, a kép nem vászon, amelyre különböző anyagokat raknak fel, a kép ennek az anyagnak a jelenléte, mely nélküle rejtve maradna. S a verset sem a gondolatok vagy a szavak alkotják, a vers az, ami által a szavak önnön megjelenésükké válnak, azt az *elemi mélységet* jelentik, amelyre e megjelenés rányílik, s egyúttal visszazárul” (BLANCHOT 2005; 186).

Az önmagát megnyilvánító szó a versben

A modern és posztmodern költészet darabjai – önreflexív módon a keletkezésük, a létmódjuk titkát fürkészve – gyakran a megjelenésük folyamatát is megjelenítik. Tolnai *Bodza a határzónában* című versének első sorában szereplő, kurzívval kiemelt *semmi* a Blanchot-féle meghatározásban elemi mélységnek nevezett szférát jelöli, melynek révén a versben a szavak önnön megjelenésükké válnak. A *semmi* az első sorban megszólaló énhez kapcsolódik, a semmit ő mondja, illetve mondaná ki. A *semmiről* azonban maga a versén állapítja meg, hogy: „túl könnyen / csúszik sőt siklik mutatós szalomban a számról”: a *semmi*, a kimondott szó tehát nem képes a versbeni szavakhoz

hasonlóan önnön megjelenésévé válni. A *semmi* verssé válása valószínűleg azért nem sikerülhet, mert a vers szavai nem úgy állnak a szubjektum hatalmában, ahogyan a beszéd képessége. A sornak a verssé váló szót megjelenítő következő metaforája a verssé váló szó fogalmát újszerűen hozza kapcsolatba a szubjektummal: a szó (a vers) úgy akad fönn a beszélő – megalkotója – torkán, ahogy a száka akad fönn, döfi át a kisgyerek torkát.

A kezdő mondat predikátuma (mondom, mondanám) a hatodik sor elején változatlan alakban, ám az önálló mondatná válás lehetőségével ismétlődik meg. Az első sorban még mondattani értelemben tárgyként szereplő *semmi* – állítmánnyal kiegészülve (*sincsen*) – itt a vers-én mondatának alanyává válik.

Tolnai indulásától kezdve saját céljainak megfelelően használja az írásjeleket, hiányos központozású vagy egészen írásjelek nélküli verseket ír, soraiban minden szó, a tulajdonnevek is kisbetűvel kezdődnek. Noha versmondatai abszolút tagolatlanok, hiszen külső és belső határaik ritkán esnek egybe a verssorok végével, a versszöveg értelmezésekor elengedhetetlen a mondattagolás helyreállítása. Úgy látom, paradox módon éppen a nem jelzett, a nem megnyilvánuló szintaktikai tagolás következtében növekedik meg a hagyományos mondattani kategóriák értelmezésbeli szerepe. A leíró mondatban úgy válik az önnön megjelenésévé váló versjelentés belső viszonyainak jelzésére alkalmas eszközzé, hogy a Tolnai-féle szabadversben is működő szekvenciaképződés egyszerre teszi egyenlővé a szegmenseket és semlegesíti, egyneműsíti a szegmensek közötti viszonyokat. A hiányzó központozás következtében az egyéb, a diskurzíván kibontakozó jelentésre jellemző értelemeszközök háttérbe szorulnak.

A vers-én kijelentésével (*semmi sincsen*) szembeállított következő mondat (*de van*) látszólag valóságreferenciára utal. A bodzabokor állapotait megörökítő, az érzékelés sokkoló pompáját megjelenítő látványelemek azonban voltaképp a Tolnai-versben ezen a helyen megképződő új vers szavai. A bodzabokor állapotait leíró metaforák (kecses korallszín madárlábak markolják össze / az ó-csipkerongyikát s még súlyosabb valamivel / löttyen [szalad tele] az ég vájdlingja) maguk is az elemi mélység felé megnyíló, önmagukat megnyilvánító szavak, melyeket a vers kezdetén a *semmi* fogalma fejezett ki. A vers sohasem szavatolja a verset megalkotó én személyes integritását. A kisgyerek, immár nyakkendőtűként, addig viseli torkában a szálkát (a verset), „míg az első sarkon akárha pörge karddal / vékonyka nyakát át nem metszik s máris itt az ősz”.

A költészet önmagát megjelenítő létmódjáról az elhangzó, elmúló, jelentés nélküli akusztikus szférára való átváltást a huszonkettedik sor kezdő mondatában az előző mondat eszközhatározójára (karddal) rímelő alany jelzi: „szól a halk gyászos kardal”. Ugyanezt a váltást erősíti meg az is, hogy

ezen a helyen a vers intonációjának predikátumai ellentétes sorrendben ismétlődnek meg: „s én mondanám, mondom *semmi sincs*”. Az inverzióval immár valóságosan elhangzik a mindedig csak lehetségesként tétélezett mondat (*semmi sincs*). A vers záradékában sorjázó képekben a bodzapuskával való pufogatás „a hangtompított halál(határ)zónájában” hangzik föl. A lövöldözés hangját fölerősítő, a hangokat önmagukként kicsengető csend az elmúlás reménytelenségét mégis képpé lényegíti át.

A diskurzív versbeszéd példája

Amennyiben a központosítás nélküli versszöveg a szintaktikai szerkezet segítségével értelmezhető, az írásjelekkel gazdagon tagolt versszövegek jelentésében, éppen ellenkezőleg, a szövegértelem mondattanilag nem leírható eszközei kerülnek előtérbe. Tolnai a Baka István emlékének szentelt költeményben Baka István verselésének minden lényeges jegyét, többek között a jellegzetes központosítást is leképezi. A második sor hiányos mondatokból épül föl: „Magad fordítottad. Le. / A föld felé. Magadnak magad...” Tolnai verse azoknak a szövegeknek a típusába tartozik, melyekben, ahogyan Tolcsvai Nagy megállapítja, „igen sok az olyan egység, amely fonetikailag és fonológiai mondatként értelmezhető (a hanglejtés és az azt követő szünet által vagy a beszélőváltás miatt), szerkezetileg azonban a nyelvi összetevők alapján kevéssé, mert például egy igekötőből, egy indulatszóból vagy melléknévből áll (ezek az egységek kiegészíthetők) (TOLCSVAI NAGY 2001; 90). Az első mondatba foglalt állítás Baka István fordítói munkásságát idézi meg. A második mondat mindössze egy igekötőből áll, s noha a le igekötő szervesen illeszkedik a megelőző állítás jelentéséhez is, a két mondatba tördeléssel a más nyelvre fordít értelme mellett az igekötős ige szó szerinti jelentése is (lefelé fordít) megidéződik. Az első mondatban módhatározói szerepű *magad* pedig tárgyi szerepbe kerül. A harmadik mondat a szó szerinti jelentést az irányt részletező szintagmával (a föld felé) erősíti meg. Az utolsó mondat az előzőkben kiformalódó konkrét értelmet újra átvitté alakítja: a lefelé fordítás gesztusát. A versjelentés szintaktikailag nem értelmezhető perspektíva-váltások soraként bontakozik ki. Azt figyelhetjük meg, hogy a fogalmi perspektíva-váltás rendre tagmondat- és mondathatárok vagy írásjelek mentén következik be.

A művészet kinyilatkoztatásszerűsége

Domonkos István nagy költeménye poétikai tekintetben is határpontot foglal el, hiszen a versnek egyes szám első személyű beszélője szinte kizárólag infinitívusi szerkezetekből és főnevekből építi föl mondatait. A vers

értelmezésében Kappanyos András rámutat, hogy ez a sajátos nyelvhasználat a nyelv elvesztését, elfeledését nem naturalisztikusan ábrázolja, hiszen „a használaton kívüli anyanyelvből először a kevésbé alapvető lexikai elemek, valamint a gyermekkor után megtanult formulák (például a magázás) kopnak ki. Aligha lehet valaki annyi ideig és olyan mértékben elszigetelt anyanyelvétől, hogy teljességgel elveszítse például az igeragozást, úgy, hogy közben maga a szókészlet megmarad” (KAPPANYOS 2006; 32). Kappanyos állításával, mely szerint: „A beszélő nem az itthon maradottnak habog a maga elveszettségéről, félig elveszett nyelvén, hanem az ottaniaknak habog az ő – még meg nem talált, és legalábbis a költészet szintjén soha meg nem található – nyelvükön” (KAPPANYOS 2006; 33) azért nem lehetséges maradéktalanul egyetérteni, mert Kappanyos a vers szituációját valóságos beszédhelyzetként, vagy legalábbis egy valóságos beszédhelyzet mimetikus leképezéseként fogja fel. A vers beszélője bizonyosan magyarul szólal meg, hiszen kezdőmondatával nem csupán saját létezését erősíti meg (én lenni, tehát én vagyok), hanem azt is, hogy magyarnak vallja magát (én lenni [az], én az vagyok), közben nem tud, talán sohasem tudott magyarul (én nem tudni magyar – én nem tudok magyarul). A beszélő szólamának nincs másik címzettje, csak a vers olvasói, akiknek a költemény szavait úgy kell érteniük, hogy észreveszik: ezek a szavak a vers terében önmagukat nyilvánítják meg. Hogy a beszélő csonka mondatai egyben a vers alapelemei is, ezt pontosan jelzi, hogy a költemény nyelvtanilag teljes mondatai kivétel nélkül a költészetre és az alkotókra vonatkoznak. Balassa Péter a *Kormányeltörésben* a szavak önmagukat megnyilvánító jellegét tartja legfontosabb mozzanatnak: „Domonkos István [...] létrehozta ebben a költeményben azt, ami a művészetben a legnagyobb kísértés, legnagyobb bravúr és a legveszélyesebb igazság: mintha közvetlen, tehát fokozhatatlan életigazság volna. És mégsem »volna«, hanem az. [...] Ez a mintha, mely a művészet végső küszöbe, igaz csalárdsága, kinyilatkoztatásszerűsége, a létező létét metaforává alakítja – lenni, mint (Ricoeur). Csak ebben ismerünk rá létünkre; a kopula rögvest egy hasonlító szerkezetbe ágyazottan jelenik meg, s mindig így [...]. Az igazság mint előérzet, mint jóslat, mint idegtépő ellentmondás és ki-állás magasságában, a metafora sűrítményében (Dichtung), mely újramezhetővé, újrarendezhetővé teszi a maga elviselhetetlenségében, anyagszerű tömörségében, erősszponosításában a létet, amelyben egyáltalán kimondhatóvá-meggondolhatóvá, tehát tapasztalattá válik a kopula rejtélye. A lenni csak metaforaként beszél – ez az a tapasztalat, amihez akkor és ott jutunk el [...], amikor és ahol sűrítés, feszültség, erőkoncentráció lép fel, azaz költészet” (BALASSA 2006; 87–88).

A mondatra kiterjedő szekvenciaképződés

A Tolnai- és a Domonkos-féle szabadversben, amely a mondattagolás szokásos eszközeit (pontot, vesszőt, gondolatjelet, kettőspontot) csak ritkán használja, a szekvenciaképződés a prozódia, szótagok vagy szavak szintjén túl a mondatot is felöleli.

A kisinyovi rózsza Első részének első mondata egy összetett mondat főmondat alanyi része. A főmondatba a vers második sorában helyhatározói mellékmondat ékelődik, a harmadik és negyedik sorban pedig a főmondat folytatódik, mégpedig állítmányi részével. Az ötödik sor mondata ellentétes mellérendeléssel kapcsolódik a negyedik sor mondatához, majd az első három sor mondatkonstrukciója szó szerint megismétlődik a versben. A következő négy sor két azonos szerkezetű sorpárból áll, melyekben az első olyan mondatot indít el, melyhez a következő sor nagyon szorosan kapcsolódik. Első esetben a sorhatár a tárgyat és az állítmányt választja el egymástól (padlást – kiutalták), második esetben pedig a sorhatár a jelző és a tárgy közé kerül. A sorkezdő főmondatban jelölt tér, Isten birodalma, a padlástér, fűrő-faragó műhelyével, az első sor megismétlődésével az öregek otthonának padlásterével, az ott berendezett elfekvővel metaforikus kapcsolatba lép.

A diskurzívnak is nevezhető versben a szekvenciaszerveződés inkább a prozódia szintjén mutatható ki, még akkor is így van ez, ha a posztmodern költők a verstani formákat előszeretettel szabálytalanul alkalmazzák. A versjelentés a prozódiai szekvenciaképződés és a diskurzíván kibomló versbeszéd ellentétéből bontakozik ki. Ebben a verstípusban, érthető módon, a szövegbeli fokalizáció jut nagy szerephez. Tolnai nem a prozódia és a diskurzusként kibontakozó versbeszéd kontrasztjára épít, verseiben a mondatok szavakként viselkednek: önmagukat nyilvánítják meg.

Irodalom

- BALASSA Péter (2006): A menekült király, avagy a polgárháború előérzete. = Domonkos-Symposion. Domonkos István műveiről. Szerk. Thomka Beáta. Kijárat Kiadó, Budapest, 87–88.
- BLANCHOT, Maurice (2005): Az irodalmi tér. Ford. Horváth Györgyi, Lőrinszky Ildikó, Németh Marcell. Kijárat Kiadó, Budapest
- JAKOBSON, Roman (1972): Hang – Jel – Vers. Ford. Barczán Endre, Éder Zoltán, Fabricius Ferenc, V. Kovács Emőke, Pap Mária, Papp Ferenc, Ruzsiczky Éva, Szende Tamás, Petőfi S. János és Voigt Vilmos. Gondolat Kiadó, Budapest
- KAPPANYOS András (2006): A taxisofőr vakációja, or What You Will. = Domonkos-Symposion. Domonkos István műveiről. Szerk. Thomka Beáta, Kijárat Kiadó, Budapest

- KOSZTOLÁNYI Dezső (1990): *Ábécé a nyelvről és lélekről.* = *Nyelv és lélek.* Válogatta és szerkesztette Réz Pál. Szépirodalmi, Budapest, 75–80.
- TOLCSVAI NAGY Gábor (2001): *A magyar nyelv szövegtana.* Tankönyvkiadó, Budapest

REDUCED LANGUAGE IN SOME POEMS BY
ISTVÁN DOMONKOS AND OTTÓ TOLNAI
The role of syntactic categories in interpretation

This paper undertakes an analysis to find out the role of syntactic categories in the interpretation of modern/postmodern poetry. Syntactic analysis may seem out of date today when textology, the linguistic discipline which is closest to literary interpretation, takes the strong view that the categories of descriptive grammar are inadequate to describe the entire meaning of a text. Textology places grammatical categories among other components which produce meaning. By interpreting several poems by István Domonkos and Ottó Tolnai, the author comes to the conclusion that poems without punctuation enhance in a paradoxical way the syntactic components of meaning, while in punctuated poetic texts some other instruments of text meaning are given more emphasis.

Keywords: syntactic categories, textology, components of text meaning, the sphere of literature, poetic texts without punctuation.

A kézirat beérkezésének időpontja: 2012. 11. 22.

Közlésre elfogadva: 2012. 12. 1.



ANDRIĆ EDIT

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
andrice@sbb.rs, andrice@ff.uns.ac.rs

A KONTRASZTÍV MEGKÖZELÍTÉS HASZNOSÍTÁSA A MAGYAR NYELVTAN TANÍTÁSÁBAN¹

Making Use of the Contrastive Approach in Teaching Hungarian Grammar

A kontrasztív nyelvészet létrejöttét egyrészt az idegen nyelv oktatásának, illetve tanulásának szükséglete, másrészt viszont a fordítási gyakorlat váltotta ki. A kontrasztív módszerek szerepét ma így fogalmazhatnánk meg röviden: elősegíti az új ismeretek „transzferálását”, kivédi az interferenciajelenségek jelentkezését, tudatosítja az anyanyelvi ismereteket, megkönnyíti az idegen nyelvek elsajátítását. A kontrasztivitás az anyanyelvi nyelvtanítás során is fontos, fontos lehet, illetve fontos lehetne. A dolgozatban azt szeretném szemléltetni, hogy hogyan hasznosíthatnánk a kontrasztív módszereket az anyanyelvi nyelvtanításban.

Kulcsszavak: kontrasztív nyelvészet, transzfer, interferenciajelenségek, magyar nyelvtan.

Mindenki, aki ismeri a kontrasztív nyelvészet fogalmát, aki akár felületesen is informálódott kutatási területéről és módszereiről, tudja, hogy létrejöttét egyrészt az idegen nyelv oktatásának, illetve tanulásának szükséglete, másrészt viszont a fordítási gyakorlat váltotta ki.

Borbély Anna Grosjeanre hivatkozva megállapítja, hogy a Föld lakosságának fele kétnyelvű (BORBÉLY 2001), s ez természetes, mert a világon az emberek nagy része két- vagy többnyelvű közösségben él, ezért a sajátjuk

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú, a Kisebbségi nyelvi, irodalmi és kulturális diskurzusok Délkelet- és Közép-Európában (Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi) című projektuma keretében készült. Elhangzott az Egyetemi Nyelvészti Napok című konferencián, amelyet az újvidéki BTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke szervezett Újvidéken, 2012. november 21–22-én.

mellett elsajátítják a környezet nyelvét. és még valamilyen idegennek számító nyelvet is. A nyelvelsajátításuk módja spontán pedig tudatos nyelvtanulást igényel. A nyelvtanulás során a kapcsolatba kerülő nyelvek egymásra hatása kétféle lehet. Az egybevágóságok a másik nyelv gyorsabb elsajátítását eredményezik, tehát pozitív hatást váltanak ki, amit mi pozitív átvitelnek, vagy transzfernek nevezünk. A transzfer jelentheti a már elsajátított vagy korábban megoldott problémából eredő tapasztalatszerzést is, amely segít egy másik, újabban felbukkanó probléma megoldásában. Tehát a hasonló szituációkban azonosítjuk és alkalmazzuk a korábban megtanultakat, „»transzferáljuk« ismereteinket” (MOLNÁR 2002). Inkongruens jelenségek esetében, ha a forrásnyelvből a célnyelvbe olyan jelenségeket viszünk be, amelyek nincsenek összhangban az utóbbi nyelvi normáival, negatív hatásról vagy interferenciáról beszélünk. A kontrasztív módszer lényege, hogy felhívja a figyelmet a kapcsolatba kerülő nyelvek rendszerében, struktúrájában jelentkező azonosságokra, hasonlóságokra és különbözőségekre. Ha ezeknek a jelenségeknek a tudatosítása elmarad, vagy pedig a régi és az új probléma megoldásának mechanizmusát nem sikerül működtetnünk, az interferencia könnyen teret hódít. Kezdetben az első nyelv (nevezzük anyanyelvnek) hat negatívan a másik nyelvi (idegen vagy környezetnyelvi) kompetenciánkra, később azonban ez a folyamat visszafordul.

Jelenlegi oktatási rendszerünk már az általános iskolák első osztályától bevezeti az idegen és a környezeti nyelv intézményes keretek között való tanulásának/tanításának kötelező voltát, harmadik osztályban pedig még egy idegen nyelvet kell választaniuk a diákoknak. Amennyiben az oktatás megfelelő szintű, adottak a feltételek, hogy tanulóink valóban ne csak igazi két-, de többnyelvűekké is váljanak. Csakhogy ehhez feltétlenül szükség van a kontrasztív módszer maradéktalan alkalmazására, mert különben a párhuzamos nyelvtanulás kevert vagy félnyelvűséget eredményezhet.

A kontrasztivitás az anyanyelvi nyelvtanítás során is fontos, fontos lehet, illetve fontos lehetne. Talán a jelen dolgozat címében is egy hatóképzős főnevet kellett volna használnom (hasznosíthatósága), mintegy a kontrasztív módszernek mint potenciális lehetőségnek a kihangsúlyozására, mert sajnos azt tapasztaljuk, hogy nemigen alkalmazzuk azt a nyelvtanításban. Pedig a tanulók a másik nyelv (legyen az a környezet nyelve vagy pedig idegen nyelv) szemszögéből, nézőpontjából is vizsgálhatnák a magyar nyelv rendszerét, s ezáltal olyan jelenségeket fedezhetnének fel, illetve olyan jelenségek tudatosodhatnának bennük, melyekre a nyelvtankönyvek, a leíró nyelvtanok nem hívják fel a figyelmüket.

A kontrasztív módszer legfőbb szerepét tehát így foglalhatjuk össze:

- elősegíti az új ismeretek „transzferálását”,
- kivédi az interferenciajelenségek jelentkezését,

- tudatosítja az anyanyelvi ismereteket,
- fejleszti a nyelvérzékét,
- megkönnyíti az idegen nyelvek elsajátítását.

Köztudott, hogy a kisgyermek már az iskolába lépése előtt tudja, jól beszéli az anyanyelvét, azaz bizonyos fokig anyanyelvének grammatikáját is ismeri. Hisz már egy hároméves gyerek is ösztönösen használ egy szabályrendszert, képes megkülönböztetni helyes és helytelen szerkezetű mondatokat. Nyelvtudásunknak ezt az alkotó, kreatív és produktív sajátosságát vizsgálják a gyerekek az anyanyelvi órán. A nyelvtan tantárgy egyik feladata, hogy a már meglévő, automatikusan működő grammatikai tudásukat explicitté tegye, éspedig olyannyira, hogy az újabb kommunikációs helyzetekben érvényesíteni tudják ismereteiket. Az általuk tudott, használt, de ki nem fejtett szabályokat kell kerestetni meg velük, ezáltal a szabályok használata tudatossá válik (B. NAGY 2005).

Más nyelvek tanulásával egyúttal gyarapíthatjuk az anyanyelvi ismereteket is: a tervszerű egybevetés tudatosabbá teszi az anyanyelv jellegzetességeit, szabályait és rendszerét, tehát az általános nyelvi művelődés, a kontrasztív vizsgálódás egyúttal az anyanyelvit is elmélyíti.

A nyelvi összevetést a tanulók korához és a már ismert tananyag fokához kell mérni. De már az általános iskola alsó osztályaiban is egy-egy egyszerűbb és köztudottnak tűnő jelenség tárgyalásakor feltehetjük a kérdést: *Hogy is mondja ezt a szerb vagy az angol?* Később, a felső osztályokban a tudatosítás és az ismeretek rendszerezése céljából hasznos a nyelvi univerzálék hangoztatása és az idegen nyelvi sajátosságok párhuzamba állítása. Például a magyar hangrendszer tárgyalásakor már az ötödik osztályban, amikor a magán- és mássalhangzókat rendszerezzük, érdemes feltenni a kérdést, hogy:

Vajon a szerbben hány magánhangzó van? És az angolban?

Elmondhatjuk azt, is hogy minden nyelvben léteznek magán- és mássalhangzók (nyelvi univerzálé), de a számuk nyelvenként eltérő, és hogy a legkevesebb magánhangzó, amely egy természetes nyelvben létezik: három. Hozzáfűzhetjük ehhez azt is, hogy anyanyelvünkben a hangok hosszúságának (mind a magán-, mind a mássalhangzók esetében) jelentésmegkülönböztető szerepe van, s ez az általuk ismert nyelvek közül egyikre sem érvényes, s a magánhangzók illeszkedése is magyar sajátosság. Ezzel szemben a magyar sztenderd köznyelvben ma már nem léteznek diftongusok, mint például az angolban (vagy az egyes nyelvjárásainkban). Különösen hasznos felhívni a tanulók figyelmét a hasonló mássalhangzók ejtésének különbségére, arra, hogy például a magyar *gy, ty* mássalhangzókat lágyabban ejtjük, hátrább képezzük a szerb *đ, ć* hangoknál. Ennek tudatosításával és gyakorlásával például ki lehetne küszöbölni a telepí gyerekek helytelen artikulációját, amely már köztudott jelenség Újvidéken.

A problémafelvetésnek, a tanulókhöz intézett kérdéseknek a számukra érthető nyelven való felvetése nagyon fontos követelménynek számít, olyan módon kell azokat megfogalmazni, hogy a gyerekek félreérthetetlenül meg tudják állapítani, mi a feladat.

Középiskolában más jellegű összevetést is használhatunk, ebben a korosztályban már komolyabb feladatokra is képesek a diákok. Az idegen nyelvek felől vizsgálódva a tanulók megállapításokat tehetnek a magyar nyelv artikulációs és percepciós bázisáról, valamint a magyar helyesírásról, felismerhetik a fonéma–graféma különbséget is. Ezzel a kérdéskörrel Szabó Veronika foglalkozott, az ő tanulmányából idéznék néhány javasolt feladatot magyar és angol viszonylatban.

„d) Az interneten sok beszédgeneráló program létezik. Egy aranyos változata a beszélő képeslapokhoz kapcsolódik. Ilyen pl. a következő oldalon található talking eCard: <http://www.americangreetings.com/category.pd?path=71099> Válasszunk ki egy szimpatikus figurát! Írjunk be egy magyar mondatot, és hallgassuk meg (preview ecard-gomb), hogyan beszél az »angolul tudó« figura! Magyarázzuk meg a magyartól eltérő kiejtés okát!

e) Próbáljunk meg magyaros hangzást elérni azáltal, hogy angol helyesírással írunk be egy egyszerű mondatot (pl. ha azt akarom kimondatni a figurával, hogy »Kókuszdió van a széken«, akkor azt kell beírnom, hogy »cocusdiou one a sakan«)
Mire kell figyelni a mondat beírásakor?” (SZABÓ 2008)

Szabó a tanulói által szerkesztett további példákat is felsorol:

„This no all” (Disznóól)

„Whole one ah new see?” (Hol van a nyuszi?)

„Ma sep nep one.” (Ma szép nap van.)

„Nem that seek az engad mart tool shok righta a cheek es az nem ull tool yol.” (Nem tetszik az inged, mert túl sok rajta a csik, és az nem áll túl jól.)

„Hole volt hole nem volt volt eccer kate keer eye fee.” (Hol volt, hol nem volt, volt egyszer két királyfi.)

Hasonló feladatokat készíthetünk szerb–magyar viszonylatban is, csak szerb beszédgeneráló programot kellene hozzá keresni, vagy pedig egy szerb anyanyelvű, magyarul nem beszélő diákot behívni órára, aki hajlandó részt venni a kísérletben. Szerbül így kellene írunk az elsőnek idézett magyar mondatot ahhoz, hogy magyarul hangozzék: *Kokusdio von o siken.*

Ilyenkor már elvárhatjuk a diákoktól, hogy önálló megállapításokat tegyenek, elvonatkoztassanak, általánosítsanak. Feltehetjük már a kérdést:

Milyen hangok nincsenek meg az angolban, és a szerbben melyek a magyar hangrendszernek részei? Soroljunk fel legalább ötöt! vagy

Miben különbözik a magyar és a szerb nyelv? Miért nehéz a szerb nyelv számotokra? Miért mondják a szerbek, hogy nem tudják elsajátítani a magyart?

Az ilyen feladatok arra készítetik a diákokat, hogy alkalmazzák a szerzett tudásukat. A kérdések latens tudást felidéző, komplex tudásrendszert mozgósítóak legyenek. Az sem baj, ha a naiv nyelvészkedés szintjén maradnak, a cél a gondolatébresztés. Az ilyen jellegű feladatoknak elő kellene segíteniük a problémamegoldást, lényegre törőnek és pontosaknak kellene lenniük.

Hasonló megállapításokat tehetünk, feladatokat adhatunk a nyelv más rendszerbeli sajátosságaival kapcsolatban is, mindig szem előtt tartva a tanulók korosztályát és a másik nyelv grammatikája terén szerzett ismereteiket. Már az ötödik osztályban, amikor a hangutánzó és a hangulatfestő szavakat tárgyaljuk, felhívhatjuk a diákok figyelmét a külsőleg motivált szavak kapcsán, hogy minden nyelvben léteznek ilyen jellegű lexémák. Konkrét példával is illusztrálhatjuk, hogy mondjuk, az állatok hangadását jelölő igék hogyan hangzanak a magyarban, szerbben, angolban. Ebből közösen olyan következtetéseket vonhatunk le, hogy bár minden nyelv belső törvényszerűségei szerint alakítja a hangutánzó szavakat, mégis egy részüknél sajátos univerzáliát lehet felfedezni, ugyanis a magyar *kakukk kakukkol*, a szerb *'kukavica' 'kuka'*, az angol *'cuckoo'* igéje *'cook'*, de a sertés a magyarban *röfög*, a szerbben *'grokče'*, az angol viszont a *'grunt'* igét használja.

Később a felsőbb osztályokban a belső motiváltságra hívhatjuk majd fel a gyerekek figyelmét a különböző nyelvekben. A szemantikai motiváltság a poliszémia tárgyalásakor, a morfológiai-szerkezeti motiváltság pedig a képzők, szóösszetételek keretében említhető meg.

A sajátos magyar nyelvi jelenségekre külön hangsúlyt kell fektetni, mert ezen a téren érheti legtöbb negatív hatás az anyanyelvet. Hívjuk fel a figyelmet a névelő helyes használatára, párhuzamot vonva az angol névelőkről szerzett tudásukkal és szembehelyezve azt a szerbben nem létező kategória tudatosításával.

Az idegen közsavak írásmódja és az idegen tulajdonnevek helyesírása is jó indítéka lehet az angol és a szerb írásmódra való utalásnak. A tárgyas ragozás és a puszta névszói állomány is a magyar nyelv jellemző sajátosságai közé tartozik, ezt is ki kell hangsúlyozni, amikor az említett módszeres egységeket tárgyaljuk.

A diákok anyanyelve és az általuk ismert más nyelvek közötti különbségek legnagyobb példatárát az alaktan szolgáltatja, mivel a magyar agglutináló nyelv e tekintetben is szemben áll a flektáló szerbvel és angollal. A képzők tanítása nagyszerű alkalmat nyújt a magyar szintetikus jelleg kontrasztálására a szerb analitikussal szemben. Itt is ügyelni kell a feladatok nehézségének a súlypontosítására. Ilyen feladatokat nyugodtan adhatunk egy hatodikos diáknak:

Fordítsd le a következő mondatokat szerbre, és hasonlítsd össze a két nyelv mondatainak szerkezetét!

Anna fésülködik.

Péter őrködik.

A kutya ólálkodik.

Péter verekszik.

És hogyan fordítanád le magyarra a következő szerb mondatokat?

Ana se raduje.

Petar se ljuti.

Marija se boji.

A fenti példák a magyar és a szerb visszaható, álvisszaható és reciprocitást kifejező igék kifejezését és használatát hivatottak tudatosítani a diákokban.

Felső osztályokban vagy középiskolában már bonyolultabb, egész kép-zőbokkal rendelkező mondatok fordítását is feladhatjuk, mint például az alábbi mondatét:

Megjavíttathatnád a cipődet.

Mogla bi dati cipele na popravku. / Mogla bi dati da ti se poprave cipele.

Minden szinten különös figyelmet kell fordítani az igei vonzatok kontrasztív tárgyalására, mivel e téren tapasztalható a legnagyobb interferenciahatás. A tanulóknak helytelen mondatokat kell feladni, hogy keressék meg bennük a hibát, és javítsák ki őket. Utólag a mondatok szerbre fordításával rámutathatunk a hiba forrására:

Pl. Engemet fáj a fejem.

Anna magasabb Máriától. stb.

Hasonló hibaelemző gyakorlatokat adhatunk fel az egyes és többes szám használatára és egyeztetésére, továbbá a névelő használatával, a szórenddel

kapcsolatban is. Mindig tegyük fel a kérdést, miért tévedhetett a mondat szerzője! Utólag vonjuk le közösen a kontrasztív szabályokat!

A kontrasztív szemléletnek nevelő hatása is lehet, a toleranciára nevelésben lenne fontos szerepe, mivel ezáltal a diákok felismernék, hogy minden nyelv egyaránt értékes, és egyik sem jobb vagy rosszabb a másiknál, csak más módon fejezik ki ugyanazt a valósághatértet. Tudatosodna bennük a világ sokféleségének elfogadására irányuló törekvés szükségessége, ami a békés egymás mellett élés alapfeltétele (SZABÓ 2008).

Irodalom

- BARTHA Csilla (1999): *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- BORBÉLY Anna (2001): *Nyelvcseré. Szociolingvisztikai kutatások a magyarországi románok közösségében*. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya, Budapest
- MOLNÁR Gyöngyvér (2002): *A tudástranszfer. Iskolakultúra, 2. sz. 65–74*. URL: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00057/pdf/iskolakultura_EPA00011_2002_02_065-074.pdf (2012. 11. 19.)
- B. NAGY Ágnes (2005): *Generatív grammatika az anyanyelvi nevelésben. Anyanyelvi nevelési tanulmányok 1. Iskolakultúra, Pécs, 37–69*. URL: http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/books/anyanyelvi_nevelési_tanulmányok_1.pdf (2012. 11. 19.)
- SZABÓ Veronika (2008): *Tankönyvek és kontrasztív nyelvészet. Anyanyelvi nevelési tanulmányok 3. Iskolakultúra könyvek 33*. URL: <http://mek.oszk.hu/08400/08432/08432.pdf> (2012. 11. 5.)

MAKING USE OF THE CONTRASTIVE APPROACH IN TEACHING HUNGARIAN GRAMMAR

The development of contrastive linguistics was triggered off partly by the needs of teaching or learning foreign languages and partly by translation. We could sum up the role of contrastive methods at present as follows: they promote the “transference” of new knowledge, ward off the occurrence of interference phenomena, make the learners aware of their mother tongue and facilitate the acquisition of foreign languages. Contrastiveness is, can or may be also important in teaching the mother tongue. In my paper I should like to demonstrate how the contrastive methods could be made use of in the teaching of the mother tongue.

Keywords: contrastive linguistics, transfer, interference, Hungarian grammar.

BRENNER JÁNOS

Szabadka
Šenoa utca 16/III.
brenner.j.janos@gmail.com

A SZÖVEGTAN KÖZÉPISKOLAI TANÍTHATÓSÁGÁNAK KÉRDÉSEI¹

Issues of How Textology can be Taught in Secondary Schools

Dolgozatomban a szabadkai Svetozar Marković Gimnáziumban tartott szövegtani témájú tanóráim tapasztalatairól, a tanóra elméleti és gyakorlati menetéről szándékozok beszámolni. Szűkebb és tágabb értelemben továbbá utalni kívánok a szövegtani ismeretekkel kapcsolatba hozható oktatási-nevelési célokra, külön kitérve azokra a kritériumokra, amelyek a magyar nyelv és irodalom órákon sajnos nemigen tapasztalhatók, ám lényegesek a tudományosság és a rendszerszemlélet vonatkozásrendszerében.

Kulcsszavak: szövegtan, szövegelemzés, szövegkohézió, szövegszemlélet, metanyelv, oktatás, oktatási-nevelési célok, tankönyv, tudományosság, rendszerszemlélet.

A Magyar nyelv című tankönyv szövegtani vonatkozásai

Még mielőtt a megjelölt témára részletesen kitérnék, lényegesnek tartom bemutatni a *Magyar nyelv* című tankönyv szövegtannal kapcsolatos elméleti apparátusát, már csak azért is, mert a gimnáziumban tartott szövegtani óráim jórészt e tankönyv megállapításaiból merítettek.

A vajdasági középiskolák I–IV. osztályának szánt tankönyv szövegtani fejezetét Papp György tanár úr írta. Az általam használt tankönyv negyedik kiadása 1999-ben jelent meg, amelynek *A szöveg és a közlés* fő fejezete alapján állítottam össze az órák elméleti keretét.

¹ Elhangzott az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának Egyetemi Nyelvészeti Napok (A magyar nyelv tanítása) címmel megtartott tudományos tanácskozásán Újvidéken, 2012. november 22-én.

A szövegtannal – pontosabban a szöveggel – foglalkozó fejezetet szintén a Papp tanár úr által írt két fejezet: *A stílus és a nyelv, a stílus és a közlés*, valamint a *Nyelvünk élete* veszi körül – nagyon helyesen – a szöveget mintegy a közlés, a közlésfolyamat, a közlési műfajok, a közlésfajták – összefoglalóan: a kommunikáció – kontextusába ágyazva. *A szöveg és a közlés* című fejezet egyébként három alfejezetre oszlik: *A szöveg fogalma és jelentése, Szövegszerkezet és szövegtípusok*, valamint a *Kapcsolóelemek a szövegben* címűekre.

A szöveget – talán így a legpontosabb a meghatározás – a tankönyv „mondaton túli” kategóriának tekinti, magyarázatához a mondattal kapcsolatos ismeretanyagok aktiválásával jut el, utalva arra, hogy a mondat legfontosabb ismérvei egy mondat feletti, „magasabb egység” irányába mutatnak, ez lenne tehát a szöveg (vö. PAPP–PATÓ–VAJDA 1999; 298). Vagyis:

„1. A mondat beszédünknek, írásunknak ...legkisebb egysége. 2. Önálló, értelmes szakasz. 3. Minden mondatban jelen van a beszélőnek a közlés tartalmához való viszonya és szándéka... 4. ...a kommunikációs kapcsolatot építi tovább [...] összekapcsolja az előzményeket és a következő beszédegységeket, úgy hogy közben maga is hozzá tesz valamit az addigiakhoz” (PAPP–PATÓ–VAJDA 1999; 298).

Ilyen aspektusból tehát a mondatok láncszemeknek számítanak, a szöveg szempontjából nézve pedig pontos „tartalmi” és „szerkezeti hely”-ük van. Papp György végül hozzáteszi: „a nyelvet vizsgáló résztudományok, a hangtan, a szótan, a mondattan mellé tehát még egyet be kell iktatnunk, a szövegtant” (PAPP–PATÓ–VAJDA 1999; 298). Nyilván ezzel csak látszólag mond ellent Petőfi S. János meghatározásának, miszerint „ez a diszciplína nem egy, a hangtan, szótan, mondattan sorba illeszkedő (a nyelvészet körébe sorolandó) »tan«, hanem egy olyan szemléletet meghonosítani kívánó (részben irodalmi-filológiai, részben nyelvészeti indíttatásból létrejött, de nem vagy csak irodalmi-filológiai, vagy csak nyelvészeti ismeretekkel operáló) interdiszciplináris tudományág, amelynek keretében valamennyi irodalmi-filológiai és nyelvészeti résztudomány módszerei és eredményei újraértelmezendők” (PETŐFI 1994; 30). A Papp Györgytől származó meghatározás nyilván a tekintetben igaz, hogy a szöveg az interakció termékeként – azaz a már említett „mondatközpontúság”, de kiváltképp a kommunikáció vonatkozásában – magába olvasztja az említett nyelvi szinteket.

A szövegtani óra menete

Rátérve a szövegtani óra menetének ismertetésére, két kérdéskör alapján igyekeztem megközelíteni a szöveggel, a szövegtannal kapcsolatos ismereteket. Ezek a következőkben foglalhatók össze:

a) *Elméleti kérdések* – A tankönyv szövegtani fejezetének bevezetője után véleményem szerint egy szakadék tapasztalható annak szövegtani vonatkozású (a nyelv szintjeit éppen csak érintő) grammatikai és a nem grammatikai kategóriái között, hiszen például a *Miről ismerhető fel a szöveg?* című rész váratlanul vált át a szövegnek a jelfolyamatban betöltött szerepére, vagy éppen a szöveg kohéziós elemeinek viszonyrendszerére mint igen lényeges szövegösszetartó szerepre.

Ezt a szakadékot úgy próbáltam kiküszöbölni, hogy az órákon kiosztott szemléltetőanyag első oldalán a tanulók a „szövegiség” kritériumát intuitíve tanulmányozhatták, azaz fel kellett kutatniuk a szövegjellegét a kinyomtatott példákon: egy tartalomjegyzéken, egy Weöres-versen, József Attila írásain stb. E példák a tekintetben igen eltérők, hogy a szövegfogalomnak nemigen felelnek meg (effektusszövegről, álszövegről, töredékes szövegről, agrammatikus szövegről volt ugyanis szó), így a tanulók tudatában nagyjából kirajzolódhatott egy kép arról, hogy mi nem számít szigorú értelemben vett szövegnek.

A rendszerszemlélet kritériumát (lásd később) szem előtt tartva nem is annyira a szövegnek a jelfolyamatban betöltött szerepét helyeztem előtérbe, hanem inkább egy egyszerű kommunikációs séma vonatkozásrendszerében mutattam be azt a következtetést, miszerint a szöveg tulajdonképpen a beszélő és a hallgató együttműködésének eredménye.

Oktatási szempontból azonban én is a szöveghohézióra helyeztem a hangsúlyt, azaz az igényesen megalkotott szöveg egyik legfontosabb tulajdonságára, hisz az így megszerezhető ismeret – magától értetődően – számos helyzetben kamatoztatható, például egy fogalmazás vagy egy írásbeli dolgozat előkészítésénél és megírásánál.

b) *Gyakorlati kérdések* – A kiosztott szemléltetőanyagok második oldalán már egy komplex szövegtani elemzést elősegítő szempontrendszer található táblázatos összeállításban, nyolc nagyobb szerkezeti egységben, amelyek itt-ott további alegységre oszlanak.

A táblázatos módszert azért választottam, mert véleményem szerint magának a táblázatnak a felépítése, strukturáltsága már önmagában – akár üresen is – utal az egyes nyelvtani kategóriák összefüggésrendszerére, csoportosulására stb. Így aztán szerintem szinte bármilyen nyelvtani, nyelvészeti téma tanítható a táblázatos módszerrel, a struktúra tehát itt (is) önmagában képez grammatikai metainformációt.

A prózai részlet (egy Füst Milán-idézet) szövegtani elemzéséhez szükséges szempontok áttekintését most mellőzném, de ez, a feladatok megoldását is tartalmazó oldal perspektívát nyithat egy másfajta, akár lírai szövegelemzés irányába is.

Fontos hangsúlyozni, hogy kétszer negyvenöt perc állt rendelkezésemre az elméleti anyag és a gyakorlati elemzés kivitelezésére úgy, hogy két alkalommal tartottam szövegtani órát: egy természeti és egy társadalmi tagozatos osztályban. Utóbbi ugyan dinamikusabb szöveg-elemzést produkált, de a természetisek sem maradtak le, sőt meglepő érzékenységgel, zömében jó válaszokat adtak.

A szövegtani ismeretekkel kapcsolatos célok

A cél mindenféleképpen az volt, hogy a bő információmennyiségből az olyan legfontosabb szövegtani kategóriák, mint amilyen a szövegtípus, a tételmondat, a szövegszerkezet, a téma-réma tagolódás, bizonyos szöveggrammatikai kérdések (névmások, birtokos személyjelek, igei személyragok, névelők stb.) kialakíthassák a tanulóknál a kohezív szövegek megalkotásának elméleti hátterét, vagyis azt, hogy a szövegalkotást olykor komoly elméleti részrendszerek és szabályok ismeretei is pozitívan befolyásol(hat)-ják. Persze az is célként körvonalazódott, hogy egyfajta passzív, de bármikor aktiválható szakszókincs alakuljon ki a tanulóknál erősítve ezzel a nyelv metanyelvi funkcióját.

A szöveg szerkezetével kapcsolatban egyébként a *Magyar nyelv* című tankönyv is megemlíti a mikroszerkezetet, a mondatömböket, a mondat-egységeket stb., a szöveg kapcsolóelemeit is számba veszi, a kapcsolódás „nyelvtani” (névmási utalás, egyeztetés, a névelők szerepe, kötőszók stb.) és „jelentéstani mutatói”-t (ismétlés, szinonimahasználat, fölérendelt–alárendelt fogalmak hálózata stb.) részletezve. Tulajdonképpen ezeket is csoportosítva állítottam össze a Füst Milán-idézet elemzésének szempontjait – táblázatba rendezve – Szikszainé *Leíró magyar szövegtanának* elméleti hozadékával kiegészítve.

A szövegtani ismeretek fontossága, a szövegtan mint „szuperkategória”

A szövegtan oktatásával, pontosabban a szövegtani ismeretek megalapozásával kapcsolatban talán az lenne a lehető legkézenfekvőbb megoldás, amit Antalné Szabó Ágnes is javasol 1995-ben megjelent rövid dolgozatában. Antalné a grammatikatanítás szövegszemléletű vonatkozásai mellett érvel, Deme Lászlóra utalva pedig így fogalmaz: „a szövegszemléletű anyanyelvi nevelés azt az igényt fogalmazza meg, hogy ne atomizáló nyelvszemlélettel tanítsunk, hanem mindig éreztessük a tanulókkal, hogy a nyelvnek minden eleme a közlésben, a közlésből született, és ugyanígy csak a közlésben létezik” (ANTALNÉ SZABÓ 1995; 36). Ebből a vezérelvből kiindulva Antalné

arra is figyelmeztet, ha grammatikát tanítunk, akkor sose felejtjük el feltenni a következő kérdéseket: „mire való a szövegben?” és „mi a szerepe a közlésben?” az adott grammatikai kategóriának.

Nyilván a megtartott két órán ez a hozzáállás nem juthatott kifejezésre, a fordítottja azonban igen: a diákok legfeljebb azt tapasztalhatták, hogy például a névmásoknak, az igei személyragoknak, a birtokos személyjeleknek stb. igen komoly funkciói vannak a szövegben, a szövegrészletben.

Bizonyos nyelvtani hozzáállásmódokra azonban a szövegtani óráknak – akár explicit, akár implicit módon – mindenképpen utalnia kellene. Ezeket a kritériumokat – saját meglátásaimból is kiindulva – a következőképpen foglalom össze:

a) *A tudományosság kritériuma* – Ha a magyar nyelv és irodalomra mint tantárgyra tekintünk, az a fő probléma körvonalazódik, azt kell tapasztalnunk, hogy mind az irodalom, mind pedig a nyelvészeti-nyelvtani ismeretkörhöz a tanulók tudatában nem társul egyfajta tudományi jelleg, attribútum. Vagyis hogy e mögött a tárgy mögött is tudományos apparátusok húzódnak meg, akár világirodalomról, akár magyar irodalomról beszélünk. Ezen óriási területek háttérében azért mégiscsak ott „motoszkál” az irodalomelmélet vagy éppenséggel az irodalomtörténet hatalmas, tudományelméletileg igen is megalapozott rendszere, rendszeregyüttese. Persze így van ez a nyelvészet és a nyelvtan esetében is, amely mögött ott lüktet a kommunikációelmélet, a pragmatika, a nyelvtörténet, a dialektológia stb. – sorolhatnánk majdnem a végtelenségig.

Ha pedig csak a szövegtanra szűkítjük le a kört, elengedhetetlen például a fonetika, a morfológia, és tágabb értelemben véve a mondattan létjogosultsága, e diszciplínák elméleti rendszereinek működtetése, aktivizációja. Nem beszélve arról, hogy Deme László már több mint harminc évvel ezelőtt egyértelműen „tudományos” kategóriaként kezelte a szövegtant (vö. DEME 1980; 332).

b) *A rendszerszemlélet kritériuma* – Túlságosan nem elrugaszkodva a szövegtantól, fontos megemlíteni a tudományosság kritériumából eredő rendszerszemlélet kritériumát, illetve annak hiányát, ami a mai magyar nyelv és irodalom órákon az esetek többségében szintén tapasztalható. A tanulóknál általában egy olyan kép él, hogy a természettudományok – a matematika, a fizika, a biológia stb. – számítanak elsősorban tudománynak, amelyekben az említett rendszerszemlélet könnyebben képes kialakulni, akár spontán is. A bölcsészettudományokkal nyilván más a helyzet, mert ezek természetesen nem konkrét képletekben gondolkodnak. A világ megismeréséhez, a különböző kognitív műveletekhez köthető rend-

szerepesség azonban bennük is megtalálható, csak nem „készen tálalva”, mint a természettudományoknál. Így aztán a magyar nyelv és irodalom órák többé-kevésbé alárendelt pozíciót vesznek fel hozzájuk képest.

Összefoglalva tehát létezik egyfajta szkeptikus magatartás, amely a magyarórákat áthatja, éppen ezért nem is képes felvillantani, megmutatni tudományos háttérbázisát, mintegy „támogatottságát”, ebből adódóan a didaktikailag oly fontos „rendszerben való gondolkodás”, az összefüggések feltárásának képessége stb. sok esetben szinte automatikusan háttérben marad.

A szövegtan mint „szuperkategória” éppen ezért kiválóan alkalmas például a nyelvi, nyelvtani ismeretek rendszerezésére, együtt láttatására. Ha pedig ezekhez az ismeretekhez pragmatikai és szemantikai kategóriákat is hozzá tudunk rendelni, a szövegtan – persze nem két órában történő – megismertetésével talán ki lehet elégíteni a (nyelvi) rendszerben való gondolkodás és az összefüggések feltárása igényének képességét.

Összegzés

A szövegtani ismeretek jelentőségét a következő szempontok tudatosításában ragadnám meg, összefoglalva tehát a korábban elhangzottakat, külön hangsúlyt helyezve a rendszerszemlélet fontosságára és a tudományos megalapozottság tényére:

- a) *Korreláció* – Már a középiskolában megtartott tanóra elején utaltam a szövegtannak a pszichológiával, a kriminalisztikával, az informatikával vagy éppen – a korábbiakban említett – kommunikációelmélettel való kapcsolatára. A magyarórák esetében természetesen azonban kiemelkedően fontos a szépirodalommal való viszony megalapozása, hisz az elemzéseket is egy irodalmi mű aprócska részletén végeztük. Így a szövegtan mintegy a szépirodalmi alkotásokhoz való odafordulást is megkönnyíti, elősegíti, ha a struktúra, a mű szerkesztettsége „lát-ható” módon van jelen. Nem beszélve arról, hogy az említett tényezők miatt a szövegtan lecsökkentheti azt az óriási űrt, amely az irodalom és a nyelvtan között amúgy is meghúzódik.
- b) *Szabályszerűség* – Ahhoz, hogy egy szöveg jól funkcionáljon, azaz érthető, „könnyebben emészthető” legyen, a szövegnek – mint ahogy az korábban kiderült – bizonyos szabályokhoz kell alkalmazkodnia. Ezek a szabályok, illetve az ezekhez való alkalmazkodás teremti meg magát a szöveget. Ennek a ténynek a tudatos szintre való emelése mindenképpen fontos.

- c) *Oktatási feladatok* – A szöveg fogalmának és jelentésének meghatározása; a szöveg kritériumainak körülhatárolása, definiálása; szöveg és kommunikáció kapcsolatrendszere; a szövegszerkezet, a szöveg jelentése, a szöveg grammatikája; a szöveg kapcsolóelemei; a nyelvi jelenségek rendszerjellegének tudatosítása. Fő feladat azonban egy komplex szövegtani elemzés gyakorlatának elméleti megalapozása.
- d) *Nevelési cél* – A szövegnek mint komplex nyelvi jelnek a szerepe a mindennapi kommunikációban; a szöveg struktúrájának, felépítettségének tudatosítása, a belső összefüggéseinek feltárása a minőségesebb szóbeli és írásbeli kifejezőskultúra fejlesztéséért; a nyelvtudomány elméleti és kutatási eredményeinek tudatosítása; az összefüggések és a rendszerben való gondolkodás tudatosítása.

Irodalom

- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes (1995): A szövegszemléletű grammatikatanításról. Magyar Nyelvőr, 1. 34–44.
- DEME László (1980): A szövegtan, a szövegismeret és a szövegszemlélet az anyanyelvi nevelés rendszerében. Magyar Nyelvőr, 3. 332–340.
- PAPP Gy.–PATÓ I.–VAJDA J. (1999): MAGYAR NYELV és a kifejezőképesség fejlesztése a középiskolák I–IV. osztálya számára. Negyedik kiadás. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- PETŐFI S. (1994): (Hivatkozik rá SZIKSZAINÉ NAGY 2004; 20)
- SZIKSZAINÉ NAGY Irma (2004): Leiró magyar szövegtan. Osiris Kiadó, Budapest

ISSUES OF HOW TEXTOLOGY CAN BE TAUGHT IN SECONDARY SCHOOLS

My intention was to present my teaching experiences related to text linguistics in the Svetozar Marković Gymnasium secondary school in Szabadka (Subotica): the theoretical background and its realization in the classroom. Furthermore, I also wished to tell about the educational goals, both in the narrow and the wider sense, which may be associated with an insight into textology, covering in particular the criteria which are, though unfortunately very rarely experienced in Hungarian language and literature classes, important in the reference system of scholarship and system approach.

Keywords: textology, textual analysis, text cohesion, text linguistic/textological perspective, teaching, educational goals, textbook, scholarship, system approach

VUKOV RAFFAI ÉVA

Újvidéki Egyetem
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar
Szabadka
vraffaieva@indamail.hu

KISGYERMEKEK NYELVTANTANÍTÁSA

Nyelvtani kísérletek az induktív menetű nyelvtanoktatásban

Teaching Grammar to Small Children
Grammar experiments in inductive teaching

Munkámban az alsó tagozatos nyelvtanítás sajátosságaival foglalkozom, kiemelve a gyermek és a tanár közös munkájának fontos szerepét az induktív menetű ismeretátadás folyamatában. Mindehhez kapcsolódik a nyelvtani kísérletek alkalmazása, ami a heurisztikus módszerű nyelvtanítással tart szoros kapcsolatot. Ennél az oktatási elvnel fontos kiindulópont, hogy a gyermek ismeri anyanyelvét, ebből az ismeretanyagból kísérleti körülmények között idézünk elő „helyzeteket”, amelyek nyelvi felismeréshez vezetnek, majd a megfelelő logikai lépések alkalmazásával általánosításhoz. Előadásomban kitérek konkrét nyelvtani témák, egységek fent említett szellemben való iskolai feldolgozására is.

Kulcsszavak: nyelvtanoktatás, induktív módszer, nyelvtani kísérlet, heurisztikus módszer.

Oktatási módszerek alkalmazása a nyelvi nevelésben

A nyelvtanításhoz való hozzáállás iránya általában kétféle lehet: a nyelvtani szabályokat és jelenségeket új ismeretként kezelő, a tanulóktól főként konvergens gondolkodást elváró, illetve a meglévő nyelvi-nyelvhasználati tapasztalatra alapozó, a tanulók divergens gondolkozására építő. Az elemi iskola alsó osztályaiban ma már általánosan a deduktív menetű gondolkodással, illetve tanítással szemben az induktív irány az elfogadott, azonban ennek a megközelítési módnak is különböző intenzitású alkalmazásai szülehetnek. A tankönyvek rendszerint egészen kis teret szentelnek a nyelvi tapasztalatokra való alapozásnak, az ebből történő kiindulásnak, a nyelvi jelenségek tapasztalati úton való megfejtésének. Nagyon gyorsan rátérnek az általánosításra, a

meghatározásra, a kész szabály kimondására, hogy aztán azt feladatsor kövesse nem csekély deduktív szellemmel fűszerezve. Természetesen a tankönyv szerepe az oktatásban nem mindenható, szerencsés esetben a tanár valóban csak segédeszközként használja, segítségével a tanórát, a tanítási folyamatot tudatosan, elképzeléseinek megfelelően, rugalmasan alakítja. Mégis, miképpen lehetne az anyanyelv tankönyve, illetve maga az anyanyelvi nevelés módja is alkalmasabb arra, hogy a gyerekekben felkeltse a kíváncsiságot az anyanyelv iránt, amelynek ismeretét a legtermészetesebb módon birtokolja valamennyi tanuló? A cél a saját nyelvváltozat törvényszerűségeinek, szabályainak, valamint mechanizmusainak felismerése, és mindemellett párhuzamba állítása a nyelv sztenderd változatával. Mindezek a folyamatok feltételezéseink szerint – esetenként önkéntelen – kreatív gondolkodással, a metakogníció alkalmazásával, logikai-nyelvi műveletekkel mennek végbe, tehát a kognitív és nyelvi kompetencia fokozott fejlődését eredményeznék. A kísérlet is lehet az a taneszköz, módszer, amely eleget tehet elvárásainknak.

Papp Katalin pedagógiai lexikonjában a természettudományos oktatásban használatos kísérleteket így jellemzi: „A kísérletezés a tudományos kutatás, az ismeretszerzés és az oktatás alapvető, jellegzetes módszere, amelynek során valamely természetben előforduló jelenség, folyamat azonos, vagy célszerűen változtatott körülmények között akárhányszor megismételhető. A kísérlet az anyag sajátosságaira és változásaira vonatkozó ismeretek megszerzése érdekében tudatosan létrehozott tapasztalati eljárások. A kísérletek a természeti törvények induktív megállapításának alapjai és a dedukcióval nyert törvények, összefüggések igazolásának, érvényességi határaik megállapításának fontos eszközei. Kísérletezés révén válik lehetővé, hogy a tanulók »felfedezéses« szituációban, az induktív tudományos megismerés útját bejárva jussanak alapvető természettudományi ismeretek birtokába, valamint, hogy konkrét mérések révén ismereteiket alkalmazzák, elmélyítsék és megszilárdítsák. [...] A tanításban alkalmazott kísérletek lehetnek demonstrációs (bemutató) kísérletek, amelyeket a tanár mutat be – a tanulók esetenkénti bevonásával – vagy tanulói kísérletek, amelyet a tanulók önállóan hajtanak végre megfelelő tanári irányítással. Mindkét kísérlet típus egyaránt lehet kvalitatív vizsgálat, kvantitatív, attól függően, hogy a jelenségek közvetlen megfigyelését, minőségi vizsgálatát célozza meg, vagy mennyiségek mérése alapján teszi lehetővé a törvények megfogalmazását vagy igazolását. A tanulói kísérletek helyszínei, a tanulók száma, a tanítás folyamatában betöltött szerepük szerint igen változatosak lehetnek. Kiemelkedő jelentőségű a csoportos tanulói kísérlet, amelynél a tanulók ált. 2–4 fős csoportokban együtt dolgozva végeznek megfigyeléseket, fogalmazzák meg tapasztalataikat, vonják le a következtetéseket. Ez az oktatási forma fejleszti a tanulók együttműködő képességét, közös feladatvállalását, problémamegoldási készségét és képességét.”

Láthatjuk, hogy a természettudományos kísérlet leírása szinte teljes egészében beleillik a nyelvvel való foglalkozásokba. Mindenekelőtt azt kell hangsúlyoznunk, hogy a nyelvhasználat is egy természetben, emberi közösségekben természetesen előforduló jelenség, amely a természethez hasonló módon megfigyelhető. Különböző tetszőlegesen megtervezett nyelvi helyzeteket, illetve megnyilvánulásokat is szimulálhatunk, majd az adott szempontok mentén megfigyeléseinket, következtetéseinket megfogalmazhatjuk, a szabályszerűségeket megállapíthatjuk. De a természetes emberi nyelvi kommunikációnak is az oktatás anyagává kell előlépnie. A természetes folyamatok közegükből való kiragadásukkal példaanyagként vizsgálhatóak.

Az induktív megközelítési módszerek jellegzetességeit megfigyelve, megállapíthatjuk, hogy a kísérlet beemelése a nyelvtanításban reális lehetőség. Az induktív elvű módszerek közös sajátosságait Nagy (2010) a következő módon foglalta össze:

- tanulóközpontú megközelítés;
- aktív tanuláson vagy tevékenységen alapuló tanulás, amely magába foglalja a kérdések megvitatását és a problémák megoldását a tanulók által;
- önszabályzó tanulási képességek fejlődése, a diákok nagyobb felelősségvállalása saját tanulásukért;
- konstruktivista elméleti alapok.

A problémaalapú és a kutatásalapú tanulási módszerekhez hasonlóan a heurisztikus vagy felfedezési módszer esetében is kulcsfontosságú alapelv az, hogy a tanuló maga fedezi fel a tananyagot. A heurisztikus oktatási módszer sok szállal kötődik a kísérlet módszeréhez, hiszen a kísérlet révén jönnek létre azok a helyzetek, amelyek elvezetnek a felfedezésekig, ezzel együtt a divergens gondolkodási módot fejleszti, amely a későbbiekben is hasznos eszköze lesz a feladatmegoldó tevékenységeknek. Jellemző a módszerre, hogy adott esetben a probléma megoldásához vezető út nem írható le meghatározott sorrendben, egymás után következő lépések szekvenciáival, csak nehezen meghatározható lépésekben halad előre a megoldó.

Még ha a tankönyv látszatra be is tartja az induktív elvet, és egy-egy nyelvtani kategóriával vagy jelenséggel való foglalkozásnál a tanítandó jelenség definíciója elé vesz néhány példamondatot, mégis az érvénysülő elv a felidéző módszer minél szélesebb körben való alkalmazása, a definíció központi helyre kerülése, ennek memorizálása, feltétel nélküli elfogadása. Ez a szemléletmód a nyelvtannal való foglalkozás olyan módját látja elő, amely során nem, vagy alig mutatkozik metszéspont a gyerek anyanyelve és a tanulandó tananyag között. Márpedig az alsó tagozatos korosztálynál, a 7–11 éveseknél a nyelvi tudatosság fejlődésének egyik fontos lezáró szakaszában a nyelv használatában való jártasság és az azt irányító szabályok felismerése együttesen képesek célra vezetni. A legfontosabb cél pedig a különböző

beszédhelyzetekben is jól kommunikálni tudó egyének nevelése, legyen szó akár szóbeli, akár írásbeli produkcióról vagy percepcióról.

Balogh László (1993) hangsúlyozza a különböző tanulási technikák alkalmazásának fontosságát, hiszen ezek mind az ismeretfeldolgozás és képességfejlesztés intenzitását növelik: „Ezek közül több is szerepet játszhat egy tanuló tanulási stratégiájában, az a szerencsés, ha gazdag a repertoár, hiszen így tud alkalmazkodni az egyes tantárgyak követelményeihez. Bizonyos esetekben a reprodukáló technikákra is szükség van (pl. vers, szabály, képlet megtanulása). A gondot az jelenti igazán, hogy leragadnak a gyerekek a mechanikus tanulási formáknál, s nem alakulnak ki a tanulási technikák hatékonyabb, a mélyrehatolást elősegítő formái.”

Balogh (1993) a megértés folyamatában az összefüggések feltárását emeli ki, amely különböző műveleti variációban fordulhat elő:

- okok és következmények kapcsolatának megragadása,
- logikai alap felismerése,
- dolgok eredetének feltárása,
- szerkezeti összefüggések megragadása.

A fent kiemelt műveleti variációk szem előtt tartása kulcsfontosságú az anyanyelvvél, nyelvtannal való foglalkozáskor, hiszen ezek betartása a tanulói befogadás, a megértés feltétele.

Inspiráló nyelvi attitűdök

Három kiadványt emelnék ki azok közül a nyelvvel foglalkozó munkák közül, amelyek nyelvhez való hozzáállása gyermekközpontú, kreatív gondolkodást és saját nyelvhasználatot is előtérbe helyező. Mindhárom más módon közelíti a nyelvet, közös vonásuk az a nyelvhez való hozzáállás, amely a nyelvről való rugalmas és alkotó gondolkodást inspirálja.

Varga Katalin *Én, te, ő* című meseregénye a szerző közismert trilógiájának¹ legkevésbé ismert tagja, amely már meseregény mivoltában is nagy-szerűen megállja a helyét. Méltatlanul elfeledett, izgalmas, mozgalmas és sokszínű olvasmány. Mindemelllett célkitűzése a szófajok világának bemutatása, tehát nyelvészeti, nyelvi ismeretterjesztő könyvként, illetve nyelvi rejtvénykönyvként is tekinthetünk rá. Ha az ismeretátadás oldaláról közelítünk, a könyv szövegei indukciós szöveg szerepében alkalmasak új ismeretek felvezetésére. Varga Katalin könyvének szellemisége rokonságot mutat azzal az oktatási szemlélettel, amely a kreatív gondolkodást, a nyelvi anyagból való kiindulást és a nyelvi kísérletezést a nyelvvel való sikeres foglalkozás fontos eszközének tartja.

¹ Gőgös Gúnár Gedeon; Mosó Masa mosodája; *Én, te, ő*

Bánréti Zoltán kísérleti programra épülő tankönyv² 10-11 évesek számára készült. A gyerekek már meglévő nyelvi tapasztalataira épít a metanyelvi tudatosságot kiszélesítő, a nyelv működésének mechanizmusára, a róla való ismeretek határainak lehetséges feszegetésére irányuló jól megfogalmazott kérdéseivel, feladataival. Bánréti alkalmat nyújt az önálló gondolkodásra, nem elégszik meg olyan feladatokkal, amelyek csupán mechanikus válaszadást, hiányzó nyelvi elemek utánzásán alapuló pótlását várják el a gyerekektől. Ennél többet vár el tőlük: gondolkodást, logikai műveletek végzését azzal az ismerettel, anyaggal, amelyet minden tízéves gyerek birtokol. Mindezeknek a foglalkozásoknak természetesen nem az a fő céljuk, hogy az évszázadok óta használatban levő definíciókat sikeresen memorizálják a gyerekek, hanem sokkal inkább a nyelvről való gyakorlati ismeretek bővülése, a nyelvvel való bánás tudatosságának mélyülése.

Kálmán és Molnár³ módszertanában kiemeli azokat a téves kiindulópontokat, amelyeket az anyanyelvi nevelésben a leggyakrabban alkalmaznak, és amelyek mással való helyettesítése jótékony hatással lenne az oktatásra. Ezek a hibás kiindulópontok a következők:

- „A diák tökéletlenül használja anyanyelvét, ezért meg kell tanítani a nyelv *egyetlen helyes használatára*. Ezzel elidegeníti a tanulót saját anyanyelvétől, és számos babonát, tévhitet erősít meg a tanulóknban.
- A tankönyvi feladatok legtöbbször olyan kérdések, amelyekre egyetlen helyes válasz adható.
- A magyar nyelvi munkafüzetek nem aknázzák ki a tanulók saját nyelvi tapasztalatait és kreativitását. Mechanikusan »gyakoroltatják« a leíró nyelvtani elemzéseket” (KÁLMÁN–MOLNÁR 2009; 6).

A szerzők továbbá hangsúlyozzák azokat az elveket, amelyek szem előtt tartásával a nyelvvel tudatosan és sikeresen bánó tanulókat nevelhetünk. A hagyományos leíró nyelvtan tanítása helyett a kreatív nyelvhasználat fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Az anyanyelvi nevelés célja tehát az anyanyelvi kompetencia tereinek kiszélesítése, azaz annak a képességnek a fejlesztése, ami az adott szituációnak megfelelő nyelvhasználatot teszi lehetővé.

Alsó tagozatos nyelvtani témák heurisztikus megközelítése

A szófajokkal való ismerkedés, a szófajok különválasztása, illetve csoportosítása – A szófajokkal való ismerkedés 3. osztályos tananyag. A tankönyvek szerkezete leggyakrabban úgy épül fel, hogy bemutatja az adott szófajt

² BÁNRÉTI Zoltán: Gyerek és anyanyelv

³ KÁLMÁN László–MOLNÁR Cecília: Az anyanyelvi nevelés módszertana

egy-két példában, majd ezt definíció követi. A heurisztikus módszerre alapozva mindez másként is tervezhető. Álljon a tanulók előtt válogatott nyelvi adatok halmaza, azaz kerüljön a táblára szókártján kb. húsz szó, amelyek között igék, melléknevek és főnevek legyenek. A gyerekek feladata valamilyen, általuk használhatónak gondolt elv alapján csoportosítani a szavakat. Egy idő után a gyerekek kis csoportja a táblánál többé-kevésbé úgy csoportosítja a szavakat, ahogyan azt mi is szeretnénk, vagyis a három említett szófaj csoportjai alakulnak ki. De mi is történik mindeközben? 1. A megadott szavakat ízlelgetik, forgatják a gyerekek: jelentés, funkció, mind szerepet játszik ebben a gondolkodásban. Magyarán önkéntelenül is, a feladatmegoldás, a kreatív kihívás hatására olyan gondolatok cikáznak át a tízévesek agyán, amelyeket egy más, kevésbé jó rendszerben a tanár kényszerülne a gyerekek agyába vésni – valószínűleg csekély sikerrel. 2. Az átgondolt jellemzőket számba véve kialakulnak a kezdetleges – jó esetben szófaji – csoportok. De még nincs minden a végleges helyén. 3. A tanár megfigyelheti, hogy melyek azok a nyelvi elemek, szavak, amelyek helyének megtalálása gondot okoz, amelyek a legvégén kerülnek csak csoporttársaik mellé. 4. Azok a tanulók, akik mindezt a helyükről nézik, jó rálátásuknak köszönhetően olyasmit is észrevesznek, amit a kint állók nem. Kialakulhat egy vita, amelynek elengedhetetlen eszköze az érvelés, tehát olyasmi is történik, amit a tanári beszéd, közlés önmagában nem teremthetne meg. 5. A definíciót a gyerekek maguk fogalmazzák meg, hiszen ez alkotómunkájuk utolsó lépése. A tanár csak formai, illetve szükség szerint más pontosítást végez.

Kísérlet az igekötőkkel – Az igekötőkkel 4. osztályban foglalkoznak a gyerekek. Főként jelentésmegkülönböztető szerepüket emeli ki a tankönyv.

1. Egy kísérlettel is sok mindent megvilágíthatunk az igekötők természetével kapcsolatban. Vegyük a következő mondatot:

A macska elvitte. Bontsuk a mondatot a következő elemekre: *a macska, el, vitte.* Nézzük meg, hogyan kombinálhatjuk ezeket az elemeket, hogyan változik meg közben a mondatok jelentése:

A macska elvitte. El a macska vitte. A macska vitte el. Vitte el a macska. Elvitte a macska. Vitte a macska el.

Kérdések: Helyesek-e ezek a mondatok? Mítől függ, hogy értelmesek-e? Keressünk hozzájuk olyan szövegkörnyezeteket, amelyekben mindhárom mondat értelmes mondatként szerepelhet! Hol helyezkedhet el az igekötő? Milyen helyesírási szabály vonatkozik rá?

2. Az igekötők és a velük kapcsolatban álló főnevek toldalékánál megfigyelhető szabályosságra kellő számú példamondat felállításával felhívhatjuk a figyelmet:

<i>Átfutott a téren.</i>	<i>Átnézett a szobán.</i>	<i>Átkiáltott a kapun.</i>
<i>Kifutott a térről.</i>	<i>Kinézett a szobából.</i>	<i>Kikiáltott a kapuból.</i>
<i>Ráfutott a térre.</i>	<i>Ránézett a szobára.</i>	<i>Rákiáltott a kapura.</i>
<i>Befutott a térre.</i>	<i>Befutott a szobába.</i>	<i>Bekiáltott a kapuba.</i>

Mire mutatnak rá ezek a mondatok? Például arra, hogy az adott ige-
tőnek kötelező vonzata van, ami a fenti példákban az igekötős igehez tar-
tozó főnév toldalékában mutatkozik meg. Milyenek ezek a toldalékok? Ra-
gok, ragpárok, mély, illetve magas hangrendű párok, valamint inessivusi és
superessivusi párok. Megfigyelhetők olyan mondatok a felsoroltak között,
amelyeknek csak szűk szöveggörnyezetben van értelme. Ezeknek a kérdé-
seknek és meglátásoknak a felvetése nagyon fontos eleme a nyelvről való
gondolkodásnak, hiszen az ezekről a mondatokról történő gondolkodás és
döntés pallérozza igazán a nyelvérzékét.

Kísérletezés hibás szöveggel, illetve rosszul strukturált nyelvi anyaggal
– A névmások szerepéről és természetéről a 4. osztályban tanulnak, ehhez a
témához kötődik az alábbi indukciós szöveg:

*Az asztalon edények álltak. Az edények mosatlanok voltak, ezért a lány el-
mosta az edényeket. Megérkeztek a palota lakói. A palota lakói csodálkozva
látták, hogy vendégük van. A lány azonban kedvesen köszönt a palota lakói-
nak. Gyorsan elővette tarisznyájából a leveses szilkét, a tányérokba pedig
az asztalra tette, s a tányérokba levest mert. A legkisebb lakó nem volt éhes,
ezért a legkisebb lakó nem kért levest. A középső lakó kenyeret vett elő, és a
kenyeret az asztalra tette.*

Feladat: A szöveg egyes részeit helyettesítsd az alábbi szavakkal: *ő, azt, őket, ők, nekik, ezek, azokba!*

Mi helyett állnak ezek a szavak?

Az edények – ezek; Az edényeket – őket; a palota lakói – ők; a palota la-
kóinak – nekik; a tányérokba – azokba; legkisebb lakó – ő; kenyeret – azt...

További lehetséges feladat a fenti szöveg kapcsán: a szövegben előfordu-
ló zavaró elemek megfigyelése, megmagyarázása, egyes szavak mással való
helyettesítése (megadott szavak nélkül). Ilyen módon a tanulók maguk de-
finiálhatják a névmást, megfigyeléseik alapján fogalmazhatják meg a szófaj
jellegzetességeit, szerepét. Tehát a hibás szöveg is hasznos felfedezések kiin-
dulópontja lehet, azzal a feltétellel, hogy a hiba megfelelően legyen eltűzött,
hogy hiba volta egyértelmű legyen.

Mindezeknél a nyelvtani tevékenységeknél többek között megragadhatjuk
azokat a célokat is, amelyeket Kálmán és Molnár (2009; 8) is hangsúlyoz:

– a különféle közlési helyzetekben és szövegtípusokban való kommuni-
káció tudatos stratégiáinak építése;

- az egyéni közlési stratégiák kialakítása és használata;
- a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása.

A nyelvtani példaanyag, illetve példamondatok nem állhatnak légüres térben, ésszerű valamilyen szöveggörnyezetet hozzájuk rendelni, csak így lehet törvényszerűségekről beszélni velük kapcsolatban. A felfedezéssel járó nyelvtani foglalkozás olyan ismereteket nyújt a tanulóknak, amelyek túlmutatnak a passzív információhalmaz kategóriáján, tapasztalatként ragadnak meg.

Irodalom

- BALOGH László (1993): A tanulók egyéni tanulási módszerei fejlesztésének pszichológiai háttere. Vissza a holnapba, MTA Pszichológiai Intézete, Budapest, 1993. 23–40. <http://mek.niif.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0026/balogh_pedpszich0026.htm (2012. 7. 2.)
- BÁNRÉTI Zoltán (1979): Gyermek és anyanyelv. Tankönyvkiadó, Budapest
- KÁLMÁN László–MOLNÁR Cecília (2009): A nyelvi nevelés módszertana. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest
- PAPP Katalin (2008): Kísérletek a természettudományos oktatásban. URL: <<http://www.pedlexikon.hu/index.php?title> (2012. 7. 2.)
- NAGY Lászlóné (2010): A kutatás alapú tanulás/tanítás ('inquiry based learning/teaching', IBL) és a természettudományok tanítása. Iskolakultúra Online, 2010/1. URL: <<http://www.iskolakultura.hu/iol/nagy.pdf> (2012. 11. 15.)
- VARGA Katalin (1973): Én, te, ő. Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest

TEACHING GRAMMAR TO SMALL CHILDREN

Grammar experiments in inductive teaching

In my paper I deal with the characteristics of teaching grammar in primary schools stressing the important role of joint cooperation between teacher and pupils in the process of inductive transfer of knowledge. The use of grammar experiments is linked to this, and it is closely related to the heuristic method of teaching grammar. The basic assumption in this case is that pupils know their mother tongue and we use this body of knowledge and create "situations" under experimental conditions, which first lead to linguistic recognition and then, by implementing the appropriate logical steps, to generalization. In my presentation I discuss specific topics or units of grammar taught in the above mentioned spirit.

Keywords: teaching grammar, inductive method, grammar experiment, heuristic method.

UJVÁRI TÓTH ANITA

Svetozar Miletić Általános Iskola
Verbász
anitaujvaritot@yahoo.com

A MAGYAR NYELVTAN TANÍTÁSA MÁS ANYANYELVŰEK SZÁMÁRA

Teaching Hungarian Grammar to Students with Another Mother Tongue

A nem magyar anyanyelvűeknek gyakorlati, funkcionális grammatikát kell tanítani, amely életszerű példákkal mutatja be a nyelvtani szabályokat. A nyelvtan tanítását az jellemzi, hogy nem az egész nyelvtant, hanem annak célszerűen redukált változatát, a nyelvtani minimumot tanulják a tanulók, amely elégséges ahhoz, hogy a nyelv belső viszonyai érthetővé váljanak, és ugyanakkor a nyelvtani ismeretek egyfajta relatív teljességben összegződjenek. A dolgozatban bemutatásra kerül néhány grammatikai részrendszer, amely a nem magyar anyanyelvűeknek nehézséget okoz.

Kulcsszavak: magyar nyelvtan tanítása más anyanyelvűeknek, néhány nehézséget okozó grammatikai részrendszer, a létige, határozatlan és határozott igeragozás, háromirányúság, főnevek többes száma.

A nyelvtani elemek tudatos, gyakorlati elsajátítása eszköz a spontán nyelvi készségek kialakításához. Miután ez a fő cél, a nyelvtan terjedelmét a készség kialakítása alá kell rendelnünk, ezért egy szűkebben értelmezett nyelvtant, az ún. nyelvtani minimumot kell kidolgozni és tanítani. Az iskolai nyelvtan tehát olyan minimalizált, redukált nyelvtan, amely elégséges alapot ad a nyelvi ismeretek, jártasságok és készségek kifejlesztéséhez a nyelvi rendszer leglényegesebb törvényszerűségeinek megragadásával.

A nyelvtan tanítása nem önálló cél, hanem eszköz a nyelvoktatás komplex feladatrendszerének megvalósításához. A nem magyar anyanyelvűeknek gyakorlati, funkcionális grammatikát kell tanítani, amely életszerű példákkal mutatja be a nyelvtani szabályokat. A nyelvtani jelenséget mindig ismert lexika alapján kell megvilágítani, mint ahogy az új lexikát is mindig a már

tanult nyelvtani struktúrákban kell tanítani. A nyelvtan tanítását az jellemzi, hogy nem az egész nyelvtant, hanem annak célszerűen redukált változatát, a nyelvtani minimumot tanulják a tanulók, amely elégséges ahhoz, hogy a nyelv belső viszonyai érthetővé váljanak, és ugyanakkor a nyelvtani ismeretek egyfajta relatív teljességben összegződjenek. A nyelvtani minimum érvényesítése azt jelenti, hogy a nyelvtan teljes grammatikai rendszeréből ki kell emelni az alapvető jelenségeket és szerkezeteket, amelyek az iskolai nyelvtan tanításához felhasználhatók.

A nyelvtanulók életkorának és pszichikai sajátosságainak a motivációnál, a tananyag felépítésében és feldolgozásának módjában, illetve ütemezésében van jelentősége. A csoport összetétele, előképzettségének szintje, az érdeklődés szerinti megoszlás, valamint az, hogy nyelvi szempontból homogén vagy heterogén csoportról van-e szó, nagyban befolyásolja a tananyag megválasztását és a módszert. A forrásnyelvi környezetben tanuló csoportok nyelvileg homogének, életkor, érdeklődés, előképzettség és célok tekintetében azonban rendkívül heterogének. Az oktatás általában az anyanyelv felhasználásával, tehát közvetítő nyelv segítségével folyik.

Néhány, a nem magyar anyanyelvűeknek nehézséget okozó grammatikai részrendszer tanításáról

Azokból a grammatikai részrendszerekből szeretnék bemutatni néhányat, amelyek felnőtt diákjaimnak is nehézséget okoztak a magyar nyelv tanulása során. Az említett diákok (orvos, gyógyszerész, óvónő, pszichológus, technológus, tanár stb.) szerb anyanyelvűek, általában nincs előismeretük a magyar nyelvet illetően, és a munkájuk követeli meg a magyar nyelvű kommunikációt. Az általam tanított leckék a következőképpen épülnek fel: olvasmány, nyelvtan (amely az olvasmányban megjelenik), nyelvtani gyakorlatok, szituációs gyakorlatok, kiejtés, írás, szavak és kifejezések. Minden lecke egyforma felépítésű. Az adott nyelvtani részrendszer tanári magyarázata után következik a begyakorlás. A diákjaimnak nehézséget okozó grammatikai részrendszereknél bemutatok néhány tanulást könnyítő táblázatot, amelyek nagy segítséget nyújtanak a tanulóknak. Az itt felvázolt néhány részrendszer felnőtteknek szóló alap- és középfokú nyelvtanfolyamon történő tanítását mutatom be. A tankönyvek közül a következőket használjuk: Kiliki a Földön 1., Halló, itt Magyarország! I–II., Lépésenként magyarul kezdőknek, Hungarolingua 1., 2., 3. Egy adott részrendszert mindig kontrasztív módon közelítünk meg, hogy a tanulók nyelvtanulását megkönnyítsük a tanuló anyanyelvének és a tanult nyelvnek az összehasonlításával.

A létige tanítása

Jelen időben a *vagyok*, múlt időben pedig a *leszek* igealak használatos. A magyar nyelv a létige jövő idejét nem is használja összetett igealakokban, a *fog* igével alkotott jövő időt pedig merevnek, illetve mesterkéltnek érzi. Múlt időben két igealak él egymás mellett, jelentésük azonban mereven elválik: a *voltam* igealak a múltbeli befejezett létezést vagy állapotot fejezi ki, pl. *beteg voltam* (értsd: már nem vagyok az); *A barátom szabadkai lakos volt.*; *Tavaly még gimnáziumi diák voltam.* A *lettem* igealak a múltban kezdődő állapotot és a valamivé válást fejezi ki. Pl. *Öt évvel ezelőtt lettem beteg.*; *A barátnőm az idén a kórus tagja lett.*; *A testvérem mérnök lett.*

	<i>nem befejezett múlt idő</i>	<i>befejezett múlt idő</i>	<i>jelen idő</i>	<i>jövő idő</i>
	tegnaptól	tegnap	ma	holnap
(én)	lettem	voltam	vagyok	leszek
(te)	lettél	voltál	vagy	leszel
ő	lett	volt	van	lesz
(mi)	lettünk	voltunk	vagyunk	leszünk
(ti)	lettetek	voltatok	vagytok	lesztek
ők	lettek	voltak	vannak	lesznek

A *van* mint a létezés globális kifejezője, sajátos jegyekkel rendelkezik, amelyek mondatbeli szerepét és kapcsolódásait meghatározzák. Elsősorban az egyes és többes szám 3. személyű igealakok jelentenek erős belső oppozíciót, illetve külső kontrasztot. Ez mindenekelőtt a *van* mint copula használatával függ össze. Olyan típusú nominális mondatokban, mint: *Péter egyetlenista.*; *Budapest Magyarország fővárosa.*; *Ők szorgalmasak.*; *A feladatok nehezek.* Praktikusán a kérdőszó segítségével föl lehet tájni az egész mondat szerkezet belső természetét, világossá válik, hogy mikor kell használni copulát és mikor nem. Pl. *Ki ő? – Ő az igazgató.*; *Mi ez? – Ez mosógép.*; *Milyen ez az előadás? – Nagyon jó.* A *Ki?*, *Mi?*, *Milyen?* kérdőszavas jelen idejű, egyes és többes szám harmadik személyű kérdésekből hiányzik a copula, a *Hol?* és *Hogyan?* kérdőstruktúrákban viszont jelen van. Globális tagadáshoz egyes és többes szám harmadik személyben külön tagadó ígét használunk: *nincs*, *nincsenek*.

Ki?, Kik?, Mi?, Mik?, Milyen?, Milyenek?

(én)	Éva/tanár/vidám	vagyok
(te)	Éva/tanár/vidám	vagy
ő	Éva/tanár/vidám	/
(mi)	szomszédok/tanárok/vidámak	vagyunk
(ti)	szomszédok/tanárok/vidámak	vagytok
ők	szomszédok/tanárok/vidámak	/

Tagadás

(én)	nem	vagyok	Éva/tanár/vidám
(te)		vagy	Éva/tanár/vidám
ő		/	Éva/tanár/vidám
(mi)		vagyunk	szomszédok/tanárok/vidámak
(ti)		vagytok	szomszédok/tanárok/vidámak
ők		/	szomszédok/tanárok/vidámak

Hol?, Hogyan?

(én)	a házban/jól	vagyok
(te)	a házban/jól	vagy
ő	a házban/jól	van
(mi)	a házban/jól	vagyunk
(ti)	a házban/jól	vagytok
ők	a házban/jól	vannak

Tagadás

(én)	nem	vagyok	a házban/jól
(te)		vagy	a házban/jól
ő	nincs		a házban/jól

(mi)	nem	vagyunk	a házban/jól
(ti)		vagytok	a házban/jól
ők	nincsenek		a házban/jól

A határozatlan és határozott (alanyi és tárgyias) igeragozás tanítása

A kétféle igeragozás funkciója közötti eltérések feldolgozása és gyakorlása állandóan visszatérő része a nyelvtanítási folyamatnak, mivel a tárgyhatározottság nyelvtani fogalma meglehetősen bonyolult, ráadásul az indoeurópai nyelvekben hasonló formációk nincsenek. Mindemellett a nem magyar anyanyelvű hallgatónak külön meg kell magyarázni, hogy a határozatlan igeragozás egyáltalán nem jelenti azt, hogy nem lehet tárgy a mondatban; sőt nem az ige tranzitív volta engedi vagy tiltja a tárgy jelenlétét, hanem fordítva: a tárgy minősége (határozott vagy határozatlan volta) az, ami az igeragozást befolyásolja. Nem csoda tehát, hogy a hallgatók – bár elméletileg meg tudják különböztetni a határozatlan és a határozott igei személyragokat, s tudnak a funkcióbeli eltérésekről – a kommunikáció során nem igazán érzik a két ragozási rendszer közötti különbséget. A tárgyhatározottság különböző eseteit gyakorisági szempontból érdemes sorba állítani. A leggyakoribb formációk a következők:

„A tárgy határozott, ha:

- tulajdonnév, pl. *Ádámot* várom. Nem ismerjük *Magyarországot*.
- őt/őket, pl. *Őt* láttam tegnap. Nem szeretem *őket*.
- önt/önöket, magát/magukat, pl. *Őnt* hívják a telefonhoz. *Önöket* várják az állomáson. Nem ismerem *magát*. Régóta vártam már *magukat*.
- kölcsönös névmás (egymást), pl. Ismerik *egymást*? Éva és Péter nagyon szeretik *egymást*.
- visszaható névmás (magam...), pl. Megütöttem *magam(at)*. A turisták jól érzik *magukat* Bécsben.
- határozott névelős névszó, pl. Nem szeretjük *a* zsíros *ételt*. Olvasom *a* *könyvet*.
- mutató névmás (ezt, azt...), pl. *Ezt* nem szeretem! *Azt* kérem.
- melyiket?, amelyiket, valamelyiket, mindegyiket, az egyiket, a másikat névmások, pl. *Melyiket* kéred?; *Valamelyiket* megveszem.; *Az egyik* könyvet itt hagyom, *a másikat* elviszem.
- birtokos névmás (enyémet, tiedet...), pl. Elhozod az *enyémet* is? A *mi- enket* jobban szeretjük.
- birtokos személyragos névszó, pl. Elviszem a *csomagodat*. A *barátját* várja.

- birtokjeles névszó, pl. *Évát* is hozod?
- hányadikat? vagy sorszámnev, pl. A *harmadikat* kérem.
- mindet, valamennyit, pl. *Mindent* megveszem! *Valamennyit* nem tudjuk elvinni.
- főnévi igenév mint határozott tárgy, pl. A gyerekek nagyon szeretik *hallgatni a mesét*.
- tárgyi mellékmondat, pl. Te is *azt* kéred, *amit* mi?” (GIAY 1997; 268)

A határozatlan és határozott igeragozás tanításának kétféle megközelítése alakult ki. Az egyik felfogás szerint a két ragozást külön kell tanítani. A határozott ragozást azután célszerű bevezetni, miután a hallgatók megismerték az igék határozatlan ragozású, kijelentő módú, jelen idejű paradigmáját, és jól begyakorolták azt. A másik felfogás szerint a kétféle ragozást egyszerre kell tanítani, rámutatva a szemléleti és a szerkezeti különbségekre (GIAY 1997). Mindkét módszer eredményes lehet, sem a tudatosítást, sem a használatot nem befolyásolja a későbbiekben az, hogy a hallgatók hogyan tanulták a ragozást. Az első megoldás mellett szól az, hogy több idő áll rendelkezésre a tárgy bevezetésére, a határozók kapcsolatrendszerének bemutatására, és nagyobb lexikai bázison lehet a tárgy ragozást feldolgozni. Munkám során az első megközelítést alkalmazom, mivel a tanulóknak először el kell sajátítaniuk a szabályos igék, az -s, -sz, -z végű igék, az -ít és a két mássalhangzóra végződő igék kijelentő módú, jelen idejű határozatlan ragozását, és jól be kell gyakorolniuk, és csak ezek után következhet mindezen igék határozott ragozása. Az ikes igék ragozásáról csak említést teszünk az egyes szám első személye miatt, és elmondjuk a tanulóknak, hogy ezen igék ragozása kiveszöben van, és nem tévednek, ha ezeket az igéket szabályos igeként ragozzák. Persze az ikes igéknél az egyes szám első személy ragjainak a használata (-om, -em) a választékosságot mutatja.

Határozatlan ragozás

Szabályos igék

	a, á, o, ó, u, ú	e, é, i, í	ö, ő, ü, ű
én	tanulok	beszélek	repülök
te	tanulsz	beszélsz	repülsz
ő	tanul	beszél	repül
mi	tanulunk	beszélünk	repülünk
ti	tanultok	beszéltek	repültök
ők	tanulnak	beszélnek	repülnek

-s, -sz, -z végű igék

	a, á, o, ó, u, ú	e, é, i, í	ö, ő, ü, ű
én	olvasok	nézek	főzök
te	olvasol	nézel	főzöl
ő	olvas	néz	főz
mi	olvasunk	nézünk	főzünk
ti	olvastok	néztek	főztök
ők	olvasnak	néznek	főznek

-ít, mássalhangzó+mássalhangzó

	a, á, o, ó, u, ú	e, é, i, í	ö, ő, ü, ű
én	takarítok	érték	töltök
te	takarítasz	értesz	töltesz
ő	takarít	ért	tölt
mi	takarítunk	értünk	töltünk
ti	takarítotok	értetek	töltötök
ők	takarítanak	értenek	töltönek

ikes igék

	a, á, o, ó, u, ú	e, é, i, í
én	úszom, alszom	eszem, fekszem
te	úszol, alszol	eszel, fekszel
ő	úszik, alszik	eszik, fekszik
mi	úszunk, alszunk	eszünk, fekszünk
ti	úsztok, alszotok	esztek, fekszetek
ők	úsznak, alszanak	esznek, fekszenek

Határozott ragozás

Szabályos igék

	a, á, o, ó, u, ú	e, é, i, í	ö, ő, ü, ű
én	tanulom	ismerem	köszönöm
te	tanulod	ismered	köszönöd
ő	tanulja	ismeri	köszöni
mi	tanuljuk	ismerjük	köszönjük
ti	tanuljátok	ismeritek	köszönitek
ők	tanulják	ismerik	köszönik

A leckét tanulom., Lindát ismerem., A süteményt köszönöm.

-s, -sz, -z végű igék

	a, á, o, ó, u, ú	e, é, i, í	ö, ő, ü, ű
én	olvasom	nézem	főzöm
te	olvasod	nézed	főzöd
ő	olvassa	nézi	főzi
mi	olvassuk	nézzünk	főzzünk
ti	olvassátok	nézitek	főzitek
ők	olvassák	nézik	főzik

A személyrag j hangja hasonul: s + j → ss, sz + j → ssz, z + j → zz

Az újságot olvasom., A filmet nézem., Az ebédet főzöm.

A háromirányúság

Gíay megállapítja, hogy a magyar nyelv térszemléletének legfontosabb sajátossága, hogy a mozgás iránya szerint differenciálja és szervezi a meghatározó kifejezésére szolgáló nyelvi eszközöket. Ennek két dinamikus vektora és egy statikus állapota van, amely nemcsak a tér-, hanem az időbeli viszonyokat is jellemzi. A térbeli viszonyok másik meghatározója az, hogy

a mozgó tárgy vagy cselekvő egyén milyen dimenziójú térben van. Ennek megfelelően megkülönböztetünk belső, felületi és külső helyviszonyokat (GIAY 1997). Pl. *A szobában tanulok. A könyv az asztalon van. Az autónál várlak.* Ezek a helymeghatározások az állítmány határozói kiegészítőjeként, gyakran a két legfontosabb mozgást jelentő ige (*jön, megy*) mellett szerepelnek. A teljes rendszer sematikus képe a következő:

Irányok	Helyviszonyok		
	belső	külső	felületi
Honnan?	falból, erdőből	faltól, erdőtől	falról, képről
Hol?	falban, erdőben	falnál, erdőnél	autón, fán, falon, képen, földön
Hová?	falba, erdőbe	falhoz, székhöz, erdőhöz	falra, képre

A -ba/-be, -ban/-ben, -ból/-ből végződéseket használjuk: háromdimenziós tárgyak (táskába, táskában, táskából), **legtöbb épület, intézmény** (színházba, színházban, színházból), **kontinens, külföldi országok és városok, számos magyar város és falu** (Afrikába, Afrikában, Afrikából, Svájcba, Svájcban, Svájból, Debrecenbe, Debrecenben, Debrecenből), **hegységek** (Alpokba, Alpokban, Alpokból), **néhány közlekedési eszköz** (autóba, autóban, autóból), **a legtöbb médium** (rádióba, rádióban, rádióból, televízióba, televízióban, televízióból) megnevezése során (SZITA–GÖRBE 2009).

A -ra/-re, -n/-n/-on/-en/-ön, -ról/-ről végződéseket használjuk valaminek a teteje, felülete (asztalra, asztalon, asztalról), **program, rendezvény** (koncertre, kocerten, koncertről), **a legtöbb közlekedési eszköz** (buszra, buszon, buszról), **folyópart, tengerpart, sziget** (Ciprusra, Cipruson, Ciprusról, szigetre, szigeten, szigetről), **Magyarország, a legtöbb magyar város és falu** (Magyarországra, Magyarországon, Magyarországról, Budapestre, Budapesten, Budapestről, Szegedre, Szegeden, Szegedről), **égtájak** (északra, északon, északról, jobb oldalra, jobb oldalon, jobb oldalról), **néhány intézmény, nyílt terek, terek, hegyek** (rendőrségre, rendőrségen, rendőrségről, állomásra, állomáson, állomásról, Deák térre, Deák téren, Deák térről, egyetemre, egyetemen, egyetemről), **külföld, belföld** (külföldre, külföldön, külföldről, belföldre, belföldön, belföldről) megnevezése alkalmával (SZITA–GÖRBE 2009).

A -hoz/-hez/-höz, -nál/-nél, -tól/-től végződéseket használjuk személyek (Dávidhoz, Dávidnál, Dávidtól, pékhez, péknél, péktől) megnevezésekor, **mellé – mellett – mellől jelentésben** (szoborhoz, szobornál, szobortól),

ha **cég, szervezet nevét** (Siemenshez, Siemensnél, Siemenstől, ENSZ-hez, ENSZ-nél, ENSZ-től) jelöljük (SZITA–GÖRBE 2009).

Ginter Károly szerint az időhatározó tanítása nem jelent különösebb problémát, a hallgatók természetesnek tartják, hogy a ragok részben azonosak a helyhatározóival, hiszen sok nyelvben lehet találkozni hasonló jelenséggel. A hármasszemléletet – *Mióta? Mikor? Meddig?* – könnyű és célszerű párhuzamba állítani a helyhatározóknál tapasztalt hármassággal (GINTER 1998).

Tehát a toldalékolás sajátossága, hogy néhány kivételtől eltekintve, ugyanazokat a ragokat használjuk a tér és az idő kifejezésére. Pl. *Hol? – Az erdőben.; Mikor? – Szeptemberben.; Honnan? – A rendőrségtől.; Mikortól? – Ősztől.; Hová? – A térre.; Mikorra? – Estére.* Mindegyik típushoz külön kérdőszó kapcsolódik. A térbeli és az időbeli dimenziók meghatározásánál meg kell említeni a közelség és a távolság kifejezésének sajátos formáját az egyes mutató névmások és határozószók esetében, ahol a mély hangrendűség a távolságot, a magas hangrendűség pedig a közelséget jelöli, pl. *Az a ház ott* lent a folyó mellett.; *Itt van ez a toll* az asztalon.

A főnevek többes számának tanítása

A magyar főnevek morfofonológiai viselkedésük alapján különböző főtípusokba sorolhatók. A főosztályok két nagy egységbe rendeződnek: a produktív és a nem-produktív csoportba.

A Schmidt Ildikó által felállított tanítási rendszer:

Produktív főosztályok

1. Nem alsó nyelvallású magánhangzóra végződő tövek

(*autó–autók, bicikli–biciklik*)

2. Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek

(*alma–almák*)

3. Mássalhangzóra végződő tövek, mély vagy vegyes hangrendű szavak

(*kabát–kabátok*)

4. Mássalhangzóra végződő tövek, magas hangrendű szavak

(*szék–székek, gyümölcs–gyümölcsök*)

Nem produktív főosztályok

Nyitótövek

5. Mássalhangzóra végződő tövek, mély vagy vegyes hangrendű szavak

(*láb–lábak*)

6. Mássalhangzóra végződő tövek, magas hangrendű szavak

(*könyv–könyvek*)

7. Tőmagánhangzó-rövidüléssel végződő tövek

(*madár–madarak, út–utak, víz–vizek*)

8. Inगतag tőmagánhangzós tövek

(szobor–szobrok)

9. v-betoldó tövek

(ló–lovak, szó–szavak, falu–falvak)

10. Harmóniasértő tövek

(cél–célok)

11. Hangátvetéses tőváltakozást mutató tövek

(pehely–pelyhek) (SCHMIDT 2010).

A produktív tőosztályok

Nem alsó nyelvéllású magánhangzóra végződő tövek. Ilyen tövek esetében a kötőhangzós toldalékok magánhangzója kiesik, és a szóvégi magánhangzó nem változik meg (bicikli–biciklik, autó–autók).

Nyílt-magánhangzó-nyúlásos tövek. Toldalék előtt az alsó nyelvéllású magánhangzók (a, e) megnyúlnak (alma–almák, csésze–csészek).

Mássalhangzóra végződő tövek. A kötőhangzós toldalékok magánhangzója mássalhangzóra végződő tövek után mindig megjelenik (szék–székek, kabát–kabátok) (SCHMIDT 2010).

A nem-produktív tőosztályok

Nyitótövek. Ide tartoznak azok a tövek, amelyek az utánuk következő kötőhangzót nyílttá, vagyis alsó nyelvéllásúvá teszik. A magánhangzó-harmónia szabályainak megfelelően ez hátulképzett magánhangzó után a (lábak), előlképzett magánhangzó után e (székek), akkor is, ha ajakkerekítéses magánhangzó ö, ü (könyvek) után következnek.

Tőmagánhangzó-rövidüléssel tövek. Az ide tartozó tövek egy- és kétagú szavak végszótágja bizonyos toldalékok előtt megrövidül (víz–vizek, madár–madarak). Ezen tövek utolsó szótagjának hosszú magánhangzója toldalékok előtt megrövidül (levél–levelek, madár–madarak). A tőmagánhangzó-rövidüléssel tövek a nyitótövekhez hasonlóan alsó nyelvéllású kötőhangzót kívánnak meg.

Inगतag tőmagánhangzós (betoldó) tövek. Ezeknek a töveknek két változatuk van. A tövek szabad formája (szobor, eper), a tövek kötött formája (szobr-, epr-). A kötött alakot találjuk bizonyos toldalékok előtt (szobor–szobrok).

v-betoldó tövek. Ebbe a csoportba olyan egy szótagú, hosszú magánhangzóra végződő tövek tartoznak, amelyek kötött alakjában a tőmagánhangzó és a toldalék kezdő magánhangzója közé v ékelődik, és a tőmagánhangzó általában megrövidül (ló–lovak, fű–füvek). A tőosztálynak egyik altípusánál a tőmagánhangzó is megváltozik (tó–tavak).

Harmóniasértő tövek. E tövekben i, í, é (híd–hidak, cél–célok, férfi–férfiak) található.

Hangátvetéses töváltakozást mutató tövek. Ez a csoport a betoldó tövek egyik alosztálya, amelyekben hangátvetés is bekövetkezik. Vagyis amikor az ingadozó magánhangzó nem jelenik meg a töfelszínen, akkor az ingadozó magánhangzó két oldalán lévő szegmentum helyet cserél (pehely–pelyhek). A jelenség csak kis számban fordul elő, viszont csak olyan tövekben következik be, amelyekben h van (SCHMIDT 2010).

Más nyelvekhez hasonlóan az alaktani feldolgozás során a magyar nyelvben is két rendszer kezeli a szabályos és a rendhagyó alakokat. A szabályos elemeken végrehajtott műveleteket a szabályrendszer irányítja, a rendhagyó formákat a lexikon tárolja.

A tanulás folyamán az egyes tőtípusok elnevezését a diákok nem ismerik meg, a kategorizációs rendszer elsajátítása nem cél. Azok ismerete a tanár kompetenciáját képezi, a tanulók példákön keresztül azonosítják be a különböző típusokat.

A főnevek többes számának tanulása közben mozgósításra kerülnek korábbi tudáselemek: a szótövek magánhangzó-harmóniája és a toldalékok hangrendi illeszkedésének szabályai. A két főszabály, vagyis a magánhangzóra és mássalhangzóra végződő szavak közötti különbségek felismeréséhez a szótövek pontos ismerete szükséges. A magánhangzóra végződő szavak esetében a nyelvtípusa mint alszabály jelentkezik. A mássalhangzóra végződő szavaknál az alszabály működését a szó hangrendje szabályozza alkalmazva a korábban tanult hangrendi illeszkedés szabályait.

Ha több van valamiből, de nem definiáljuk a mennyiséget, többes számot használunk. A többes szám jele a -k.

Magánhangzóra végződő főnevek esetén a többes szám jele: -k, -'k (-ak, -ek).

– K: hosszú magánhangzóra végződő főnevek: autók, ajtók, erdők, de biciklik, kiflik.

– 'K: rövid magánhangzóra végződő főnevek: táskák, konyhák, körték, almák.

– AK: -i után mély és vegyes hangrendű szóban: ázsiaiak, északiak, nyugatiak.

– EK: -i után magas hangrendű szóban: keletiek, déliek, budapestiek.

Mássalhangzóra végződő főnevek esetén a többes szám jele: -ok, -ek, -ök, -ak.

– OK: mély és vegyes hangrendű főnevek: ablakok, elefántok.

– EK: magas hangrendű főnevek: festmények, növények.

– ÖK: utolsó magánhangzó: ö, ő, ü, ű: görögök, gyümölcsök, eszközök, elnökök.

– AK: egy szótagú főnevek a, á magánhangzókkal: halak, falak, lábak, várak, házak, tálak, ágyak, kádak.

Az egytagú főnevek többes számára nincs igazi szabály, ezért legjobb, ha a szótárból tanuljuk meg: **körök, földek, napok, tollak**.

Az összetett főneveknél az utolsó tag határozza meg a többes szám közhangját:

busz + jegy = buszjegy → buszjegyek

háti + zsák = hátizsák → hátizsákok

Idegen vagy idegen eredetű szavaknál az utolsó magánhangzó típusa a döntő: **koncertek, számítógépek**.

Ha a főnév előtt mennyiséget jelölő szó áll (három, tíz, sok, minden stb.), a főnév egyes számban marad. A *hány?*, *mennyi?* kérdőszók után is egyes számú főnév áll.

„A magyar nyelv megközelítése azért is érdekes, mert szerkezete egymásba fonódó, és jelentős szemléleti eltéréseket mutat az indoeurópai modellhez képest. A magyar nyelv jelölés-kényszere – vagyis az, hogy minden funkciót külön jel hordoz – gazdaggá teszi az alaktani rendszerét, szintetikus jellege a gondolatok kifejezésének tömör formáit kínálja. A magyar nyelv elsajátítása és tanulása kitarató munkát igényel, mert a sikerélmények nem az első néhány óra után jelentkeznek” (GIAY 1997; 277).

A nyelvtanításban akkor érhetünk el eredményt, ha a diákokra nem zúdítjuk rá a nyelvtani ismeretek tömkelegét, hanem azt minimalizálva tanítjuk. A tapasztalatom azt mutatja, hogy a *Kiliki a Földön 1.* című nyelvkönyv nagyon jól alkalmazható a felnőtt diákok alapszintű képzésénél, mivel a benne lévő szövegek nem okoznak nehézséget, és az egyes nyelvtani ismeretek egyszerűen vannak feldolgozva. A dolgozatban bemutatott módszereket alkalmazva sikerült elérnem azt, hogy diákjaim egy hatvanórás kurzus után alapszinten tudjanak kommunikálni.

Az anyanyelvét tanító tanárnak – akármilyen módszerrel is tanítja a nyelvet –, vissza kell fognia beszédtempóját, kifejezőbbé kell tennie artikulációját, lexikai és grammatikai szempontból szelektálnia kell közleményeit, és széles teret kell engednie a hallgatók megnyilatkozásainak.

Irodalom

- DURST Péter (2002): *Lépésenként magyarul*. Hungarológiai Program, Szegedi Tudományegyetem
- ERDŐS J.–PRILESZKY CS. (2008): *Halló, itt Magyarország! I.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- ERDŐS J.–PRILESZKY CS. (2007): *Halló, itt Magyarország! II.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- GIAY Béla (1997): *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései*. = GIAY Béla–NÁDOR Orsolya, szerk.: *A magyar mint idegen*

- nyelv/hungarológia. Osiris Kiadó, Budapest, 245–279. URL: < <http://vmek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf> (2012. 11. 4.)
- GINTER Károly (1998): A magyar határozórendszer tanításáról. = Giay Béla–Nádor Orsolya, szerk.: A magyar mint idegen nyelv/hungarológia. Osiris Kiadó, Budapest, 354–358. URL: < <http://vmek.oszk.hu/01700/01702/01702.pdf> (2012. 11. 4.)
- HLAVACSKA E.–HOFFMANN I.–LACZKÓ T.–MATICSAK S. (1991): Hungarolingua 1. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen
- HLAVACSKA E.–HOFFMANN I.–LACZKÓ T.–MATICSAK S. (1993): Hungarolingua 2. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen
- HLAVACSKA E.–HOFFMANN I.–LACZKÓ T.–MATICSAK S. (1999): Hungarolingua 3. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen
- SCHMIDT Ildikó (2010): A kettős modell használata a magyar mint idegen nyelv tanításában THL, A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. 2010/1–2. 108–123. URL: < (2012. 11. 5.)
- SZITA SZ.–GÖRBE T. (2009): Gyakorló magyar nyevtan. A Practical Hungarian Grammer. Akadémiai Kiadó, Budapest
- VARGA CS.–GRÓF A.–SZENDE V.–VIDÉKI E. (2006): Kiliki a Földön 1. Akadémiai Kiadó, Budapest

TEACHING HUNGARIAN GRAMMAR TO STUDENTS WITH ANOTHER MOTHER TONGUE

Students whose mother tongue is not Hungarian should be taught practical, functional grammar which demonstrates grammar rules with real-life examples. Teaching grammar in this way is characterized by the fact that not the entire grammar is taught but a suitably reduced version, that is, students are introduced to a minimum of grammar, which is adequate for their understanding of the internal relations within a language, and at the same time gives them a relatively complete knowledge of grammar. In the paper we present several grammatical subsystems which usually cause problems for the non-native speakers of Hungarian.

Keywords: Teaching Hungarian grammar to students with another mother tongue, grammatical subsystems which cause problems for the non-native speakers, substantive verb, definite/indefinite conjugation, the three directions phenomenon, plural of nouns.

RAJSLI ILONA

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
rajsli@stcable.net

PÁRHUZAMOS NÉVADÁS PESTY FRIGYES BÁCSKAI HELYNÉVTÁRÁBAN¹

Parallel naming in the Place Names Register of Bácska by Frigyes Pesty

A tanulmány a párhuzamos helynevek előfordulását, formáit, típusait vizsgálja Pesty Frigyes Bácskai helynévtárában. Ebben a korpuszban főleg magyar és szláv névadási párhuzamok vannak jelen, de helyenként többnyelvű toponimák is találhatóak. A párhuzamos helyneveket főként szerkezetük összevetésével, valamint szemantikai ekvivalenciájuk szerint elemezhetjük, de emellett kialakulásuk lehetséges motívumait is számba kell venni. A névvariánsok eltérő korok névadási szokásait, a két- és többnyelvűség jelenlétét is mutatják, ugyanakkor a térség etnikai összetételére, a telepítések, a népek vándorlásának hullámaira, az így kialakult interetnikus hatásokra is utalnak. A párhuzamos névadás kutatása ezért a nyelvészetten túl a településtörténet, a gazdaságtörténet és a művelődéstörténet számára is hasznos lehet.

Kulcsszavak: névtan, helynevek, Bácska, Pesty Frigyes helynévtára, párhuzamos helynévadás, két- és többnyelvűség.

(A párhuzamos helynévadásról) A párhuzamos helynévadás elmélete és kutatása Kniezsa István munkássága nyomán terjedt el a magyar onomasztikában. A kniezsei értelemben vett párhuzamos névadás az olyan névpárokra vonatkozik, amelyek ugyanarra a denotátumra vonatkoznak, különböző nyelvekből származnak, és egymásnak szemantikailag megfelelnek. Kniezsa már az 1940-es években felhívta a figyelmet arra, hogy ezeknek a névpároknak a kutatása és vizsgálata nagyban segítheti az etnikai kutatásokat, jó forrás lehet a településtörténet kronológiai jellegű feltárásakor

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

is. Kniezsa egy Melich-tanulmányra utalva alakította ki elméletét; Melich János ugyanis a személynévi eredetű párhuzamos helyneveket vizsgálva megállapította, hogy mindkét népnek ott kellett élnie, még ha a helynevek hosszú időn keresztül csak egy alakban bukkannak is fel, a tulajdonosra történő utalás ugyanis csak addig lehetett a névadás indítéka, amíg a tulajdonos élt (MELICH 1923; 107). Kniezsa magyar–szlovák, magyar–román és német–cseh névpárokra terjesztette ki az elméletet, s már nemcsak személynévi alapú névpárokat vizsgált. Eredményeit több tanulmányban ismertette, s elmélete „azért válhatott a településtörténeti kutatások egyik legtöbbször hivatkozott érvrendszerévé, mert Kniezsa kronológiai kérdésekben is állást foglalt, és támpontot kínált olyan helynevek konkrét időponthoz rendeléséhez is, amelyeknek nincsenek korai adatai” (PÓCZOS 2008; 227). Kniezsa elméletének több vitatható pontja van; ilyen például az a sajátos véleménye, hogy ezek a nevek nem fordításai egymásnak, hanem azonos időben, egymástól függetlenül keletkezettek, „ennek megfelelően akkor is utalnak két népcsoport korábbi együttélésére, ha folyamatosan csak a névpár egyik tagja adatolható” (PÓCZOS 2008; 223). Vele ellentétben Kálmán Béla a teljes és a részleges fordítással keletkezett helyneveket is besorolja a párhuzamos helynevek kategóriájába (KÁLMÁN 1989; 121). További nehézséget jelent, hogy sok esetben nem állapítható meg a névpár kialakulásának a motivációja, befolyásolta-e létrejöttét a fordítás; másrészt pedig a nevek keletkezési idejére nehéz következtetni pusztán a párhuzamos névadás alapján, még akkor is, ha ismerjük az egyes magyar névtípusok jellemző keletkezési idejét. Mindezt bonyolítja az a tény, hogy a nevek első feljegyzésének ideje és a név létrejöttének az ideje legtöbb esetben nem egyezik meg. A szakirodalomban fellelhető – gyakran eltérő jellegű értelmezések – ellenére is levonható az a következtetés, hogy a párhuzamos névadás utalhat a településtörténeti adatok kronológiai sorrendjére, a levont tanulságok érvényessége azonban nem kizárólagos, bizonyító erővel nem szolgál.

(A vizsgálat korpusza) A jelen vizsgálódás korpuszát a Pesty-helynévtár 2006-ban megjelent kötete képezte, amelybe a kéziratok anyag bácskai vonatkozású helynévbázisa került.² Pesty Frigyes történész az 1860-as években országos szintű helynévgyűjtést szervezett, amelynek anyagát az Országos Széchényi Könyvtár 63 kéziratban őrzik. „Pesty Frigyes kérdőívei nyomán száz és száz település jegyzője, bírója válaszolt ugyanabban az időben ugyanazokra a kérdésekre, lelkiismeretessége, képzettsége és szorgalma szerint, pótolhatatlan tájékoztatást nyújtva a lakosság összetételéről, kirajzár-

² A példaanyagot ebből a forrásból oldalszámozzuk.

si helyeiről, határának állapotáról, gazdaságtörténeti adatokról, a helynevek eredetéről vallott nézetekről, hiedelmekről, a szájhagyomány őrizte régészeti leletekről, helynévismeretről, a kor ortográfiai, nyelvészeti vonatkozásairól” (PAPP–RAJSLI 2006; 5). Számos bácskai településről két jegyző vagy írnok is elküldte a kitöltött kérdőívet Pesty Frigyes gyűjteményébe, így teljesebb képet kapunk a korabeli (akár a helyi, népi) helynévadásról, de fontos ez a névvariánsok szempontjából is. Az adatokat lejegyző egyének nem tudtak minden esetben megküzdeni a német, szláv, illetve latin névelemek leírásával; főleg a német helynevek leírásának a színvonala eltérő, nagyban függ a helybeli jegyző, adminisztrátor felkészültségétől. A szláv névelemek leggyakrabban fonetikus átírásban és a magyar helyesírás szabályai szerint kerültek be; pl. *Budzsák, Gradicska, Rigyicza*³ stb. Olykor egyéni megoldásként egyazon helynévben többféle helyesírási rendszer is jelen van: pl. *Lality* településen a *Szallaschina* mikrotoponima.

Magyarországon az 1960-as években megindult egy átfogó jellegű helynévgyűjtés, amelyben a készülő névtárak – kevés kivétellel – tartalmazzák Pesty adatait is. Felismerték tehát, hogy ez a 19. századi gyűjtés a hiányok⁴ ellenére is alapvető történeti és nyelvészeti forrásanyag, így az 1970-es évektől egyre több szövegközlés jelenik meg Pesty anyagából, lehetőséget teremtve arra, hogy a gyűjtemény számos hely- és telepítéstörténeti, néprajzi, gazdaságtörténeti és más adatát a megfelelő tudományterületek szakemberei könnyebben felhasználhassák.

(*A többnyelvűség megnyilvánulása a helynevekben*) A vizsgált téma történeti háttereként hangsúlyozni kell, hogy a törökidő utáni betelepítés színes, soketnikumú és soknyelvű közösségeket alakított ki ezen a vidéken. Az újonnan érkező népek számos helynevet átvettek az itt talált gyér lakosságtól, majd erre ráépítették, kialakították új névrendszerüket. A kétalakú helynevek mellett nem ritkák a három változatban is használt névelemek, ott, ahol a nemzetiségi viszonyok ezt szükségessé tették. A Pesty-gyűjtemény névanyagában gyakoriak a magyar–szláv, magyar–német kétnyelvű helynevek, de előfordulnak háromalakúak is, főleg a németek által lakott területeken; pl.: *Ó Kér. ~ Alt Kér ~ Sztári Kér*. A névanyag a névalakok kronológiai sorrendjére is rámutat:

³ Példáinkban megtartottuk a Pesty-gyűjtemény eredeti helyesírását, ahogyan az írnokok, jegyzők az egyes vidékekről beküldték a névanyagot. Bármennyire is nehéz eligazodni az így talált, heterogén írásmódú nevek között, sem „köznyelviessítésük”, sem pedig a mai helynévírás szabályaihoz való alakításuk nem megfelelő a történeti kutatás számára.

⁴ A névanyag területi egyenetlenségeket mutat, sok esetben nehéz meghatározni a névtest pontos morfológiai szerkezetét, valamint igen vegyesnek mondható a gyűjtemény névszociológiai felhasználhatósága.

Hangyás(z) → *Mravica* → *Ómoravica* (147). Ebből a községből egy másik jegyző is elküldte a kérdőív anyagát, tőle tudjuk meg a névadás motivációját, hogy a kibocsátó kun telepítés a kincstári Hangyász-pusztáról történt. A párhuzamos szláv név fordítással keletkezett, tehát a párhuzamos névalakoknál mindenképpen számolni kell a fordításnak valamilyen fokú jelenlétével.

(*A korpusz elemzése*) A vizsgálatra alkalmas névanyag kiválasztásakor tisztázni kell, pontosan mit is értünk párhuzamos névadáson, illetve e fogalom kritériumait hogyan tudjuk az adott névkorpuszban érvényesíteni. Kniezsa az „értelmi egyezést” tekinti elsődleges és döntő tényezőnek (PÓCZOS 2008; 223), de nem követel meg teljes lexikális, illetve funkcionális egyezést. Itt tehát tekintetbe kell venni a más-más nyelvek eltérő névadási modelljeit, ugyanis ezek egymáshoz való viszonya is szabályszerű; pl. az egy-, illetve kétagú – pl. *Piros* ~ *Rumenka*, *Kutyásch* ~ *Kératicza*, *Romai föld* ~ *Römerfeld*, *Békahegy* ~ *Krottenberg* – megfelelés után számos olyan példa van, ahol az egyes névrészek a nevek szerkezete szempontjából nem felelnek meg egymásnak: *Szent Kút* ~ *Vodicza*⁵, *Hangyász puszta* ~ *Mravica*. A párhuzamos névadás fogalmkörét tehát alkalmasabb tágabban definiálnunk, szem előtt tartva azt, hogy az itt található nyelvekben más-más módon épül fel a helynévrendszer: a szláv névrendszer például az egyrészesből csak fokozatosan tolódik át a kétrészes nevek felé; a régi helynévadásban ennek megfelelően a képzővel ellátott neveket találjuk; a németben és a magyarban viszont a domináns névalkotási minta az összetétel. A magyarban a két lexémából álló összetett nevek esetében a minőségjelzős és a birtokos jelzős szerkezetűek száma és aránya messze meghaladja a más módon keletkezett nevek mennyiségét (ZELLIGER 1991; 540).

A Pesty-helynévtár bácskai anyagából nagyszámú és sokféle típusú párhuzamos névalak gyűlt össze. Megjegyezhetjük, hogy a „tiszta” típusok mellett elemeztük a valamilyen szempontból kérdéses névpárokat is, hiszen éppen ezek révén tudunk sok elméleti kérdést megválaszolni.

(*A szerkezeti és szemantikai aspektusú megközelítés*) A szemantikai struktúra elemzése, valamint a névadás motivációjának a kutatása a névanyag vizsgálatának fontos szempontjai. A nevek jelentéséről Platón óta két egymást kizáró megállapítás között helyezkednek el a vélemények: minden tulajdonnévnek van (vagy volt) közszoji jelentése, illetve a másik vélemény

⁵ Itt maga az adatokat küldő ókéri jegyző teszi világossá a névpár használatát: „A község határában létezik továbbá a Klisza közelében még egy Szent Kút mellyet a Szerbek »Vodiczának« neveznek” (144).

szerint a tulajdonnévnek nincs vagy elhanyagolható a jelentése, csupán egy funkciója van, az identifikáció (vö. HAJDÚ 2003; 293). A tulajdonnevek jelentésének többoldalú megközelítését a magyar névtudományban Martinkó András és Balázs János kísérlete után J. Soltész Katalin dolgozta ki *A tulajdonnév funkciója és jelentése* című monográfiájában. Ő jelentésszerkezetet említ, s több szempontból: a motiváció, információ, denotáció, konnotáció és etimológia szempontja szerint különbözteti meg a név jelentését.

Pesty helynévanyagában megkísérelhetjük szerkezeti párhuzam szerint vizsgálni a toponimákat. Az egytagú névalaknak egytagú helynév felel meg, a névpárnak bármely tagja lehet képzett forma, származék: *Orom ~ Brda, Völgyes ~ Dolina, Újlak ~ Illok, Mrtványos ~ Holt föld* stb. Fellelhető teljes szerkezeti párhuzam is: *Krivaja bara ~ Kanyargós tó, Békahegy ~ Krottenberg, Ofalu ~ Altdorf*. A következő névpárokban az egyszerű szónak összetétel felel meg: *Vörösér ~ Verusity, Szeghegy ~ Szikics, Kistanya ~ Szalasy, Csonthalom ~ Kostanicza* stb.

Meglátásunk szerint ebben a korpuszban a szerkezeti alapú tipológia nem hoz megnyugtató eredményt, nem teszi áttekinthetővé a névanyagot, hiszen az összetétel és a szerkezet definiálása, egymástól való elhatárolása sok esetben nem egyértelmű. A tulajdonneveknél, így a földrajzi nevek esetében is folyamatosan történt a szó szerkezetek lexikalizációja, állandósulása, így a szoros szó szerkezetek és az összetételek között egy átmeneti sáv mutatható ki (vö. ZSILINSZKY 2003; 377). Ilyen névpárok korpuszunkban például: *Sikföld ~ Glattfeld, Római föld ~ Römerfeld*. A tipologizálás nehézségét még tetézi, hogy Pesty helynévtárában a korabeli íráskép jelenik meg, ami igen egyenetlen színvonalú, helyenként a népi (nyelvjárási), fonetikus ejtéshez áll közel. Vizsgálatai szempontjainkat ki kell terjeszteni a névpárok hangtani, morfológiai jellemzőire, a fordítás szintjeire, sőt a névadás szélesebb motivációs körülményeire is.

(*Átvétel hangtani igazítással*) Az *Átovi*⁶ a magyar *hát* szó többes számaként általánosan használatos ekkortájt 'domb' jelentésben; összefoglaló névként Torzsánál (Deszspotszentiván): „*Átovi* a nagy kaszálló neve” (64) konkrét helyre vonatkoztatva is; pl. „*Carev Át* azaz a császár dombja” Szabadkánál (181); hangtani igazítás történik a *p ~ b* váltáskor is a magyar és a német névpárhuzamokban; pl. *Parabuty ~ Barabut* (156), *Böhmen reihe ~ Pémek utcája*⁷ Kerény leírásában.

⁶ Asbóth Oszkár a Magyar Nyelvőr 26. évfolyamában (1898) a *huja* szó kapcsán említi meg, hogy „a *h* a horvát-szerb nyelvben eltűnő félben van” (276).

⁷ Ezek az utcanévek a cseh lakosok jelenlétére utalnak.

(*Torzult hangalakú átvételek*) A már említett nyelvi kontaktusok sokféle módon hatnak a helynevek hangalakjára, így jöhetett létre Veprőd nevének *Veprovinc* ~ *Eprovinc* ~ *Webrovatz* változata (230). A névvariánsok használatának értékes szociolingvisztikai mozzanataira is rávilágít a szöveg helye: „»Veprovinc«, melly országSZerte ismeretes, illetőleg ekként neveztetik és iratik rendszerint, és »Eprovinc« így nevezi a környékbeli magyar községek pórlakossága; végre »Webrovatz« miként a környékbeli német ajkú pórlakosság által neveztetik” (uo.). Ehhez hozzátehetjük, hogy a lejegyzésben adatot találunk a telepítés idejéből (1758) származó névalakról is: *Veprovincsa*. A hangalaki torzulás okát nehéz megfejtteni, többféle hatás is érheti a nevet: a népi ejtésmód, különféle asszociációs hatások, népetimológia.

(*Népetimológiás torzulás*) Hajdú Mihály az értelmi és az érzelmi konnotációt is fontosnak tartja a helynevek jelentésszerkezetének leképezésekor. Szerinte a kevésbé közérthető, de valamilyen közszóhoz hasonlító nevek teremtik meg a téves helynévmagyarázatokot és a népetimológiákat (HAJDÚ 2003; 299). A népetimológiás névalakulat kialakulásának gyakran a rezemantizáció a magyarázata, hiszen a név alapvető funkciója az információ, tehát egy közérthető fogalom jelölése. A népi etimologizálás nyoma mutatkozik meg a szabadkai *Tavankút* ~ *Tóbankút* formákban, aminek külön érdekessége, hogy az adatközlő a *vagy* kötőszóval egyenlíti ki az alakváltozatokat (180). Ugyancsak többvariánsú népetimológiás szöveg helye található *Doroszló* nevénel, a török időkből származó csatajelenet leírása, s benne a „De rossz ló” megjegyzéssel magyarázva a szláv személynévi eredetű⁸ (vö. cseh *Drslav* ~ *Draslav*) helységnevet. Az „újraértelmesítésnek” egyfajta példája lehet Szabadka helynevei között a „Sebesity vagyis Sebesér”, valamint a „Györgyén vagyis Györgyér” magyarázat (180). Gazdag népetimológiás szövegeket találunk még Apatin, Kupuszina, Futak, Stanišić (Őrszállás), Sztapár településnevek leírásában is. Mindez azt jelzi, hogy a nevek etimológiai jelentése mindig fontos szempont volt, mégpedig a nyelvhasználók minden rétege számára egyforma érvénnyel. Hajdú Mihály így fogalmaz: „a legtöbb ember, elsősorban az átlagos műveltségű nem nyelvész számára ez maga »a jelentés«, s ennek megismerése érdekében szokta föllapozni a névszótárakat” (HAJDÚ 2003; 299–300).

(*A fordítás a párhuzamos névadásban*) Mint már eddig is utaltunk rá, a fordítás kérdése a párhuzamos helynévadás elméletének a megalapozása óta folyamatosan előtérben van. Alapvető gond, hogy nem lehet bizonyítékot ta-

⁸ Kiss Lajos: Földrajzi nevek etimológiai szótára. Akadémiai Kiadó, 1980. (Csákánydoroszló szócikk)

lálni arra, hogy egy névpár tagjai egymástól teljesen függetlenül, vagy pedig fordítás révén jöttek létre. Póczos Rita ezzel kapcsolatban megállapítja: „az, hogy ha Kniezsával szemben elfogadjuk, hogy ez a névtípus fordítással is létrejöhetett, az a független névadásnál talán még erősebb érv is lehet két különböző nyelvű népcsoport együttélésére: ahhoz ugyanis, hogy egymás helyneveit lefordíthassák, aktív kétnyelvűséget kell feltételeznünk” (PÓCZOS 2008; 228). A fordításnak a párhuzamos névadás kialakulásában betöltött szerepéről olvashatunk korabeli beszámolót a Pirosról küldött „segédbíró” szövegében: „Ami a későbbi jelenleg is még élő helynevet »Piros« illeti, ez nem más mint a réginek /:Rumenkának:/ magyar nyelveni fordítása” (167). A helynévtárban nagyszámú olyan névpár is van, ami a jegyző, írnok tudatos fordításának eredménye, ezt ugyanis a lokalizáció és az identifikáció pontossága megkövetelte. Ezek az adatok főleg zárójelben találhatók; pl. Boróc (Obrovac) településen: „Imint említett patakon túl déli részek [...] a' tájék népszerűen »Prekobaraczi« /:Patak túli:/ nevezettnek” (129).

Számos adatot találunk arra, hogy részleges fordítással alakul ki párhuzamos névalak: *Köszeghi Thal* Kerénynél (93), *Podgajatz dülő* és *Klisza dülő* Lalitynál (112), de hasonlóak a *Tatárszella*, *Ludasgasse*, *Kameniti hát*, *Száláswiesen*, *Pusztakula* formák is. A kódváltás megtörténhet egyazon lexémán belül is: *Sásevi*⁹ (64) Deszspotszentiván (Despotovo) községben; itt a *sás* szó etimológiájáról tudjuk, hogy nagy területen és korán átkerült több szláv nyelvbe, ahol azután megfelelő többesjel-morfémát kapott. A különböző nyelvekből eredő helynevek konstrukciója lehet ennél összetettebb is: *Czigainerhát* Apatinnál (32), e név több változatban is megjelenik a két elküldött jelentésben, így *Zigeunerhát* formában is, a magyarázat viszont egyértelmű: „erdőrész, vette nevét hajdan ott tanyázó Czigányoktul” (uo.). Gajdobra helynevei között van a *Száláswiesen* (77), ahol az előtag valószínűleg a szerb *salaš* szó magyar írásmóddal lejegyzett formája.

Egy helység névváltozásából következtethetünk lakosságának többszöri cserélődésére (REUTER 1989; 161). Ilyen adatsor található Kerény község leírásában, jóllehet ezek az adatok sem utalnak a kronológiai sorrendre: „A községnek írás szerinti neve Kernyaja, a magyar ajkúak által azonban csak Kernya néven említették míg a németek Kernaj, a szerbek pedig Krnaja elnevezést adnak neki; azonban az itt említett elnevezések mindegyikén az egész tájékban ismeretes” (92). A névpárhuzam kialakulása lehet ideiglenes, a korabeli társadalmi-politikai hatalom nyomásának eredménye is. Ennek

⁹ Itt a névalaknak a magyar helyesírás szerinti lejegyzése is befolyásolhatja az átvétel irányát. Ezt a kérdést is érdemes lenne megvizsgálni, hiszen az írásmódban is találunk formavegyülést, kódkeverést: pl. a *Szredna Schuma*, *Türken hiebl*, *Uroska bara* helynevek Németpalánka területén.

leírását találjuk a Kiskér község helyneveinek elején: „E községnek más elnevezése nem volt soha, csak forradalom után a külföldről jött hivatalnokok a »Klein Kér« nevezetet erőszakolni megkísértették¹⁰” (95).

Összegzés

A Pesty-helynévanyag áttekintése után megállapíthatjuk, hogy Kniezsa definíciója tovább árnyalható, számos „szabálytalan” névpártípus is besorolható a párhuzamos helynévadás fogalmkörébe, a többi között olyan is, amikor a névpár két tagja szemantikailag részlegesen felel meg egymásnak. Noha számszerűen nem igazolhatjuk, az a következtetés mégis levonható, hogy a párhuzamos helynévadás jelensége – egy-két település kivételével – jelen van a térség toponimái között, számuk természetesen növekszik a többnemzetiségű helységek esetében. Fontos körülményt jelez Kristó Gyula megállapítása is (idézi PÓCZOS 2008; 227), miszerint a régi helynevek lejegyzésekor sok függött az írnok nyelvtudásától, s a kétnyelvű nevek esetében a jegyző választhatott, melyik formát jegyzi le, így az adott helynévtár a valós névhasználatnak csak egy lehetséges változatát nyújtja. Mindez arra utal, hogy a fennmaradtnál lényegesen több párhuzamos névpár lehetett a vizsgált korszakban.

Kiadás

PAPP György–RAJSLI Ilona: Bácskai helységek Pesty Frigyes 1864. évi helynévtárában. Logos-print, Tóthfalu, 2006. 258.

Irodalom

HAJDÚ Mihály (2003): A magyar helységnevek jelentésszerkezete. = Válogatott tanulmányok. Szerk.: Kiss Jenő. ELTE és Magyar Nyelvtudományi Társaság. Budapest, 293–301.

KÁLMÁN Béla (1989): Párhuzamos helységnevek. = Névtudomány és művelődéstörténet. Szerk.: Balogh Lajos és Ördög Ferenc. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 120–123.

MELICH János (1923): Helyneveink egy csoportjáról. Magyar Nyelv 105–111., 137–142.

PÓCZOS Rita (2008): A párhuzamos helynévadás. = Név és valóság. Szerk.: Bölcskei Andrea és N. Császi Ildikó. Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest, 223–230.

¹⁰ Az igének itt ’megkísérel, megpróbál’ jelentése van.

- REUTER Camillo (1989): A párhuzamos helynévadás és a Temesköz történeti hely(ség)névanyaga. = Névtudomány és művelődéstörténet. Szerk.: Balogh Lajos és Ördög Ferenc. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest, 159–162.
- ZELLIGER Erzsébet (1991): A szóösszetétel. = A magyar nyelv történeti nyelvtana. I. kötet. Főszerk.: Benkő Loránd. Akadémiai Kiadó, Budapest, 523–552.
- ZSILINSZKY Éva (2003): Szókészlet-történet. = Magyar nyelvtörténet. Szerk.: Kiss Jenő és Pusztai Ferenc. Osiris Kiadó, Budapest, 372–391.

PARALLEL NAMING IN THE PLACE NAMES REGISTER OF BÁCSKA BY FRIGYES PESTY

The study examines the occurrence, forms and types of parallel place names in Frigyes Pesty's Place Names Register of Bácska. There are mainly Hungarian and Slav parallels in this corpus, but occasionally we also find cases of multiple toponyms for the same location. We can study the parallel place names mostly by comparing their structure and semantic equivalence; however, we should also consider the possible motives of their origination. The name variants reveal the naming customs of different ages, the presence of bi- or multilingualism, and they also show the ethnic composition of the region, waves of migration and settlements and the interethnic influences caused by them. Therefore, in addition to linguistics, the study into parallel toponyms can also be valuable for settlement history as well as economic and cultural history.

Keywords: onomastics, place names, Bácska, Frigyes Pesty's Place Names Register, parallel naming, bi-or multilingualism.

A kézirat beérkezésének időpontja: 2012. 10. 13.

Közlésre elfogadva: 2012. 11. 20.

LÁNCZ IRÉN

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
lancz@nscable.net

AZ ELUTASÍTÁS STRATÉGIÁI A MAGYAR ÉS A SZERB NYELVBEN¹

Strategies of Refusal in Hungarian and Serbian

Vannak olyan helyzetek, amelyekben a hozzánk fordulók kérését nem tudjuk vagy nem akarjuk teljesíteni, ajánlatukat vagy javaslatukat nem fogadjuk el. Nem mindig könnyű azonban *nemet* mondani, visszautasítani a felkérést vagy az ajánlatot, és nem is mindig illik, viszont megesik, hogy ezt tesszük. Különböző nyelvközösségekben más-más jellemzői és formái vannak az elutasításnak. A dolgozat bemutatja, miként alakulnak az elutasítás formái a magyar és a szerb nyelven egy-egy szituációban, és mely stratégiákat részesítik előnyben a vajdasági szerb és magyar adatközlők.

Kulcsszavak: elutasítás, visszautasítás, stratégia, tiszta forma, direkt és indirekt szemantikai formák, tagadási formák, szituáció, arcvédés, arcfenyegetés, udvariasság.

„Az elutasítás az a beszédaktus, amellyel a beszélő a hallgatója által javasolt vagy kívánt cselekvés teljesítését tagadja meg (Chen–Ye–Zhang 1995: 121). Az egyszerűnek tűnő definíció lényegében az egyik legösszetettebb, a végrehajtó számára a legnehezebb beszédaktust foglalja magában” (SZILI 2004; 121). Különböző nyelvközösségekben más-más jellemzői és formái vannak az elutasításnak. Angolok, amerikaiak, japánok, kínaiak és koreaiak körében végeztek ilyen vizsgálatokat. A kutatások eredményei közül Szili Katalin kiemelte, hogy például „a japánok meglehetősen érzékenyen reagálnak az interakciókat meghatározó társadalmi tényezőkre: a fölöttük állókkal sokkal indirektebben, körülményesebben mondanak *nemet* még angolul is,

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

mint a velük egyenrangúaknak vagy alattuk állóknak. Azonkívül az amerikaiaknál jóval változatosabban fogalmazzák meg elutasításukat, ahogy több, főként együttérzést kifejező kötőelemmel enyhítették mondanivalójukat” (SZILI 2004; 123).

E dolgozat célja, hogy bemutassa, milyen nyelvi szerkezetekkel fejezik ki az elutasítást a vajdasági magyarok és szerbek, és milyen hasonlóságok megkülönböztetések vannak a stratégiák választásában.

A megnyilatkozásokat diskurzus-kiegészítő kérdőívekkel gyűjtöttem. A kérdőív szerb változata megegyezik a magyarral, hogy az adatok összehasonlíthatók legyenek (LÁNCZ 2007; 22–23). Kilenc szituációban kellett a kérést vagy ajánlatot elutasítani. Az első szituációban szívességet kellett visszautasítani (tárgy kölcsönadását). A kérés kis súlyúnak tekinthető, csakúgy, mint a 2., 4. és 6. szituációban az invitálás megtagadása. A 3. szituáció nagyobb súlyú kérés visszautasítása ([házi] feladat lemásolása). Az 5.-ben és a 9.-ben kínálást kell visszautasítani (árut és édességet kínáltak), ezek közepes súlyúak. A 7.-ben súlyosabb szívességkérést kellett megtagadni, azt, hogy idegent engedjenek be egy rokon lakásába. A 8.-ban a tanár vagy feltesztelés kérését kellett visszautasítani. Ez is nagyobb súlyú kérésnek számít. Az 1. helyzetben gyereket, a 2.-ban és 3.-ban osztálytársat/évfolyamtársat/kollégát, a 4.-ben barátot, a 6.-ban rokont, az 5. és 7. helyzetben ismeretlen felnőttet, a 8.-ban tanárt/főnököt, a 9.-ben pedig egy barát édesanyjának kínálását kellett visszautasítani. Tehát lehetőség van megfigyelni azt is, hogy miként határozza meg a nyelvi formát a beszédpartner ismertsége és társadalmi helyzete, sőt életkora is.

A kérdőívet 159 adatközlő töltötte ki, 61 magyar (30 diák és 31 egyetemista) és 98 szerb (39 diák, 30 egyetemista és 29 felnőtt).

Az elutasítást kifejező megnyilatkozásokkal a beszélő arra törekszik, hogy az, akivel szemben vétett, mégis kedvező képet alakítson ki róla. Az elutasítás arcfenyegetést jelent mindkét fél számára. Ahogy Szili Katalin is kiemeli, például a segítség megtagadása rontja a benyomást, és nem növeli az ember önértékelését. Annak érdekében, hogy a beszélők elkerülhessék az arcfenyegetést, a nyelvekben – természetesen a magyarban is és a szerbben is – kialakultak olyan stratégiák, és szép számban vannak olyan hozzájuk kapcsolódó nyelvi szerkezetek a visszautasítás kifejezésére, amelyek egyaránt védik mindkét fél arcát. Tehát a beszélő udvariasan is elutasíthatja a kérést, a felkérést vagy az invitálást.

Az elutasításnak vannak direkt és indirekt formái. A direkt formának két változata van, az egyik performatívumot tartalmaz (*elutasítom, odhijam*), a másik *nem* tagadósztót vagy olyan szót/szerkezetet tartalmaz, mely hasonló jelentésű. Az utóbbi változatnak több alkategóriája van. Ezek a következők:

1. a *sima* tagadás (*Nem. Ne.*), mely a szerb nyelvben önmagában nem fordul elő, de köszönettel igen (*Ne, hvala.*); 2. *dehogy, szó sem lehet róla, kuss; (ma) ne, ni govora*; 3. *nem + indicativus (Nem adom oda. Nem kérek.; Ne dam. Ne kupujem ništa.)*; 4. hajlandóság tagadása (*nem akarom, nem szeretném; neću, ne želim, ne bih voleo.*); 5. képesség tagadása (*nem tudok/nem tudom + infinitivus: Nem tudok elmenni.; Nem tudom odaadni; ne mogu + infinitivus/indicativus: Ne mogu ti dati.; Ne mogu da ti dam.*); 6. lehetőség tagadása (*Nem adhatom oda. Nem engedhetem be.; ne bih...*) 7. személytelen alak (*nem fog menni, nem megy; neće moći*), 8. lehetetlenség (*lehetetlen, nem lehet; ne može*), 9. egyéb.

Az indirekt formák sokfélék: 1. sajnálat kifejezése (*sajnos, sajnálom; žao mi je*); 2. kívánság (*Bárcsak tudnék!; Samo/bar da mogu!*); 3. magyarázkodás, azaz kifogások vagy okok kifejezése (*Nem érek rá. Nem szeretem.; Nemam vremena. Ne volim.*); 4. alternatíva ajánlása (*Inkább máskor.; Drugi put.*); 5. a jövőhöz vagy a múlthoz kötött elfogadás (*Ha előbb szólsz... Da si ranije rekao...*); 6. jövőbeli elfogadás kilátásba helyezése (*Jöjjön vissza egy óra múlva. Vratite se za sat vremena. Dođi sutra.*); 7. elvek hangoztatása (*Könyvet nem adok kölcsön.; Knjigu ne pozajmljujem.*); 8. filozófiai jellegű kijelentés (*A mai világban... U današnjem svetu...*); 9. kísérlet a partner lebeszélésére (*Nem vagyok erre alkalmas. Nisam sposoban za to.*); 10. visszautasításként funkcionáló elfogadás (*Talán. Megfontolom.; Možda. Razmisliť ću*) és 11. elkerülés (*Miért pont én?; Zašto baš ja?*).

A fent ismertetett formák nem mindegyikével éltek az adatközlők. Három forma a gyakori (éppúgy, mint a magyarországi nyelvhasználatban): a magyarázat, a *nem* performatívummal történő tagadás meg a sajnálatkifejezés, de vannak adatok az alternatíva ajánlására, kilátásba helyezésre és lebeszélésre is. A formák választásában vannak hasonlóságok, de lényeges különbségek is a szerbek és a magyarok megnyilatkozásaiban. A magyar adatközlők egyszer sem választották azt a formát, melyben a *visszautasítom* performatív ige szerepel, a szerbek közül is csak egy, ő három szituációban ezzel a formával élt (*Odbijam te, kolega/prijatelju. Odbijam Vas.*). A magyar anyagban nincs filozofikus megállapítás, a szerbben is csak néhány. A magyarban van néhány adat a lebeszélésre, a szerbek ilyen formát nem használtak. És nincs olyan forma megnyilatkozásaik között, melyet az egyéb kategóriába sorolhatnánk.

A fő stratégiák közül, ha egymagukban állnak, mindkét nyelvben a magyarázatot részesítik előnyben. Előfordulásuk a szerb adatközlőknél jóval magasabb, mint a magyaroknál, megnyilatkozásaik 47,71%-át teszik ki, a magyaroknál ez az arány 14,59%. A kilátásba helyezés valamennyivel gyakoribb a szerbeknél, mint a magyaroknál.

Az egyes stratégiák nemcsak önállóan fordulnak elő, hanem kombinálódnak is. A kombinációknak sokféle változatuk van, és két, három vagy (ritkán) akár négy elemből is állhatnak, és előfordul az is, hogy ugyanaz a stratégia többszöröződik a megnyilatkozásban.

Az adatok azt mutatják, hogy a stratégiák kombinációját különböző arányban választották az adatközlők. A magyarok többször kombinálták a különböző típusú nyelvi formákat, a stratégiaegyüttesek aránya 70,01%. A szerb anyagban viszont a tiszta formák a gyakoribbak, arányuk 61,64%. Azért ilyen magas az, mert az 5. stratégiához, a magyarázathoz legtöbbször nem kapcsolódik más forma, mint a magyaroknál.

1. táblázat. A fő stratégiák és stratégiaegyüttesek előfordulása százalékban

STRATÉGIÁK ÉS KOMBINÁCIÓIK	ELŐFORDULÁSOK	
	magyar	szerb
1. visszautasítás	–	0,36
2. stratégia: tagadás	8,37	8,05
2+...	28,015	21,51
3. stratégia: sajnálát+...	10,89	3,48
5. stratégia: magyarázat	14,59	47,71
5+...	26,07	12,01
6. stratégia: alternatíva	1,16	1,32
6+...	1,75	1,32
8. stratégia: kilátásba helyezés	0,97	2,52
9. filozofikus	–	0,48
11. stratégia: le- beszélés+...	0,38	–
Egyéb	4,86	1,56
Egyéb+...	2,91	–

(A + jel azt jelenti, hogy a fő stratégiához egy vagy több más vagy azonos stratégia kapcsolódik.)

A következő táblázat a leggyakrabban választott formák előfordulását mutatja be szituációként.

2. táblázat. A fő stratégiák és gyakori kombinációk szituációk szerint

Fő stratégiák	Kombinációk	SZITUÁCIÓK									
		1. szit. tárgy kölcsönadása	2. szit. invitálás	3. szit. feladat átírása	4. szit. invitálás	5. szit. áru kínálása	6. szit. invitálás	7. szit. beengedés	8. szit. segítségkérés	9. szit. kínálás	
Tiszta 2. str. (tagadás)		6,9	8,88	10,41	5,71	30,23	18,91	–	2,56	16,32	
		9,57	8,73	6,27	5,94	16,86	8,82	6,94	2,27	5,43	
	2+5	38,88 23,40	33,33 26,21	35,4 21,87	48,57 22,77	16,2 2,40	13,5 18,62	7,14 6,94	28,20 13,63	28,57 25	
Kombinációk	2+6	– 1,06	– 0,97	– –	– 2,97	– –	– 1,96	10,7 4,16	2,04 3,40	2,04 1,08	
	2+8	2,32 1,06	4,44 –	– –	– –	– –	– 0,98	14,28 2,77	– 1,36	– –	
		27,90 30,85	28,88 44,66	25 45,83	8,57 48,51	27,90 74,69	16,21 50	7,14 11,11	15,38 64,72	18,36 55,43	
Tiszta 5. str. (magyarázattal)	5+2	9,30 5,31	– 8,73	4,16 7,29	11,42 3,96	2,32 1,20	5,40 0,98	2,32 6,94	2,32 4,54	2,32 5,43	
	5+6	4,65 8,51	2,22 0,97	4,16 4,16	8,57 8,91	– –	16,21 7,84	28,57 12,5	12,82 4,54	10,20 2,17	
	5+8	– 1,06	6,66 –	4,16 2,08	8,57 –	– –	8,10 –	10,7 1,38	2,5 –	2,04 –	

(A felső sorban a magyar, az alsóban a szerb adatok vannak.)

A nem performatívummal kifejezett tagadás mind a magyaroknál, mind a szerbeknél az 5. szituációban fordul elő legtöbbször, az előfordulások között, mint a táblázatból láthatjuk, igen nagyok a különbségek (30,23% és 16,86% az előfordulási arány). Például: *Köszönöm, nem kell.; Nem veszek semmit.; Nem szeretnék semmit se venni.; Ne, hvala.; Ne uzimam ništa. Hvala, ali meni ništa ne treba.*

A tiszta magyarázat a magyar anyagban a 2. szituációban fordul elő legnagyobb számban (28,88%), valamennyivel kisebb arányban találjuk (azonos előfordulási számmal) az 1. és 5. szituációban. A szerbek a magyarázatot, mint már fentebb volt róla szó, sokkal többször választják. Az 5. szituációban az arány 74,69%! A 8.-ban is magas, 64,72%, és két szituáció kivételével jócskán meghaladja a 40%-ot. (A 7.-ben nem sokszor fordul elő, ebben a szituációban is van ugyan magyarázat, de kombinálódik az alternatíva felajánlásával vagy a jövőbeli elfogadás kilátásba helyezésével.) Példák a magyarázatra:

Bocsi, de már odaigértem másnak.; Ne haragudj, de a legjobb barátnőm is most tartja a szülinapi buliját.; Izvini, molim te, imam neke obaveze i neću to moći uraditi.; Boli me glava i ne ide mi se nigde.; Čeka me suprug, treba u kupovinu da idemo.; CD nije moj i još danas moram da vratim.; Izvini, ali spremam ručak za goste koje imamo.; Izvini, moram duže da ostajem na poslu.; Nemoj se ljutiti, ja stvarno ne volim slatko.

A fenti táblázatban a két fő stratégia leggyakoribb kombinációinak adatai találhatóak. A tagadásnak és a magyarázatnak az együttese mindkét csoportban a legmegterheltebb. E két forma, mint láthatjuk, kétféleképpen jelenhet meg együttesen. Gyakrabban előfordul mindkét nyelvben, hogy az adatközlő először megtagadja a kérés teljesítését, elutasítja az ajánlatot, és ezt követően indokolja meg, miért. Ennek fordítottjára is vannak példák, de kisebb számban. Példák:

Elutasítás és magyarázat:

Most nem adhatom oda, mert nekem is kell.; Ne haragudj, nem adhatom oda, nem az enyém.; Ne haragudj, de nem tudok elmenni a bulira, nagyon fontos dolgom akadt, amit nem tudok lemondani.; Most nem tudok veled menni, mert tanulnom kell. Ne haragudj, de nem érek rá. Nem tudok elmenni veled, otthon kell segítenem.; Nem megyek, ezt a filmet már láttam.; Nem lehet, látogatóba megyek a rokonokhoz.

Ne mogu da ti ga dam, meni je potreban danas.; Sad ne mogu, imam jako mnogo posla.; Izvini, ali ne mogu ti dati. Treba mi sutra.; Izvini, ne mogu doći. Na taj dan treba da idem u Novi Sad sa roditeljima na važan ručak.; Ne mogu, imam danas drugi plan i već isplanirane obaveze.; Hvala, ne mogu, sad sam baš jeo.

Magyarázat és elutasítás:

Nem szeretem az akciófilmet, úgyhogy ne haragudj, de nem megyek el.; Elnézést, de ötre az orvosnál kell lennem. Nagyon sajnálom, de nem bírok itt maradni.; Bocs, de nem az enyém, és nem bírom odaadni.; Elnézést, de nincs pénzem. Tehát nem veszek semmit.; Otthon maradt a füzetem, nem segíthetek.

Izvini, moj rođak nije kod kuće, tako da Vas ne mogu pustiti unutra.; Žao mi je, gazda nije tu, pa ne može.; Izvini, ovo nije moj stan i ne mogu da Vam to predam.; Treba da učim, ne mogu sad ići.; Izvinite, gospodine, domačin nije tu, ja ne smem da Vas pustim unutra.

Az elutasítást követheti alternatíva vagy a jövőbeli teljesítés kilátásba helyezése:

Az enyém nem jó. Csak összecsaptam. Kérd el valami mástól.; Nem lehet, gyere vissza egy óra múlva.; Ne haragudjon, de ezt nem tehetem, jöjjön vissza később.

Čoveče, ne može, on nije tu, ja odgovaram za stan i sve u njemu. Ne mogu sad, stvarno, drugi put.; Nisam gladna, hvala. Možda kasnije.; Ne možete, jer moj rođak nije tu. Dodite drugi put.; Ne mogu sada na izlet, ali ću rado prihvatiti tvoj poziv sledeći put.

A szerbek az elutasításnak egy olyan formáját is használják, amelyet a magyarok nem. Ez a forma „te-forma”. Például: *Ne možete ući.; Ne možete dobiti.* A korpuszban nem sok példa van rá.

A tagadó formának több altípusa van. Előfordulásuk arányát a következő táblázatban láthatjuk.

3. táblázat. A tagadás formáinak előfordulása

TAGADÓ FORMÁK	ELŐFORDULÁS	
	magyar	szerb
1. Sima tagadás	0,83	1,49
2. <i>Dehogy, kuss</i>	1,67	–
3. <i>Nem</i> + indicativus	33,47	14,92
4. Hajlandóság tagad.	3,76	14,92
5. Képesség tagadása	33,67	59,70
6. Lehetőség tagadása	21,33	4,47
7. Személytelen alak	1,25	–
8. Lehetetlenség	2,92	4,47
9. Egyéb	1,25	–

4. táblázat. A tagadás formái az egyes szituációkban

TAGADÓ FORMÁK	SZITUÁCIÓK								
	1. tárgy kölcsönadása	2. invitálás	3. feladat átírása	4. invitálás	5. áru kínálása	6. invitálás	7. beengedés	8. segítségkérés	9. kínálás
1. <i>Sima</i> tagadás	50 -	- -	- -	- -	- 100	50 -	- -	- -	- -
2. <i>Dehogy, kuss</i>	25 -	- -	- -	25 -	5 -	45 -	- -	- -	- -
3. <i>Nem + indicativus</i>	6,25 -	2,5 -	7,5 -	8,75 -	25 100	8,75 -	- -	- -	36,25
4. Hajlandóság tagadása	11,11 -	11,11 -	11,11 30	- 10	22,22 20	44,44 40	- -	- -	- -
5. Képesség tagadása	21,25 18,60	23,75 20,93	6,25 6,97	16,25 11,62	1,25 2,32	7,5 11,62	3,75 11,62	16,25 4,65	3,75 11,62
6. Lehetőség tagadása	15,68 33,33	7,84 -	19,60 33,33	1,96 -	- -	1,96 -	37,25 3,33	13,72 -	1,96 -
7. Személytelen alak	- -	33,33 -	- -	33,33 -	- -	33,33 -	- -	- -	- -
8. Lehetetlenség	14,28 2,32	- -	- 2,32	28,57 -	- -	- -	14,28 2,32	57,14 -	- -
9. Egyéb	- -	- -	33,33 -	- -	- -	33,33 -	33,33 -	- -	- -

(A felső sorban a magyar, az alsóban a szerb adatok vannak.)

A tagadás formái közül a magyarok mindegyiket választották, a szerbek hatot. Az előfordulások aránya eltérő. Mind a magyarok, mind a szerbek leggyakrabban a képesség tagadása mellett döntöttek (*Nem tudom odaadni, mert nem az enyém.; Ne mogu ti dati.; Ne mogu Vas pustiti.; Ne mogu da jedem.*) A magyaroknál valamennyivel ritkábban fordul elő a 3. forma, a szerbeknél a 3. és a 4. forma azonos számú adattal jelentkezik. Például: *Nem szeretnék semmit se venni.; Ne želim ništa da kupim. Ne želim da idem. Ne ide mi se.*

A magyar anyagban „a sima tagadásra csak két helyzetben van példa, durva megtagadásra négyben. A hajlandóság tagadását öt helyzetben választották, leggyakrabban a 6. szituációban, a moziba invitálás elutasításkor, a lehetőség tagadása csak egy szituációban nem fordul elő (az áru kínálásakor). A képesség tagadását megtaláljuk mindegyik helyzetben. Az előfordulás aránya az 1. és 2. szituációban meghaladja a 20%-ot (azaz abban a helyzetben, amikor nem adnak kölcsön tárgyat, és amikor elutasítják a születésnapra invitálást), kettőben 16,25%-os az előfordulás, a többiben 10% alatt van, és – ez is látható a táblázatból –, az 5. szituációban (az árukínálás elutasításánál) alig haladja meg az 1%-ot. A másik három forma közül a lehetetlenség négy, a személytelen alak és az egyéb kategória három szituációban fordul elő, de nem nagy számban” (LÁNCZ 2007; 15). A szerb anyagban kevesebb az adat. Sima tagadás csak az 5. szituációban van, és csak itt választották a *nem+ indicativus* formát (*Ne kupujem ništa. Ne interesuje me.*) A hajlandóság tagadására nem sok példa van, legtöbb ezek közül a 3. szituációban van, és a lehetetlenséget is csak elvétve választotta néhány adatközlő (*Ne može!*).

A nem direkt formák közül a *sajnálát* önállóan nem fordulhat elő, csak valamelyik más formával együtt. Például: *Sajnálom, de sietnem kell haza, mert a kórházba megyünk látogatóba.; Ne haragudj, de a filmet már láttam, és jelenleg ezer az otthoni tennivalóm is. Sajnálom.; Sajnálom, nem veszünk semmit. Vizontlátásra!; Sajnos, már van programom.; Žao mi je, ali ovaj put ne mogu.; Žao mi je, ali CD ne dajem.; Žao mi je. Ali CD nije moj.; Žao mi je, ali moram da vodim dete na plivanje.; Jako mi je žao, i rado bih pošla sa tobom, ali imam goste.; Žao mi je, ali nemam vremena, i ja sam u frči.*

A többi nem direkt forma közül kettőről esett már szó. Az alternatíva és a jövőbeli teljesítés felajánlása leginkább kombinációkban fordul elő, elvek hangoztatása és filozofikus jellegű megnyilatkozások nem jellemző formák.

Hasonlóságokat és különbségeket nemcsak a két nyelvben figyelhetünk meg, hanem életkor szerint is (egy nyelven belül is). A két-két korosztály között különbségek vannak a tiszta típusok és kombinációik gyakoriságában. Például többször mondanak *nemet* a magyar diákok is és a felnőttek is, mint a szerbek, a szerb diákok és felnőttek is gyakrabban választják a tiszta

magyarázatot, mint a magyarok. A szerb diákok többször kapcsolnak össze különböző formákat a tagadókkal, mint a felnőttek (a magyaroknál is ugyanezt látjuk), és a magyar és szerb felnőttek többször fejeznek ki sajnálatot, mint a diákok.

Olykor kettőnél több forma is kapcsolódik egymáshoz. Íme néhány példa:

2+5+6: *Ne haragudjon, nem engedhetem be a rokonom lakásába, hisz nem is ismerem magát. Ha gondolja, kint várja meg, mindjárt jön.* (tagadás + magyarázat + alternatíva)

3+2+5: *Tanárnő, sajnós nem tudok segíteni, fontos elintéznivalóm van.* (sajnálat + tagadás + magyarázat)

3+2+8: *Sajnálom, ma nem jön össze. Majd legközelebb.* (sajnálat + tagadás + jövőbeli elfogadás)

5+5+2: *Fogalmam sincs, mikor látlak megint, és ez a CD nekem kell. Bocs, de nem.* (magyarázat + magyarázat + tagadás)

8+2+5: *Pár nap múlva elviszem neked a másolatát. Most nem adom, mert ez az egyetlen példány.* (jövőbeli elfogadás + tagadás + magyarázat)

2+5+6: *Gospodine, ne mogu Vas pustiti u stan, gazda nije ovde. Nazovite ga kasnije.* (tagadás + magyarázat + alternatíva)

3+2+5: *Žao mi je, ne mogu doći, tog dana ću biti na putu.* (sajnálat + tagadás + magyarázat)

3+5+2: *Hvala na pozivu, žao mi je, ali zauzeta sam tog dana pa ne mogu.* (sajnálat + magyarázat + tagadás)

3+5+2+6: *Žao mi je, ovih dana sam opterećena poslom, ne mogu poći sa tobom, drugi put. Izvini.* (sajnálat + magyarázat + tagadás + alternatíva)

3+2+5+5+5: *Sajnálom, de nem tudok elmenni a születésnapodra, mert vendégeket várok. Külföldiek, ritkán jönnek haza, nem hagyhatom itt őket.* (sajnálat + tagadás + három részből álló magyarázat)

5. táblázat. A stratégiák és kombinációik a két korcsoportban

Stratégiák	Diákok		Felnőttek	
	magyar	szerb	magyar	szerb
2	10,88	6,94	6,01	4,22
2+...	33,87	35,06	22,51	14,33
3+	8,06	0,34	13,53	5,14
5	12,5	40,62	16,54	51,47
5+...	23,79	11,80	28,19	12,13
6	0,80	2,77	1,50	0,55

6+...	1,20	1,38	2,25	1,28
8	1,61	0,69	0,37	3,49
9	–	–	–	0,73
11+...	–	–	0,75	–
E	5,64	0,34	4,13	2,20
E+...	1,61	–	4,13	–

„Az elutasítás szemantikai formáinak választása attól függ, hogy milyen társadalmi státusban vannak a beszédpartnerek, és az ismertség is meg az életkor is befolyásoló tényező. Továbbá az elutasítási forma választásánál szerepet játszik az is, hogy a javasolt cselekvés megtagadása arcfenyegető jellegű mindkét fél számára. Aki elutasítja beszédpartnere javaslatát, invitálását, igyekszik kedvező színben feltüntetni magát, és úgy formálja meg megnyilatkozását, hogy partnere érezze, érzelmileg nem közömbös számára, hogy nem úgy cselekszik, ahogy a hozzá forduló érdekei vagy szándékai megkívánják” (LÁNCZ 2007; 18).

Tagadó forma minden szituációban előfordul, függetlenül attól, hogy közeli-e a beszédpartner vagy idegen. A magyarázatok/magyarázkodások nagy száma azt mutatja, hogy bármilyen legyen is a távolság a beszédpartnerek között, a partnernek kijár az elutasítás okának részletezése. E stratégiával a beszélők egyben igyekeznek jó színben feltüntetni magukat. Attól függetlenül, hogy a magyarázat nem fedi a valóságot. Erre utalások is vannak, több szerb adatközlő megjegyezte, hogy kitalálna valamit, hogy megindokolja az elutasítás okát. Érdekes, hogy abban a szituációban, amelyben a diák tanárának, a felnőtt főnökének kérését nem teljesíti, a szerbek elutasítása sokszor nem tükrözi a tiszteletet. Az elutasítás vagy a kérelem megtagadása valamilyen magyarázat, azaz kifogás. A tiszteletadás a szerbeknél jobban megmutatkozik a barát vagy rokon elutasításánál, mert vagy megköszönik az invitálást, vagy sajnálatukat fejezik ki, és megokolják az elutasítást. Azaz a barátság nagy a súlya. Az idegennel szemben is többen tiszteletet mutatnak, akár megszólítással, akár más nyelvi formával, mint a magasabb státusban levővel szemben. A magyar adatközlők mintha körültekintőbben választanak meg a szemantikai formákat, ha őket utasítják el.

Az udvariassági formák járulékos elemek, melyek megelőzik vagy követik az elutasítást. Járulékos elem a köszönet és a bocsánatkérés. A köszönet ritkábban fordul elő, mint a bocsánatkérés. Ez a szituáció jellegéből következik.

6. táblázat. Az udvariassági formák száma

Szituációk	Udvariassági formák			
	Köszönet		Bocsánat	
	magyar	szerb	magyar	szerb
1. Tárgy kölcsönadása	–		28	32
2. Invitálás	1	6	39	29
3. (Házi) feladat átírása	–	–	13	19
4. Invitálás	–	6	19	19
5. Áru kínálása	8	16	14	15
6. Invitálás	4	3	22	23
7. Beengedés	–	27	15	27
8. Segítségkérés	–	–	29	30
9. Kínálás	36	16	3	16

A magyar adatközlők megnyilatkozásának 46,69%-ában fordul elő a *köszönöm*, valamint a bocsánatkérést kifejező *bocsánat*, *elnézést* és a *ne haragudj(on)*. A szerb adatközlők 25,24%-ában találjuk a *hvala*, *hvala lepo*, *oprostite*, *izvinite*, *nemoj(te) se ljutiti* udvariassági formákat. Példák: *Elnézést kérek, de sajnós, nem segíthetek, nagyon sietek, várnak rám.*; *Ne haragudjon, de nincs pénzünk ilyesmire.*; *Ne haragudj, de más programom van. Beszéljük meg a jövő hétre.*; *Bocsika, de nem adhatom oda.*; *Bocsi, de nincs kedvem elmenni.*; *Bocs, de a szüleim nem engednek, megyek máshová.*; *Kösz a meghívást, de nem bírok elmenni, mert otthon kell segíteni.*; *Nem, kösz! Már láttam a filmet, és nagyon unalmas.*; *Köszönöm szépen, de most nem kívánom, talán később.*; *Köszönöm, de nem kérek.*; *Izvinite, molim Vas, ali sada nemam vremena da Vas primim.*; *Izvinite, profesore, ali imam zakazano kod zubara.*; *Izvinite, profesore, ali zbog privatnih problema ne mogu ostati.*; *Hvala, ali zaista ne mogu.*; *Hvala, ne mogu, bolesna sam.*; *Hvala na pozivu, ali imam nešto drugo u planu.*

Az elutasítást azzal is tompítják az adatközlők, hogy kifejezik, szívesen elfogadnák az invitálást: *Szívesen elmennék, de most nem, mert már napok óta keveset aludtam, és nem tudnám élvezni a kirándulást*; *Rado bih pomogao, ali nemam raspoloživo vremena.*

Vannak persze udvariatlan megnyilvánulások is. Például ilyen a *Húzz innen! Kuss!* (olyankor fordult elő, amikor gyerek kért valamit gyerektől, de ismeretlen felnőtt kérését is hasonló módon tagadta meg egy-két diák) és a *Briši! Nestani!* (idegen felnőttöz forduláskor így reagált egy-két tanuló).

Például: *Nem adom oda, te gyökér, húzz innen!*; *Ne može, mali, beži!* De másmilyen formák is udvariatlannak minősülnek: *Vágódj innen, vagy nyakon váglak!* A feladat átírását egy egyetemista így utasította el: *Bazd meg, pofátlan vagy, két napig tököldtem ezzel, te meg lógattad a lábad.* Ilyen durva megnyilatkozást a szerbek nem jegyezték le. Aki így reagál, nem törődik azzal, hogy elutasítása arcfenyegetéssel jár.

Nem minden szerb adatközlő írta le, mit mondana a körülírt helyzetben. Volt, aki egyszerűen üresen hagyta a helyet, volt, aki megindokolta, miért nem a felkérés szerint járt el. Jellemző például, hogy vannak, akik idegennek nem nyitnának ajtót vagy nem mondanának semmit (*Ne otvaram vrata. Neću otvoriti vrata. Zatvaram vrata bez reči.*) Van, aki a kínálást nem utasítaná vissza (*Neću je odbiti iz pristojnosti i poštovanja.*), tanára vagy főnöke felkérését sem (*Mikavica se ne odbija.*) és a rokon invitálását sem (*Nikad ne odbijam rođaka.*). A késéssel kapcsolatos szituációkra pedig voltak ilyen megjegyzések: *Ja nikad ne kasnim.; Ne kasnim, to se nikada nije desilo. Unapred obavestim ako kasnim.* Mindezek a reagálások sokat mondanak a megkérdezettekről. A magyarok közül csak egy diák válasza volt három helyzetben, hogy nem tud mit mondani.

Annak érdekében, hogy elkerüljék az arcfenyegést, a két nyelv beszélői – a kisszámú kivételtől eltekintve – arra törekednek, hogy elutasításuk ne legyen durva, és ennek érdekében nyelvük sokféle eszközét használják fel – különböző gyakorisággal.

Irodalom

- LÁNCZ Irén (2007): Vajdasági magyar élőnyelvi vizsgálatok: Az elutasítás formái. Hungarológiai Közlemények, 2. sz. 7–24.
- NEMESI Attila László (2000): Benyomáskeltési stratégiák a társalgásban. Magyar Nyelv, 4. 418–436.
- NYOMÁRKAI István (1998): A nyelvhasználat udvariassági stratégiái. Magyar Nyelvőr, 3. 277–283.
- SÍKLAKI István szerk. (1995): A szóbeli befolyásolás alapjai I–II. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- SZILI Katalin (2004): Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata. Tinta Könyvkiadó, Budapest

STRATEGIES OF REFUSAL IN HUNGARIAN AND SERBIAN

Refusal has different characteristics and forms of expression in different language communities. Speakers aim at creating a favourable image of themselves even when they have offended a person by utterances which express refusal. Refusal has a face-threatening meaning for both sides. In order to avoid face-threatening, languages have developed various strategies which may equally defend the faces of both speakers. The speaker can therefore refuse a request, an appeal or invitation in a polite way. The paper presents the ways in which the forms of refusal are built up in certain situations in Serbian and in Hungarian, and also the strategies that Hungarian and Serbian informants in Vojvodina favour. Explanation or interpretation, non-performative statements and expressions of regret are among the most used main strategies, but depending on the situation we have data on other approaches like offering an alternative or holding out a prospect of something or even dissuading someone. Yet, there are differences in the frequency of their occurrences. Strategies often become combined in both languages. Showing respect among Serbs is more frequent in the cases when they refuse a friend's or relative's request, while Hungarian speakers also show respect to strangers.

Keywords: refusal, turning down, strategy, pure form, direct and indirect semantic forms, negation forms, situation, face-saving, with a face like thunder, politeness.

A kézirat beérkezésének időpontja: 2012. 10. 15.

Közlésre elfogadva: 2012. 11. 26.

CSÁNYI ERZSÉBET

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
erzsebet.csanyi@gmail.com

FARMERNADRÁGOS PRÓZA A BIBLIOFIL TOPOSZ HÁLÓJÁBAN¹

Jeans Prose in the Net of a Bibliophile Topos

Jelen kutatás a farmernadrágos prózakorpuszon belül a világirodalmi, a délszláv és a vajdasági magyar regényekben vizsgálja a narrátorok és a hősök könyvhöz/íráshoz/olvasáshoz való viszonyát. A művész hajlamú beatnikek körében rendkívül sok írónak, költőnek készülő figura bukkan fel, sokszor magába a műbe ékelődik egy másik mű, vagy a szemünk előtt íródó alkotás poétikája bontakozik ki. A begyűjtött eredmények alapján hozzáférhetővé és vizsgálhatóvá válnak a bibliofil képzetkörből kinövő poétikák, a szövegképződés lineáris és nem lineáris olvasási rendekre épülő, viszonylagosító technikái, a szabadságigény és a sugallt olvasói identitásteremtő folyamatok jelei.

Kulcsszavak: beatirodalom, vajdasági magyar jeans-regények, bibliofil toposz.

Bevezető

A 20. század közepén íródó jeans-prózában különleges szerep jut a bibliofil toposznak. E toposz jelen esetben kibővül, nemcsak az írás-olvasás csodálatos műveletének megjelenésformáit jelenti, hanem a művekben megjelenő, retorizált beszédegységeket is felöleli. A kérdés komplex módon való megközelítéséről van szó, amely feltételezi a könyv, az írás-olvasás és a szónokias előbeszéd hangsúlyos és egymással összefüggő szerepét, mivel szembeötlő a köztük lévő funkcionális kapcsolat, ami abból fakad, hogy a beatnik-hősben

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú, a Kisebbségi nyelvi, irodalmi és kulturális diskurzusok Délkelet- és Közép-Európában (Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi) című projektuma keretében készült.

gyakran irodalmi ambíciók rejlenek. E művekben a kirajzolódó egyéniség egyik alapvető tulajdonsága, hogy az euforisztikus hangulatokért képes mindent felrúgni, s e hangulatok egyik megnyilvánulási formája a beszéd, a nyelvi önkifejezés. A hős a spontán nyelvi erő elsöprő hatásától megittasul, számára a világhoz való közelebb férkőzésnek ez az egyik megvalósítható módja.

E hősök életében fontos helyet foglal el több vonatkozás, ami a könyves kultúrára építkezés része: jegyzetelés, írás, olvasás, irodalmi utalások, sőt – paradoxális módon – a művi nyelvkezelés tudatosságát jelző sok beszéd, tényleges, avagy kvázidialógusok. A nyelvi-retorikai eszközök, a szónoklat formái, az élőbeszéd-stilizációk, a szövegalkítás nyomatékos eljárásai mind megjelennek, a szleng használata pedig ezeket még inkább előtérbe helyezi, a stílus élőbeszédszerű effektusokra épül, miközben a hős olykor úgy beszél, mintha olvasná.

A bibliofil toposz jelenlétének dimenziói e művekben akkor bontakoznak ki, ha legalább érintőlegesen felidézzük a vonatkozó civilizációtörténeti hátteret, filozófiai összefüggéseket.

A bibliofil toposz kultúrtörténeti és elméleti háttere

A könyv mint kulturális alapmetafora egy egész bibliofil képzetkört, toposzhálót ölel fel (N. MANDL 2001), melyben az írásnak és az olvasásnak kiemelkedő helye van az elsődleges szóbeliség korszaka elmúltával. Gutenberg óta az írás és az olvasás a könyvtárgyhoz kapcsolódó tömegélménnyé vált. A 15. század előtti időkben az olvasás a könyves elit privilégiuma, jórészt szakrális cselekedet, mely a templomi kegytárgyhoz, a kódexhez kötődött, és csak a kiváltságosokat, az írástudók és egyházi méltóságok kasztját illette meg. Ez az emberi tevékenység immár leszáll, lesüllyed, a könyv sokak birtokába kerül, a tudásszerzés eszközüvé válik. A reneszánsz ateista világnépe, a világi kultúra térhódítását Velencében a 15. század végén kétszáz nyomda tette lehetővé. A gutenbergi fordulattal előtérbe került és elemezhetővé vált az olvasás mint kulturális magatartásforma, megváltoztak az olvasás kultúrateremtő funkciói és esélyei.

A kimondott szó szerepét a biblikus teremtéstörténet teszi nyilvánvalóvá, hiszen Isten szóval teremtett mindent, ami van („Kezdetben vala az Ige, az Ige Istennél vala és az Ige testté lön”), a nyelv segítségével, a megnevezés, a mondás aktusával alkotott meg minden létezőt. A Biblia viszont már az írott szó, a Szentírás, a könyv, a könyvbe zárt tudás tekintélyét jelzi az európai kultúrkörben. A Biblia a könyvek könyve, Isten a legfőbb szerző, aki úgy teremtette meg a világot, mint egy könyvet. Az olvasás mint a kultúra tömény jelképe az évszázadok során lerakódott jelentésrétegek nyomán kialakította

a liber mundi – a világ mint könyv – képzetét, miszerint a világ értelmezésre szorul, a világot mint egy könyvet egy másik könyv (a Biblia) segítségével jelek összességéként kell olvasnunk. A középkori ember világértelmezését tehát a liber mundi toposz határozta meg. Közben az olvasás, írás egyre tömegesebb gyakorlatának kialakulnak a szélsőséges tünetei is, például európai sajátosságként tűnik fel a scriptománia, a bibliofília és annak ellentéte, a bibliofóbia. A könyv, a tudás mindig is hatalmat képviselt, ezáltal félelmet gerjesztett, amely a történelemben sokszor könyvégetésekhez vezetett.

Spengler a *Nyugat alkonya* című munkájában ismeretfilozófiai szemszögből tárta fel az írás rendkívül fontos vonatkozásrendszerét: „Az »írás« az emberi éberlét-kapcsolatok teljes megváltoztatását jelenti, mivel megszabadít a jelen kényszerétől [...]. Semmi sem jellemzőbb egy kultúrára, mint belső viszonyulása az íráshoz [...]” Az írás egy intenzív, semmivel sem helyettesíthető elmélyültség állapota, amely kiszakít a gyakorlati életvilágból, elidegenítő, elmagányosító hatással rendelkezik. Spengler az írást „a messziség nagy szimbólumának” nevezte a beszéd közelségével és jelenvalóságával szemben.

Roland Barthes az olvasáshoz szükséges bezárkózást, elszigeteltséget, titkos állapotot említi, amikor a világ eltűnik. Az olvasó a szerelmeshez és a misztikushoz válik hasonlóvá. Olvasás közben az olvasó fokozatosan kialakít önmagában egy nyugalmat és lecsendesedést, az olvasás uralni kezdi az ént, kialakul egy önelfelejtés, önfeledtség, magyarán öröm, később megértés.

A bibliocentrikussághoz kapcsolható legfőbb pszichikai tulajdonságok: a figyelem teljessége, az elme szemlélődő jelenléte, az e világi nyomástól, fragmentáló tapasztalati világtól való távolság. A hagyományos *írásbéli elme* a könyv eredménye.

Az olvasás állapota ugyanakkor játékos, a választás szabadságát hordozza, a szövegképződés minden pontja viszonylagossá válik, kis döntések meghozatalával van teli, ami egyben a saját identitás építésének lehetőségét hozza létre.

A századok folyamán az olvasás és a beszéd jellege is megváltozik: az antik prózát még úgy olvasták, mintha beszéltek volna, mi viszont már úgy beszélünk, mintha könyvből olvasnánk. Kialakulnak egyéb toposzok is, például az eleven beszéd és a halott írás képzetei. Az írás megismerésbeli hatásként jelentkezett a „kognitív vakság”, vagyis a gyakorlati ügyességekkel szembeni vakság. Nietzsche szerint a modern ember „két lábon járó enciklopédia”, aki képtelen a jelenben élni és cselekedni, „s megszállottja ama történelmi érzéknek, mely minden elevent károsít”.

Az írásbéli irodalom terjedelmessé válik, hordozza a kulturális hagyományt, de immár áttekinthetetlen, szemben a nem írásbéli társadalmakkal, ahol még a kultúra egészéből lehetett részesülni. A könyvtoposzt képviselik a könyv emberei, a könyv mitikus figurái az irodalomban: Doktor Faustus, Don Quijote, Don Juan, Hamlet, Prospero, Orlando.

A második kopernikuszi fordulat a 18. század végén következett be, amikor az addigi extenzív olvasás (pl. a ráérős, értelmező bibliaolvasás) a tengernyi könyv miatt átalakul intenzív (átlós) gyorsolvasássá. Ezt a törekvést még az az ambíció motiválta, hogy utolsó polihisztorokként áttekintsék a kor szellemi teljesítményeit.

A felvilágosodás korában a mennyiség növekedésével a könyv jelentősége is megcsappan. Mára pedig már rég szertefoszlottak mindazok a megragadható és pozitív bizonyosság- és értéképzetek, amelyekre az évezredek haladáseszmeny épült, valamint a 20. század elején maga a nyelv is végképp elveszítette a kifejezhetőségre vonatkozó kompetenciába vetett hitet. Az abszurd lételmélet a *nincs mit és nincs mivel megragadni* érzésének kudarcélményében forrja ki magát, ennek nyomán jelenik meg megannyi kulturális reakcióforma, a társadalomból való menekülés, a passzivitás mint életprogram (hippimozgalom, kommunák). Ezekhez az életmodellekhez nem konfliktusok és éles kritikai ítéletek kövezik ki az utat, hanem a menekülés, a szökés, a harc értelmetlenségének felismerése. A művészetek alapvető esztétikai kérdésévé válik a valóság és fikció közötti különbségtétel, a modern és posztmodern irodalom is eleve ezt az ismeretelméleti, ontológiai feltételrendszerhez kapcsolódó kérdést teszi meg immanens poétikájának kiindulópontjává.

Az olvasás elmélete és kultúrtörténete alapot szolgáltat ahhoz is, hogy az olvasási rendnek, a lineáris olvasásnak a felbomlása nyomán az irodalmi szöveg milyen további létmódváltozásokon esik át. Mivel az olvasói szabadság eljut az anarchikus olvasási lehetőségekig, megbolydul a szerző–szöveg–olvasó hármasa közti viszony, megjelennek a mű önreflexiós technikáinak explicit tünetei. A legjelesebb posztmodern gondolkodók, Michel Foucault, Roland Barthes, Paul Ricoeur, Hans Robert Jauss dolgozzák ki az erre vonatkozó tétteleket, a többszörös olvasás, az első olvasás, az újraolvasás tapasztalatának távlatait, a horizontváltás hermeneutikáját, a szerző halálának, az olvasó születésének elméletét, az önreflexiós irodalom természetrajzát. Az olvasás aktusa és jelen pillanata hozza létre egyszeri használatra a képlékeny „művet”, az olvasás jelene valami keletkezőben lévő, talányos dologra irányul. Viszonylagossá válik írás és olvasás, alkotás és befogadás, művészet és élet fogalma.

Az olvasás állapota, a dokumentumhordozók fajtája (kódex, könyv, digitalizált adathordozók) kihatással van az időtudat és a történeti tudat szerkezetére, ami pedig tükrözi egy társadalom épségének, kohéziójának fokát. Múlttudatunkat, európai tudatunkat és kulturális örökségtudatunkat a nyomtatott, a könyves kultúra teremtette meg, alakította ki. A korunkban lejátszódó digitalizációs forradalom, a modern információs technológiák, a másodlagos szóbeliség korának tünetei azonban felforgatják ezeket a berögződéseket, újfajta idő-, illetve haladásélményt vonnak maguk után, így a könyvről szóló

diskurzusok egyik leglényegesebb vonulata éppen ez, amely az időélménnyel és a kulturális emlékezettel (ASSMANN 1999) kapcsolatos.

Kultúrákhoz, közösségekhez való tartozásunk szempontjából is fontosak ezek a változások, mert a könyv és a számítógép eltérő módon teremt közösségi érzést és közösségi tereket, megváltoznak a kommunikativitás formái, lehetőségei, sebessége, ezzel együtt az állandóság, kiszámíthatóság, rögzítettség és módosíthatóság esélyei.

Az adathordozók közötti különbségek azáltal is kisugárzó hatással vannak, hogy nem csupán rögzítenek, technikailag konzerválnak, hanem önnön medialitásuk egész múltját, történetét is beleírják a jelenbe, vagyis a jelölés, jel/nyomhagyás kultúrát teremt. „Derridánál is, Gadamernél is az írásnak a rögzítő funkció túl (tehát bizonyos értelemben azt éppen tagadó) teljesítménye kap erős megvilágítást. Assmann felfogása szerint is ez a teljesítmény tette az írást alkalmassá arra, hogy a kulturális emlékezésnek évezredek alapformájává váljék, vagyis az írásnak az a képessége, hogy kiszakadjon az eredeti beszédhelyzet tér- és időbeli kötelékeiből, s »újraéledjen« (közlöképessé váljék) egy merőben más szituáció számára. Az írásnak ez az eleven mozgásteljesítménye teszi lehetővé, hogy létezésünket a kultúrába ágyazottként tapasztalhassuk meg, hogy a kommunikáció határai a véges emberi élet határain túlra terjedhessenek” (ORBÁN 2002).

A jeans-próza bibliofil toposzának megjelenésformái

A narrátor és a hős könyvhöz/íráshoz/olvasáshoz való viszonyának motivikus, összehasonlító vizsgálata a jeans-regényekben egy közös jegy, közös nevező meglétét bizonyítja. E művekben sok írónak, költőnek készülő figura bukkan fel, sokszor magába a műbe ékelődik tükörként egy másik mű, vagy a szemünk előtt íródó alkotás poétikája bontakozik ki, önreflexiók szövegek taglalják magának a médiumnak a mibenlétét.

Fokozatosan hozzáférhetővé és vizsgálhatóvá válnak a bibliofil képzetkörből kinövő poétikák, a szövegképződés lineáris és nem lineáris olvasási rendekre épülő, viszonylagosító technikái, a szabadságigény és a sugallt olvasói identitásteremtő folyamatok jelei.

Tolnai Ottó *Rovarházának* formaötleme a kis pronográf naptárba való jegyzetelésre épül. A kötet szerkezet grafikusan is jelöli, tagolja ezt a „grafomán” igyekezetet: a fejezetek egy-egy beékelődő horoszkópminiatúrával kezdődnek, majd következnek a naplóbejegyzések a dátum rögzítésével.

Domonkos két szálon futtatott művében, *A kitömött madárban* az egyik cselekményvonalat írói vajudásról, az objektív leírás feltételeiről szól. Szergyó/Bobi/Péter egy fiatal író, aki szövegeiben a leírás, az ábrázolás, a

művészi megragadás megannyi kérdését járja körül, az íródo mű poétikáját alkalmazza.

Végel makrója szintén naplót, „emlékiratot” ír.

Danilo Kiš narrátora a *Manzárd*-ban a Manzárd című regényt írja, egyes részleteket fel is olvas.

Salinger Holdenja sok tárgyból megbukik, irodalomból viszont kitűnő, a történet elején éppen barátja fogalmazásfeladatát írja.

Kerouac Salje regényének felénél tart, amikor útra kel, és barátja, Dean is tőle akarja megtanulni az íráság műhelytitkait.

Az értelmiségi létforma megjelenésformái mind a bibliofil toposzhoz kötődnek a jeans-prózában, ahol is a cselekmény középpontjában megjelenik az írásművet alkotó ember, az írásművel, írással világot értelmezni, bevilágítani próbáló igyekezet. Az írás és a könyv képzetkörébe tartozó rokon motívumok ugyanakkor a művészlét és az alkotás kihívásait is jelzik, azt a felfokozott igényt, hogy a hős a maga világképe és érzékenysége szerint alakítsa életét és művét.

A fent említett regények közül a szövegképződés nem lineáris olvasási rendjével Tolnai műve szembeesíti a befogadóat. A nyelvi és képi narráció együttesét hozza létre az a módszer, amely a központoság kiiktatása által a szövegtestben a szavak önállóságára és figurális/képi effektusaira épít, s ezáltal nagyban függetleníti a befogadást az olvasás lineáris tapasztalati megkötöttségeitől (CSÁNYI 2010; 45). Ez az írói szemlélet nagyfokú olvasói szabadságigény és intenzív identitásteremtő készség kialakítását sugallja.

Az írással kapcsolatos tértapasztalatok, az írás, a könyv labirintusjelleének kérdése újbóli kutatások tárgyává lett. Espen J. Aarseth bevezeti az ergodik irodalom fogalmát, amely esetében az olvasó nemcsak a fejében hajt végre performanciaaktusokat. A befogadó a kibertextuális folyamat során szemiotikai cselekvéssor, szelektív mozgás elvégzésére kényszerül, nagy erőfeszítéseket tesz, hogy a szöveget nem lineárisan áttekinthesse.

„Mivel az írás mindig is térbeli tevékenység volt, megvan az alapunk feltételezni, hogy ergodikus textualitás azóta létezik, amióta lineáris írás. Az ősi egyiptomi templomok falán szereplő írásk között például gyakran volt kétdimenziós kapcsolat (egy falon), és gyakran háromdimenziós (faltól falig és teremtől teremig). Ez a prezentációs forma megengedte, hogy a vallásos szövegeket – a templom részeinek szimbolikus építészeti elrendezésének megfelelően – nem lineáris módon rendezzék el.

A legismertebb ősi kibertext a kínai jóskönyv... A Ji Csingnél sokkal egyszerűbb példák nem lineáris szövegekre Guillaume Apollinaire a század elején írt kalligramái. Ezeknek a verseknek a szavai a lapon szereplő képből ágaznak szerte, s olvasásuknak nincs egyértelműen meghatározott sorrendje...

1962-ben jelent meg Marc Saporta *Composition no 1* című regénye, amelynek lapjait kártyapakli módjára meg kellett keverni, és azután sorrendben felolvasni... Az ezeknek a könyveknek a megírásához felhasznált eszközöknek és fogásoknak az eredetisége és változatossága arra utal, hogy a papír mint az ergodikus irodalom médiuma megállja a helyét a számítógéppel szemben... Ezek a műveletek csak a felszínen emlékeztetnek arra, amit valaha »olvasásnak« és »írásnak« hívtunk” (AARSETH 1997). Újfajta társas közösségek jönnek létre, melyeket a játék, illetve a kommunikáció köt össze, s az új szöveges stratégiák a szöveg általi önkifejezés és önalkotás lehetőségeit kínálják.

A Tolnai-regény a sorozatos jegyzetelés hangsúlyozásával kezdődik: Jakab feljegyzi, a narrátor is feljegyzi, a másik hős levelet írt, majd a szövegtestbe ékelődik a figyelmeztetés: „(egy sor áthúzva)”, ezután egy sürgöny szövege szerepel. A látszólag folyamatos szövegbe képszerűen beiktatott idegen szövegek, számok, szavak, betűk, keretek, kalligrafikus megoldások, játékos szözlavinák a szerző írásjelekre összpontosító figyelméről tanúskodnak, s a befogadót is ezekkel a „teleológiai orientációkkal” (AARSETH 1997) ruházzák fel.

A regény a bibliofil toposz, az írás, olvasás, jelhagyás, rögzítés jegyében bontakozik ki: a fejezetek naptárbejegyzések szerint tagolódnak, a főhős egy határidőnaplóba rója feljegyzéseit. Az első látványos képek egyike pedig a Jézus nevű hős, amint kikötözött írógépén ír: „írógépe egy hokedlin a szoba sarkában óriás pókra hasonlított két három része is ki volt kötve hosszú zsinórral az ajtó kilincséhez a villanyégőhöz a könyvespolc sarkához azt mondta csak így ír különben kalapáccsal is verheti az ember ha a sátoros cigányoktól vett kissámliját a hokedlihez húzta s cibálni verni kezdte a gépet úgy tűnt valóban óriásipókkal birkózik csak a mély csak a magas billentyűkön játszik néha meg úgy tetszett hárfázik...” (TOLNAI é. n.)

Ez a groteszk írófigura markánsan meghatározza a mű látványvilágát és a cselekmény irányát. Jézus a nemzedéki összejövetelek, „tanulókörök” (TOLNAI é. n.; 12) elnöklője, a társaság vezetője. Nemcsak ő foglalkozik írással, hanem a narrátor is: „jézus parancsolt rám okvetlenül vegyél egy naptárt és mindent hangsúlyozta mindent jegyezz fel azt a kis pornográf naptárt ajánlom akkor legalább nyugodt leszel” (TOLNAI é. n.; 34). A főhős utazása során valóban mindent rögzít, ez valóságos írói programként, naturalista poétikaként fogalmazódik meg: „zakóm belső zsebéből elővettem a bőrfedelű naptárt és néhány rövid határozott mondatlall lejegyeztem a történeteket” (TOLNAI é. n.; 34). A szöveggenerálás szintjén a naptárnak lesz kulcsszerepe, a mű a lejegyzés aktusára épül, ezt az alapvető emberi tevékenységet nagyítja ki, az írás közben önmagát leíró és értelmező ember alakját helyezi középpontba. Hogy a figyelem és az ábrázolás mennyire írás-

függő, hogy a lejegyzés/rögzítés mennyire grafomán jellegű, bizonyítják a szövegben folyamatosan felbukkanó utalások a leírtak külalakjára („egy sor kihagyva”, „új bekezdésben”). Tolnai főhőse ezekkel a megjegyzésekkel utal a rögzítés, dokumentálás szöveges mivoltára, másutt továbblép, és a rögzítés műveletét viszonylagosítja, megkérdőjelezi, ironikusan visszavonja: „most, hogy a naptáramban a tegnapi napra (augusztus 4.) eső üres rész kitöltésével bajlódom kedvet kaptam a rovarházban tett látogatásom leírásában eltérni a megtörténtektől és úgy folytatni tovább mintha valóban fenn maradtam volna” (TOLNAI é. n.; 143).

Domonkos István regényében a fiatal narrátor írással foglalkozik. Szergyó vívódásaiból az írás természetrajza és az alkotás lélektana körvonalazódik. Az írás elsősorban összpontosítás és szelektálás, valamint élet és írás közti harc: „valahányszor írni kezdél, a való világ elviselhetetlenül leszűkült számodra, mintha a koncentráció, melyet az írás megkövetelt, szemellenző lett volna, a szemedbe csúszott váratlanul, fuldokolni kezdél, s egyszerre ezer dolog kezdett csalogatni a közvetlen környezetedből, melyekre talán sohasem figyeltél volna fel, ha nem veszel tollat a kezvedbe, s így a papír órákon át üresen feküdt előtted, napokon és heteken át, ha viszont egy külső inger csábításának engedve egy hirtelen mozdulattal magad elé dobtad a tollat az asztalra, egyszerre nevetnéked támadt a valóság ugyanazon csonkjai miatt, melyek még alig egy pillanattal előbb csábítottak, és arra kényszerítettek, hogy a tollat letegyed, melyek tehát csakis akkor jelentettek valamit neked, ha a toll a kezvedben volt, ha ezáltal a testedben hömpölygő illúzió sodrába juttattad őket; a valót mindig is túl mélyen akartad megragadni, ott, ahol egyetlen vastag gyökérben végződik, s legtöbbször még e végső gyökéren is túlmentél a tér és idő, a formák alá, a tartalmatlanságba, önmagad alá, egy totális elkeseredésbe, rajongásod intenzitása sokszor addig fokozódott, míg hirtelen minden jelentéktelenné nem vált számodra, s olyankor csakugyan nem tudtad, hogy az írástól való meneküléssel a lustaságod szolgálod-e, vagy a rajtad kívül és benned végbemenő érési folyamatoknak engedelmessédsz, melyek nem tűnnek ellenőrzést maguk felett; a valóság hulladékait úgy nyelte el valód, mint a tenger a mindenünnen beleömlő szennyet, új minőségbe semmisítve valamennyit; feneketlennek éreztél magad, kontúrok nélkülinek, ott ültél a papír előtt, azonban továbbra is kitarthatóan, állhatatosan néha vonalat húztál rá, néha kört rajzoltál, aprót a sarkába, néha szervezeted működésének rendellenességeire figyeltél, aztán szíved utolsót dobant, és nem hallottad tovább tompa ütéseit mellkasodban...” (DOMONKOS 1989; 63).

Domonkos író hőse véres küzdelmet folytat a papírral, a tollal, az írás szerszámaival, de végül gyakran csak áthúzott sorok születnek.

A gondolatmenet szerint az írás szándékával megközelített valóság felértékelődik, hamis jelentőséget kap, az író tekintete eltorzítja a valóság dimenzióit, az író hamisít (CSÁNYI 2010; 115).

Danilo Kiš hőse a *Manzárd*-ban a Manzárd című regényt írja. A fejtegetés nem annyira az írásra, mint az olvasás gesztusára irányítja a figyelmet. A narrátor részleteket olvas a műből, Osip, a barát arra kéri, folytassa. A regény első két bekezdése ismétlődik itt meg, belső tükördarabként világítja be az író művet, belső hurkokat hoz létre. A feljegyzések idézetekként ékelődnek be. A szöveg jelöli az írás és az olvasás aktusát is, valamint dőlt betűs idézetekből montázsolja össze a fejezetet. A szöveggyártás mikéntje tematizálódik: „– Ezt biztosan beleveszed a Manzárd-ba – mondta Igor, amikor az utolsó versszakot is lefordítottam neki... (Kitolok Igorral, nem írom bele azt a verset. Ezért parányi darabokra szaggattam, és szétszórtam a szalmán. Így legalább sohasem tudom beleírni a Manzárd-ba!) Megkönnyebbülve letettem a kéziratot...” (KIŠ é. n.; 81).

Összegzés

A farmernadrágos próza e néhány kiragadott mozzanata is meggyőzően szemlélteti, mennyire fontos, szinte központi szerepet játszik a bibliofil toposz ezekben a művekben, s vizsgálata egyben az adott alkotói világképre, a szövegképzés/világmodellálás technikáira, az olvasót aktivizáló manipulációs módszerekre is rávilágít.

Irodalom

- AARSETH, Espen J. (1997): Ergodikus irodalom. Replika, június, 203–218.
- ASSMANN, Jan (1999): A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban. Fordította Hidas Zoltán. Atlantisz, Budapest
- CSÁNYI Erzsébet (2010): Farmernadrágos próza vajdasági tükörben. Vajdasági Magyar Felsőoktatási Kollégium–Bölcsészettudományi Kar, Újvidék
- DOMONKOS István (1989): A kitömött madár. Forum, Újvidék
- KIŠ, Danilo (é. n.): Manzárd. Fordította Vári Gerda. Európa, Budapest
- N. MANDL Erika (2001): Az olvasás mint az európai kultúra alapmetaforája. Vajdasági Könyvtári Hírlevél, 10–12., 12–16. <http://www.kapocs.org/vkh10-12/006nmand.htm> (2012. 6. 14.)
- ORBÁN Gyöngyi (2002): Bevezetés az olvasás „mesterségébe”. Polis Könyvkiadó, Kolozsvár
- TOLNAI Ottó (é. n.): Rovarház. Forum, Újvidék

JEANS PROSE IN THE NET OF A BIBLIOPHILE TOPOS

The aim of this research is to analyze the jeans-prose corpus through novels from the world, Southern Slav territories and through works in Hungarian from Vojvodina through the relation of the narrators and heroes to the book/writing/reading. Amongst the artistic beatniks there are a plenty of figures which appear in the work as future writers, poets, in many cases there is another writing wedged into the original work or there is the procedure of unfolding of a work in front of our eyes. Through the gathered results we can analyze and get access to the poeticses outgrowing from a bibliophile image, the relativizing techniques of the formation of a writing which relies on the linear and non-linear reading order, the need for freedom and the signs of processes of readers identity-creation.

Keywords: beat-literature, Vojvodinian Hungarian jeans-prose novels, bibliophile topos.

A kézirat beérkezésének időpontja: 2012. 11. 3.

Közlésre elfogadva: 2012. 11. 24.

UTASI CSILLA

Újvidéki Egyetem, BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
csilla.utasi@gmail.com

KOSZTOLÁNYI *PACSIRTÁJÁNAK* SZERB FORDÍTÁSAI¹

Serbian Translations of Kosztolányi's *Pacsirta* (*Skylark*)

A szerző dolgozatában Kosztolányi Dezső *Pacsirtájának* az elmúlt másfél évtizedben keletkezett két új szerb fordítását elemzi. Értelmezői Kosztolányi elbeszélésmódját a rá jellemző nyelvfelfogásra vezetik vissza. Kosztolányi, a Szent Ágoston nézeteit megújító modern nyelvészekkel, például Saussure-rel ellentétben, a nyelvben jelölő és jelölt kapcsolatát nem konvencionális, hanem szerves viszonyinak látta. Cikkeiben sokszor fejtegette, hogy az azonos jelentésű szavakhoz a különböző nyelvekben merőben más hangulati és szemléleti asszociációk tartoznak. Az eredeti mondatok pontos célnyelvi másának megalkotására törekvő fordítónak tisztában kell lennie azzal, hogy a célnyelv fogalmai a kiinduló nyelv emlékeitől különböző emlékezettartalmakat és -struktúrákat idéznek meg. A szerző úgy látja, Marija Toth Ignjatović a mondatok értelmezéséből kiinduló koncepciója pontosabb fordítást eredményez, mint a teljes mű jelentéséből kiinduló Marko Čudić koncepciója.

Kulcsszavak: szerb fordítások, Kosztolányi nyelvelmélete, egyszerű mondat, a szövegjelentés nyitottsága, költői metafora, köznyelvi metafora.

Az 1924-ben, Kosztolányi regényeinek sorában másodikként megjelent *Pacsirta* világsikere minden bizonnyal közrejátszhatott abban, hogy első szarajevói átültetése (1958) után az utóbbi másfél évtizedben kétszer is újrafordították. Marko Čudićot Dragan Velikić kérte föl a *Pacsirta* tolmácsolására, 1998-ban a B92 Rádió kiadásában megjelenő rangos világirodalmi sorozat, az Apartidi számára. 2011-ben a Laguna Kiadó Marija Toth Ignjatović fordításában közös kötetben jelentette meg az *Édes Annát* és a *Pacsirtát*. A címlap a *The Guardian* és a *The New York Review of Books* lelkes recenzióiból idéz.

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú projektumának keretében készült.

A szerb modern próza egyik megalkotója, a nyelvek közötti különbségek, a hangalak és a jelentés árnyalataira érzékeny Isidora Sekulić kívánatosnak tartotta volna, hogy a művek fordítói, a régi szerzőkhöz hasonlóan, összefoglaló jellegű argumentumot illesszenek munkájuk elé (SEKULIĆ 2003), nem csupán az olvasó tájékoztatása, hanem a fordítói fegyelem céljából is. Dolgozatomban a szerb szövegváltozatok elemzéséből és az eredeti mű tapasztalatából argumentumszerű szinopszist próbálok kibontani. Az egymásra tizenhárom év különbséggel következő két új átültetés megoldásait vizsgálom.²

Az ábrázolt világ és a regénynyelv autoreferenciális jellege

Keletkezése idején az egykorú szerb irodalom nem olyan módon szerves közege a *Pacsirtának*, mint ahogy például Mikszáth novellisztikájának természetes környezetét alkotják a századforduló dalmáciai szerb íróinak hasonló hangvételű és tárgyú elbeszélései.³ A *Pacsirta* narrátorához hasonló helyzetből a Monarchia századfordulós világát egyetlen kortárs szerb elbeszélő sem hívhatta életre.

Értelmezői Kosztolányi elbeszélői magatartását a rá jellemző nyelvfelfogásra vezetik vissza. Szegedy-Maszák Mihály megállapítja, hogy Kosztolányi, a Szent Ágoston nézeteit megújító modern nyelvészekkel, például Saussure-rel ellentétben, a nyelvben jelölő és jelölt kapcsolatát nem konvencionális, hanem szerves viszonynak látta (SZEGEDY-MASZÁK 1994). Cikkeiben sokszor fejtegette, hogy az azonos jelentésű szavakhoz a különböző nyelvekben merőben más hangulati és szemléleti asszociációk tartoznak. Úgy látta, az anyanyelv a beszélő számára eleve kijelöli a gondolkodás és a kifejezés lehetséges pályáit. A fordítás Kosztolányi szerint reménytelen vállalkozás, hiszen a különböző nyelvek a rájuk jellemző alaki és jelentésbeli sajátosságaik révén egymástól eltérő módon strukturálják a világot.

Tolcsvai Nagy Gábor Kosztolányi mondatairól szóló dolgozatában megállapítja, hogy Kosztolányi mondatai világos, grammatikailag és retorikailag szabályos, önmagukban könnyen értelmezhető nyelvi szerkezetek. A mondatok egymásba épülésével keletkező Kosztolányi-szöveget azonban nem a

² Stevan Lentmanji az 1958-as jelentést sarkosan egyértelművé formálja. A kisregényt *Život u kavezu* (Élet a kalitkában) címmel jelenteti meg, ezenkívül néhány politikailag kényesnek ítélt bekezdést is kihagyott fordításából.

³ Thomka Beáta a hasonló jegyek alapján értékelhette úgy dolgozatában, hogy: „Mikszáth modorának közvetlensége [...] gyakran erőltetett és nem a beszélt, hanem az írott történetközlés konvencióját követi, vagy éppen saját megszólalásmódjának kialakult szabályaihoz igazodik. Matavulj közlésformájában spontánabban érvényesül a szkáz hagyomány” (THOMKA 2009; 102).

jelentés zártsága, hanem ellenkezőleg, a jelentés nyitottsága és szóródása jellemzi. A *Pacsirta* egy-egy mondatának „jelenetében” a figyelem középpontjában álló szereplő a környezetében található valamely tárgy vagy személy segítségével határozza meg önmagát. Önmeghatározása azonban minden esetben pillanatnyi, hiszen: „A következő mondatban akár ugyanez a szereplő másik dologgal kerül viszonyba. Ebben az elemi, mindig újrakezdődő fogalmi perspektiválásban a szereplő szubjektumként mindig újra konstruálódik, valamely egyszerű viszonyban. Ez az »ittlétnek a dolgokból történő inautentikus önmegértése« a mindennapiságban (Heidegger 2001: 204): a szubjektum önmegértése pillanatnyi és viszonyított” (TOLCSVAY NAGY).

Az alábbi Kosztolányi-idézet a regénybeli szöveg konstituálódásának leírásaként is olvasható: „A nyelv maga a végtelenség. Minél tovább foglalkozom vele, annál inkább látom, hogy sohase lehet a végére érni. Csak vérünk érzi. Értelmünk mindig elámul, ha elemezzük és tudatosítjuk azt, amit vérünk érez. De ez az ámulat számomra az élet egyik legnagyobb gyönyörűsége” (KOSZTOLÁNYI 1990; 166). A fordító az anyanyelvére támaszkodó elbeszélővel szemben elsősorban az eredeti mondatok pontos visszaadására törekszik, miközben lépten-nyomon szembesülnie kell a ténnyel, hogy a célnyelv fogalmai a kiinduló nyelv emlékeitől különböző emlékezettartalmakat és -struktúrákat idéznek meg.

A modern szerb olvasót megszólító szöveg

Marko Čudićnak fiatalkori első, hosszabb lélegzetű fordítása volt a *Pacsirta* átültetése. A fordításához fűzött jegyzetében Čudić elmondja, Kosztolányihoz hű, ám a mai szerb olvasóhoz közeli szöveget kívánt létrehozni. Munkája során két megoldandó feladat bontakozott ki előtte. Elsőként az, hogy hogyan lehetséges „egy Osztrák–Magyar Monarchia-beli poros városka századvégi atmoszférájának megfelelő érzékeltetése szerb nyelven úgy, hogy az a modern olvasó számára is közérthető legyen” (ČUDIĆ). Amint írja, a hangulat megfelelő visszaadása érdekében elállt: „a Monarchia szerb-sége által használt archaikus szerb nyelv használatának szándékától, amilyen pl. a Jaša Ignjatović által használt is, méghozzá két fő ok miatt: elsősorban azért, mert ugyan ismerem ezt a nyelvet, de nem bírok vele annyira, hogy a fordításom kellőképpen lendületes legyen, másodsorban pedig azért, mert Kosztolányi nyelvezete sokkal közelebb áll a mai magyar nyelvhez, mint az akkori szerb nyelv a kortárs szerb nyelvhez. Az archaikus szerb nyelv bármely más változatát eleve el kellett vetni, mert a regénybeli hangulat visszaadására egyik sem lett volna alkalmas” (ČUDIĆ). A munka másik lehetséges buktatója az volt Čudić számára, hogy „hogyan alkalmazkodjon Kosztolányi

regényszöveg, mesterien rövid és lapidáris mondataihoz, és hogyan fordítsa azokat?” (ČUDIĆ).

A *Pacsirta* szerb szövegeihez a kisregény magyar értelmezői hagyománya felől közelítőnek a fönti reflexióval kapcsolatban kérdés, hogy egymástól megkülönböztethető önálló feladat-e a regény légkörének visszaadása és a Kosztolányira jellemző prózamondat megalkotása.

A szerb fordítás valóságreferenciái

Čudić szövegének elbeszélése legtöbbször tárgyilagosabb az eredeti műnél. A magyar szöveg leírásában, amelyben Pacsirtával meglődül a vonat, a figyelem fokozatosan Pacsirta bensejében összpontosul: „Kaszárnyafalak, tornyok, szénaboglyák keringöztek, oszlopok rohantak, lila virágok hajladoztak a vonatverte szélben. Por, napfény csípte szemét, és a kőszénfüsttől egyszer köhögött. Szédült körülötte minden.” A szerb szöveg mindvégig auktoriális elbeszélőt alkalmaz: „Voz je prolazio pored zidova kasarni, tornjeva, plastova sena, jurio pored stubova. Ljubičasti cvetovi kraj puta povijali su se pod naletima vetra što ga je voz jureći stvarao. Prašina i sunce joj štipahu oči. Kraj nje su, brzo kao na filmu, promicali predeli, stvari, ljudi.” Čudić csupán arról szól, hogy a füst és a napfény csípte Pacsirta szemét, a köhögés mozzanatát elhagyja. A szakasz utolsó mondatát pedig a következőképp formálja át: „Mellette, gyorsan, mint a filmen, tájak, dolgok, emberek tűnedeztek el.” A szerb szövegben nem Pacsirta belső nézőpontja érvényesül, hanem a fordító-elbeszélőnek a látványt filmszerű jelenetté alakító auktoriális nézőszöve. A szerb fordítás nem veszi figyelembe azt, hogy „a szabad függő beszédként számon tartott beszédmód Kosztolányi szövegeiben a beszéd egyik legalapvetőbb szemantikai mintáját állítja helyre, állítja vissza a helyére, amennyiben nem a grammatikailag jelzett alanyt helyezi a figyelem középpontjába a külső szemlélő elbeszélő nézőpontjából, hanem a beszélő én-t. Az archetipikus (prototipikus) alany maga a beszélő, aki saját maga beszédhelyzetét referenciapontként, referenciális középpontként érti meg, és konstruálja meg fogalmilag és nyelvileg” (TOLCSVAY NAGY).

A vidéki légkör érzékeltetésének szándéka azonban olykor ellentétes eredményhez vezet: a szöveg valóságvonatkozásait nem megerősíti, hanem ellenkezőleg, elbizonytalanítja, kioltja. A Magyar Királyban elköltött ebéd végén Vajkay Ákosék máglyarakást rendelnek, Čudić szerb szövegében: pudingot egy kis dzsemmel. Amikor másnap Ákos a dolgozószobája keskeny díványán heverészve földézi az előző napi ételeket, az édességhez érve a szerb fordítás körülírással él: „pečeno slatko mlečno testo” (édes sült tejes kalács). Az étlapon szereplő neveket ízlelgető Vajkay Ákos korabeli gasztronómiai fogalma-

kat idéz meg, melyeknek egy része Kosztolányi korában változatlanul használatos volt. A gyümölcsshabkosarat a szerb szöveg a vočna korpa sa šlagom (tejszínhabos gyümölcskosár) szókapcsolattal adja vissza, az olajvaj halból nevű előélt pedig halzsír-ból készült kenőkeként (namaz od riblje masti), holott az olajvaj a régi gasztronómiai nyelvben a majonéz neve. A habart tojas csirkemájjal, a velő barnavajban szerb megfelelői sem valóságosan létező ételnevek. A razmučeno jaje sa pilecom džigericom szókapcsolatban nem érzékelhető, hogy rántottáról van szó. A velő barnavajban a fordítás sugallata ellenére (koštana srž sa prženim puterom) nem csontvelőből, hanem agyvelőből készül. A *Gésák* címet viselő operett műfaját, melyet Vajkayék a Kisfaludy Színházban megnéznek, a szerb fordítás musicalnek nevezi. Vajkayné a színházba készülődve hajsütővassal bodorítja be frufuját, Čudić a hajsütő vasat hajcsavarrá (papoltna) változtatja, pedig azt, még ha fémből is van, nem szokás fölhevíteni, a fekete csipkével áthúzott, fehér zsabóval díszített, földig érő, buggyos, sonkajú lila bársonyruha, a hozzá járó fekete cérna félkesztyű leírása pedig a fordításban korstílus szempontjából azonosíthatatlanul semleges: „sötétlila bársonyruha volt ez, fekete csipkével, nyakán fehér zsabóval, ujján széles hasítékokkal, földig érő aljjal. Ehhez egy pár fekete horgolt kesztyű is járt” (Beše to ljubičasta, somotska haljina sa crnom čipkom, belim čipkanim žaboom na vratu, širokim prorezima na rukavu i donjim delom do zemlje. Uz ovo je išao i par crnih heklanih rukavica).

Kosztolányi lélegzetvétele, intonációja, mondatritmusa a mondatok rendjével szabadon bánó műfordítói szándék áldozatává válik.⁴

A fordítás alapegysége: a mondat

Marija Toth Ignjatovićnak a mondat szintjén bekövetkező jelentésváltások visszaadására törekvő fordítása gazdagabb és pontosabb, mint Čudićé. Azt, hogy Kosztolányi szövegének jelentésváltozásait mikroszinten, a mondat

⁴ A fordítások recepciója kiszámíthatatlan, ennek dacára kérdésként merül föl, hogy Čudićnak az eredetnél inkább auktoriális elbeszélést alkalmazó fordítása hozzájárulhatott-e ahhoz, hogy a szerb olvasó allegorikusan értelmezte Kosztolányi regényét: a legújabb fordítást beharangozó jegyzet szerzője így emlékezik Čudić szövegének hatására: „A helyi bibliofilek nem tolatkvó vágyának tárgyává lépten-nyomon egy, a kilencvenes évek elején kiadott könyvecske vált, mely a nagy magyar irodalmár, Kosztolányi Dezső Pacsirta című, rövidebb regényét tartalmazta. Sokan az akkori idők sötétségében Kosztolányi hősnőjének, Pacsirtának, a csúnya és rigid lány alakjában és sorsában – akit szülei, holott túlságosan, ám mégsem igazán szeretnek – Szerbiára ismertek az akkori geopolitikai környezetben. Másfél évtizeddel később Szerbia ismét kisebb nézeteltérésbe került a társadalommal, melybe belépni készült, s a belgrádi Laguna nem várt módon rendkívüli meglepetést rendezett számunkra – egyetlen kötet borítói között kiadta Kosztolányi mester két regényét” (JANKOVIĆ).

szintjén értelmezi, az utolsó fejezet szövege tanúsítja. A *Pacsirta* elbeszélője, ha nem nevükön nevezi meg őket, mindvégig Anyaként és Apaként jelöli Vajkayékat. Marija Toth Ignjatović szövege nagyobb részében a régiesebb, távolságtartóbb, ám nem patriarchális színezetű Otac és Majka kifejezéssel adja vissza, csupán azokon a helyeken tér át a Mama és Tata kifejezésre, melyekben az elbeszélő nézőpontja valamelyik szereplőébe vált át.

A fordítás sikeressége az eredeti elbeszélői fokalizáció érzékeltetésén túl annak a valóságsterfának a szervességén múlik, mellyel a Kosztolányi-mű szereplői viszonyba lépnek. A szervesség ellen akkor vét a fordító, ha nem érzékeli vagy a célszövegben nem képes létrehozni az eredeti szövegben említett fogalmak együvé tartozását. Marija Toth Ignjatović Vajkayék ebédjének leírásakor a máglyarakást lomačának fordítja. A kifejezés a szerb olvasóban nem idéz föl ételt, ezért a szó jelentését lábjegyzetben magyarázza meg. A jegyzet szövege azonban túlságosan általánosságban mozog ahhoz (ismert, sütőben megpirított magyar sütemény), hogy a szónak a magyar nyelv közönségi emlékezetében elfoglalt helyét érzékeltetni vagy a szerb közösségi emlékezet hasonló fogalmával behelyettesíteni tudná. Hasonló jelentésvesztés következik be akkor is, amikor a díszműkereskedést a következő körülményes szókapcsolattal írja körül: *lepo uređena radnja s ukrasnim predmetima za unutrašnje uređenje stana* (a belső lakberendezés céljára szolgáló tárgyakkal szépen berendezett üzlet). A lányuktól a vonatnál könnyezve búcsúzó Vajkayékat szemlélő bábész kisvárosiak kíváncsi kispolgárokka (radoznali malogradani) lesznek a szerb szövegben. A Három Király tulajdonosának színésznői pályára készülő lánya, Ilonka, aki a vendégek asztalán a kiürült kosarakat tölti fel friss péksüteménnyel, az eredeti szövegben „olyan sápadt volt, mint egy vizeszsemle”, a fordításban olyan sápadt, mint egy nedves zsemle.

A korabeli társadalmi élet jelenségeinek pontos jelzése olykor nehezen megoldható feladat. Marija Toth Ignjatović a fogadóban ebédlő honvédtiszteket gárdatiszteként szerepelteti, a párducok tivornyájának jelenetében a városi hajdúból felszolgáló (poslužitelj) lesz. Amikor a magánbeszédet csupán a jól megválasztott szinonima jelzi, a fordításban a szereplő belső szempontja gyakran elveszik, például abban a jelenetben is, amikor az elbeszélő Vajkay Ákos bőséges ebéd utáni szivarozásához hozzáteszi: „később egyet-mást ő is bátorkodott megjegyezni”. A fordításban alkalmazott *osmelio se* (fölbátorodott) ige nélkülözi a magyar bátorkodik kissé régies művelt köznyelvi árnyalatát. Ijas Miklós és Vajkay Ákos párbeszédében elhangzó bátyám és öcsém megszólításnak a szerb nyelvben nincs megfelelője. A köznyelvi *čika* (bácsi) és a másutt alkalmazott *sinko* (fiam, kisfiam) annyit fejeznek ki mindössze, hogy a beszélgetőtársak különböző korúak. Az egyenrangúak közötti bizalmas és tiszteletteljes érintkezésben a bátyám

és öcsém megszólítással kötelezően együtt járó tegeződés a szerb szövegben infantilis árnyalatot nyer.

A Negyedik fejezet elején a sárszegi piac sokaságának leíró bekezdések záradékát, melyben a sárszegi por cselekvő erőként lép föl („Föléjük pedig szürke ezüsthátú volt a por, Sárszeg gyilkos pora, mely megtizedelte az itteni gyermekeket, s a felnőtteket korai halállal sújtotta.”), két mondatba tagolja a fordítás: Fölöttük a por ezüsthátú hátú látszott. Sárszeg gyilkos pora, mely megtizedelte a vidék gyerekeit, míg a felnőtteket korai halállal büntette (Iznad njih se primećivao sivosrebrni veo prašine. Ubitačna prašina Šarsega koja je desetkovala decu ovog kraja, dok je odrasle kažnjavala preranom smrću...). Kosztolányi elbeszélésének költői metaforája köznyelvi metaforává alakul át az alábbi kertleírás szerb változatában is: „Egy napraforgó, hajlott szárán a lángoló nyugat felé emelte napimádó arcát.” A szerb szöveg (Jedan suncokret na svojoj iskrivljenoj stabljici okrenuo je zaljubljeno lice na zpad, prema suncu u plamenu), magyar fordítása körülbelül így hangzana: Egy napraforgó, hajlott szárán, szerelmes arcát nyugat felé fordította, a lángban álló nap felé.

A *Gésák* előadásának leírásában Vajkay Ákos nézőszöge az elbeszélőével együtt érvényesül: „A Gésák japáni nyoszolyólányoknak öltözve énekel, táncol ünnepelték Immári márk lakodalmát a krizantém ünnepén. Az is, kit Fehér tata ölelgetett. A kis nőcskék, a taknyosok, szőkék, barnák, soványak, kövérek, mind a gyönyör felé tartották csőrüket.” A szerb szöveg a személyes távlat helyett tárgyilagos leírást ad: japán nyoszolyólánynak öltözve, a gésák énekel és táncol ünnepelték Immari márkiz esküvőjét. A krizantém ünnepe is volt. Közöttük volt az is, akit Fehér, az öreg bankár ölelt. Ezek a nőcskék, ezek a süldők, szőkéské, barnák, soványkák, kövérek [...] csak a testi élvezetnek éltek mind. (Obučene kao japanske deveruše, gejsje su pesmom i igrom slavile venčanje markiza Imarija. To je bio i praznični dan hrizantema. Među njima je bila i ona koju je grlio stari bankar Feher. Ove ženskice, šiparice, plavušice, smeđe, mršavice, debeljuce [...] sve one živele su samo za telesno uživanje.) Marija Toth Ignjatović szövegében az egyszerűbben visszaadott mondatok jelzik a fordíthatóság határát.

Kiadások

KOSTOLANJI, Deže (1998): Ševa. Ford. Marko Čudić. Radio B92, Beograd

KOSTOLANJI, Deže (2011): Ševa. = Edeš Ana. Ševa. Ford. Marija Toth Ignjatović.

Laguna, Beograd

KOSZTOLÁNYI Dezső (1974): Pacsirta. Szépirodalmi Kiadó, Budapest

Irodalom

- ČUDIĆ, Marko: Kosztolányi Pacsirtájának szerb fordításáról <<http://www.zetna.org/zek/folyoiratok/53/cudic.html>> (2012. 11. 10.)
- JANKOVIĆ, Zoran: Prikaz „Ana Edeš“ i „Ševa“ <http://www.laguna.rs/zn411_zanimljivost_prikaz_ana_edes_i_seva_laguna.html> (2012. 11. 10.)
- KOSZTOLÁNYI Dezső (1990): *Kagyló és tenger.* = *Uő: Nyelv és lélek.* Válogatta és szerkesztette Réz Pál. Szépirodalmi, Budapest, 164–166.
- SEKULIĆ, Isidora (2003): (*Argumentum*) = *Uő: Jezik i kultura.* Szerk. Zoran Glušević, Marica Josimčević. Stylos, Beograd, 172–177.
- SZEGEDY-MASZÁK Mihály (1994): Kosztolányi nyelvszemlélete <<http://nyitott-egyetem.phil-inst.hu/lit/kosztola.htm>> (2012. 11. 10.)
- THOMKA Beáta (2009): *Déli témák. Kultúrák között.* zETNA, Zenta
- TOLCSVAI NAGY GÁBOR: Szerkezeti zártság és jelentésbeli nyitottság Kosztolányi prózamondataiban <http://mta.hu/data/cikk/12/18/21/cikk_121821/Kosztolanyi_TolcsvaiNG.pdf> (2012. 11. 10.)

SERBIAN TRANSLATIONS OF KOSZTOLÁNYI'S *PACSIRTA* (*SKYLARK*)

The author analyses two recent Serbian translations of the novel *Pacsirta* (*Skylark*) by Dezső Kosztolányi, which were published within the last fifteen years. His interpreters related Kosztolányi's manner of narration to his characteristic conception of language. Kosztolányi, contrary to modern linguists who renewed St Augustine's views on language, e.g. Saussure, understood the relation between signifier and signified not as a conventional relationship but an intrinsic one. In his articles he often dwelled on the fact that words with the same meaning often have entirely different emotional and perspectival associations in different languages. The translator who endeavours to create the exact equivalent of the original sentences must be aware of the fact that notions in the target language call forth different reminiscence contents and structures than they do in the source language. In the author's opinion Marija Toth Ignjatović's conception, which is based on the interpretation of sentences, resulted in a more accurate translation than Marko Čudić's based on the meaning of the entire work.

Keywords: Kosztolányi's theory of language, simple sentence, openness of a text's meaning, poetic metaphor, colloquial metaphor.

TOLDI ÉVA

Újvidéki Egyetem BTK
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
evatoldi@eunet.rs

AZ ÚJ SYMPOSION, JÓZSEF ATTILA ÉS AZ ESZMÉLET¹

The *Új Symposion*, Attila József and his Poem *Consciousness*

A vajdasági magyar irodalomban József Attila költészetét a két világháború között a munkásmozgalmi hagyománnyal rendelkező *Híd* folyóirat vállalta fel. A dolgozat arra a kérdésre keresi a választ, hogy a későbbi nemzedékek költészetében, az 1965-ben alapított neoavantgárd *Új Symposion* költőinek hagyományértésében megjelennek-e és milyen szerepet játszanak a József Attila-allúziók, hogyan reflektálódik a költő opusa, különös tekintettel *Eszmélet* című versére. A tanulmányíró szerint a folyóirat három nemzedékének alkotóit nem azonos intenzitással foglalkoztatja József Attila verselése, leginkább a Sziveri János szerkesztette lapban található olyan szövegek, amelyek dialógust folytatnak vele. A folyóirat köré tömörült alkotók azonban pályájuk későbbi szakaszában jellegadó módon fordulnak József Attila kései költészetének poétikájához. A legmarkánsabban Sziveri János verseiben fedezhetők fel azok a jegyek, amelyek az idézéspoétika korszerű jellegzetességei, a mai újra- és továbbíró hagyományértelmezés felé mutatnak.

Kulcsszavak: vajdasági magyar irodalom, József Attila, *Új Symposion*, Jung Károly, Danyi Magdolna, Csorba Béla, Sziveri János, idézéspoétika, palimpszeszt.

József Attila költészetét elsőként a két világháború között a munkásmozgalmi hagyománnyal rendelkező *Híd* folyóirat vállalta fel, amikor kiadta huszonegy verset tartalmazó válogatott verseit, az akkor még illegális kommunista mozgalom szellemében s ideológiájával megtámogatva. József Attila verseinek komplex értelmezésére viszont már az 1950-es években kísérlet történik (lásd GEROLD 2012), ami az *Új Symposion* köré csoportosult alko-

¹ A tanulmány a Szerb Köztársaság Oktatás- és Tudományügyi Minisztériuma 178017. számú, a Kisebbségi nyelvi, irodalmi és kulturális diskurzusok Délkelet- és Közép-Európában (Diskursi manjinskih jezika, književnosti i kultura u jugoistočnoj i srednjoj Evropi) című projektuma keretében készült.

tók versértése nyomán szabadult meg végleg marxistaként felfogott aurájától. S ha nem a deklarált elkötelezettséget vizsgáljuk és vesszük figyelembe, hanem az irodalmi hatást, azt állapíthatjuk meg, hogy a hidasokénál gazdagabb kapcsolatrendszer mutatható ki a folyóirat köré tömörült írók opusa és József Attila költészete között.

A szövegek közötti transztextuális dialógus Gérard Genette rendszerezte formájának számos eleme hálóként szövi át a lap köré csoportosult szerzők munkáit, ideértve az idézet formájában megnyilvánuló intertextualitást, valamint a metatextualitást, melyet kommentár jellegű szöveg–szöveg relációban létrejövő kapcsolatként jellemezhetünk. Mégis leggyakoribb a paratextualitás, mely a címekben, alcímekben, jegyzetekben, mottókban található meg és a hipertextualitás, mely az alapszöveg transzformációja vagy imitációja következtében alakul (GENETTE 1996).

Az *Új Symposion* három nemzedékének alkotóit nem egyforma intenzitással foglalkoztatta József Attila költészete. Az első nemzedék költői közül leginkább Jung Károly vállalja fel a József Attila-i költészeteszményt, az *Ami nincs* (1977) című verseskötetének élére az *Eszmélet IV.* versének három sorát helyezi: „Csak ami nincs, annak van bokra, / csak ami lesz, az a virág, / ami van, széthull darabokra”. S hogy ez nemcsak egyszeri paratextuális gesztus, azt nemcsak a kötet versei bizonyítják, hanem az is, hogy jóval későbbi, az 1991-ben megjelent *Barbaricum* című verseskönyvének élén immár két József-Attila mottó áll: az *Óda* „Milyen magas e hajnali ég!” kezdetű versszaka, melyből az „El vagyok veszve, azt hiszem” sor az egész kötet tárgy- és gondolatösszegző sűrítményeként funkcionál, de ilyenként működik az önironikus gesztussal a kötet élére emelt a *Buza* csasztsukákat idéző két sora is: „Nő a buza, nő az ínség, / fegyverkezik az ellenség.” A kötetek megjelenésének ideje nem mellékes, a mottóknak ugyanis nem csupán dialóguskezdeményező szerepük van. Bennük a lírai én a költészeti hagyományt önmagára vonatkoztatja, aktualizálja, hiszen a paratextus időszerű létállapotát fejezi ki. Jellemző az is, hogy a folyóirat köré tömörült alkotók pályájuk későbbi szakaszában fordulnak József Attila kései költészetének poétikájához, amikor már nem a szerkesztőség tagjai, viszont egzisztenciális határhelyzetben találják magukat, az eszmélés vagy az emberélet fordulóinak idején szólítják meg, a létösszegzés szándékával.

A második nemzedék költői közül Danyi Magdolna közvetetten, Nemes Nagy Ágnes és Pilinszky János költészetének ihlető hatásán keresztül is kapcsolatot tart József Attila poézisével, de *Rigólesen* című 1988-ban megjelent kötetében két vers is található, amely József Attila verssorát emeli címébe. Az egyik a „...s mint éjjel-nyíló áloé-virágon” címet viseli, a paratextus *A kozmosz énekéből* való, a másik a „lány volt, szöke és másfél mázsza...” az *Eszmélet XI.* verséből, amely eredetileg a Boldogság címet kapta (lásd TVERDOTA 2004).

Mindkét vers azt a jelenséget példázza, ami Nemes Nagy Ágnes költészetének is központi gondolata: miként „lesz a tárgyból szó, mi az a mód, ahogyan a tény, az emóció, a gondolat, a jelenség tudatunkban jellé válik”, valamint hogy „hogyan lehet ezt a dimenzióváltást áthidalni, tényt absztrakcióba csomagolni? Hogyan lehet az érzékletesség üzeneteit átcsempészni a szavak (szükségszerű, célszerű, primán kitalált) testetlenségén?” (NEMES NAGY 1989; 47) Az első, *A kozmosz énekét* idéző értelem és kábulat határmezsgyéjén, a vágy szótárából építkeznek, az érzékiség versnyelve parázslék a metaforákban, felfokozva, világméretűvé növelve, transzcendenssé emelve a szerelemélményt. Danyi Magdolna versének ihletője azonban a kérdéses szöveghelyen – „S mint éjjel-nyíló áloé-virágon, / A kertben, úgy csókolnak elheverten / A holdas fények rajta, mint ha kertben” – a mondat szerkezetben felfedezhető különösség éppúgy lehetett, mint az éjszaka fülledt erotikájának felidézése. A József Attila-i mondat ezen a helyen ugyanis nem hiányos, inkább csonkának mondható, nem lehet pontosan tudni, mi mire vonatkozik, a látszólag teljes mondatból nem derül ki egyértelműen, mi a hasonlító és mi a hasonlított, ám mégis teljességgelű, „Egy-Egész”, a grammatikai pontosságot felülírja a helyviszonyok érzékisége, a metafora atmoszférateremtő ereje. Amikor „...s mint éjjel-nyíló áloé-virágon” című versét írja, feltehetően Danyi Magdolna is érzékeli a mondatkontextus specifikumát, hasonló tömörítő eljárásokat más verseiben is gyakorta alkalmaz.

Ezzel a fragmentáltsággal toldja meg a felfokozott boldogságigényét bejelentő költői én verssszervező eljárását a „lány volt, szőke és másfél mázsa...” című versében. A talányos, ámde az irodalomtörténészek számára mára már kevésbé rejtélyes eredeti, József Attila-i mondatkontextus a következőképpen hangzik: „Láttam a boldogságot én, / lány volt, szőke és másfél mázsa”. Tverdota György állapítja meg, hogy a vers a befogadóban egyértelműen a disznó képzetét idézi fel, ez azonban nem valamiféle trivialis vagy blaszfémia. Már az epikureusokkal való vita során kikristályosodik a kérdés, éppen a disznó és az ember megfeleltetésének szimbolikus jelentésén keresztül, hogy „lehet-e a boldogságelv az emberi erkölcs vezérfonala”, ugyanis „a boldogságelv ellenfelei boldogságon polemikusan a legtriviálisabb érzelmi élvezetek foglatatát értették” (TVERDOTA 2004; 246). Danyi Magdolna verse mintegy válaszként olvasható a feltett kérdésre. A boldogság, a harmónia és a kiteljesedés a versben valóban az érzékiséggel, a testiséggel hozható összefüggésbe, az azonban kiegészül a kultúra produktumainak birtoklása felett érzett örömeleménnyel. Goethe a felvilágosodás *Mehr Licht!*-jével, Edgar Allan Poe *A hollójának* Kosztolányi fordításából ismertté vált rímeivel elemeli a hétköznapiság talajáról a verset. A külső nézőpontból megjelenített verssszituáció az *Eszméletét* idézi meg: a lírai én leírja a vers alanyainak cse-

lekvéssorát. A vers szereplői egymással beszélgetve, mondat-, sőt szótöredékek segítségével egyfajta titkos nyelven kommunikálnak, beszédük egymás megértésén kívül a versírás mozzanatával egészül ki, a versírásra reflektál: „»Erre iszunk!« »A rímre?« »No, ne!«” A versalany a megtalált rímet is a teljesség részének tartja, az öröm forrásának. Élménymagjában megjelenik a gyermekkor gondtalansága, további József Attila-allúziók kerülnek felszínre, az *Altató* intimitása, élményvilága, s van benne *Születésnapomra*-allúzió is. Érzékiség és intellektualitás a beszéd, a szó fontosságával ötvöződik a töredékes, utalásos versben, melynek jelentésrendszerét teljes egészében nem lehet megfejtani, mint ahogy nem lehet szavakba foglalni és megfejtani a létezés univerzumának összes elemét, jelét sem.

A József Attila-i költészet hatásmechanizmusa azonban különösen a harmadik nemzedék költőinek munkáiban figyelhető meg. A folyóirat egészében betöltött helyére és a szövegek közötti kapcsolatok módozatainak, az idézés-poétika jellegének bemutatására egy plakát megjelentetése jelenthet kiindulópontot. Az *Új Symposion* közismerten nagy teret biztosított az új képzőművészeti kifejezésformáknak, 1980-ban minden számában egy-egy plakátot adott ki, így a 185. számban a költő születésének 75. évfordulóján a plakát mindkét oldalán egy-egy József Attila-portré látható, az egyikken ráadásul két vers, Csorba Béláé és Szügyi Zoltáné. A versek a József Attilához való *Új Symposion*-os viszonyulás két szélső pontját mutatják: Szügyi Zoltán *El kell mondanom neked* című verse a közvetlen megszólítás alakzatával indul, mégsem válik familiáriszá. Transzcendens tartalmakra összpontosít, azokat erősíti fel. Értelmezésében a költő a világegész megszólítottja, aki erősen utalásos versbeszédében átszellemülten rögzíti a közelgő vész jeleit. Ezzel szemben Csorba Béla az obszcenitás polgárpukkasztó és provokáló nyelvét alkalmazza. Obszcenitása közvetlen reagálás a közélet visszásságaira, melynek indokoltsága abban mutatkozik meg, hogy mindennapjaira reflektálva kétes emberi és morális tulajdonságú embertársait, a spicliket minősíti trágár szóhasználattal, s talán nem véletlen az sem, hogy a *Légy ostoba!* című József Attila-versre is utal. Nem történik más, mint hogy a tabut egy másfajta tabuval helyettesít, a kimondhatatlan, mert politikailag minősíthető létállapotot egy másifajta, a közvélekedés szerint úgyszintén tabunak tartott, nemiségre utaló metaforával helyettesíti. A lét abszurditását nemcsak konstatálja, hanem ironikus gesztusával nyomatékosítja is.

A vers nemcsak az *Új Symposion* plakátján, hanem a *Ver(s)ziók* című, 1982-ben paradigmaváltónak minősített antológiában is megjelent, s hangneme okán durva elmarasztalásban részesült. Pedig csak arról van szó, hogy Csorba Béla értelmezésében a törvény szövedéke végleg és jóvátehetetlenül fölfeslett, a világ törvényszerűségeinek felismerése, az eszmélés folyamata

kiábrándító tapasztalatokat hoz, s trágársága is ennek a végletes kiábrándultságnak szól. A József Attila-i világbizalom helyett a „lakótelepek tompult álmaid” idézi, ahol a ráció is csak „vakaródzik”. Az *Eszmélet* szöveghelyeinek meta- és hipertextuális transzformációját végzi el, amikor így ír: „a fekvőkre most semmi gond / vakvágányon a történelem mozdonyai / hát ugass feléjük örökös bolond”. Mindemellett a Csorba Béla-féle költői szándék kétségtelenné teszi az *Eszmélet* XII. versének ellenpontozásos megidézését: a lírai én nem áll fülke-fényben, hanem önmagát külső pozícióból láttatva immár fekszik, talán a síneken, amivel nincs is semmi gond, hiszen a vonatok nem közlekednek, hanem csupán a mozdonyok vesztegelnek, a szálló fényes ablakokat pedig a statikus megvilágítás helyettesíti, a megugatott holdvilág. S ha még hozzávesszük, hogy Csorba Béla kötetének címe, melyben a *József Attila* (1980) című vers később megjelent, a *Rögeszmélet* címet viseli – s ha már az *Eszmélet* is magyarázatra szorul, a rögeszmélet még inkább, mert nemcsak a fixa idea jelentés társul hozzá, hanem két ellentétes entitás, a rög, a röghöz kötöttség és a szellem, a tudat, az értelem világához tartozó eszmélés összekapcsolása –, máris ahhoz az ellenpontozáshoz érünk, amely József Attila versétől sem idegen. A rögeszmélet játékos szóképzés ugyanakkor még egy fontos eljárásra felhívja a figyelmet. A költői nyelvhez való viszonyulásnak és a szójátéknak arra a specifikus módjára, amely majd koncentráltan éppen nemzedéktársainak, az *Új Szimposion* harmadik nemzedékének megszólalásmódjára, elsősorban pedig Sziveri János költészetére lesz jellemző, s amelynek szóképzései a hasonló hangzás alapján történő jelentéstani összecsúsztatáson alapulnak.

A harmadik nemzedék költői közül ő az, aki programszerűen is vállalja József Attila hatását. Munkásságának alakulástörténetét vázolva fel, Keresztury Tibornak nyilatkozva, hogy második kötetében már megindult a „klasszicizálás” útján, s ekkor Füst Milán, de még inkább József Attila és Pilinszky lettek a „mesterei”. Ugyanannak az interjúnak egy másik szöveghelyén pedig már a tudatos kultuszteremtés párhuzamait működteti, mondván: „A József Attila-i poklokat megjártam: ezt egyfelől felebarátaim aljasságának köszönhetem, másrészt meg megroggyant szervezetemnek, mivel nem volt hajlandó belenyugodni abba, hogy a lelki megrázkódtatásokat ne kövessék testiek is” (SZIVERI 2011; 405). Az életrajzi megfeleltetést pedig megtoldja az egyetemi tanulmányok emlékével: „Egy-két évet az újvidéki bölcsészkaron is lehallgattam, onnan Bori Imre riasztott el, aki 1978-ban vissza akarta vetetni tőlem a Sinkó-díjat a *Magyar Szó* című napilapnak adott alkalmi kijelentésem miatt” (SZIVERI 2011; 403). Ilyen kontextusban a szegedi „eltanácsolás” és az újvidéki stúdiók párhuzamba kerülnek, ám a kijelentés kisebb mértékben mutat a referencialitás irányába, sokkal inkább az önmítosz kialakításának igényéből származik.

A recepció rendre megemlíti költészete kapcsán a József Attila-párhuzamot. De abban eltérnek az interpretációk, hogy miben tudják ennek megvalósulását. Jó néhányan a „ha kell embert is ölök” szókimondó hetykeségét látják költői magatartásában, még többen tartják hasonlóknak politikumnak és műnek a megéltéssel hitelesített azonosságát, mások a szenvedés poézisét mérik a József Attila-éhoz. S való igaz, Sziveri János hasonló utat jár be, mint József Attila: a tényleges közéleti megaláztatás háttérével a közéleti költészetről soha le nem mondva, mégis a halál tudatával eljut a magánélet szféráinak mélyrétegeihez.

Ennek megállapításával azonban nem kerülünk közelebb ahhoz, miben rejlik poétikájának József Attiláéval való rokoníthatósága. Thomka Beáta szerint verselése „József Attilára jellemző rímstruktúrát idéz” (THOMKA 1993; 139), másutt viszont – amikor József Attila *Száradok, törődöm* című versét állítja a szövegközi összefüggések előterébe – azt állítja, Sziveri költészetét a József Attilát idéző „egyszerűség, szikárság és eszköztelenség” (THOMKA 1993; 122) jellemzi. Mások metaforikusabban fogalmaznak, azt állítva, hogy „Sziveri János rengeteget tanult az *Eszmélet* költőjétől... s akár nagy költőnk, ő is önálló vagy önállóknak látszó mozaikkockákból építi versét, »alvadt vérdarabok«-ként hullatva elénk a szavakat” (UTASI 1994; 217).

Kétségtelen, hogy az ilyen olvasatoknak van relevanciája. De az is, hogy Sziveri János viszonyulása a költészeti hagyományhoz többretű. József Attila versei az ő felfogásában nem a sérthetetlen, csodálatra méltó előd funkcióját töltik be. Olyannyira nem, hogy a *Reménytelenül* című vers első sorát szép enjambement-ja nélkül teszi mottóvá, és egy igazán inasiskolai röhögős, szándékosan félreértő kamaszhumorra emlékeztető, homoszexualitást tematizáló verset kanyarít belőle, nem hagyja ki persze azokat az odamondogatásokat sem, amelyekkel a költőt elnyomásban tartó hatalmi mechanizmusokat illette. Kétségtelen, hogy nemcsak az avantgárd, hanem József Attila szóalkotásai is támogatták Sziverit a szavak egyedi, szemantikailag megújuló szétbontásában és összerakásában, viszont azt sem lehet elvitatni, hogy rimelés technikája kezdettől az ironia jegyében alakult. Nem érdektelen összeolvasni *A Dunánál* című verset Sziveri János *A péterváradhi hidnál alkonyodik* című versével, hogy kitessék, nem a poétikai-retorikai rögzülés és a szemantikai benne állás, hanem a kommentár jellegű szöveg–szöveg reláció érvényesül benne.

Ennél is fontosabbnak tartom azonban, hogy Sziveri Jánost kezdettől fogva intenzíven érdekelte az „Ő hát miféle anyag vagyok én” kérdése. *Miféle anyagok* című verse rá a bizonyíték második kötetében, s amikor „egzisztenciális határszituációba” (THOMKA 1993; 120) kerül végül, mindenekelőtt a testi változások leírása foglalkoztatja, a test leépülésének folyamatát dokumentálja. Kétféle képzetáramlás indul el és feszül egymásnak ugyanabban

a kontextusban: a leépülő test látványának felstilizálása, amit az *Óda*-beli „belek alagútjai” és saját betegségének jellege is megtámogat, ezért nem véletlen, hogy az emésztés és kiválasztódás végtermékei sokszor bekerülnek a versbe, másrészt ugyanennek a képzetkörnek az alulstilizáltsága a költészetéről való gondolkodásban továbbra is fennmarad. Ha ehhez hozzáveszszük még, hogy Csáth Géza morfinista naplójának beszédmódját Sziveri János nem mint kuriózumot, hanem mint jelenséget ismerhette meg, s hogy a *Szabad ötletek jegyzéke* is jóval megjelenése előtt, stencilezett formában a Vajdaságban talán előbb is, mint másutt, ismertté válhatott, a Sziveri-féle obszcenitásnak és frivolságnak máris néhány eredőjére fényt derítettünk.

Nemcsak arról van szó, hogy egyik utolsó versét – mintha nem is a kozmikus tereket faggatná, a megválaszolhatatlan, végső kérdéseket fürkészné a vég közeledtének tudatával – a következő könnyed sorokkal kezdi, akárha slágerből kölcsönözte volna: „Túl bizonyos ponton / már mit sem ér a bonton.” Hanem mindenekelőtt arról, hogy legmarkánsabban az ő verseiben fedezhetők fel azok a jegyek, amelyeket a kortárs recepció még egyáltalán nem érzékelt, s amely a magyar irodalomban is majd csak évek múlva válik nyilvánvalóvá és általánosan elfogadottá, éppen József Attilához köthetően. Az újraírás, átírás egyik – ha nem a legelső – kísérlete a *Már nem sajnó* című, József Attila öregkori verseit megképző-utáníró antológia volt 1994-ben, s Sziveri János költészetének idézéspoétikai jellegzetességei, a költészeti hagyományhoz való viszonya, transzformatív szövegfelidézései, „nem analóg idézetkisajátítás”-ai (HARKAI VASS 2011; 21) is hasonló indíttatásúak, a mai újra- és továbbíró, palimpszeszt jellegű költészeti hagyományértés felé mutatnak.

Kiadások

- CSORBA Béla (1980): József Attila. Új Symposium, 185. szám, plakát
CSORBA Béla (1989): Rögeszmélet. Forum Könyvkiadó, Újvidék
DANYI Magdolna (1988): Rigólesen. Forum Könyvkiadó, Újvidék
JUNG Károly (1977): Ami nincs. Forum Könyvkiadó, Újvidék
JUNG Károly (1991): Barbaricum. Forum Könyvkiadó, Újvidék
SZIVERI János (2011): Művei. Gondolat, Budapest
SZÜGYI Zoltán (1980): El kell mondanom neked. Új Symposium, 185. szám, plakát

Irodalom

- GENETTE, Gérard (1996): Transztextualitás. Burján Monika ford. Helikon, 1–2. 82–90.
GEROLD László (2012): József Attila és Kosztolányi Dezső a vajdasági magyar irodalom kontextusában. Irodalomismeret. 1. 47–58.

- HARKAI VASS Éva (2011): Életmű – recepció – kultusz. *Hungarológiai Közlemények*, 4. 12–26.
- NEMES NAGY Ágnes (1989): Tudjuk-e, hogy mit csinálunk? = *Uő: Szó és szótlanság*. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 41–60.
- THOMKA Beáta (1993): Túl ama bizonyos ponton. = *Uő: Áttetsző könyvtár*. Jelenkor, Pécs, 137–144.
- THOMKA Beáta (1993): A formafegyelem megszenvedettsége. = *Áttetsző könyvtár*. Jelenkor, Pécs, 114–124.
- TVERDOTA György (2004): Tizenkét vers. József Attila Eszmélet-ciklusának elemzése. Gondolat, Budapest
- REMÉNYI József Tamás (szerk. 2000) *Barbár imák költője – Sziveri János*. Tanulmányok, kritikák, esszék Sziveri Jánosról. Kortárs Kiadó, Budapest
- UTASI Csaba (1994): Üzenet a pannon fateknőből. Sziveri János: *Dia-dalok*. = *Uő: Vér és sebek*. Forum Könyvkiadó, Újvidék, 216–219.

THE ÚJ SYMPOSION, ATTILA JÓZSEF AND HIS POEM CONSCIOUSNESS

It was the literary magazine with a labour movement tradition, *Híd (Bridge)*, which took interest in publishing and promoting Attila József's poetry in Vojvodina between the two World Wars. The paper seeks an answer to the question whether in the poetry of a later generation - in the understanding of tradition of the poets of the neo-avant-garde *Új Symposion* founded in 1965, - there are allusions to Attila József and if yes, what kind of roles they play, how the poet's oeuvre is reflected in their works, especially in view of his poem *Consciousness (Eszmélet)*. According to the author the writers of the magazine's three generation did not turn with the same intensity to Attila József's poetry; it is mostly in the issues edited by János Sziveri that we can find texts conducting a dialogue with the poet. Nevertheless, later in their career, the authors who had gathered around the magazine turned to the poetics of Attila József's late poetry. Those features which point towards the contemporary characteristics of the poetics of quotation: the re-interpretation and taking or writing further the tradition, can be most pronouncedly found in János Sziveri's poems.

Keywords: Hungarian literature in Vojvodina, Attila József, Új Symposion, Károly Jung, Magdolna Danyi, Béla Csorba, János Sziveri, poetics of quotation, palimpsest.

UTASÍTÁS

a kéziratok formai kialakításához

Kérjük a *Hungarológiai Közlemények* szerzőit, hogy kéziratuk kialakításakor és benyújtásakor az alábbi elvekhez tartsák magukat:

- A folyóiratban nem jelentethető meg másutt már publikált szöveg, sem más folyóiratokban, kiadványokban hasonló cím alatt megjelent szöveg módosított változata.
- Az a szöveg jelentethető meg, amely legalább két pozitív recenziót kapott.
- Ha a tudományos munka projektumi kutatás keretében készült, a szöveg első oldalának alján, lapalji jegyzetben fel kell tüntetni a projektumi kutatást támogató intézmény teljes hivatalos megnevezését és a projektum számát (l. ennek a számnak a szövegeiben).
- Tudományos tanácskozáson elhangzott szöveg esetében úgyszintén a szöveg első oldalának alján, lapalji jegyzet formájában fel kell tüntetni a tanácskozás címét, az ezt szervező intézmény megnevezését, székhelyét, valamint a tanácskozás megtartásának színhelyét és időpontját.
- Kívánatos, hogy a szöveg címében kulcsfogalmak szerepeljenek. Ha a cím ilyen fogalmakat nem tartalmaz, tanácsos alcímben pontosítani a szöveg tárgyát.
- A szöveghez tartozhatnak lapalji jegyzetek, ezek azonban nem helyettesítik az irodalomjegyzéket.
- A tanulmányok szövegét elektronikus formában (Word formátum, Times New Roman betűtípus) kell a szerkesztőség (hungar@ff.uns.ac.rs) vagy a főszerkesztő (evatoldi@eunet.rs) elektronikus postacímére eljuttatni.

*

Részletes szerkesztési utasítások:

Az egész szöveget egységesen 12 pontos betűnagysággal, Times New Roman betűtípussal, 1-es („szimpla”) sorközzel kérjük írni, kivéve a rezümét és a kulcsszavakat, melyek 10 pontosak, valamint a közcímeket, melyek 14 pontosak (az utóbbiakat *dőlt* – *kurzív* – betűvel).

A kézirat elején az alábbi adatok feltüntetése szükséges:

*Hungarológiai Közlemények év/szám. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék
Papers of Hungarian Studies év/szám. Faculty of Philosophy, Novi Sad*

A SZERZŐ NEVE (rang nélkül, verzál betűvel)

A szerzőt foglalkoztató intézmény neve

Székhelye

(vagy a szerző lakcíme)

A szerző elektronikus elérhetősége

Pl.:

Újvidéki Egyetem, BTK

Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék

xxxxx@yyyyyyy

A SZÖVEG CÍME (verzál)

Ha van: *A szöveg alcíme* (kurzív)

Rövid tartalmi összefoglaló, tompán (behúzás nélkül), bekezdések nélkül (10-es betűnagyság, normál, 1-es – „szimpla” – sorköz, legfeljebb 15 sornyi).

Kulcsszavak: (10-es betűnagyság, normál, 1-es sorköz, legfeljebb 10).

A dolgozat főszövege: 12-es betűnagyság, normál, 1-es – „szimpla” – sorköz. Maximális terjedelem: egy szerzői ív (30 000 karakter, szóközökkel).

A szövegben (a lapalji jegyzetekben is) pontosan kell jelölni a kis- és nagykötejeleket, illetve a gondolatjeleket (l.: egy-egy; 1914–1918; a regény – minden más vonatkozásban – megfelelni igyekszik...). Évszázadok jelölésekor javasolt az arab számok használata (20. századi).

Az új bekezdéseket sorvégi „enterrel” hozzuk létre, a behúzásokat pedig az Eszközök menü Formátum, Bekezdés, Első sor paranccsal. Kérjük a tabulátorok és a sor eleji szóközök mellőzését.

A közcímek (középre zárva, 14-es nagyság, kurzív)

(számozás nélkül), a művek címe, valamint a kiemelések dőlt (kurzív) betűkkel írandók. A közcímek alatt egyéb alcímek is sorakozhatnak, középre zárva, kurzívval, a bekezdés betűnagyságával (12-es).

A címekhez és kiemelésekhez járuló toldalékokat közvetlenül a cím, illetve a kiemelés után kell írni normál szedéssel (a *Bánk bánnal*, ebben a *dalban*...). A szerzői kiemelések jelölése zárójelben történik (kiemelés tőlem).

A jegyzeteket lapalji jegyzet (lábjegyzet) formájában kell feltüntetni, a szövegszerkesztő program „Beszúrás”/”Insert” parancsának felhasználásával. A lábjegyzetben a rövidítéseket a helyesírási szabályoknak megfelelően (és megfelelő szóközökkel) kell jelölni: ua. (ugyanaz), uo. (ugyanott), i. h. (idézett hely), i. m. (idézett mű), vö. (vesd össze), l. (lásd) stb. A lábjegyzet kezdetén minden rövidítést nagybetűvel kezdünk.

Az idézetek lelőhelyét magában a főszövegben jelöljük, pl. (PROPP 1983), vagy oldalszámmal: (PROPP 1983; 26).

Kiadás(ok)

KEMÉNY István (2001): *Hideg. Versek (1996–2001)*. Palatinus, Bp.
PÉTERFY Gergely (2008): *Halál Budán*. Kalligram, Pozsony

Irodalom

Könyv

FORSTER, E. M. (1999): *A regény aspektusai*. Ford. Szili József. Helikon Kiadó, Bp.

HOPPÁL M.–JANKOVICS M.–NAGY A.–SZEMADÁM Gy. (2000): *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Bp.

HORVÁTH Györgyi (2007): *Nőidő. A történeti narratíva identitásképző szerepe a feminista irodalomtudományban*. Léda Könyvek. Kijárat Kiadó, Bp.

KULCSÁR SZABÓ Ernő (1998): *A megértés alakzatai*. Csokonai Kiadó, Alföld Könyvek, Debrecen.

KULCSÁR SZABÓ Ernő (2000): *Irodalom és hermeneutika*. Akadémiai Kiadó, Bp.

SÍKLAKI István, szerk. (1995): *A szóbeli befolyásolás alapjai I–II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.

SZILI Katalin (2004): *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Bp.

Gyűjteményes kötetben megjelent tanulmány

RICOEUR, Paul (1999): *Emlékezet – felejtés – történelem. = Narratívák 3. A kultúra narratívái*. Szerk. és a szövegeket gondozta: Thomka Beáta. Kijárat Kiadó, Bp., 51–68.

SZEGEDY-MASZÁK Mihály (1998): Fordítás és kánon. = Sz.-M. M.: Irodalmi kánonok. Csokonai Kiadó, Debrecen, 47–70.

Folyóirat-publikáció

NYOMÁRKAI István (1998): A nyelvhasználat udvariassági stratégiái. Magyar Nyelvőr, 3. 277–283.

ZÍZEK, Slavoj (2009): Liberális utópia. Ford. Szügyi Edit. Híd, 9. 121–130.

Elektronikus forrásművek

BALASSA Péter (1980): A forrásmű címe. Kiadó, Kiadás helye vagy Folyóirat, szám, 24–62. URL: <[http://teljes webcím...](http://teljeswebcim...) (zárójelben a letöltés ideje).

(Megjegyzés: Egyenlőségi jelet csak kötetekre való hivatkozáskor használunk, folyóiratforrások esetében nem.)

A bibliográfiai adatok fenti jelölésmódja érvényes a lábjegyzetre vonatkozóan is. Ez utóbbiak jegyzetapparátusában sem a hivatkozott szerzők családnevének, sem művük címének feltüntetésekor nem ajánlott a dőlt (kurzív) betűk vagy a verzál írásmód (csupa nagybetű) alkalmazása.

Idegen nyelvű kiadványokra való hivatkozáskor a bibliográfiai adatok élén a szerző családneve áll első helyen, utána vesszővel elválasztva következik utóneve (l.: RICOEUR, Paul). Nemcsak a mű címe, hanem a kiadó neve, illetve a kiadás helye is idegen, eredeti nyelven írandó.

Kérjük a szerzőket, hogy kéziratuk beküldése előtt ellenőrizzék szövegük helyesírását, nyelvhelyességét, a jelölések pontosságát és következetességét, a közcímek következetes alkalmazását, valamint korrigálják a gépelési hibákat. A nyelvi-helyesírási gondozatlan kéziratokat, valamint azokat, amelyek nem tartják be az itt feltüntetett szerkesztői utasításokat, kénytelenek leszünk átdolgozásra javasolni.

A Hungarológiai Közlemények szerkesztősége

MTA Könyvtár és Információs Központ
Periodika 201300 340

Műszaki előkészítés: Csernik Előd, tel.: 064/14 10 272

Készült a Feljton Nyomdában, Újvidéken 2012-ben
(Štamparija Feljton, Novi Sad)

Példányszám: 200

A *Hungarológiai Közlemények* recenzensei 2012-ben:
Recenzenti časopisa „*Hungarológiai Közlemények*”
(Hungarološka saopštenja) u 2012. godini:
The reviewers of *Hungarológiai Közlemények*
(Papers of Hungarian Studies) in 2012:

Andrić Edit, Bányai János, Bence Erika, Csányi Erzsébet, Danyi Magdolna,
Faragó Kornélia, Gerold László, Harkai Vass Éva, Horváth Futó Hargita,
Hózsza Éva, Ispánovics Csapó Julianna, Katona Edit, Kovács Rác
Eleonóra, Láncz Irén, Molnár Csikós László, Pásztor Kicsi Mária,
Patócs László, Rajslji Ilona, Sági Varga Kinga, Toldi Éva, Utasi Csilla

CIP – A készülő kiadvány katalogizálása
A Matica srpska Könyvtára, Novi Sad

821.511.141+811.511.141

HUNGAROLÓGIAI Közlemények = Hungarološka saopštenja = Papers of
Hungarian Studies : az Újvidéki Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar
Nyelv és Irodalom Tanszékének folyóirata / főszerkesztő Toldi Éva. – 8. évf., 26/27.
sz. (1976)–.– Újvidék : Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék, 1976–.– 24 cm

Háromhavonta. – A Hungarológiai Intézet Tudományos Közleményei folytatása

ISSN 0350–2430

COBISS.SR-ID 17698

ISSN 0350-2430



9 770350 243006