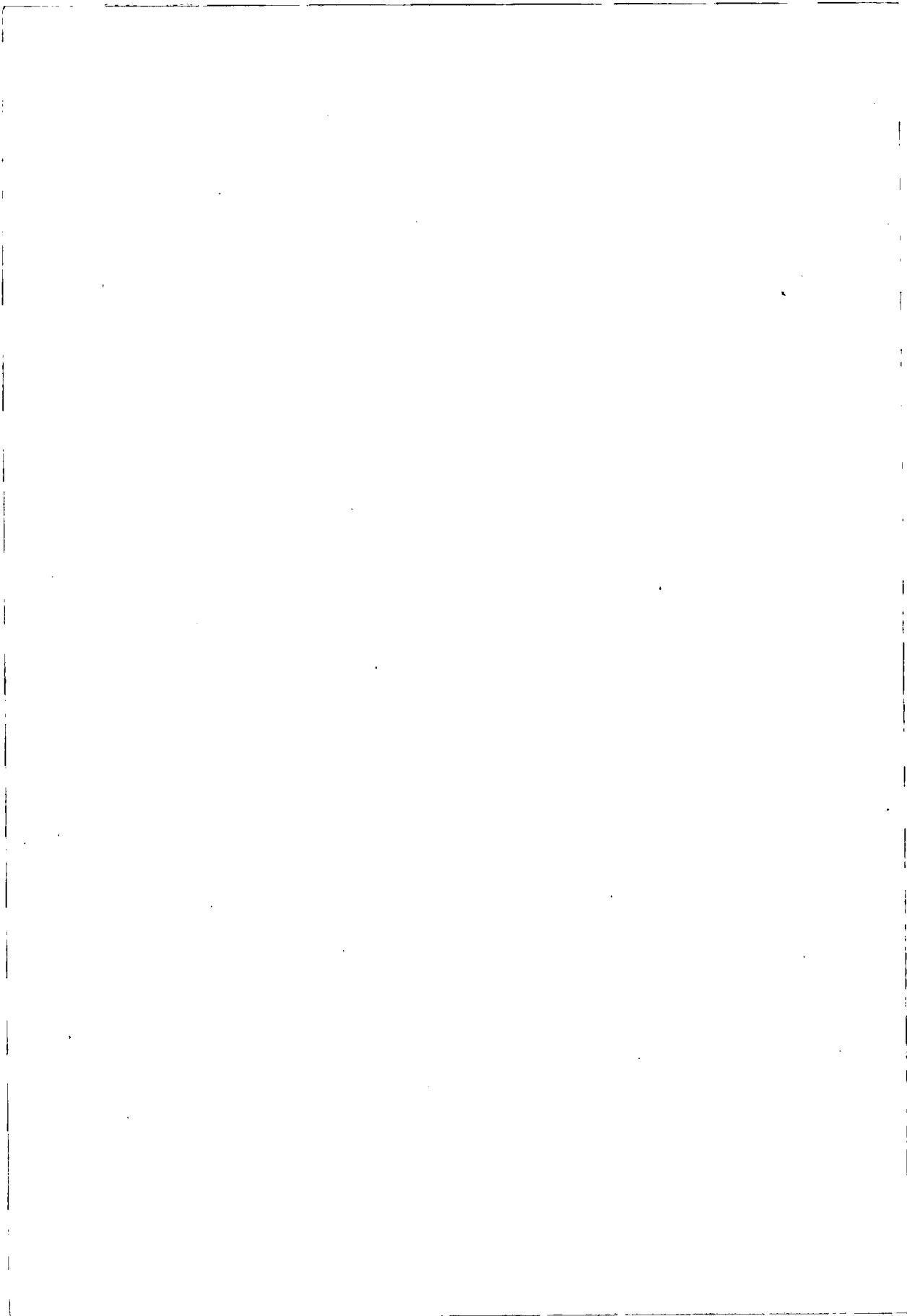


A
HUNGAROLÓGIA
OKTATÁSA

1988. II. évfolyam

3.

MAGYAR LEKTORI KÖZPONT
Budapest



A
HUNGAROLÓGIA
OKTATÁSA

1988. II. évfolyam

3.

MAGYAR LEKTORI KÖZPONT
Budapest

NEMZETKÖZI
HUNGAROLÓGIAI
KÖZPONT KÖNYVTÁRA
1113 BUDAPEST
ZSOMBOLYAI U. 3

A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA

A Magyar Lektori Központ szakmai és módszertani kiadványa

Megjelenik évente kétszer

Szerkesztő:
GIAY BÉLA

Munkatársak:
B. Nádor Orsolya
Mélypatakyl Ágnes

A szerkesztőség címe:
H-1113 Budapest, XI., Zsombolyai u. 3.

Lektorálta:
Szépe György
Lengyel Zsolt

HU ISSN 0238-5406

Az 1988/1. sz. szerzői: Györry-Nagy Sándor tud. munkatárs, MTA Nyelvtudományi Intézet; Giay Béla int. docens, az MLK vezetője; Éder Zoltán tanszékvezető egy. docens, ELTE BTK; Hegedűs Rita egy. tanársegéd, ELTE BTK; Horváth Judit egy. adjunktus, ELTE BTK; Szili Katalin egy. adjunktus, ELTE BTK; Leonyid Szuvizsenko egy. docens, LGU; Klara Vavra egy. docens, Moszkvai Nemzetközi Kapcsolatok Intézete; Réczey Margit int. docens, NEI; Váradi-Sternberg János egy. tanár, Ungvári Állami Egyetem; Fülel-Szántó Endre egy. tanár, bukaresti vendégprofesszor; Albert Sándor egy. docens, JATE; B. Nádor Orsolya módszertani munkatárs, MLK.

Felelős kiadó:
a Magyar Lektori Központ vezetője

Készült 400 példányban,
a VEIKI sokszorosító üzemében

Felelős vezető: Vékony József

GYŐRI–NAGY SÁNDOR

A NEMZETISÉGI KÉTNYELVŰSÉG KUTATÁSÁNAK HELYZETE ÉS TÁVLATAI^x

I. Eddigi kutatásaim a kárpát-medencei kétnyelvűség tágabb témakörében mozogtak. A következő három területre tagolhatók:

– egy máig tartó *kétnyelvű családi nevelési korszakra*, amelyen elsősorban, ma 14 és 11 esztendőes magyar anyanyelvű gyermekeim magyar–német kétnyelvű nevelése értendő¹.

– mintegy tíz éve kezdtem el a *hazai német kisebbség* német–magyar *kétnyelvűségének* vizsgálatát². Kb. hat éve kutatom a *burgenlandi magyarok* magyar–német kétnyelvűségét is³.

– intézményes keretekben két, államközi egyezmény alapján létrejött *kisebbségkutatásban* vettem részt. Az egyik az 1984–87-ben végzett közös magyar–szlovén, illetőleg szlovén–magyar interdiszciplináris kisebbségkutatás volt, amelynek magyar oldalával foglalkoztam⁴. Hasonlóképpen folyik 1987 óta egy magyar–horvát, illetőleg horvát–magyar közös kisebbségkutatás is.

II. E kutatásokban alkalmazott szempontjaim eltérnek a nemzetközi szociolingvisztikáétól. Ennek oka az a sajátos és sokoldalú *diakrón-szinkrón beágyazottság*, amellyel a kárpát-medencei kisebbségi kétnyelvűség kutatásában számolnunk kell.

1. Ennek átfogóbb tényezője éppen maga a Kárpát-medence mint történelmi térség, amely egyúttal „szociálpszichológiai area” is. A vizsgálatnál abból indultam ki, hogy az emberi közösségek által megélt történelem közösségalakító élménnyé válik, mondhatjuk, hogy pszichologizálódik, azaz szociálpszichológiai tényezőként hat tovább. Eszerint a mai kárpát-medencei népek 1100 esztendőnyi történelmét két nagy korszakra oszthatjuk:

a) E történelem több mint ezer évig közös politikai határokon belül zajlott, amelyek között kisebb-nagyobb etnikai tömbök éltek egymás mellett viszonylagos gazdasági, kulturális és politikai önállósággal, „mellérendeltségi” viszonyban. E népi tömbök gazdasági, kulturális, politikai centrumai fölött ott állt a kárpát-medencei állam. Az etnikumok vezető rétegeinek ehhez fűződő, etnikumok fölötti „állami” tudatát legjobban a közép-

x Elhangzott 1988. júl. 1-én az MTA Nyelvtudományi Intézetében „A nyelvtörténet változásának elméleti kérdései, különös tekintettel a szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai tényezőkre” címen folyó OTKA-kutatás ankétjának vitaanyagaként. Itt csak a kutatási témával összefüggő sajtót közlésekre hivatkozom.

kori *hungarus-tudat* példázza. A vezető rétegek állami összetartozását nyelvekben előbb a latin, majd a Kárpát-medencében a német, később a magyar nyelv központi szerepe jelezte. Az etnikai tömbök területi egymásmelletti-sége így természetszerűen párosult egy politikai jellegű *központ-alközpont-periféria* tagolódással is, amelyik azonban némely állításokkal ellentétben magukra a tömbökre nem gyakorolt asszimiláló hatást.

b) A kárpát-medencei közös történelem legutóbbi évszázada már elkülönítő belső határok között zajlik. A történettudomány a kárpát-medencei nemzeti államok kialakulásáról beszél, ami nagyjából az egyes etnikai tömbök politikai-szervezeti keretekben is elkülönülő fejlődését, a korábbi politikai hierarchia alacsonyabb fokain létezett „alcentrumok” nemzeti, gazdasági, kulturális emancipációját jelenti.

Kifelé ez az egyenrangúsodás a szomszéd államokká vált korábbi etnikai tömbök elhatároló önmeghatározásának formáját ölti, amely tagadni igyekszik az egykori magasabb centrummal való bármiféle öröklési kapcsolatát. Célja az önarcuság megteremtése, eszköze a sajáttól eltérő jegyek megszüntetése.

Befelé az új központoknak ez a törekvése a *centrum-dominancia erősödésében*, a korábbi gazdasági-kulturális kisrégiók egységesítésének, nemzeti állami keretbe történő beillesztésének fokozott igényében nyilvánul meg. Jól mutatja ezt a térség demokráciáinak átmenetisége, demokratikus államrendszereinek sorsa, az a tény, hogy a XX. sz. első felében megvalósul ezen államok totális központosítása.

2. A Kárpát-medence ugyanakkor *nyelvi area* is, amelynek diakrón mozgásai elválaszthatatlanok történelmének fent vázolt gazdasági, politikai, kulturális folyamataitól.

A közös határok között eltelt ezer év történelem során a letelepült tömbök nyelvileg megőrződtek, ami a térség történeti pluralizmusának nyelvi tanúsága.

Természetesen volt asszimiláció a letelepült tömbök között is, éspedig ezek érintkezési övezeteiben, a nyelvi peremeken. Erre azonban a *kölcsönösség* volt a jellemző, amelyről nemcsak a területek temetőinek sírfelirataiból győződhetünk meg, hanem az érintkezési övezetek családneveinek vizsgálatából is. A horvát–magyar érintkezés tanúja a magyar nyelvben pl. a Horváth, a magyar–vendé (meg a szlováké is) a Tóth családnev. A vendben ugyanez az érintkezési viszony pl. az Ugrin vagy Vugrincics típusú nevek megjelenésében nyilvánul meg. Német csoportokban a magyar–német érintkezés német irányú asszimilációs folyamatainak legnyilvánvalóbb tanúja az Unger név. A magyarban a magyar irányúnak a Német családnev felel meg.

A letelepült tömbök érintkezési övezeteiben lezajlott kölcsönös asszimilációtól megkülönböztetendő a kárpát-medencei történelem viharos idősza-

kaiban elmozduló tömbök beolvadása. Rendszerint azok a tömbök veszítették el etnikai-nyelvi identitásukat, amelyek korábbi települési területeiket föladni kényszerültek, s olyan közösségekbe kellett beilleszkedniük, amelyek esetleges saját elmozdulásaik után is azonos nyelvűek területén belül maradtak. A mozgó tömbök asszimilációját tehát lényegében a *nyelvi autochtónia* elve szabályozta.

Amíg ebben a korban az etnikai tömbök népessége között csak az egyéni meg a tömbmozgások függvényében találkozhatunk asszimilációval, addig a *centrum-asszimiláció* e tömbök legfelső, állami szintű vezető rétegeiben mindvégig megfigyelhető. Iránya mindig a magasabb politikai-nyelvi központ felé mutat.

Az elkülönülés időszakában a nemzeti keretek között erőteljes *nyelvi homogenizációs folyamatok* figyelhetők meg. A kialakult nemzeti köznyelvek igyekeznek elhatárolódni a korábbi magasabb centrumok nyelveitől, vagyis a magyar a némettől, a horvát, a román, a szerb, a szlovák és a szlovén a némettől, s a magyartól egyaránt. Az előbbieknél ugyan némi abszurduma az, hogy a magyar nyelvújítás éppen a tagadott mintából merít legtöbbet, s a két nyelv ilyen jellegű kapcsolatai bizonyos mértékben máig fennmaradtak. Az utóbbiak közül a kárpát-medencei szláv nyelvek a pánszlávizmus jegyében régió kívüli erősítést kerestek, s részben az országból, részben a csehből igyekeztek megújulni. A román irodalmi nyelv a latinhoz nyúlt vissza vagy a franciából merített. A korábbi magasabb centrumoktól elkülönülni igyekvő nemzeti nyelvek befelé agresszíven köznyelvesítettek, amelynek máig ható velejárója a tájnyelvelenség.

A Kárpát-medencében megindult ilyen értelmű nemzeti nyelvi homogenizáció nyilván nem maradt hatás nélkül a térség nemzeti kisebbségeire sem. A szomszédos nyelvekből átvett „idegen elemeket” elutasítva a nemzeti nyelvújító centrummozgalmak éppen azt tagadták meg, ami a peremnyelvjárások lételeme volt és maradt: az érintkezést, s ennek természetes járulékát, az érintkező nyelvek kölcsönhatását. A szomszéd-idegenségeket régió kívüliekkel pótolva pedig újabb lépéssel távolodtak el a nemzeti homogenizáció útjára tért államnyelvek saját, kisebbségi sorsra jutott vagy kisebbségi sorban maradt peremnyelvi csoportjaiktól. Nyelvészeti szempontból részben ez alapozta meg azt az anyanyelvromboló pszicholingvisztikai csapdát, amelyiket *változathatásként* épp e peremkisebbségek nyelvhasználatában tártam fel⁵.

Az anyanemzetek tájnyelvelensége is növelte a távolságot az anyanemzet és tájnyelvű kisebbség közt. A saját anyanyelvi centrumtól helytelennek minősített tájszólás beszélője kezdte magát nem igazi magyarnak, németnek stb. tekinteni. Számos „kemény” szociológiai tényező mellett ez is hozzájárult ahhoz, hogy maguk a kisebbségek is kezdtek elmozdulni a most már nemcsak politikai határokkal elkülönülő anyanyelvi központjaiktól. Ugyanekkor a kisebbségek reális életkeretét jelentő államokban is érvényesült az állami köznyelv nyomása, amely a fentiekkel kiegészülve tömeges kétnyelvűsödést, illetőleg az anyanyelvinél elérhetőbbnek látszó

államnyelvi standard felé való tájékozódást indított meg.

3. A kárpát-medencei nyelvek egymásra hatásában a konkrét nyelvi, nyelvrendszeri sajátosságok is döntő fontosságúak, ezért harmadik alapvető vizsgálati szempontként figyelemmel kell lennünk az érintkező nyelvek jellegére is. Ennek alapján mind a szinkrónia, mind a diakrónia szintjén jogosnak látszik azt feltételeznünk, hogy a magyar nyelv ún. „européizálódásának”, azaz „analitizálódásának” jelenségei a környező, illetőleg a magyarral valamilyen kapcsolatba került más európai analitikus nyelvek közvetlen hatásának tulajdoníthatók. Ugyanakkor észre kell vennünk azt is, hogy a Kárpát-medencében elterjedt analitikus nyelvekben a magyartól történő elhatároló homogenizáció mellett szintetizálódási folyamatok is zajlanak. Ez esetleg indokolható lenne a magyar bizonyos areális hatásaival. Szintetizálódási jelenségek azonban más európai analitikus nyelvekben is megfigyelhetők. Ezért célszerűbbnek látszik egyrészt közvetettebb – pszicholingvisztikai áttételekkel megvalósuló – hatásmechanizmusokat föltételeznünk az areákon belüli nyelvi érintkezés vizsgálatában, másrészt a különböző jellegű nyelvek egymás felé való elmozdulását bizonyos – tervezetlen – nyelvökonomiai folyamatokkal is kapcsolatba hoznunk.

Pl. az egynyelvűség viszonyai közepette is egyaránt eredeztethetjük – nyelvi alapjellegtől és valamely más alkatú nyelv hatásától függetlenül – *nyelvökonomiai törvényszerűségekből* mind az analitizálódás, mind pedig a szintetizálódás jelenségeit. Így a még gyenge nyelvi bázisú magyar gyerek is több éves analitikus korszakkal közelíti meg anyanyelve felnőttesebb, azaz szintetikusabb változatát⁶.

Az analitikus nyelvek sajátos szintetikus termékei is magukon viselik létrehozó nyelvi közegük alapjellegét, azaz lényegében *analitikus alkatú szintetikus tömörítések*. Ilyenek főként olyan dinamikus nyelvi rétegekben találhatunk, amelyekben nagy a *nyelvi egységre eső információ-terheltség* igénye, így pl. a sajtó és a műszaki tudományok nyelvezetében.

Ha elegendő lenne e nyelvek érintkezéséről pszicholingvisztikai áttételektől elvonatkoztató, közvetlen hatásokban gondolkoznunk, akkor ezen újkeletű „analitikus szintetikumok” magyarba történő átvételeinek – éppen nyelvünk alapjellegéhez való hasonlóságuk miatt – egyenesebb vonalú utat kéne befutniuk.

Lássuk a német *schaumgebremst* szót, amelynek mosóporok dobozáról ellenőrizhető magyar fordítása *fékezett habzású*. Ha a *schaumgebremst*-et „analitikus szintetikum”-nak vesszük, akkor a *fékezett habzású*-t „szintetikus analitikum”-nak nevezhetjük. Ám sem szintetikus, sem analitikus jegyeik nem esnek egybe. A *fékezett habzású* szintetikus alkata nem a német eredetiből fakad, hanem abból, hogy szintetikus magyar nyelvi alapon fordították. Ezt leginkább a német összetétel elemei sorrendjének felcserélése, jelzős szerkezetté való tagolása és a főnévi tagot *-ú* képzővel melléknévesítő fordítása példázza. A magyar megfelelő azonban egyúttal analitikusabb mind német eredetijénél, mind pedig az optimális magyar fordításnak

tekinthető *gyérhabú*-nál. Ennek oka véleményem szerint az, hogy a fordítás kétszintű pszicholingvisztikai művelet. Első szintjén a fordítandó nyelvi egység szerkezetét részleteiben firtató *széttagoló értelmezés* – azaz az értelmező anyanyelvi alkatától független *analitikus stratégia* – dominál. Második szintjét már az anyanyelv produkciós törvényeihez igazodó összeszerkesztő kifejezési műveletek uralják. Ezek szintetizáltságának mértékét azonban már nemcsak az határozza meg, hogy analitikus vagy szintetikus anyanyelvre történik-e a fordítás, hanem az is, hogy a fordítónak nyelvi tudatossága mélységétől függően mennyire sikerül elválasztania egymástól a „kétnyelvű” tudatában zajló két pszicholingvisztikai műveletsor analitikus, valamint szintetikus jegyeit. A *fékezett habzású* esetében ez kevéssé sikerült, benne tehát a nyelvpáron s a konkrét nyelvi példán egyaránt túlmutató értelmező analitizálódás jelenik meg a nyelvprodukció szintjén is.

4. A fenti és az ahhoz hasonló példák magyarázzák, hogy miért nem létezhet pszicholingvisztika nélkül a kétnyelvűség vizsgálata. Vannak ugyanis „*nyelvérintkezési univerzálék*”, amelyek általában jellemeznek bármely bilingvis nyelvprodukciót, és sem az egyik, sem a másik nyelvből külön nem eredeztethetők.

Mégis nélkülözhetetlen a konkrét nyelvpárból való kiindulás, hiszen két nyelv azonos nyelvi tudatban való érintkezéséből olyan döntő pszicholingvisztikai jelenségcsoport is származik, amely csupán az adott két nyelvben bilingvis egyének nyelvhasználatában figyelhető meg. Ezek egy része az általam *morfopszichológiai lokalizációnak* nevezett jelenségkörbe tartozik⁷.

Újabb fontos pszicholingvisztikai elvnek tartom a kétnyelvűség kutatásának folyamatelvét, amely némileg rokonítható a kutatásban ismeretes longitudinális elvvel, azzal a különbséggel, hogy a folyamatelv alapján a kutatás *nem lineárisan kiépülő készleteket* föltételez, hanem önmagukban is mozgó, s egymáshoz való viszonyukban is állandóan változó súlyú és hatóerejű egyéni kétnyelvű készletek nyelvtudatbéli érintkezésével számol. Ennek során az egyik vagy másik készletben ideiglenes vagy megfordíthatatlan regressziót, esetleg korai *fossilizálódást* is lehetségesnek tart. E három pszicholingvisztikai alapszempontra közvetlenül összefügg a kétnyelvű megismerés vizsgálatával, illetőleg vizsgálhatóságával.

A kétnyelvű kogníció vizsgálata nemcsak része a kétnyelvűség kutatásának, hanem egyben eredményességi próbája is, hiszen segítségével leírható az adott feltételrendszerben létrejött különféle *kétnyelvűségi típusok kognitív terhelhetősége*, azaz eldönthetőek olyan fontos kérdések, hogy egy nyelvűeknek szánt különféle iskolai tananyagok segítségével milyen hatékonysággal taníthatók, egyáltalán taníthatók-e kisebbségi kétnyelvűek.

5. A kétnyelvűségi típusok problémája már határterület a kétnyelvűség pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai vizsgálati módja közt. A kétnyelvűség objektív állapota, azaz kognitív terhelhetősége közvetlenül befolyásolja a kétnyelvű személy érvényesülési esélyeit, s ezáltal közvetve anyanyelvével és második nyelvvel kapcsolatos attitűdjeit is. Ezekről neki

magának is megvannak a „kérdőíven szerepeltethető” elképzelései. E területeket mint a vizsgálati alany önminősítését, egyik vagy másik nyelvvel kapcsolatos egyéni céljait, kétnyelvűségével szembeni személyes elvárásait, anyanyelv-megtartási és második nyelv-elsajátítási hajlandóságát, érvényesülési terveit a szociolingvisztika is vizsgálja.

A szociolingvisztika kívülről minősítő ága a kétnyelvűség, a kétnyelvű folyamatok megfigyelő leírását is célozza. Megállapítja, hogy milyen etnikai, életkori, foglalkozási, táji, települési csoportokat jellemez a kétnyelvűség, s hogy az az egyes csoportokon belül milyen fokúnak tekinthető. Nyelvhasználati sajátosságokat, kommunikációs sémákat regisztrál, családon belülieket, illetve kívülieket, s ezek közt ismét településhez kötődőket és településen kívülieket. Részben ezekkel kapcsolatosan meghatározza a kétnyelvűek nyelveinek tematikus terheltségét és tematikus dominanciáit.

A szociolingvisztikai vizsgálódás irányulhat a nyelvátörökítésre, vagyis a bilingvisz szocializáció rendszerére is. Vizsgálat tárgyává tehetők ezen belül a kétnyelvűséget befolyásoló kétnyelvűség-dinamikai tényezők együttes hatásukban s külön is, így a család, a bölcsőde, az óvoda, az iskola, a televízió, a rádió s a különféle frásos ismerethordozók⁸. A szociolingvisztikai adatok elengedhetetlen támaszai minden nyelvi tervezésnek és nyelvpolitikának.

6. A kétnyelvűséghez kívülről közelítő tudományágak közül külön kiemelendő a szigorú leíró nyelvészeti módszer. Ez térbeli tagozódásuk szerint s egész rendszerként fogja fel a kétnyelvűek egyik avagy másik nyelvét. Az ilyen leírásban tehát nem a kétnyelvű emberek, hanem mondjuk magyar nyelvhasználatuk sajátosságai, mint bizonyos táji jellegzetességek jelennek meg. Eszerint a nyugati magyar tájnyelvek egyik morfológiai sajátosságaként kezelendő az a kimondottan kétnyelvű — azaz nem magyar morfológiai lokalizációval magyarázható — jelenség, hogy a *mennem kell* típusú szerkezetekben nem a főnévi igenevet, hanem a *kell*-t ragozzák, tehát *kellek menni*-t mondanak. Csak ritkán történik utalás arra, hogy e jelenségek összefüggésbe hozhatók az illető területen létező kétnyelvűséggel.

A leíró nyelvészeti vizsgálódás a kétnyelvűek anyanyelvére is irányulhat, amint ezt a határon túli magyar nyelvszigetek, illetve magyar nyelvjárások leírásakor hazai nyelvészetünk is teszi. Ennek ellenpéldájaként a szomszédos népek nyelvészetében is megjeljük a magyarországi kisebbségek nyelvének leírását. Ezekre egyaránt jellemző a már említett *egynyelvű osztályozó és minősítő szempont*, amelyik tehát az illető kisebbségi nyelvet lényegében az anyaország egynyelvű „nemzeti nyelvi” közösségének táji változataként fogja föl. A nyelv területi kiterjedésének jelzése szempontjából ez nem is kifogásolható. Mindössze azt kívánjuk ehhez hozzátenni, hogy ezen nyelvi változatok egyes sajátosságai nem ragadhatók meg, s nem értelmezhetők az érintkező nyelv hatásainak figyelembevétel nélkül. Magam ezért szívesebben beszélek *bilingvis anyanyelv-változatról* és *bilingvis másodnyelv-változatról*. Mindkettő két nyelv érintkezésének terméke, mégpedig bonyolult kétnyelvű készletek nem föltétlenül egyirányú és párhuzas-

mos mozgásából adódó, az egyéni kétnyelvűség egész történetén keresztül folyton változó, de a fenti hat szempontcsoport alkalmazásával elfogadhatóan leírható kimeneti termékek értelmében. Térségünkben talán helyesebb lenne nem is szociolingvisztikának, avagy a kétnyelvűség pszicholingvisztikájának nevezni az e szempontokat együttesen alkalmazó nyelvészeti ágazatot. Jobban illene rá a *kétnyelvűség szociálpszicholingvisztikája* elnevezés, hisz alkalmasnak kéne lennie arra, hogy adekvát leírását adja olyan kétnyelvűségi folyamatoknak, amelyek ma is összefüggő történelmi-szociálpszichológiai és nyelvi areában adott szociológiai és pszicholingvisztikai keretek között bonyolódnak.

Természetesen a maga komplexitásában ilyen feladatot csak egy kárpát-medencei kétnyelvűséggel foglalkozó nagyobb kollektíva vállalhatja magára. A mai viszonyok között egyszerre abszurd és szükségszerű, hogy erre nincs mód. „*A nyelv történeti változásai ...*” c. OTKA témának köszönhető, hogy az összefüggő kárpát-medencei kétnyelvűségi folyamatok egészének legalább egy szeletét intézményesen vizsgálhatjuk. E vizsgálatok a magyarországi német kisebbség nyelvhasználati jellemzőinek feltárására irányulnak.

III. A hazai német kisebbség kétnyelvűségét kutatási tárgyul választva tudatában voltunk annak, hogy olyan nyelvpárt választunk, amelynek háttérében a már részletezett kárpát-medencei szociálpszichológiai és nyelvi area áll. Mivel azt az igényünket tartottuk szem előtt, hogy a vizsgálandó kétnyelvűség általában is reprezentálja térségünk egyéb nyelvi érintkezési területeinek főbb kétnyelvűségi viszonyait, a vizsgálati övezetet a német és a magyar nyelvi tömb kétnyelvű peremén határoztuk meg. Ez a mai magyar-osztrák határ keleti oldalát, pontosabban Győr-Sopron és Vas megye nyugati felét jelenti.

E terület német kisebbségének anyanyelve azon keleti osztrák tájnyelvek hazai nyúlványának tekinthető, amelyeket a burgenlandi őshonos magyarság helyi másodnyelvként ugyancsak beszél. E területszűkítéssel annak lehetőségét akartuk megteremteni, hogy összevethessük a hajdan egységes nyugat-pannoniai régió mai magyar és osztrák felében azonos nyelvpárban, de ellentétes anyanyelvűséggel élő két bilingvizmus, a nyugat-magyarországi német–magyar és a kelet–ausztriai magyar–német kétnyelvűség jelenségeit. Minthogy anyagi és szellemi erők híján nem volt mód a kívánatos folyamatos vizsgálatra, ezért magát a vizsgálati mintát választottuk meg úgy, hogy a jelen kétnyelvűség-állapotában tetten érhető legyen a dinamika. Ez némi megszorítással mind a múlt, mind a jövőre vonatkoztatható.

Mivel a kétnyelvű szocializáció folyamata is, valamint magyar és német nyelvű eredménye is érdekelt bennünket, ezért olyan csoportokat választottunk, amelyek ugyan már túl vannak a családon belüli szocializáció szakaszán, s a családon kívüli intézményes szocializációs korszak⁹ egy részén is, de ez utóbbinak még részesei. Ezért döntöttünk az említett régió nemzeti-ségi nyelvoktató iskoláinak *4–8. osztályos tanulói* mellett. Ők ugyanis már

maguk mögött hagyták a családon belüli, majd az óvodai intézményei szocializációs szakaszt, de az általános iskola egy része még előttük állt, a továbbtanulók előtt pedig még a középiskolában, esetleg a felsőoktatási intézményekben folyó képzés is. E korosztályok a szakmai-családi öntervezés korát élik, s bár még állandó kapcsolatban vannak saját nyelvi szocializációjuk valamennyi korábbi tényezőjével, már olyan szerepekre készülnek, amelyekben átvevőkből átadókká válnak, neveltekből nevelőkké. Ugyanakkor a monolingvis nyelvfejlődést figyelembe véve e generációknak már túl kéne lenniük azon a nyelvi egyedfejlődési fokon, amelyen az idiolektus eléri a teljes nyelvrendszeriség fokát.

Fő kérdésünk magától értetődően az volt, hogy milyen is e csoportok kétnyelvűsége. Leíró nyelvészeti értelmezésben úgy is fogalmazhatnánk, hogy miben tér el magyar nyelvük a szociolingvisztikai értelemben összetévesztési mintául vehető egynyelvű csoportokétól, s miben azonos azokéval. Izgalmas kérdés, hogy közelebb áll-e a köznyelvhez magyar nyelvhasználatuk, mint a hasonló korú egynyelvűeké, s mely vonatkozásokban mutathatók ki konkrét kapcsolatok másodnyelvi változatuk és a közvetlen környezet magyar tájszólása között. Hasonló kérdések vehetők fel nemzetiségi anyanyelvükkel kapcsolatban is. Különösen izgalmas, hogy mennyire lehet hatékony az anyanyelvüket karbantartani hivatott *irodalmi nyelvi stratégia*, amely szerint e tájszólási kétnyelvűségű kisebbségeket már az óvodától kezdve anyanemzetük nemzeti köznyelvére tanítják. Tudjuk ugyanis, hogy a vizsgált nyugat-pannóniai régióban azonos szociológiai paraméterek között léteznek nem kis lélekszámú egynyelvű csoportok, amelyek magyarsága, illetőleg németsége lényegében ma sem lépi túl a tájnyelviség fokát. Az már a probléma megítélésének pszicholingvisztikai kiegészítése, hogy az általunk vizsgált kétnyelvűek anyanyelvi változata meg az általuk beszélt másodnyelvi változat nyelvészetileg csak bilingvis nyelvi változatként értelmezhető pontosan.

Újabb pszicholingvisztikai probléma, hogy e generációk kétnyelvűsége már *másodnyelv-dominanciás kétnyelvűség*, azaz kétnyelvű egyedfejlődésükben *rangsorcseré* történt a másodnyelv javára.

Ezt a rangsorcserét *dominancia-viszonyváltásnak* nevezzük, amivel azonban nemcsak a rangsorcseré tényét szeretnénk jelezni, hanem azt is, hogy vele a vizsgált kétnyelvű egyedfejlődésben korszakváltás is történt. Ezt megelőzően, s ez rendszerint a családon belüli szocializáció időszaka, még vagy csak anyanyelven, vagy legalábbis döntően anyanyelven folyt a nyelvi szocializáció. Az intézményi szocializáció kezdetén erőteljes fordulat következik be a másodnyelv javára. Ez rendszerint az óvoda másodnyelvűségével, jelen esetünkben magyar nyelvűségével hozható összefüggésbe, s itt nemcsak s nem is elsősorban az óvónő, a gyerekközösséget vezető felnőttek másodnyelvűségére gondolunk, hanem a kortárscsoportnak, mint élményközösségnek a magyar nyelvűségére, amely elsődlegesen és legköz-

vetlenebbül hat a kétnyelvű gyermekekre. Ez az élményközösségi másodnyelv már teljesen más szituatív kötöttségű, más emocionális tartományokkal, az eddiektől lényegesen eltérő tematikus nyelvi rétegekkel van kapcsolatban, azaz lényegében nem folytatja a családon belüli anyanyelvi szocializáció addigi hozadékait. Ez megfordítva annyit jelent, hogy a dominanciaviszonyt váltó kétnyelvű gyermek a dominanciaviszony-váltás korszakában nem rendelkezik sem azokkal a másodnyelvi eszközökkel, amelyekkel korábbi, *anyanyelven kódolt kogníciós eredményeit* a másodnyelvre csatornázhatná, sem pedig azokkal az anyanyelviakkal, amelyek alkalmazásak lennének az intézményi szocializációs szakasz másodnyelvű kogníciós eredményeinek anyanyelvűsítésére.

Az ilyen dominanciaviszony-váltás tehát már eleve a megismerésbeli alkalmasság korlátozódásával jár mindkét nyelv vonatkozásában. Ez a pszicholingvisztikai tény a dominanciaviszony-váltó kétnyelvűek nyelvi fejlődésének felszíni jelenségeit vizsgálva nem tárul fel, hiszen köznapi élőbeszédük nem mutat feltűnő eltérést egynyelvű magyar társaikétól. Elgondolkodtató persze, hogy a náluk idősebb, de hasonlóan másodnyelv-dominanciás kétnyelvű fiatalok és felnőttek körében az általunk eddig vizsgált valamennyi kárpát-medencei kétnyelvű övezetben aránytalanul sok olyan személlyel találkoztunk, akik nyelvígényes tantárgyak miatt nem érhették el másodnyelvű tanulmányi céljaikat. Ez a jelenség már közvetlenebbül veti föl azt a kérdést, hogy valójában milyen szintű kognitív terhelést bír el az ilyen kétnyelvűek anya- és második nyelve. Másodnyelvük nyelvígényes, kognitív-kommunikatív célokra való korlátozott alkalmasságával az is összefügghet, hogy a dominanciaviszony-váltás éppen a nyelvi fejlődés szóképzési szakaszának kezdetére esik.

Az egyéni anyanyelvi készlet vonatkozásában ez annyit tesz, hogy az anyanyelv az egynyelvű ontogenezis értelmében már el sem éri a szóképzési szakaszt, amely pedig az első, s úgy látszik, a későbbiekre döntően kiható integratív lépés a teljes nyelvrendszer elsajátítása felé vivő fejlődésben. A nyelvi fejlődés szóképzési szakaszára eső dominanciaviszony-váltás a második nyelv vonatkozásában nem kevésbé kedvezőtlen, hiszen a nyelvfejlődésből majdnem teljesen hiányzik az a több esztendő családi szocializációs készlet, amelyből kiérlelődhetne pl. a második nyelv pontos morfológiája, ezért az ilyen kétnyelvűek másodnyelvhasználatát tüzetesebben vizsgálva azt találjuk, hogy rendkívül bizonytalan a második nyelvük morfológiája. Ennélfogva az egyébként is szintetikus alkatú magyart használva még az analitikus jellegű német anyanyelvüknél is analitikusabban szerkesztenek. Morfológiájuk bizonytalanságuk, illetőleg analitikus szerkesztésük foka annál erőteljesebb, minél magasabb kétnyelvű kognitív alkalmasságát vizsgáljuk, azaz a vizsgált kétnyelvű készségek nyelvígényességi fokának növelésével egyre „kétnyelvűbb” változatokat kapunk.

Minthogy a Kárpát-medencében élő mai kétnyelvűek iskolai s későbbi

szakmai érvényesülését is döntően befolyásoló készségek éppen az írásbeliek, azaz az írásbeli ismeretbefogadás és az írásbeli önkifejezés, tehát az olvasás- és az íráskészség, vizsgálatainkat a hazai németek körében is ezekre a kétnyelvű készségekre összpontosítottuk. Kizártuk a szociolingvisztikában elterjedt önminősítés esetlegességeit, s olyan sajátos eszközt dolgoztunk ki, amellyel nemcsak az objektív adatmérés lehetséges, hanem a célzott kétnyelvű készségek fejlettségének mérése mellett a megállapított bilingvis nyelvváltozatok valamennyi nyelvműködési szinten történő (konkrétan illusztrált) jellemzése is.

A mérőeszköz lényegében egy német és egy magyar nyomtatott szöveg. Tematikailag mindkettő közel áll a kétnyelvű gyerekek élményvilágához. Lexikai és szerkesztési szempontból nem haladják meg az azonos szociológiai réteghez tartozó egynyelvű 4. osztályosoktól elvárható szintet. Mindkét szöveg kétnyelvűek tollából származik. A német szöveg egy hazai németajkú diáklány írása és a *Neue Zeitung*-ban jelent meg. A magyar, a burgenlandi magyarok *Őrség* című, Felsőőrött megjelenő periodikájában látott napvilágot, s egy burgenlandi magyar lány írta. A két, egymáshoz közeli tartalmú eredeti szöveget némi szerkesztési beavatkozással pszicholingvisztikai ekvivalensekké, azaz egy feltételezett „egyensúlyos” kétnyelvű számára azonos nehézségi fokúvá alakítottuk. Ez azt jelenti, hogy bár a két szöveg hosszúsága a leütések számát tekintve nem azonos, a bennük levő „értési egységek”, a morféimák száma közel egybeesik.

Az adaptáció során mindkét szövegben kb. azonos mértékben hagytam meg a „kétnyelvű csapdákat”, amelyek fonológiai vagy különféle szerkesztési szinteken az egyik nyelvű szövegből a vizsgált kétnyelvűek másik nyelve felé mutattak. Mindkét szöveghez kétnyelvű, de szövegenként azonos utasítást adtam ki.

A vizsgálat a következőképpen zajlott:

A tanári segítséggel összeállított reprezentatív csoportokat a vizsgálat megkezdése előtt együttesen tájékoztattam arról, hogy az általuk beszélt két nyelv ismeretének szintjét szeretnénk megvizsgálni. A hogyanról s a részletekről az egyenként végrehajtott vizsgálat során pár szavas magyar utasításokból, illetőleg a kétnyelvű utasítástól értesültek.

Első lépésben azzal az utasítással adtam a vizsgált gyerekeknek az egyik szöveget, hogy olvassa el magában s jelezze, hogy mikor fejezte be, mert mérem, milyen gyorsan olvasta el. Az értelmes olvasást biztosítandó azt is hozzáfűztem, hogy utána számot kell adnia az olvasottak tartalmáról. A csendes olvasás befejeztével azonban az eredeti utasítástól eltérően arra kértem, hogy olvassa fel a szöveget hangosan is. Az olvasást magnószalagra vettem. Csak ezután adtam ki az utasítást a tanulónak, amelynek nyelve azonos volt az olvasott szövegével. Azt kértem, hogy írja le, amire a szövegből emlékszik. A reprodukció nyelvét nem kötöttem meg, azaz az olvasott szöveg nyelvétől függetlenül magyarul vagy németül is írhatott. Ezután egy külön teremben foglalt helyet, ahol Kelemen Janka, aki kutató-

saimban mindvégig segítségemre volt, attól függően adta ki az újabb utasítást, hogy melyik nyelvet választotta a tanuló reprodukciós nyelvnek. A második utasításlapon azonban már meghatároztam a reprodukció nyelvét, éspedig a nem választott nyelvet kértem a nem választott nyelven írt utasítással. Miután a szövegekről mindkét nyelven rendelkezünk reprodukciós anyaggal, ugyanezt megismételtük a másik nyelvű mérőszöveggel is. Így minden diáktól egy magyar és egy német nyelvű olvasásmintával rendelkezünk magnószalagon, valamint mindkét szövegről mindkét nyelven lett egy-egy, azaz összesen négy szövegreprodukciónk. A hangszalagra rögzített olvasásminták alkották a későbbi összevető olvasásfonológiai és olvasásszerkesztési vizsgálatok alapanyagát. A reprodukciós szövegeken pedig komplex nyelvészeti elemzést végeztünk, amelyet néhány, a szociolingvisztikai, illetőleg pszicholingvisztikai vizsgálatokban nem szokványos, saját vizsgálati szempont egészített ki.

Az első vizsgálatot 1984-ben folytattuk a nyugat-magyarországi régió 9 nemzetiségi nyelvoktató általános iskolájában, összesen 125 németajkú tanuló bevonásával. A vizsgálatok hasonló szempontú megisméltése jelenleg folyik. Egyik célja — bizonyos új vizsgálati támpontok kidolgozásán túl — az, hogy az 1984-ben feltárt állapotokhoz képest bekövetkezett esetleges eltolódásokat is regisztrálhassuk. A másik — távlati — célunk az, hogy olyan kárpát-medencei modellt dolgozzunk ki, amelynek segítségével megbízhatóan vizsgálhatók, illetőleg általános tendenciáikban s nyelvpáronként egymással is összevethetők a magyarországi nemzetiségek s az ország határain kívül élő magyar anyanyelvű csoportok kétnyelvűségének változásai is.

HIVATKOZÁSOK saját írásaimra:

1. *Basisgebundene Sprachprozesse bei der Aneignung einer Zweitsprache.* = Deutschunterricht für Ungarn. 1/1987. 14–22.
2. *Probleme der Zweisprachigkeitsontogenese von Ungarndeutschen.* = Germanistische Mitteilungen (Brüssel), 20/1984. 61–70.
3. *Nemzetiségi nyelvismeret — nemzetiségi olvasáskészség.* = Pedagógiai Szemle, 1986/6. 527–536.
4. *Dinamika dvojezičnosti na Gornjem Seniku*/Felsőszölnök; pp. 539–561. In: Devetak, S. (RAvn.): Madžari in slovinci. Sodelovanje in sožitje ou jugoslovensko-madžarski meji. Ljubljana, 1987.
5. *Változathatás a kárpát-medencei nemzetiségek kétnyelvűség-dinamikájában.* Megjelenik az Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVIII. kötetében.
6. *Analitikus jelenségek a magyar gyermeknyelvben.* = Magyar Nyelv, 1985/3. 342–348.

7. *Pszicholingvisztikai modellálás – számítógépes nyelvoktatás.* 11–21. In: Papp F. (Szerk.): Számítógép és nyelvoktatás II., MTA VEAB Értesítő, 1985. Veszprém.
8. *Dynamisches Modell zur Minderheitensprachforschung im nordwest-pannonischen Raum.* 155–167. In: Nelde P.H. (ed.): Methoden der Kontaktlinguistik / Methods in Contact Linguistic Research. Dümmler, Bonn, 1985.
9. *A német ajkúak anyanyelv-átörökítésének óvodai problémái.* = Óvodai Nevelés, 1984/7–8. 235–239.

GIAY BÉLA

A MAGYAR LEKTORI KÖZPONT HUNGAROLÓGIAI TEVÉKENYSÉGE 1983–1988 KÖZÖTT

1. A Magyar Lektori Központ, amely 1983-ban jött létre a hungarológia külföldi felsőfokú oktatásának szervezésére és szakmai támogatására, személyi és tárgyi feltételeit tekintve csak az utóbbi egy-két évben került olyan helyzetbe, hogy érdemben hozzákezdjen hungarológiai feladatainak megvalósításához. Az intézményi működés első három évében megszereztük a szakterülettel kapcsolatos legfontosabb információkat, megkezdtük az intézményi és személyi kapcsolatok kiépítését, és létrehoztuk a szakmai infrastruktúra alapjait (könyvtár, dokumentáció, videotéka stb.). A működési tapasztalatok alapján egyre jobban kirajzolódtak egy autentikus szakintézmény kialakításának körvonalai, amelynek létrehozására fejlesztési tervet dolgoztunk ki. Kezdetből fogva érezhetőek voltak azok a megkétszerezésből adódó feszültségek, amelyek a hungarológia-oktatás alapvető szakmai-módszertani kérdéseiben, a hazai támogatásban, a tananyagellátásban, Magyarországról kiküldött vendégoktatók ügyeinek intézésében, a pályázattal és a felkészítésben mutatkoztak meg a leginkább. Az is látható volt, hogy ezeknek a szakmai gondoknak a megszüntetése csak hosszabb időt alatt, az intézményi munkához szükséges feltételek lényeges javításával képzelhető el. Az 1986-ban megkezdődött létszámbővítéssel, valamint az elhelyezési körülmények javításával lehetővé vált a szakmailag igényesebb és összetettebb feladatok megoldása is.

Az alábbiakban a Magyar Lektori Központ eddig végzett hungarológiai tevékenységének legfontosabb eredményeit tekintjük át.

2. A hungarológiai tevékenység egyes területeit vizsgálva azt láthatjuk, hogy az egyik legkomolyabb gond a tájékoztatás alacsony színvonala és az információhiány. Az utóbbi egy-másfél évtizedben a külföldi egyetemek hungarológiai oktatóhelyeinek száma jelentősen megnőtt, ezzel együtt a gondok is szaporodtak. A szakmai információs tevékenység fejlesztése és az oktatók közötti személyes kapcsolatok, a tapasztalatcsere erősítése szempontjából fontos eredményként értékelhető az, hogy az MLK szervezésében az 1980-as évek elejétől ismét rendszeressé váltak a lektori konferenciák. A tanácskozásokon a legaktuálisabb szakmai kérdések megvitatására került sor (a magyar mint idegen nyelv oktatás módszerei, a magyar kultúra külföldi terjesztése, a magyar irodalom oktatásának helyzete stb.). A köztes években a vendégoktatói munkával összefüggő kérdések megbeszélésére munkaértekezletet szerveztünk. 1989-ben kerül sor a hungarológus okta-

tók első nemzetközi konferenciájára és intézetünk tervezett önállósítására. Ezzel remélhetően új szakasz kezdődik a hungarológia-oktatás szakmai szerveződésében.

3. A Magyar Lectori Központ kezdettől fogva törekedett arra, hogy a hungarológia-oktatásnak publikációs fórumot teremtsen. Az erre való törekvések kezdeti eredményének tekinthető, hogy a lectori konferenciák előadásait gyűjteményes kötetekben megjelentettük. 1987-ben hoztuk létre „A Hungarológia Oktatása” című időszakos kiadványunkat, amely évente két alkalommal, számonként 5–6 ív terjedelemben jelenik meg. „A Hungarológia Oktatása” foglalkozik elméleti kérdésekkel, az egyes műhelyek tevékenységével, az oktatás módszertanával, helyet ad a szakterület aktuális eseményeivel foglalkozó beszámolóknak, dokumentumokat ad közre, és recenziókat közöl egyes szakmai kiadványokról.

4. A hungarológia és a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos közlemények a korábbi időszakban intézményi periodikákban, alkalmi kiadványokban jelentek meg. Ezek nehezen hozzáférhetőek, ugyanakkor egyre inkább szükség lenne „újrafelfedezésükre” a szakmai folyamatosság megteremtése, valamint az oktatási feladatra vállalkozók felkészítése érdekében. Ebből kiindulva terveztünk meg, illetve készítettünk elő egy kiadványsorozatot, amely a „Hungarológiai Ismerettár” címet viseli. Első kötetei az alábbi témákat ölelik fel: válogatás a lectori konferenciák előadásai-ból, ajánló bibliográfia a magyar mint idegen nyelv tanulmányozásához, tanulmányok a magyar mint idegen nyelv diszciplináris kérdéseinek köréből, valamint a magyarságtudományból.

5. Több ezerre tehető azoknak a nem magyar anyanyelvűeknek a száma, akik Magyarországon vagy külföldön beilleszkedési, utazási vagy tanulmányi célból magyarul tanulnak. A tankönyvkiadás sem itthon, sem külföldön eddig még nem jelentetett meg olyan könnyen hozzáférhető, praktikus nyelvhasználatra, gyakorlati ismeretekre is tanító magyar nyelvkönyvet, maganizokat, amelyek megfelelnek a gyorsan változó tanfolyami vagy egyéb igényeknek. Céljaink között egy ilyen negyedéves magazinjellegű kiadvány létrehozása is szerepel, amely kezdő és haladó szinten színesen és érdekesen mutatja be a magyar nyelvet és Magyarországot.

6. A Magyar Lectori Központban 1987 végén kutatócsoport alakult a hungarológia külföldi egyetemi oktatásának összehasonlító elemzésére. A négytagú kutatócsoport a TS–4/5 magyarságkutatási program keretében dolgozik. A kutatási program 1989 végén egy tanulmány elkészítésével fejeződik be. Az oktatással kapcsolatos adatok és jellemzők felmérésére egy kérdőívet készítettünk, amelyet minden külföldi oktatóhelynek megküldtünk. A visszaérkezett anyagok feldolgozása és elemzése részben manuálisan, részben számítógépes program segítségével történik. A szinkron kutatás mellett, amelynek eredményei remélhetőleg sok információt és gyakorlati

segítséget is nyújtanak a hunarológia-oktatás fejlesztési stratégiájának kidolgozásához, mihamarabb szükség lenne az oktatás történeti kérdéseit feltáró és elemző kutatásra is.

7. A hungarológia oktatás alapja a nyelvoktatás, amelynek eredményessége döntően befolyásolja a szaktárgyi oktatás tartalmi és módszertani lehetőségét. A nyelvoktatás történeti-módszertani szakirodalmának feltárása azonban még hiányzik. A Központban két éve készül a magyar mint idegen nyelv oktatásának tanulmányozására szolgáló ajánló bibliográfia, amelynek célja, hogy a szétszórtan megjelenő tanulmányok, cikkek bibliográfiai adatainak összegyűjtésével és rendszerezésével lehetővé tegye a szakterület megismerését. A munka első szakaszában az 1945 és 1988 között megjelent hazai szakirodalmat dolgoztuk fel. Tervezzük, hogy a munkát folytatjuk, és kiterjesztjük a megelőző korszakokra is, illetve feltárjuk a külföldön megjelent szakirodalmat is.

8. A magyar mint idegen nyelv tanításához és tanulásához sajnos sok taneszköz és segédanyag hiányzik. Nincsenek korszerű nyelvkönyvek, módszertani kézikönyvek, pedagógiai grammatikák, gyakorisági szótárak, hogy csak a legfontosabbakat említsük. Ma még a nyelvkönyvek többnyire úgy készülnek, hogy láthatóan nem előzi meg különösebb tananyagelemzés a konkrét tankönyvírási munkát. A tankönyvírók saját oktatási gyakorlatuk tapasztalataira hagyatkoznak, és többnyire sokféle felhasználói igényt igyekeznek kielégíteni. Így születnek azok a nyelvi anyagok, amelyek a nyelvtanulás korszerű követelményeinek nagyon sok vonatkozásban nem felelnek meg. A Magyar Lectori Központban a tankönyvírók, valamint a tanárok és tanulók munkáját megkönnyítendő, elkezdődött egy gyakorisági és funkcionális szempontokat is érvényesítő didaktikai célú magyar lexikai minimum szótár szerkesztése. Ennek munkálatait egy nagyobb létszámú csoport végzi. A munkát az utóbbi időszakban készült, hét magyar nyelvkönyv lexikai anyagának elemzésével kezdtük. A szótár anyagát négy nyelvű (angol, francia, német, olasz) szemantizációval jelentetjük meg. Ennek a munkának a befejezése után szeretnénk hozzáfogni a ma használatos nyelvkönyvek nyelvtani anyagának elemzéséhez is.

9. A hungarológia-oktatás múltjának megismeréséhez, valamint a korszerű információs tevékenységhez alapvetően szükséges a hungarológiai dokumentáció megteremtése. A Központ alapítása óta gyűjtjük az oktatásra, az oktatóhelyekre vonatkozó dokumentációt, a lectori jelentéseket stb. A hungarológia dokumentáció kiépítése, a hiányzó anyagok beszerzése többéves folyamat, az alapokat azonban már létrehoztuk. A dokumentumokat alapvetően az egyes oktatóhelyek szerint szerkesztjük. A levéltári anyag mellett szándékunkban áll egy video- és hangdokumentáció létrehozása is (szakmai tanácskozások, konferenciák, tanórák felvétele, interjúk a hungarológia kiemelkedő képviselőivel stb.).

A hungarológia-dokumentáció kiegészítését, valamint szakkönyvtárunk rendszeres bővítését is ma még a helyhiány akadályozza. Az elhelyezési feltételek gyors javítása nélkül nem tudjuk fejleszteni az intézményi működéshez alapvetően szükséges tevékenységeket.

10. A Magyar Lektori Központ egyik fontos feladata a külföldi munkára induló hungarológus oktatók hazai felkészítése. Ennek a feladatnak a megoldásával hosszabb ideje foglalkozunk, eddig azonban csak kezdeti eredményeink vannak. Részben a szerény elhelyezési és anyagi körülmények, részben szervezési problémák miatt eddig csak két ízben tudtunk felkészítő tanfolyamot megszervezni. A pályázatok elfogadásának elhúzódása, a kiküldés és a fogadás körüli bizonytalanságok megnehezítik az egyeztetést és sokszor a döntés is csak a kiutazás előtti hetekben születik meg. A felkészítési gondokat tanfolyammal szeretnénk megoldani, ezen a kiküldésre váró jelöltek vennének részt. A néhány napos tanfolyam szakmai programjának a keretei kialakultak, így a közeljövőben minden bizonnyal hozzákezdhetünk a megvalósításhoz.

11. A megoldatlan gondok közé tartozik a külföldön működő hungarológus oktatók, magyar fordítók, tolmácsok stb. továbbképzésének ügye is. Ma még igen hosszú idő telik el, amíg a magyar tudományos eredmények megjelennek a külföldi hungarológia-oktatásban. Ezeket a problémákat segíthetne egy szakmailag differenciált igényeket kielégítő hungarológiai nyári egyetem megszervezése, amelyen elsősorban a fenti szakemberek vennének részt, de gondolkodni kellene a külföldi magyar szakos hallgatók részképzésének jobb és hatékonyabb megszervezésén is. Ezeket a kérdéseket illetően egyenlőre még a tájékozódás és az információgyűjtés szakaszában vagyunk. Szeretnénk felhasználni jól bevált külföldi tapasztalatokat, megoldási módokat is.

12. A fentiekén kívül vannak még olyan egyéb szakmai feladatok is, amelyeket egy címszó alá nehéz besorolni.

A hungarológiai munkának egyik fontos eleme az oktatással, kutatással kapcsolatos frásos anyagok véleményezése, előterjesztések készítése. Sok munkát jelent az oktatóhelyek szakanyagokkal való ellátása, az új tanszékek, lektorátusok létesítésében és felszerelésében való közreműködés is.

A Központ jelentős mennyiségű és értékű szakkönyvvel, tankönyvvel, jegyzettel támogatja az egyes oktatóhelyek könyvtárfejlesztési törekvéseit, és igyekszünk teljesíteni az oktatók oktatástechnikai eszközökre, illetve szemléltetőanyagokra vonatkozó kéréseit is. Az intézményben rendelkezésre álló hang- és videoanyagok igénybevételének megkönnyítésére katalógussorozatot szerkesztettünk.

A Központ foglalkozik a vendégoktatói munkára alkalmas jelöltek pályázatainak regisztrálásával és elbírálásával is. Rendszeresen részt veszünk a különböző intézmények szakmai konferenciáin és bekapcsolódtunk a Hungarológiai Tanács munkájába.

A Magyar Lectori Központ hungarológiai tevékenysége még kezdeti stádiumban van. Az első eredmények már megmutatkoztak, ezek egyszerre jelentik a követendő irányt és gyakorlatot is. Számos sürgető igénynek még nem tudunk megfelelni, ehhez további fejlesztésre, egy szakmailag, gazdaságilag önálló intézményre van szükség. Olyan intézményre, amelynek feltételrendszere összhangban van a feladat komolyságával és nagyságával. A mi számunkra kézzelfogható valóság, hogy a hungarológia külföldi felsőfokú oktatása a magyar felsőoktatás egyik legfontosabb nemzetközi kapcsolatrendszere, a jövőépítés egyik stratégiai kérdése.

ÉDER ZOLTÁN – HEGEDŰS RITA – HORVÁTH JUDIT –
SZILI KATALIN

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÁRI SZAK

A magyar mint idegen nyelv és a hozzá szervesen kapcsolódó magyarságismeret oktatása, mint bármely idegen nyelv és kultúraé, önálló szakma. A szakma elsajátítására két mód kínálkozik.

Az egyik az *empirikus*, az az út, amelyet eddig a legtöbben végigjártunk: az oktatás sok éves, esetleg évtizedes folyamatában szerezni meg a szükséges nyelvi–nyelvészeti–pedagógiai ismereteket, találni meg a megfelelő módszereket és alakítani ki azt a szemléletet, amely a magyar nyelv sajátosságait és rendszerét, működését és használati szabályait más nyelvi rendszer(ek) szemszögéből, a magyar művelődés múltját és jelenét pedig az egyetemes kultúra szempontjából és részeként képes látni és megláttatni.

A másik mód a *diszciplináris*, a szakmai igényeknek és a korszerű követelményeknek megfelelő képzés és továbbképzés. Egy olyan tudomány-szak, amely a közelebbi és távolabbi múlt idevágó oktatási tapasztalatainak, valamint elméleti törekvéseinek felkutatása és összegyűjtése alapján, az alkalmazott nyelvészet, a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika, a pedagógia, továbbá a művelődéstörténet újabb eredményeinek értékesítésével egységes rendszerbe állítja a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia oktatásának elméletét és gyakorlatát, és tantárgyi diszciplínának keretében közvetíti azokat az ismereteket és módszereket, amelyekre az idegen ajkúakat tanító magyartanárnak szüksége van.

Felismerve a kérdés korunkban egyre növekvő jelentőségét, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara – Magyar Nyelvészeti Tanszékcsoportja által jóváhagyott tanterv alapján – 1981-ben felterjesztette a Művelődési Minisztériumnak a kar Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán, nappali tagozaton létesítendő magyar mint idegen nyelv tanári C-szakra vonatkozó javaslatát. A minisztérium 1982-ben posztgraduális képzés formájában engedélyezte a szak létesítését, kari hatáskörbe utal-

va az ehhez szükséges tantervi módosítások végrehajtását. Így jött létre a *Magyar mint idegen nyelv tanári szak és tanterve*, és indult meg még ugyanabban az évben négy féléves (kétéves) képzés keretében az oktatás. Az 1982–1984-i ciklust további kétéves ciklusok követték 1984–1986-ban és 1986–1988-ban. Az évek során felgyűlt oktatási tapasztalatok szükségessé tették, hogy 1988 őszén kari hatáskörben tantervi korrekciót hajtsunk végre, s a módosított tanterv alapján kezdtük meg nyegedik alkalommal az 1988–1990-es évekre terjedő posztgraduális képzést.

A tanterv a következőkben határozza meg a képzés célját: *„A magyar mint idegen nyelv tanári szak célja olyan tanárok képzése, akik egyfelől speciális szakmai ismeretek birtokában képesek idegen anyanyelvűeket a magyar nyelvnek szóban és írásban való használatára megtanítani; másfelől akik sajátos művelődéstörténeti ismeretekkel felvértezve alkalmasak arra, hogy a külföldieket a magyar kultúra ismeretébe bevezessék.”*

A posztgraduális képzésre való jelentkezés feltételeit és a felvétel módját a tanterv az alábbiakban szabályozza:

„Posztgraduális képzésre jelentkezhetnek

a) azok a magyar állampolgárok, akik magyar–idegen nyelv szakos egyetemi diplomával rendelkeznek, vagy akik csupán magyar szakos egyetemi diplomával rendelkeznek ugyan, de legalább öt éven át tanították a magyart mint idegen nyelvet, és legalább egy idegen nyelvet jól ismernek;

b) azok a külföldi állampolgárok, akik magyar vagy külföldi egyetemen magyar szakot vagy ennek megfelelő tanulmányokat végeztek, egyetemi, ill. ezzel egyenértékű diplomájuk van, és magyar nyelvismeretük olyan szintű, amely magyarországi egyetemi tanulmányokra képessé teszi őket.”

„A felvétel módja

Mind a magyar, mind a külföldi állampolgárok írásbeli jelentkezés, majd felvételi vizsga alapján nyerhetnek felvételt a szakra.”

A posztgraduális képzésnek jelenleg három formája lehetséges:

1. Magyar állampolgároknak esti tagozaton négy féléves (két éves) keretben;

2. Magyar állampolgároknak levelező tagozaton hat féléves (három éves) keretben;

3. Külföldi állampolgároknak két féléves (egyéves) keretben.

Az egyes formák tantárgy- és óraelosztását az alábbi tantervi táblázatok szemléltetik. (A nagybetűs rövidítések a vizsgakövetelmények fajtáját, a csatlakozó számok pedig félévi időpontját jelölik: K. = kollokvium, Gyj. = gyakorlati jegy, Sz. = szigorlat.)

II./1. Tantervi táblázat: Esti tagozat

Félévek:	1.	2.	3.	4.	K.	Gyj.	Sz.	Össz.
RÉSZTÁRGYAK								
A magyar mint idegen nyelv oktatásának elmélete	3	3	–	–	1.		2.	84
A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana	2	2	2	2	2.		4.	112
Funkcionális és összevető nyelv-vizsgálat	–	–	2	2	3.		4.	56
A magyar művelődés múltja és jelene	–	–	2	2			4.	56
Óralátogatás és tanítási gyakorlat	2	2	2	2		1–4.		112
Félévi kötelező órák (heti és összesen)	7	7	8	8				420

II./2. Tantervi táblázat: Levelező tagozat ^x

Félévek:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	K.	Gyj.	Sz.	Össz.
RÉSZTÁRGYAK										
A magyar mint idegen nyelv oktatásának elmélete	24	24	6	6	—	—	1–2.		4.	60
A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana	12	12	6	6	6	6	2., 4.		6.	48
Funkcionális és összetevő nyelvvizsgálat	—	—	6	6	6	6	4.		6.	36
A magyar művelődés múltja és jelene	—	—	6	6	6	6			6.	24
Óralátogatás és tanítási gyakorlat	—	—	12	12	12	12		3–6.		48
Félévi kötelező órák (félévi és összesen)	36	36	36	36	36	36				216

x Az óraszámok félévre vonatkoznak három alkalommal két-két napos foglalkozást véve alapul.

II./3. Tantervi táblázat: Külföldi tagozat

Félévek:	1.	2.	K.	Gyj.	Sz.	Össz.
RÉSZTÁRGYAK						
A magyar mint idegen nyelv oktatásának elmélete	3	3	1.		2.	84
A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana	4	4	1.		2.	112
Funkcionális és összetevő nyelvvizsgálat	2	2	1.		2.	56
A magyar művelődés múltja és jelene	2	2			2.	56
Óralátogatás és tanítási gyakorlat	4	4		1–2.		112
Félévi kötelező órák (heti és összesen)	15	15				420

A tanulmányi és vizsgakötelezettségekről a tanterv a következőket szögezi le: „*A tananyag feldolgozása előadás és szemináriumi munka keretében történik. A tantárgyakból a hallgatók a tantervi táblázatban feltüntetettek szerint kötelesek szigorlatot tenni, vizsgázni vagy gyakorlati jegyet szerezni; tanulmányaik során a magyar mint idegen nyelv vagy a magyar művelődés témaköréből szakdolgozati szintű értekezést kell benyújtaniuk. Amennyiben tanulmányi és vizsgakötelezettségeiknek eleget tettek, diplomájukba az egyetem bejegyzzi a magyar mint idegen nyelv tanár szak elvégzését.*”

A továbbiakban az egyes tantárgyak tematikáját, problémakörét vázoljuk. A közölt szakirodalom válogatott tételekből áll, és a hallgatók nyelvtudása szerint bővíthet vagy változhat.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának elmélete

A tantárgy célja az, hogy bevezetést adjon az alkalmazott nyelvészetbe mint az idegennyelv-oktatás legtágabb értelemben vett stúdiumába, áttekintse az idegennyelv-oktatásban világszerte kialakult és nálunk is alkalmazott módszereket, a nyelvtanítás történetének elemzésével képet adjon arról a hosszú folyamatról, amelynek során a nyelvtanítás komplex jellege feltárult.

Megismerkedünk a nyelvelmélet, a pszichológia és a szociológia azon kutatási irányjaival, amelyek a nyelvtanítás elméleti alapjainak a lerakásához feltétlenül hozzájárultak, sőt mi több, ezek a diszciplínák a nyelvtanítás elméletének egy-egy megközelítési módját is jelentik. Az egyes megközelítési módok, a nyelvelméleti, pszicholingvisztikai, szociolingvisztikai faktorok komplex vizsgálatának az igénye azonban ma még ritkán van egyszerre jelen a nyelvtanítás elméleti és gyakorlati alapkérdéseinek kutatásában: hol az egyik, hol a másik tényező kap preferenciát. Igaza van H. D. Brown-nak, aki a nyelvtanítás elméletére irányuló szakirodalomról megállapítja, hogy a különböző megközelítési módokból korántsem állt össze egységes kép: a nyelvtanítás elmélete még nincs kellőképpen kidolgozva, csak a megvalósítás folyamatában van. (Brown, H. D., *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice-Hall, 1980.)

A következő témákat kísérik végig a két félév folyamán:

1. A nyelvtanítás elméletének kialakulása: a nyelvtudomány és a nyelvtanítás-tanulás alapkérdéseinek összekapcsolása. Az elmélet és gyakorlat összefüggése a nyelvtanítás komplex folyamatában. A nyelvtanítás néhány általános modellje (Campbell, Spolsky, Ingram, Mackey, Strevens, Bárdos J.).

Irodalom:

Halliday, M. A. K., McIntosh, A. and Strevens, P. D., *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London, 1964. – Titone, R., *Le lingue estere*. Zürich, 1966. – Wilkins, D. A., *Linguistics in Language Teaching*. London, 1972. – Corder, S. P., *Introducing Applied Linguistics*. Harmonds-

worth, Middlesex, 1973. — Elia, A., D'Agostino, E., *Teorie linguistiche e glottodidattica*. Bologna, 1974. — Stern, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, 1983. — Bárdos J., *Nyelvtanítás: múlt és jelen*. Bp., 1988.

2. A nyelvtanítás történetének vázlata 1880-tól az első világháborúig. A direkt módszer mint a nyelvtani-fordító módszer antitézise. A direkt módszer, az asszociatív pszichológia és a humboldti nyelvszemlélet. A fonetikai kutatások hatása.

Irodalom:

Jespersen, O., *How to Teach a Foreign Language?* London, 1904. — Lux Gy., *A modern nyelvek tanulása és tanítása*. Miskolc, 1925. — Telegdi Zs., *A nyelvemlélet és nyelvtipológia humboldti egysége*. ÁNYT. VII. 1970.

3. A nyelvtanítás történetének vázlata a 40-es évekig. Az orális módszer mint a direkt módszer egy finomított változata. Sweet és Palmer munkássága.

Irodalom:

Sweet, H., *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*. London, 1899. — Palmer, H. E., *The Oral Method of Teaching Languages*. Cambridge, 1921. — Coleman, A., *The Teaching of Modern Languages in the United States*. New York, 1929. — Ogden, C. K., *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. London, 1930.

4. A nyelvtanítás történetének vázlatos ismertetése a 70-es évekig. Az amerikai strukturalizmus és a behaviorista pszichológia hatása a nyelvtanítás elméletére.

Irodalom:

Bloomfield L., *Language*. New York, 1933. — Lepschy, G. C., *La linguistica strutturale*. Torino, 1966. — Skinner, B. F., *A tanítás technológiája*. Bp., 1973. — *Modern nyelvemléleti szöveggyűjtemény II*. Szerk. Antal L. Bp., 1982. Egyetemi jegyzet.

5. Az audiolingvális és audiovizuális nyelvtanítási módszer elméleti alapjai. Kontrasztív vizsgálatok a nyelvtanítás elméletében és gyakorlatában. A nyelvi laboratóriumok és működésük elméleti alapjai.

Irodalom:

Lado, R., *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, 1957. — Huebener, Th., *Audio-Visual Techniques in Teaching Foreign Languages*. New York, 1960. — CREDIF: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français. *Voix et Images de France: Cours audio-visuel de français, premier degré*. Paris. 1961, 1971.² — Rivers, W. M., *The Psychologist and the Foreign Language Teacher*.

Chicago and London, 1964. — *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás.* Szerk. Horváth M., Temesi M. Bp., 1972. — *Metodikai olvasókönyv.* Szerk. Balog I. Bp., 1973. Egyetemi jegyzet. — **Fülei–Szántó E.**, *A kontrasztív nyelvészet és a nyelvoktatás.* Modern Nyelvoktatás, 1975.

6. Chomsky nyelvészeti forradalmának hatása a nyelvtanítás elméletére. A behaviorista-mentalista konverzió a pszicholingvisztikában. A kognitív tanulási modell. A hibaelemzés mint a nyelvtanítás eredményességének az elősegítője.

Irodalom:

Chomsky, N., *Review of Verbal Behaviour by B. F. Skinner.* Language 35. 1959. — **Chomsky, N.**, *Aspects of the Theory of Syntax.* Mass., 1965. — **Greene, J.**, *Psycholinguistics. Chomsky and Psychology.* Harmondsworth, Middlesex, 1972. — **Cook, V.**, *Universal Grammar and Second Language Learning.* Applied Linguistics 6/1: 1985. — *Modern nyelvelméleti szöveggyűjtemény VI.* Szerk. Antal L. Bp., 1986. Egyetemi jegyzet.

7. A nyelvtudomány és a nyelvtanítás összefüggésének ismételt, újszerű felvetése. A pedagógiai grammatika fogalmának részletes kidolgozása. A nyelvleírás és a pedagógiai grammatika kapcsolatának tudományos alapjai.

Irodalom:

Roulet, E., *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues.* Bruxelles, 1972. — **Martinet, J.**, *De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue.* Paris, 1972. — *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol 2. Papers in Applied Linguistics. Ed. by Allen, J. P. and Corder, S. P. Edinburgh, 1975. — **Berreta, M.**, *Linguistica ed educazione linguistica.* Torino, 1977. — **Rivers, W. M.**, *Teaching Foreign Language Skills.* Chicago, 1981.

8. A 70-es és a 80-as évek általános vitája a nyelvtanítás elméletének központi problematikájáról. A szociolingvisztikai kutatások hatása a nyelvtanítás alapkérdéseinek újrafelvetésére. A kommunikatív kompetencia fogalma. Hymes és Gumperz munkássága.

Irodalom:

Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication. Ed. by Gumperz, J. J. and Hymes, D. New York, 1972. — *Társadalom és nyelv.* Szerk. Pap M. és Szépe Gy. Bp., 1974. — *Sociolinguistic Aspects of Language Learning and Teaching.* Ed. by Pride, J. B. Oxford, 1979. — **Hudson, R. A.**, *Sociolinguistics.* Cambridge, 1980.

9. A tananyagkutatás tudományos alapjainak hangsúlyozása a 80-as évek új irányzataiban. Az interakció elmélet és a nyelvészeti pragmatika szempontjainak alkalmazása.

Irodalom:

Austin, J. L., *How to Do Things with Words*. Oxford, 1962. — Searle, J. R., *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, 1969. — Dressler, W., *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen, 1972. — Schmidt, S. J., *Texttheorie*. München, 1973. — Breuer, D., *Einführung in die pragmatische Texttheorie*. München, 1974. — Antal L., *A tartalomelemzés alapjai*. Bp., 1976. — Pléh Cs. és Radics K., *Beszédaktus elmélet és kommunikációkutatás*. ÁNyT. XIV. 1982. — Kiefer F., *Az előfeltevések elmélete*. Bp., 1983. — *Metodikai olvasókönyv*. Szerk. Lieber Péterné, Pogány B., Haraszi K. Bp., 1987.

10. A tanuló aktív szerepének hangsúlyozása a tanítási folyamatban. Az individualizáló, pszichológizáló módszerek.

Irodalom:

Focus on the Learner. Ed. by Oller, J. W. and Richards, J. C. Mass., 1969. — Titone, R., *Psicolinguistica applicata. Introduzione psicologica alla didattica delle lingue*. Roma, 1971. — Engelkamp, J., *Psycholinguistik*. München, 1974. — Stevick, W. E., *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass. 1980.

11. A nyelvtanulás-elmélet tudományos alapjainak hangsúlyozása: az első és második nyelv elsajátításának kutatása, a gyermek- és felnőttoktatás különbségei. „Interlanguage” tanulmányok. A hibaelemzés követelményének ismételt, még fontosabb formában való felvetése.

Irodalom:

Errata. Papers in Error Analysis, Ed. by Svartvik, J. Stockholm, 1973. — *Error Analysis*. Ed. by Richards, J. C. London, 1974. — *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Vol. 3. Ed. by Allen, J. P. and Corder, S. P. Edinburgh, 1975. — Budai L., *Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban*. Bp., 1979.

12. A nyelvészeti, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai kutatások eredményei és a kommunikatív-funkcionális nyelvtanítás.

Irodalom:

Nyelv és kommunikáció II. Szerk. Szecskő T. és Szépe Gy. Bp., 1969. — Szecskő T., *Kommunikációs rendszer — központi kommunikáció*. Bp., 1971. — Wilkins, D. A., *Notional Syllabuses: A Taxonomy and its Relevance to Foreign Language Curriculum Development*. Oxford. 1976. — Munby, J., *Communicative Syllabus Design: A Sociolinguistic Model for Defining the Content of Purpose-Specific Language Programmes*. Cambridge, 1978. — *The Communicative Approach to Language Teaching*. Ed. by Brumfit, C. J. and Johnson, K. Oxford, 1979.

13. A nyelvsajátítás elméletei: az akkulturációs modell, a szociális el-

vegyülés modell, a diskurzus-interakciós modell, a monitor modell, az egyenlőtlen kompetencia modell, az univerzális hipotézis modell, az ideg-fiziológiai elmélet.

Irodalom:

Pordány L., *Nyelvoktatási módszer és nyelvszajátítási elmélet*. Modern Nyelvoktatás, 1975. — *Second Language Acquisition*. Ed. by Hatch, E. Rowley, Mass. 1978. — **Wode, H.**, *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*. Tübingen, 1980. — **Brown, H.**, *Principles of Language Learning and Teaching*. Prentice Hall, 1980. — **Krashen, S.**, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford, 1981. — **Lengyel Zs.**, *Tanulmányok a nyelvszajátítás köréből*. NyttudÉrt. 107. 1981. — **Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S.**, *Language Two*. New York, Oxford, 1982. — **Ellis, R.**, *Classroom Second Language Development*. Oxford, 1984. — **Ellis, R.**, *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, 1986.

A szemináriumokon megvitatjuk a tanulmányokat, valamint minden hallgató egy-egy nyelvészeti, nyelvdidaktikai, pszicholingvisztikai és szociolingvisztikai művet ismertet szemináriumi szabad előadás és házi dolgozat formájában.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana

Napjainkban a különböző nyelvoktatási módszerek hatékonyságáról vitatkozva, a nyelvoktatás diszciplináris elhelyezésén töprengve (nyelvészeti, pszichológiai, pedagógiai jellegű-e inkább?), mintha elfelejtettük volna azt a nyilvánvaló ténytet, hogy a nyelvoktatás sikerének kulcsa a magas szakmai tudással rendelkező, a tanítás gyakorlatával is sikeresen megbirkózó, pedagógiaileg képzett nyelvtanár.

A magyar mint idegen nyelv módszertana címet viselő tárgy elsődleges célja olyan módszerek, eljárások megismertetése a hallgatókkal, amelyek segítségével képessé válnak arra, hogy a különböző korú anyanyelvű hallgatókat az oktatási célhoz, a tananyaghoz alkalmazkodva a leghatékonyabban tanítsák nyelvünkre.

A jelen kor követelménye a magyar külföldieknek való oktatásában — miként az idegennyelv-tanításban — az, hogy a tanulók a lehető leggyorsabban valóban kommunikációképesen sajátítsák el a magyar nyelvet. A kommunikatív kompetencia mint oktatási cél több lényeges tartalmi változást hozott magával a nyelvoktatás hetvenes évekbeli történetében. Így a hétköznapi nyelv használatának, a nyelv kommunikatív funkcióinak a tanulmányozását, az egyes nyelvi funkciók, szemantikai kategóriák rendszerbe foglalását, a funkcionális nyelvtanok megjelenését stb. A nyelvoktatás gyakorlatában, a nyelvórákon pedig megjelentek és napjainkban is alakulóban vannak az új célokat legadekvátábban tükröző, azokat a legsikeresebben megvalósító eljárások, technikák (**Allen, E. D. — Valette, R. M.**,

Modern Language Classroom Techniques, New York, 1972; Gumperz, J. J., *Discourse Strategies*, Cambridge, 1982.).

A kétségtelenül létező hiányok, az ezekből következő sürgető igények alapján az idegen ajkúak magyarnyelv-tanításának legégetőbb feladata, hogy felzárkózzon a nyelvészet, a pszichológia, a szociológia és a pedagógia legkorszerűbb eredményeit magukba ötvöző nyelvvoktatási törekvésekhez.

A magyar mint idegen nyelv tanításának legújabb, intézményesített formája majdhogynem 40 éves múltra tekinthet vissza. Ebben az időszakban – különösen a hatvanas évek végétől – több a magyar mint idegen nyelv oktatással kapcsolatos elméleti kérdés merült fel, került megválaszolásra. Nevezetes vélemények, elgondolások születtek diszciplináris helyéről (Szépe Gy., *A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése*. In: Magyar nyelv külföldieknek, Az V. lektori konferencia anyaga, 1981, 9–21; Éder Z., *A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye*. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 2. sz. Bp., 1984.; Szöllősy–Sebestyén A., *A magyar nyelvvoktatás feladatai és célja a műszaki egyetemeken és főiskolákon*. In: Folia Practico-Linguistica, XIV. évf. (1984.) 1. sz., 9–22.), és az oktatást irányító általános elvvé vált az a felismerés, hogy a magyar idegen nyelvként történő leírása sajátos szemléletet, megközelítésmódot kíván, mivel a nyelvet mintegy kívülről nézve működőképes törvényszerűségeiben ragadja meg. E gondolat eredményeként megfogalmazódott a magyar nyelv funkcionális szempontú vizsgálatának igénye (Hársné Kígyóssy E., *A magyar idegen nyelvként való tanítása*. In: Folia Practico-Linguistica, VIII. évf. (1978.), 35–40.; Éder Z. – Kálmán P. – Szili K., *Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában*. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 5. sz. Bp. 1984.).

Az új gondolatok azonban zömmel műhelymunka jellegű kiadványokban tűntek fel, a tapasztalatok egy-egy intézményben használt jegyzetben, könyvben összegződtek, így csak esetlegesen juthattak el a külföldieket tanító tanárokhoz, akik a lassan gyarapodó szakirodalom ellenére is magukra hagyatva végzik munkájukat. Nincs például a tanári munkát megkönnyítő módszertani kézikönyv, amelyből választ kapnának az oktatás közben felmerülő, a magyar mint idegen nyelv tanítás hogyanját érintő kérdéseikre. Tudomásunk szerint mindezidáig csak egy, a magyar mint környezetnyelv oktatását jellemző könyv íródott e témakörből (Horváth M., *A magyar mint a társadalmi környezet nyelve tanításának módszertana*, Novi Sad, 1982.).

A magyar mint idegen nyelv tanításának módszertana az említett okokból feladatának tekinti, hogy autentikus rendszerét adja azoknak az órákon használt eljárásoknak, technikáknak, amelyek a tananyag kommunikatív elvű kialakításából fakadnak, illetve a már meglévő külföldi és saját kezdeményezéseket felhasználva ezek kidolgozására a hallgatók közreműködésével kísérletet tegyen.

Választ keresünk arra a kérdésre, hogyan lehet összhangot teremteni a

nyelvtani anyag sorrendjének kialakításában az egyszerűtől a bonyolult felé haladás módszertani elve és az egyes nyelvi jelenségek nyelvhasználatbeli megterheltsége, fontossága között a magyar nyelv esetében, amely a nyelvi megnyilatkozás egyszerűbb formáiban is nehéz és a megszokottnál több grammatikai ismeretet követel a tanulótól.

A magyar nyelvtan kulcsjelenségeinek — alanyi, tárgyias ragozás, szórend, igekötő-használat stb. — oktatásával foglalkozva a hallgatók megismerhetik a tanításukban eddig követett eljárások előnyeit, hibáik kiküszöbölésének lehetőségeit. Végigkövetjük azokat a változásokat, amelyeket a funkcionális alapelveken nyugvó, a nyelvhasználatot előtérbe állító grammatikatanítás hozott magával a nyelvi jelenségek bemutatásában, gyakoroltatásában.

A módszertani foglalkozásokon különös figyelmet szentelünk az elavult szóegyenleteken alapuló lexikaoktatás megújítására törekvő eljárásoknak. Gondolunk itt a régről felelevenített fogalomkörök szerinti szókincsbővítés lehetőségeire, a szóasszociációs láncok alkalmazására, a szavak szemantikai vonzatait középpontba helyező elképzelésekre.

Az újabb nyelvoktatási törekvéseknek megítélésünk szerint egyik leghasznosabb vonása az, hogy a nyelv holt anyagból élővé, hangzós, hangtesttel is bíró beszédeszközzé lett. Ebből adódóan előtérbe kerülnek a nyelvórakon a beszédértést fejlesztő gyakorlatok (hallás — olvasás, a hallott szöveg lényegének megragadását számon kérő feladatok). A külföldiek magyar nyelv-oktatásában talán ezen a területen a legszembetűnőbbek a lemaradások. Gondoljunk csak a beszédtanítás elhanyagolásából következő hibákra, a kiejtés — érzékelés — frászkép hármasságának némely nemzetiségű hallgatónál kritikus disszonanciájára, a megfelelő hanganyagok teljes hiányára. A jövő, a jövődőlő magyar mint idegen nyelv-tanárok feladata lesz megszüntetni ezeket az elmaradásokat.

A kommunikatív szemlélet napjaink nyelvoktatásának elveit tükrözi. Ismeretük, módszereik használata elengedhetetlen a ma tanító nyelvtanárok számára. Mindamellet elismerjük azt, hogy a nyelvoktatásban nincs egy üdvözítő módszer, az igazán hatékony nyelvoktatást a különböző módszereknek, eljárásoknak az ötvözete adhatja, amely szerencsésen idomul az aktuális oktatási feladathoz, a tananyaghoz, a diákok tudásához. A jelen módszereinek nem egy vonása a jövőben túlhaladottá válhat, illetve, mint ahogy a nyelvoktatás története ezt többször is példázza, az új módszerek általában az őket megelőzők tagadásából születtek, vagy éppen egy régi erőteljesebben újjáéledő változatai.

Önmagunkat szegényítenénk tehát azzal, ha nem merítenénk a magyar mint idegen nyelv oktatásának igazán gazdag múltjából, ha nem ismerkednének meg a hallgatók azokkal az idegen ajkúakkal íródott nyelvtanokkal, amelyek koruk legjobb nyelvtanai is voltak (Bél Mátyás, Versegly Ferenc, Márton József, Riedl Szende, Szinnyei József, Lotz János grammatikái), ha nem tanulnának a régi nyelvtanok erényeiből.

Éppen ezért a módszertan tárgykörébe tartozónak tekintjük a magyar mint idegen nyelv oktatás múltját is, hogy a jövőendő tanárok ismerjék szakjuk történetét, munkájukban támaszkodni tudjanak eredményeire.

A magyar művelődés múltja és jelene

Az elmúlt néhány évtizedben a nyelvpedagógiai szakirodalom néhány jeles munkája részletesen elemzi, hogy a célnyelv kultúrájához való közeledés, valamint a célnyelv és az anyanyelv kultúrájának bizonyos mértékű összevetése a nyelvtanítás lényeges összetevői (Lado, R., *Linguistics Across Cultures*, 1957.). „A nyelv nem választható el a kultúrától, mivelhogy mélyen be van ágyazva abba” (Rivers, W. M., *Teaching Foreign Language Skills*, 1981.).

Az 1960-as években külön bizottság foglalkozik a nyelvtanítás és a kultúra kapcsolatával az amerikai alkalmazott nyelvészetben. A tanulmányokból a következő lényeges megállapítások kristályosodnak ki:

a) a nyelv a kultúra része, éppen ezért a nyelv működésének vizsgálatát nem szabad elszakítanunk a kultúra egészének a vizsgálatától;

b) a nyelv kultúrahordozó funkciójából következik, hogy a nyelvtanár az illető nyelv kultúrájának a tanára is kell, hogy legyen;

c) a nyelv és a nyelvhasználat alá van vetve a kultúra által meghatározott viselkedési és gondolkodási formáknak, és ezt a szempontot a nyelvtanár soha nem tévesztheti szem elől az osztályterem falain belül (Brooks, N., *Language and Language Learning*, 1960.).

A 70-es években a nyelvészociológiai kutatások új, lényeges keretbe állították a kultúra és a nyelvtanítás összefüggését. Dell Hymes bevezette a „kommunikatív kompetencia” fogalmát, amely már jóval túlnő a „nyelvi kompetencia” és „nyelvi performancia” területén, mivel az előbbiek mellett a kommunikatív kompetencia magában foglalja az interakciós készséget is, amelynek birtokában a beszélő tudja, „*mikor szólaljon meg és mikor ne, valamint azt is, hogy mikor, hol, kivel milyen hangnemben miről lehet beszélnie*” (Hymes, D., *On Communicative Competence*, 1972).

Ez a felismerés még inkább megerősítette azt, hogy a nyelvtanítás számára a nyelvhasználat szociális és kulturális dimenziói legalább olyan jelentősek, mint a nyelv fonológiai és grammatikai aspektusa. A nyelvtanítás komplex folyamatában alapvető fontosságú, hogy a nyelvtanár mindenkor (de legalábbis sokszor) felismerje azokat a lehetőségeket és alkalmakat, amelyek a kommunikatív kompetencia kialakítását elősegíthetik. Ezeket a helyzeteket azonban csak akkor képes felismerni, ha — Lado szavaival élve — a nyelv mellett a nyelv kultúrájának is a tanára.

A magyar művelődés múltja és jelene című tantárgy olyan sajátos művelődéstörténeti ismereteket nyújt, amelyek az imént kifejtett cél elérését kívánják segíteni. Olyan áttekintést szeretnénk adni a magyar művelődés

főbb állomásairól, amely koronként feltárja a magyar kultúrának az egyetemes kultúrához, illetőleg az ennek a részét alkotó nemzeti kultúrákhoz való viszonyát, megvilágítva a mai magyar művelődés egészének és egyes területeinek történeti hátterét.

Ez a feladat igen összetett, megoldása nem kis veszélyeket is rejt magában. Egy évezredet felölelni rendkívül nehéz, a kép sokszor nélkülözi a teljességet, s az sem mindegy, hogy a kényszerű kihagyások után milyen fontossági sorrend kerekedik ki. A következő feladat annak eldöntése, hogy vizsgálódásunk során mennyire széles értelemben keressük azokat a lépcsőfokokat, amelyeken a magyarság feljebb és feljebb ment. Kívánatos lenne az anyagi és szellemi kultúra igen szélesen értelmezett formában való felfogása, azonban félő, hogy ez a felfogás parttalanra és önkényessé tenné munkánkat. Így, bár soha nem tévesztjük szem elől a kultúra e tág értelmezését, munkánkat mégis inkább a körülhatárolhatóbb művelődéstörténeti aspektusra összpontosítjuk. Nagyfokú bizonytalanság adódik azonban a művelődéstörténet tartalmi kérdései körül is: mi is tartozik a művelődéstörténet vizsgálódási körébe? A művelődéstörténet fogalmáról, tartalmi elemeiről, határ- és segédtudományairól folytatott viták (Századok. 1967., 1970. Történelmi Szemle. 1974.) is érzékeltetik a tárgy körüli bizonytalanságot. Kosáry Domokos szerint a művelődéstörténetbe beletartozik a szemléletmód, a világnézet, a mentalitás, a társadalmi tudat, a műveltség, a tudás és a művészet minden ága a társadalom különböző szintjein (Kosáry D., *Művelődés a XVIII. századi Magyarországon*. Bp., 1980.).

Kosáry könyve példát nyújt arra, hogy milyen igényvel és mennyire széles spektrummal szükséges vizsgálni a művelődéstörténet egy-egy adott szakaszát. E könyvhöz hasonló igényű munkákban azonban a magyar művelődéstörténeti szakirodalom nem igen bővelkedik, így aztán feladatunk az, hogy a képet különböző forrásokból szerkesszük össze. Sok rövidebb tanulmány mellett kézikönyvként használjuk a Domanovszky Sándor által szerkesztett *Magyar művelődéstörténet*-et (I–V. Bp., é. n.), a Magyarország története köteteinek művelődéstörténeti részeit: *Magyarország története: Előzmények és magyar történet 1242-ig* (I–II. Bp., 1984), *Magyarország története 1790–1848-ig* (I–II. Bp., 1980), *Magyarország története 1848–1890-ig* (I–II. Bp., 1979), *Magyarország története 1890–1918-ig* (I–II. Bp. 1983), *Magyarország története 1918–1919.–1919–1945-ig* (Bp. 1984³). Berend T. I., *Válságos évtizedek* (Bp., 1987) című könyvét, valamint több művészettel és iskolaüggyel foglalkozó alapmunkát, például *Magyarország művészeti emlékei 1.* Genthon I., *Dunántúl*. (Bp., 1959), 2. Genthon I., *Duna-Tisza köze. Tiszántúl. Felsővidék*. (Bp., 1961), 3. Zakariás G. S., *Budapest*. (Bp., 1961). *A magyarországi művészet története a honfoglalástól a XIX. századig* (Szerk. Dercsényi D., Bp., 1956, 1970). Mészáros I., *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között* (Bp., 1981). Nagy segítséget nyújtanak a Magyar história-sorozat kötetei, valamint különféle más forrá-

sok: legendák (például *Árpád-kori legendák és intelmek*. Bp., 1983); krónikák (például *Küküllei J., Nagy Lajos király viselt dolgairól*. Ford. és bev. Dékány K., Brassó, 1906; *Magyar Anonymus*. Ford. és bev. Pais D., Bp., 1926; *Képes Krónika*. Ford. Geréb L., Bp., 1959); törvénykönyvek (például *Beér J. – Csizmadia A., Történelmünk a jogalkotás tükrében. Sarkalatos honi törvényeinkből 1001–1949*. Bp., 1966); naplók, levelek (például *Árpád-kori és Anjou-levelek*. Szerk. Makkay L., Mezey L., Bp., 1960); szakácskönyvek például *Báthky Zs., A magyar konyha története*. Bp., 1897; *Báthky Zs., Régi magyar szakácskönyvek*. Bp., 1893). Ezekben az utóbbi forrásokban olyan adatok után nyomozunk, amelyek az egyes korok emberének érzelm- és szokásvilágát leginkább tükrözik.

A két félev folyamán a következő témákat tekintjük át:

1. A magyarok eredete, az őshaza. A honfoglalás kérdései, a magyarság kereszténység előtti kultúrája.
2. Középkori műveltségünk: bekapcsolódás a nyugati feudális rendszerbe és a keresztény kultúrkörbe. A latin nyelv kultúraszervező szerepe. Kapcsolat az olasz, francia, német művelődéssel. A szláv és a bizánci műveltség hatása. A pogány kultúra továbbélésének nyomai.
3. A magyar reneszánsz és humanizmus európai kapcsolatai. Károly Róbert, Nagy Lajos, Zsigmond európai kapcsolatai. Mátyás király és a magyar művelődés.
4. A török hódoltság kora. Erdély külön fejlődése. A reformáció és a magyar nyelvűség. Műveltségi kapcsolatok a protestáns országokkal.
5. Az ellenreformáció és a magyar nyelvűség. A barokk kultúra térhódítása. A magyar jezsuiták.
6. A Habsburg-hatalom berendezkedése és a függetlenségi harcok kora. A Rákóczi-szabadságharc külföldi kapcsolatai.
7. A felvilágosodás sokoldalú kapcsolatai. A felvilágosodás hatása a művelődés különböző szektoraira. Harc a magyar nyelv és kultúra fennmaradásáért.
8. A közép-európai nemzeti tudat kialakulásának kezdetei és jellemző vonásai. A reformkor és a romantika műveltségi törekvései.
9. A kapitalizmus és a polgárosodás kora művelődésének új vonásai. Szellemi erjedés és megújulás századunk elején, európai minták és hatások a művészeti mozgalmakban. A szellemi élet kapcsolatai a pozitivizmussal, a nietzschei filozófiával, Bergson filozófiájával, a freudizmussal. A Nyugat művészeti forradalma.
10. A Tanácsköztársaság művelődéspolitikája. A két világháború közötti előremutató kulturális törekvések Magyarországon és az utódállamokban.
11. A szocialista kultúra jellemző vonásai. A népművelés, ismeretterjesztés és a közművelődés fejlesztése. Tudományos, kulturális és művészeti intézményeink. Nemzetközi kulturális kapcsolataink.

12. Fővárosunk és jelentősebb vidéki városaink múltbeli kulturális emlékeinek és jelenlegi intézményeinek áttekintése. Egy-egy város kulturális emlékeinek bemutatása.

Funkcionális és összevető nyelvvizsgálat

Minden idegen nyelv – így a magyar mint idegen nyelv – oktatásának lényeges kérdése a nyelvtan. Nyelvtan nélkül nem lehet nyelvet tanítani; még akkor is tudatosítani kell bizonyos szabályszerűségeket, az anyanyelvtől eltérő jelenségeket, ha valaki gyermekkorában, célnyelvi környezetben sajátította el az idegen nyelvet. Felsőoktatási intézményeinkben tanuló külföldi diákjaink esetében ez csak kivételes esetben fordul elő, az átlag felnőtt korban (18 év felett), gyakran második, harmadik idegen nyelvként találkozik a magyarral.

Hogy mikor, milyen egységekre felosztva, hogyan tanítsuk a nyelvtant, ennek eldöntése külön diszciplína, a módszertan feladata. De azt, hogy pontosan mit oktassunk, a „*Funkcionális és összevető nyelvvizsgálat*” c. tantárgy keretében igyekszünk a jövőendő magyar mint idegen nyelv szakos tanárokkal elsajátíttatni.

Mivel hallgatóink maguk is tanítanak, amellet magyar és idegen nyelv szakos tanárok, különösen fontos a kiscsoportos munka. A magyar és az idegen nyelv leíró nyelvészeti, nyelvtörténeti stúdiumaira alapozva, a magyar mint idegen nyelv tanításának gyakorlatában felmerült nehézségeket figyelembe véve alakítottuk ki a tematikát.

A magyar mint idegen nyelvnek használható és korszerű nyelvleírása nincs, ezért különösen nehéz a magyar mint idegen nyelvet oktató tanár feladata. Nagyobb idegen nyelvek – angol, francia, német – bővelkednek különféle célú leíró nyelvtanokban, s ezért a tananyag összeállítása a tanár számára szinte csak a megfelelő szemléletű alapmű kiválasztását, a nyelvtani haladás sorrendjének előjöttését jelenti. Nekünk viszont magunknak kell előállítanunk alapjaitól kezdve a nyelvleírást, s erre ráépítve a kontrasztív szemléletű nyelvtant.

A tantárgy elnevezésében benne van a két irányadó szempont:

1. *funkcionális*: „*Ez a felfogás a nyelv grammatikáját szerves egységnek tekint, amelyben a részrendszerek egymásba épülnek, és egymástól kölcsönösen függenek. Ezért a grammatikai anyag leírásában-bemutatásában a hagyományos nyelvtani kategóriák csak eszközül szolgálnak a nyelvi funkciók kifejezésére. (...) Az egy forma: egy funkció megfelelés helyett a kommunikáció-központú nyelvoktatás egyfelől azt keresi, hogy egy funkciót milyen nyelvi formák fejezhetnek ki, másfelől pedig azt vizsgálja, hogy egy adott forma milyen funkciók betöltésére alkalmas.*” (Éder – Kálmán – Szili 4,5);

2. *összevető*: a hallgatók előzőleg szerzett vagy éppen most elsajátítandó nyelvismeretét úgy kell rendszerezni, hogy az az anyanyelvtől, ill. az ismert idegen nyelvektől való eltéréseknek ne egyszери, szétszórt reprodu-

kálását jelentsék. Ehelyett a tanuló szerezzen jártasságot abban, hogy a nyelv egészének működés közben megnyilvánuló, struktúrájából adódó, más nyelvhez viszonyítva rendszerszerű különbözőségeit, ill. hasonlóságait összefüggésében értse meg és tudatosan használja.

A tantárgy oktatása és tanulása annál gyümölcsözőbb és élvezetesebb, minél több nyelvet és minél alaposabban ismernek a tanárjelöltek, így sokkal szélesebb skálájú, sokrétűbb lehet az összevetés.

Néhány különböző, magyar és idegen nyelvű, régibb és modernebb nyelvleírás bemutatása, az eltérések és közös vonások megállapítása, a külföldiek számára készült grammatikák alapkövetelményeinek meghatározása után indításként áttekintjük a hagyományos és új nyelvtipológiákat, alapműként **Greenberg, J. H.**, *Language Universals* (The Hague-Paris 1976) c. tanulmánya szolgál. A vizsgálódások végeztével arra a következtetésre jutunk, hogy a külföldiek számára készült nyelvleírás kizárólag szintaxis-központú lehet. További munkánk ennek jegyében folytatódik: megkíséreljük sorra venni azokat a szempontokat, problémaköröket, amelyeket feltétlenül tartalmaznia kell egy új, modern, külföldiek számára készült nyelvleírásnak.

A továbbiakban felsoroljuk az érintett témaköröket a felhasznált szakirodalom legfontosabb részével együtt.

I. Szintaxis központú nyelvtanok

- a hagyományos szintaxistól a mai mondattanig
- egypólusú, kétpólusú mondat
- Brassai mondatfelfogása, általános nyelvészeti megfigyelései
- egy funkcionális mondattan

Irodalom:

Klemm A., *A mondattan elmélete*. Bp. 1928. — **Károly S.**, *Az egyszerű mondat*. Nyr. 82. 1963. — **Brassai S.**, *Tapogatódzások a magyar nyelv körül*. Pesti Napló. 1953. — **Uő.**: *A magyar mondat*. AkÉrtő. 1860. — **Uő.**: *A magyar bővített mondat*. AkÉrtő. 1870. — **Uő.**: *Die Reform des Sprachunterrichts*. London — Kolozsvár é.n. (1882) — **Uő.**: *A mondat dualizmusa*. AkNyÉrt. 12. kötet. 1885. — **Uő.**: *A szórend és accentus*. Uo. 1888. — **Hadrovics L.**, *A funkcionális magyar mondattan alapjai*. Bp. 1969.

II. Strukturális szintaxis

- Tésnière szintaxis-elmélete
- mondatfunkciós részek és szerkezettagok
- a mondat eseteinek összefüggése

Irodalom.

Károly S., *Tésnière szintaxisa és a szintaxis néhány kérdése*. ÁNyT. I. 1963. — **Deme L.**, *A beszéd és a nyelv*. Bp. 1976¹.

III. A valencia-elmélet

- története, kialakulása
- Tésnière, Erben, Jung, Grebe, Schmidt, Admoni valencia-elmélete
- szintaktikai, szemantikai valencia

Irodalom:

Károly S., ld. fent. – Helbig-Schenkel: *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Leipzig 1973. – Brinkmann: *Die deutsche Sprache*. Düsseldorf 1962.

IV. Valencia a nyelvoktatásban

- argumentumok a valencia ellen
- egy valenciaszótár bemutatása
- a valenciaelmélet felhasználása a gyakorlatban

Irodalom:

Prof. Vennemann: *Kontra Valenz* (kéziratban: Institut für deutsche Philologie, München, 1985) – Helbig-Schenkel: ld. fent.

V. A vonzat értelmezése

- vonzatifogások
- kötelező és fakultatív vonzatok
- vonzatok és szabad bővítmények
- a vonzat kategoriális problémái

Irodalom:

Elekfi L., *Az igék szótári ábrázolásáról*. In: Szótártani tanulmányok. Bp. 1966. – H. Molnár I., *A vonzat problémái és a nyelv közlési funkciója*. ÁNyT. IX. 1973. – H. Molnár I., *Az igei csoport, különös tekintettel a vonzatokra*. ÁNyT. VI. 1969.

VI. A tranzitivitás fogalma

- a vonzat értelmezése korábbi nyelvtanainkban
- tranzitivitás a tanításban
- határozók és vonzatok

Irodalom:

Zsilka J., *Nyelvi rendszer és valóság*. Bp. 1971. – Uő.: *A magyar mondatformák rendszere és az esetrendszer*. NytudÉrt. 53. sz. Bp. 1966. – Balogh P., *Az ige szereplése a mondatban*. Nyr. 17. 1888. – Simonyi Zs., *A magyar határozók*. I–II. Bp. 1888–1892.

VII. A tárgy

- a tárgyhatározó
- a tárgy összefüggése más mondatrészekkel
- az implikatívusz problémája

Irodalom:

Klemm A., ld. fent. — Kalmár E., *A mondatrészek*. Bp. 1904. — Majtyinsz-
kaja K., *Vengerszkij Jázyk*. Mőszkva 1955. — Éder Z., *A magyar igealakok
személyes névmási tárgyhatározottsága*. NytudÉrt. 104. sz. Bp. 1980.

VIII. A határozók

- felosztása
- az időhatározó tanításának problémái
- konjunktívusz a magyarban (célhatározó)
- egyéb határozók
- a határozók összefüggése más mondatrészekkel
- határozó és jelző, értelmező

Irodalom:

Balogh Péter: *A határozók osztályozása*. Nyr. 26. 1897. — Simonyi Zs.,
A magyar nyelv. 1889¹. — Kiefer F., *Az előfeltevések elmélete*. Bp. 1983.
— Antal L., *A magyar jelző három különböző nyelvtani koncepció fényé-
ben*. MNy. LX. 1969. — Antal L., *A hatodik mondatrész*. Bp. 1985.

IX. Aspektus a magyarban

- összevetés más nyelvek aspektusrendszerével (angol, orosz)
- az aspektualitás mibenléte — az aspektus mint grammatikai ill. lexi-
kai-szintaktikai kategória
- a magyar aspektusrendszer

Irodalom:

Kiefer 1983. ld. fent. — Szabó Z., *Az igeképzők jelentése és az igék törté-
néstartalma*. Nyr. 84. 1960. — Vörös J., *Az igező és az ige szemlélet kap-
csolata a magyar nyelvben*. Folia Practico-linguistica I. 1971. — Wacha B.,
Az igeaspektusról. MNy. LXXII. 1976. — Uő.: *Az „aspektualitás” és taní-
tása* Nyr. 107. 1983. — Szili K., *Grammatika Prokrusztész-ágyban*. Dolgo-
zatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből. 8. sz. Bp.
1985. — Jászay L., — Tóth L., *Az orosz igeaspektusról magyar szemmel*.
Bp. 1987.

X. A magyar képzőrendszer

- az igeképzők új kategorizálása
- az igező mint képző
- a hagyományos képzőfelosztás hiányosságai
- összefüggések a különböző szófajok képzői között

Irodalom:

Vörös J. 1971. ld. fent. — Károly S., *A magyar intranszítív-transzítív ige-
képzők*. ÁNyT. V. 1967. — Abaffy E., *A mediális igeokről*. MNy. LXXIV.
1978.

XI. Egyeztetés a magyarban

- az egyeztetés alapszabályai
 - az egyeztetés eszközei: pronominalizáció, törlés, személyragozás
- Irodalom:*

Rácz E., *Egyeztetés és szöveggrammatika*. In: Tanulmányok a mai magyar nyelv szövegtana köréből. Bp. 1983. — Pléh Cs. — Radics K., „Hiányos mondat”, *pronominalizáció és a szöveg*. ÁNyT. XI. 1976. — É. Kiss K., *A határozott főnévi csoport pronominalizációja*. MNy. LXXIV. 1978.

XII. A magyar szórend kutatásának szórendi fejlődése, a magyar szórend nyitott kérdései

- a hangsúlyos szórend szabályai
- kötelezően hangsúlyos és kötelezően hangsúlytalan grammatikai-szemantikai csoportok
- bizonyos határozófajták és a szórend kapcsolata
- az igék jelentésváltozásának kapcsolata a szórenddel
- a hangsúlytalan/nyomatéktalan mondat szórendje

Irodalom:

Arany J., *A szórend*. ÖM. XI. Bp. 1968. — Dezső L., *A magyar szórend strukturális vizsgálata*. ÁNyT. III. 1965. — Dezső L. — Szépe Gy., *Adalékok a topic-comment problémához*. NyK. 69. 1967. — Elekfi L., *Az aktuális mondattagolás egyik alapformája a magyarban*. NyK. 66. 1964. — É. Kiss K., *A magyar szintaxis egy transzformációs megközelítése*. Kandidátusi értekezés. Bp. 1979. — Uő.: *A magyar mondat szerkezet generatív leírása*. NytudÉrt. 116. sz. Bp. 1983. — Fogarasi J., *Heuréka!* Athenaeum II. 1838. — Kicska E., *Hangsúly és szórend*. Nyr. 19. 1890. — Molecz B., *A magyar szórend történeti fejlődése*. Bp. 1900. — Simonyi Zs., *A magyar szórend*. Nyr. 30. 1901. — Vörös J., *Az igekötő szórendjének mondatjelentésmegkülönböztető szerepe*. Nyr. 97. 1973. — Hegedűs R., *Egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan elé*. Nyr. 111. Újra: Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 13. sz. Bp. 1987. — Naumenko—Papp Á., *A magyar szórend fő rendező elveiről*. Nyr. 111. Újra: Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 14. sz. 1987.

A hallgatók tanítási gyakorlata során látható-tapasztalható: a nyelvtani anyag megtanítása gördülékenyebben, a kifejezetten anyanyelvi szemponctoktól, beidegzésektől egyre szabadabban történik. A tantárgy sikerének igazi bizonyítéka az lenne, ha a tanév során összekovácsolódó alkotó közösségek munkája eredményeként végre megszületne egy külföldieknek írandó magyar nyelvtan.

Irodalom:

Éder Z. — Kálmán P. — Szili K., *Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában*. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből 5. sz. Bp. 1984.

LEONYID SZUVIZSENKO

**A LENINGRÁDI EGYETEM FINNUGOR TANSZÉKÉN FOLYÓ
MAGYAR IRODALOM TANÍTÁSRÓL**

1. 1925-ben hozták létre a leningrádi egyetemen a Szovjetunió első finnugor filológiai tanszékét. Mintegy negyed évszázadon át folyt itt a különböző finnugor anyanyelvű tanárok felkészítése, valamint ezen nyelvek történeti és összehasonlító grammatikai problémáinak kutatása. A 40-es évek végéig a tanszéket a neves tudós, D. V. Bubrih professzor, a Szovjetunió Tudományos Akadémiájának levelező tagja vezette, akit a szovjet finnugrisztika megalapítójaként tartanak számon. Pedagógiai munkáját a Szovjetunió területén élő finnugor népek nyelvének fáradhatatlan kutatásával kötötte össze. A nyelvészek igen nagyra értékelik alapműveit¹, tanítványai pedig az autonóm köztársaságok pedagógiai főiskoláin, egyetemeken, nemzeti tudományos akadémiákon és intézetekben folytatják munkáját.

Az 50-es évek közepére a nemzetiségi pedagógusok és tudósok anyanyelvi felkészítésének globális feladata alapvetően megoldódott. A háború utáni időszakban alaposan kiszélesedett és elmélyült a Szovjetunió gazdasági és kulturális kapcsolatrendszere a szomszédos országokkal, így többek között Magyarországgal és Finnországgal is, ezért szükség volt olyan szakemberekre, akik nemcsak a magyar vagy a finn nyelvet beszélték jól, hanem elméleti felkészültséggel, széleskörű történelmi, irodalmi ismeretekkel is rendelkeztek, és tisztában voltak ezeknek az országoknak a társadalmi-politikai, kulturális helyzetével.

A tanszék munkájának a kor új követelményeihez igazodó átszervezése elsősorban Z. M. Dubravina nevéhez fűződik. Az 50-es években dolgozták ki a főbb elméleti és gyakorlati elvek alapján a tanterveket és programokat, valamint metodikai munkát végeztek. A következő években a tanszékre kiváló tudós-pedagógus munkatársak kerültek. Az oktatók tudományos érdeklődése mindenekelőtt a finn nyelv grammatikájának és történeti fonetikájának, a magyar nyelv lexikájának, a magyar és finn irodalom problémáinak a kérdéseire terjedt ki.

Az 50–60-as években tovább erősödtek a tudományos kapcsolatok a Szovjetunió más finnugor filológiai központjaival (Tartu, Petrozavodszk, Sziktivkar, Izsevszk, stb.), továbbá Finnország és Magyarország tudományos és felsőoktatási intézményeivel. Ebben az időszakban jelentősen megnőtt a magyar és finn nyelv szakos hallgatók felkészítésének színvonala. A tradíciók megőrzése mellett a tanszék továbbra is nagy figyelmet szentelt az elméleti felkészítésnek, s így a végzett hallgatók tudásukat mind tolmács-fordítói, mind tudományos kutatói munkakörben kamatoztathatták.

A tanszék olyan, a finnugor szakemberek között elismert régi hallgatókkal dicsekedhet, mint G. M. Keig (szaami nyelv), L. P. Gruzov (mari nyelv), A. U. Turkin (komi nyelv), a filológiai tudományok doktorai, K. Labanuskas (német nyelv) a filológiai tudományok kandidátusa, és mások.

2. A fenti okok miatt a magyar irodalom történetének első programját az ötvenes évek közepén dolgozták ki. A tanszék egy ideig irodalomtörténész nélkül működött, így e tantárgyat magyar vendégtanárok oktatták.

A nyolcvanas évek elején az oktatási program átalakításával és a hallgatók heti óraszámának csökkentésével kapcsolatban tekintették át a tantervet. A magyar irodalomtörténet és speciális kollégium akkor kidolgozott programjait bizonyos változtatásokkal ma is használják.

A tanszéken a tanulmányi idő alatt a hallgatók általában 3–4 irodalomtörténeti és nyelvészeti speciális kollégium munkájában vesznek részt. A háború utáni magyar irodalmat dolgozza föl az a kötelező speciális kollégium, amelyet az ötödévesek hallgatnak. A hallgatók a következő témák közül választhatnak: *József Attila*, vagy *Móricz Zsigmond művészete, a 20–30-as évek magyar prózája, a fordítás elmélete és gyakorlata, a magyar irodalomkritika története*.

A következőkben részletesen áttekintjük a magyar irodalomtörténet tantárgy programját. Ennek a tantárgynak az oktatása során az egyes időszakok irodalmi-művészeti folyamatainak átfogó előadásokat szentelünk és elemezzük az adott periódus legnagyobb magyar íróinak alkotói útját. Az átfogó részekben a kor művészeti folyamatairól, az írók alkotói tevékenységét befolyásoló hatásokról, az irodalmi folyamatban elfoglalt helyükről, a valósággal való kapcsolatukról, a művészi mesterségről, az egyes művek létrehozásának történetéről, a kortársak reflexióiról, az újtó szellemről, a nemzeti és európai tradíciók között létrejött kapcsolatokról és az alkotói örökség más kérdéseiről esik szó.

Az irodalomórák tematikája a finnugor mitológiával, az ómagyar költészettel és a történeti regékkel kezdődik. A feudalizmusról szóló részben szólunk az énekmondók szerepéről (az orosz igricekkel vonhatunk párhuzamot), Anonymus, Kézai Simon, Kálti Márk krónikáiról, a magyar nyelvű irodalom fejlődéséről („*Halotti Beszéd*”, „*Ómagyar Mária-síralom*”), az egyházi legendák fordításairól.

Az irodalom tantárgyon belül jelentős részt foglal el a humanizmus és reneszánsz korának tárgyalása. (Vitéz János, Antonio Bonfini, Galeotto Marzio és mások). Ekkor ismerkednek meg a hallgatók az első nagy magyar költő, Janus Pannonius életével és művészetével.

A nemzeti irodalom fejlődése következő szakaszának feldolgozása során Komjáti Benedek, Pesti Gábor és Sylvester János munkásságával foglalkozunk. A hallgatók áttekintést kapnak a hitvitázó drámákról, a magyar reformáció legjobb prózaíróinak (Heltai Gáspár, Bornemisza Péter) életművéről és Tinódi Lantos Sebestyén históriás énekeiről. Ekkor tanulmá-

nyozzák a magyar reneszánsz kiváló költőjének Balassi Bálintnak az életét és művészetét is.

A XVII–XVIII. sz. magyar irodalmának szentelt rész a magyar humanizmus késői szakaszát képviselő írók (Rimay János, Szenczi Molnár Albert, Szepesi Csombor Márton és mások) irodalmi tevékenységét, valamint Pázmány Péter, Gyöngyösi István, Mikes Kelemen művészetét fogja át. Központi helyet foglal el Zrínyi Miklósnak, az ismert magyar költő, politikus és hadvezér életének és műveinek áttekintése. A későbbiekben részletesen elemezzük a kuruc dalokat is.

A magyar felvilágosodás irodalmát hagyományosan két részre osztjuk. Báróczi Sándor, Barcsay Ádám, Orczy Lőrinc tevékenységének áttekintése után a magyar felvilágosodás jelentős alakjainak, Bessenyei Györgynek az életét és alkotásait, többek között az „*Ágis tragédiája*” c. drámáját és a „*Tarimenes utazása*” c. regényét dolgozzuk fel. A felvilágosodás első korszakának áttekintése a nemesi ellenállást képviselő írók (Gvadányi József, Dugonics András), valamint a kor kiemelkedő költőjének Batsányi János munkásságának áttekintésével és értékelésével fejeződik be.

A magyar felvilágosodás második korszakát több kiemelkedő író tevékenysége jellemzi (Csokonai Vitéz Mihály, Kazinczy Ferenc, Berzsenyi Dániel, Fazekas Mihály, Katona József és mások). Monografikus előadás foglalkozik a zseniális költő Csokonai Vitéz Mihály életével és alkotói útjával. Elemezzük a felvilágosodás és népiesség, az ország nemzeti és kulturális felemelkedésének eszmei hátterét és Csokonai költészetének, valamint dramaturgiájának jellemző sajátosságait. Végül áttekintjük a magyar színházi kultúra és dramaturgia helyzetét, foglalkozunk a magyar dráma megújulásával, amely hagyományosan Katona József nevéhez fűződik. Munkásságának elemzésére önálló előadást szentelünk.

Külön fejezet foglalkozik a XIX. század első felének reformmozgalmával és az 1848–49-es forradalommal. Ebben a részben a központi helyen Petőfi Sándor élete és költészete áll, akinek tevékenységével és műveivel több előadás foglalkozik. Előzetesen természetesen szó esik a reformkor jelentőségéről, Széchenyi István és Kisfaludy Károly tevékenységéről. A magyar romantika sajátosságait Kölcsey Ferenc, Eötvös József, Vörösmarty Mihály műveiben tanulmányozzuk. Művészi örökségüket monografikus előadásokon elemezzük.

„A késői romantika korszaka. A realizmus fejlődése és elterjedése.” – ez a címe az 1849–1905 közötti időszakot felölelő program következő szakaszának. Magyarország társadalmi-politikai helyzetének és e negyed évszázad irodalmi mozgalmainak áttekintése előtt a hallgatók előadásokat hallgatnak olyan kiemelkedő írók életéről és művészetéről, mint Arany János, Jókai Mór, Madách Imre és Mikszáth Kálmán.

Az 1905–1919 közötti magyar irodalom fejlődését tárgyaló részben az eseményekben és irodalmi művekben gazdag időszak kulturális és társa-

dalmi mozgalmainak jellegzetességeit tekintjük át. Több előadás foglalkozik Ady Endre életével és munkásságával, kiemeli a költő szerepét az új magyar irodalom kialakulásában, a „Nyugat” c. folyóirat körül tömörülő írók mozgalmában. Végül áttekintést adunk az I. világháború, a polgári demokratikus forradalom és a Tanácsköztársaság irodalmáról.

A tantárgy befejező része a II. világháború végéig tartó irodalmi mozgalmakról szól.² Alkotói és ideológiai törekvéseik különbözősége és a nemzeti irodalomban játszott eltérő szerepük miatt ennek a korszaknak a magyar irodalmát két részre osztva tanulmányozzuk: az emigráció irodalma (Hidas Antal, Zalka Máté, Illés Béla) és a hazai irodalom (Tóth Árpád, Juhász Gyula, Babits Mihály, Kosztolányi Dezső és mások). Ebben a részben elemezzük Móricz Zsigmond, József Attila és Radnóti Miklós alkotói örökségét.

A tantárgyi programot a kötelező és ajánlott irodalom egészíti ki. Sajnos a kötelező irodalom listáján továbbra is szerény helyet foglalnak el az orosz nyelvű irodalomtörténeti munkák (Kun Béla és A. V. Lunacsarszkij az irodalomról, K. A. Sahova monográfiái, néhány szöveggyűjtemény). Ugyanakkor az utóbbi években jelentősen bővült az oroszra fordított klasszikus és modern magyar irodalmi művek listája: jelenleg e listát nemcsak az 50–60-as években kiadott Katona József, Vörösmarty Mihály, Petőfi Sándor, Jókai Mór, Madách Imre, Mikszáth Kálmán, Ady Endre, Móricz Zsigmond, József Attila, Juhász Gyula, Radnóti Miklós és más írók művei képviselik, hanem immár Eötvös József, Tolnai Lajos, Ady Endre, Móricz Zsigmond, Kosztolányi Dezső, Nagy Lajos és mások munkái is.

Megjegyzendő, hogy a tantervnek megfelelően a hallgatók a III.–IV. évfolyamon nemcsak speciális kollégiumokat hallgatnak, hanem szakdolgozatot is írnak, amelyben a magyar nyelv és irodalom különböző problémáit elemzik, ötödéven pedig diplomamunkát készítenek. (Az utóbbi években a magyar szak hallgatói kitűnő diplomamunkát írtak, pl. Madách Imre „Az ember tragédiájá”-nak, Ady Endre, Juhász Gyula költeményeinek orosz fordítását, Radnóti Miklós művészetét, Móricz Zsigmond „Erdély” trilógiáját, Kosztolányi Dezső novellisztikáját, Örkény István groteszkjének jellemzőit vizsgálták.)

Néhány év óta gyakorlattá vált referátumok készítése olyan témákról is, amelyeket speciális kollégiumon tekintünk át. A hallgatók kiválasztanak egy témát, és tudják, hogy munkájuk opponensei csoporttársaik lesznek. Ötletgazdag referátum készítése felmentést ad a speciális kollégiummal kapcsolatos beszámoló alól.

A szakdolgozat megírására való felkészülés a kutatás lehetséges útjainak és variációinak megbeszélésével kezdődik. A szakdolgozat, illetve a diplomamunka tudományos vezetője megjelöli a hallgatók által választott témákhoz tartozó fontosabb forrásokat. A hallgatók rendszeresen konzultálnak a té-

mavezetővel, a közös foglalkozásokon pedig megvitatják a tudományos munkák részletkérdéseit.

Sajnos a hallgatóknak a szakdolgozatok és diplomamunkák megírásakor eddig gyakran kellett azzal számolni, hogy a tanszéken részben, vagy teljesen hiányzik a témájukhoz kapcsolódó elméleti anyag. Csak az utóbbi időben javult valamelyest a helyzet; az egyetem számos magyar kiadótól kapott ajándékba könyveket, a nélkülözhetetlen szakirodalmat pedig a Magyar Lektorai Központ bocsátotta rendelkezésünkre.

A tanszék másik problémáját az jelenti, hogy fontos szépirodalmi alkotások nem állnak rendelkezésre. Figyelembe véve azt, hogy a magyar irodalom tanítása az I. évfolyamon kezdődik, és ezért oroszul folyik, a tanterv által előirányzott műveket (Vörösmarty Mihály művészetéig) speciális foglalkozásokon kell feldolgozni a hallgatókkal. Később — a nyelvismerettől függően — az alkotások egyes részeinek fordítását önálló házi feladatként dolgozzák fel a hallgatók, s ezt azután az előadótermi foglalkozások során ellenőrizzük és megvitatjuk. Ezzel kapcsolatban felmerült az 1848/49-ig tartó időszak magyar irodalmi antológiája létrehozásának gondolata, ami a tanterv által előirányzott anyagot tartalmazná. Biztató, hogy a fő tantárgy és a speciális kollégiumok rendszere lehetővé teszi, hogy a hallgatóknak átfogó elképzelésük legyen a magyar irodalom fejlődéséről a kezdetektől napjainkig.

JEGYZETEK

1. Bubrih olyan széleskörűen ismert munkáit említjük meg, mint: *Az erza-mordvai grammatikai minimum* (főiskolai tk.), Szaranszk 1947., *Az udmurt nyelv történeti fonetikája* (a komi nyelvek összehasonlítása) Izsevszk 1948., *A komi irodalmi nyelv grammatikája*, Leningrád 1949., *Az erza nyelv grammatikája*, Szaranszk 1953., *A finn nyelv történeti morfológiája*, Moszkva—Leningrád 1955.
2. Az 1945 utáni magyar irodalom helyzetét külön tantárgy keretében dolgozzuk fel.

AZ ÚJSÁGOLVASÁS SZEREPE A MAGYAR NYELV OKTATÁSÁBAN

1. A Moszkvai Nemzetközi Kapcsolatok Intézetében folyó magyar nyelv-oktatás egyik fontos feladata az újságnyelv tanítása. Hallgatóinknak, a jövődiplomatáknak nemcsak magyar újságokat kell tudniuk olvasni, hanem meg kell érteniük a magyar rádió és a televízió adásait is.

A nyelvet tanuló az írott és az elektronikus sajtó segítségével bekapcsolódhat az ország közéletébe, megismerkedhet a bel- és külpolitikai eseményekkel. Az újságolvasási készség azonban nem magától értetődően alakul ki a nyelvtudás bizonyos szintjén. Előfordul például, hogy egyes hallgatók, akik már egészen jól tudnak „tankönyvül” és sok mindent megértenek, folyamatosan beszélnek mindennapi dolgokról, sőt egyszerűbb tartalmú szövegekkel is megbirkóznak, nem boldogulnak egy nem is nehéz újságcikkkel.

2. Egyetemünkön az oktatás speciális szakmai jellege miatt a sajtóval való ismerkedés, a politikai szakszókincs elsajátítása külön tantárgy keretében történik. „A politikai szövegek fordítása” című tantárgy oktatása a tanszék szerint az ötödik szemeszterben kezdődik. A hallgatók természetesen már korábban is olvasnak magyar újságokat, rendszerint a Népszabadságot, amelyet hat példányban járat az egyetemünk. A lappal való első ismerkedés, a formátum, az anyag elhelyezése és tördelése, mindig érdeklődést vált ki. Az előzményekhez tartozik még, hogy a harmadik szemeszterben, amikor a hallgatók már ismerik a fontosabb grammatikai formákat, rendszeresen feldolgozunk egyszerűbb cikkeket. A Népszabadságon kívül alkalmanként más újságok – pl. Magyar Ifjúság, Új Tükör, Film, Színház, Muzsika, Nők Lapja, Ludas Matyi cikkeivel is foglalkozunk. A hallgatók között mindig akadnak olyanok, akik gyorsan kedvet kapnak az újságolvasáshoz, és ezáltal az átlagosnál hatékonyabban gyarapítják nyelvtudásukat, valamint ismereteiket az országról.

3. Az egyetem nyelvoktatási módszertani tanácsa mintegy tíz évvel ezelőtt úgy döntött, hogy össze kell állítani egy segédkönyvet a politikai szövegek fordításához. Ezek az anyagok az elmúlt időszakban a nálunk oktatott számos idegen nyelvből fokozatosan el is készültek, sőt már szakmai konferenciát is tartottunk használatuk tapasztalatairól. Természetesen nem valami terjedelmes tankönyvről van szó, hiszen maga a sajtó a legjobb oktatási eszköz a politikai szókincs elsajátításához. A segédkönyvben a tanulók rendszerbe foglalva, tematikus bontásban megtalálják a politikai szakszókincs alapjait, megismerkednek a sajtó nyelvére jellemző grammatikai formákkal, gyakorlatok segítségével pedig aktivizálják tudásukat.

A segédanyag a napilapok leggyakoribb témái köré épül: *küldöttségek látogatása, tárgyalások, megbeszélések, nemzeti ünnepek, diplomáciai protokoll, békeharc, leszerelés, környezetvédelem, emberi jogok, sztrájkmozgalom, választások* stb.

4. Az első témák szókincese gyorsan elsajátítható, hiszen nap mint nap ismétlődő klisékről van szó. Ezeknek a témáknak a felépítése igeközpontúnak nevezhető és főként az alábbi lexikai anyagra épül:

– *megérkezik, tartózkodik, ellátogat, meglátogat, felkeres, jelen van, fogad, búcsúztat, kikísér, közöl, megállapít, bejelent, kijelent, rámutat, rátér, kitér, áttér, kiemel, hangsúlyoz, hangoztat; tárgyalásokat, megbeszéléseket, eszmecsereét folytat* stb.

Az első részben megtalálhatók az állami szervek és társadalmi szervezetek elnevezései, a fontosabb nemzetközi szervezetek, a főbb sajtóorgánumok, a magyarban gyakran használatos rövidítések, az egyes hivatalos beosztások, rangok, címek. Itt szerepel „*A világ térképénél*” című téma is. Ennek kapcsán rendszerbe foglaljuk a földrajzi ismereteket – megtanítjuk a földrészek, országok, a fővárosok, nagyobb városok magyar neveit. Az újságok anyagából ehhez a témához kapcsoljuk a kisebb híreket.

5. A politikai szöveg alkalmas ad sok olyan nyelvtani kérdés gyakorlására is, ami éppen a sajtó nyelvére jellemző, pl. a földrajzi elnevezések feldolgozása jó alkalom a határozott névelő használatának átismétlésére.

A különböző, gyakran előforduló klisék jól illusztrálják azt, hogy a jelzős szerkezetek sokkal gyakrabban használatosak a magyarban, mint az angolban vagy az oroszban:

budapesti találkozó, magyarországi látogatás, keddi értekezlet, baráti légkörű megbeszélések, Magyarország párizsi nagykövete stb.

A sajtó nyelvében gyakrabban fordulnak elő melléknévi és határozói igeneves szerkezetek, mint más szövegekben, így részletes ismertetésükre az újságot olvasás tanítása folyamán kerül sor.

A többtagú birtokos szerkezetekre rendszerint olyan példák vannak a tankönyvekben, amelyek a reális beszédben kevésbé valószínűek: pl. *Az orvos táskájának a színe barna*. A politikai szövegekben viszont nagyszámban található ilyen szerkezetek:

– *a miniszter olaszországi látogatásának harmadik napján ...*

Rendszerint politikai szövegekben olvassák a diákok az alábbi szerkezeteket:

– *az ülésen több fontos kérdést vitattak meg;*

– *több ország képviselői voltak jelen ...*

Ezeket a példákat magyarázzuk meg, hogy amikor a *több* szó nem összehasonlításban szerepel, akkor az kevesebbet jelent, mint a *sok*, és a *néhány* szinonimájaként fogható fel.

Politikai szövegekkel kapcsolatban foglalkozunk részletesebben az ige- és főnévképzés egyes kérdéseivel is. Táblázatot állítottam össze, amelyben bemutatom az újságokban gyakran előforduló szópárokat:

<i>fejlődik</i>	– <i>fejleszt</i>	<i>fejlődés–fejlesztés</i>
<i>bővül</i>	– <i>bővít</i>	<i>bővülés–bővítés</i>
<i>nő, növekszik</i>	– <i>növel</i>	<i>növés, növekedés–növelés</i>
<i>emelkedik</i>	– <i>emel</i>	<i>emelkedés–emelés</i>
<i>csökken</i>	– <i>csökkent</i>	<i>csökkenés–csökkentés</i> stb.

Jó alkalmat kínálnak a fenti szópárok a tárgyeseet használatának, a tárgyas ragozásnak magasabb szinten történő ismétlésére. Ezen kívül megbeszéljük azt a jelentésbeli különbséget, ami a magyar *fejlődés–fejlesztés, csökkenés–csökkentés* típusú igékből képzett főnevekben van, ugyanis oroszul ezeknek többnyire egy megfelelője van, amely nem utal arra, hogy belső folyamatról vagy külső befolyásról van szó. Pedig sokszor nem mindegy, hogy a **развитие** szót fejlődésnek vagy fejlesztésnek, az **освобождение**-t felszabadulásnak vagy felszabadításnak fordítjuk. Mint ahogy lényeges különbség az is, hogy *robbanásról* vagy *robbantásról* beszélünk, hiszen a magyar ember nem ugyanazt az eseményt látja a két szó mögött.

6. A sajtónyelv elsajátításának célja nemcsak a passzív megértés – újságolvasás, rádióhallgatás – lehet, hanem az aktív használat is, mert ugyan ki nem politizál ma? Ott vannak a politikai, gazdasági témák mindennapi beszélgetéseinkben, tehát már csak ezért is érdemes törekedni a szókinccs aktivizálására. Sok függ attól, kiket tanítunk, mire képezzük ki őket, mennyire van szakmailag szükségük arra, hogy szabadon operáljanak politikai szövegekkel, pl. el tudjanak mondani egy üdvözlő beszédet, és képesek legyenek tömören referálni egy-egy cikk tartalmáról.

7. Aki megtanul egy nyelvet, nagy valószínűséggel számolhat azzal, hogy olykor fordítania kell, még ha nem is készül tolmácsnak vagy fordítónak. Ha van rá mód, érdemes felhasználni a politikai szövegeket a tolmácsolási-fordítási készség fejlesztésére is. Egyetemünkön erre komoly figyelmet fordítunk. A sajtószövegekre támaszkodva mutatjuk be azt, hogy fordítani értelemszerűen, nem pedig szó szerint kell. Bizonyos általános és nyelvi kultúrával, nyelvérzéssel rendelkező ember számára ez magától értetődik. Mégis meglepő, amikor pl. az orosz anyanyelvű ember

„министерские переговоры”, „венгерская поездка”, „московский посол нашей страны” típusú orosz fület sértő szókapcsolatokat képez, mivel „ez van a magyar szövegben”: *miniszteri tárgyalások, magyarországi utazás, hazánk moszkvai nagykövete*. Magyarázatra szorul, hogy nem azt kell mondani, ami szó szerint áll a magyar szövegben, hanem azt, ami ennek elfogadható orosz ekvivalense: **переговоры министров, поездка в Венгрию, посол Венгрии в СССР**,

– ismerni kell az adott nyelv kliséit, megszokott fordulatait. Amit az orosz **высоко ценит**, azt a magyar *nagyra* értékeli.

<i>ami oroszul</i>	– <i>az magyarul</i>
венгерская сторона	– a magyar <i>fél</i>
стороны обсудили	– a <i>felek</i> megvitatták
с венгерской стороны	– magyar <i>részről</i>
с его стороны	– <i>részéről</i>
подходит к вопросу не с <i>той</i> стороны	– rossz <i>oldalról</i> közelíti a kérdést;

– tudni kell kiválasztani a megfelelő szinonímát, pl. hogy mikor kell az orosz **решение** szót *döntésnek, határozatnak, elhatározásnak*, vagy éppen *megoldásnak* fordítani. És hány megfelelője van a **предложение** szónak, amelyek semmiképpen nem helyettesítik egymást: *mondat, javaslat, ajánlat, indítvány, kínálat* – de még *lánykérés* is... Sajátos nyelvtani megoldásokra is meg kell tanítani hallgatóinkat, szem előtt tartva azt, hogy nem szabad mechanikusan fordítani. Az oroszban gyakran előforduló passzívum fordítását említeném példaként:

Совещание будет проведено в среду

A szituáció dönti el, hogy fordítjuk ezt magyarra:

A gyűlést szerdán tartják.
tartjuk.

Itt nem az alapnyelv, hanem a helyzetismeret segítheti a helyes megoldást. Természetesen az oktatás célkitűzéseitől, körülményeitől függ, milyen mértékben lehet fordítási problémákkal foglalkozni, de amennyiben van rá mód, akkor fel kell hívni a figyelmet a tolmács számára fontos tudnivalókra, nevezetesen arra, hogy

- meg kell tanulni összpontosítani a figyelmet, nem szabad szüntelenül visszakérdezni;
- hozzá kell szokni a számok, nevek rögzítéséhez, mert ezeket ritkán sikerül megjegyezni;
- a megkezdett mondatot, igyekezni kell befejezni, nem pedig több nekifutással, saját magát korigálva, stilizálva újra s újra kezdeni, mivel az ilyen stilsztikai gyakorlatok csak idegesíthetik azt, akit, akinek fordítunk. Helyesbíteni csak akkor kell, ha elferdítettük az eredetit stb.

8. Az újság természetesen nemcsak politikai szövegekből áll. Sport, időjárás, baleseti krónika, apróhirdetések – ezek többnyire érdeklik az olvasót. Ilyen témák rendszerint valamilyen formában szerepelnek a tankönyvekben is, az újságolvasáshoz azonban ez nem elegendő, külön meg kell adni a feldolgozásukhoz szükséges alapszókincset.

A nép, a nyelv, az ország megismerése szempontjából fontosnak tartjuk a humoros szövegek feldolgozását, ezért időnként közösen átlapozzuk a Ludas Matyi egy-egy számát, hogy lássuk: min nevetnek ma Magyarországon. A „sajtóhumor” megértéséhez azonban nagyon alaposan kell ismernie az ország életének eseményeit.

RÉCZEI MARGIT

ADALÉKOK A NYOMATÉKTALAN MONDATOK SZÓRENDJÉNEK KUTATÁSÁHOZ

1. A magyarnak idegen nyelvként történő oktatása a közvetítő nyelv alkalmazhatósága szempontjából két nagy területre oszlik. Ezek módszertanilag és a tananyag összeállításának szempontjából élesen elkülönülnek egymástól.

Az egyik terület a nyelvileg *homogén* összetételű tanulócsoporthoz *közvetítő nyelv segítségével* történő oktatása. Ezzel a módszerrel – figyelembe véve a magyar és a másik nyelv kontrasztív kutatási eredményeit – gyorsabban lehet megmagyarázni a nyelvtant, s másképpen kell végezni a szövegek feldolgozását stb.

A másik terület a nyelvileg *heterogén* összetételű tanulócsoporthoz *közvetítő nyelv nélkül* történő oktatása. Ha például a magyar nyelvet tanuló csoport idegen nyelvet nem beszélő arab, lao, khmer, kínai és perzsa anyanyelvű hallgatókból áll, akkor az oktatás kezdetén minden ismeretanyagot az első jelzőrendszerbe kell visszakapcsolni. Nagyon kell vigyázni a fokozatosság elvének szigorú betartására, mert csak arra lehet építeni, amit a hallgató már megtanult. Az új ismeretek átadásakor legfontosabb szerepe a vizuális és auditív információforrásoknak van.

Vegyünk egy példát. A tanóra célja a határozatlan tárgy megtanítása. A hallgatók előzetesen megismerték az ige alanyi ragozását. Az új információt képek közvetítik: egy húst evő fiú képét látjuk.

Erről a képről a következő mondatokat szerkeszthetik a diákok:

1. *Eszik a fiú húst.*
2. *Húst a fiú eszik.*
3. *A fiú a húst eszik.*
4. *A fiú húst eszik.*

Ha közvetítő nyelvet használhatnánk, meg tudnánk magyarázni, hogy melyik mondat mikor lenne helyes. Az első akkor jó, ha hangsúlyozni akarjuk, hogy a fiú nem vegetáriánus. A második akkor, ha ketten vannak, de a másik személy pl. lány. A harmadik akkor, ha tudjuk, hogy miféle húst eszik: ki adta neki, és ilyen tárgy mellett más igeragozást kell használni. A permutációs sor negyedik tagja azonban akkor is jó, ha semmi előzménye nincs, csak a képen látottat akarjuk szavakba önteni. Közvetítő nyelv nélkül mindez nem lehetséges, meg kell elégednünk azzal, hogy az első három „nem jó” a negyedik ellenben „jó”. Ezután ezt a szórendet gyakoroltathatjuk az olyan mondatok megszerkesztésével, mint pl. *A lány vizet iszik. A gyerek autót rajzol. A férfi könyvet olvas. A nő levelet ír.* Az oktatásnak

csak egy sokkal későbbi szakaszában lehet rátérni arra, hogy mikor lenne helyes az 1–3. szórendi változat.

Ahhoz, hogy a permutációs sor 4. tagját, amelyet optimális szórendűnek nevezek, meghatározhatóvá tegyük, vizsgáljuk meg a hangsúly és a nyomaték problémakörét.

2. A *hangsúly* és a *nyomaték* kifejezéseket a szakirodalom általában szinonimaként használja. A magyarnak idegen nyelvként való oktatása szempontjából azonban célszerű ezeket a fogalmakat differenciálni.

Az akadémiai leíró nyelvtan a hangsúlynak 3 fajtáját különbözteti meg:

- a) *Szóhangsúly*, amely a magyarban mindig az első szótagra esik.
- b) *Szakaszhangsúly*, amely a szintagmák belülye.
- c) *Mondathangsúly* vagy főhangsúly olyan „szakaszhangsúly, amely erősen a többi fölé emelkedik, mintegy uralkodik az egész mondaton.”¹

Ha a szórend jelöli a hangsúlyt, *nyomatékos mondatról* beszélünk. Ha a szórend nem jelöli, akkor *nyomatéktalan mondatról van szó*, függetlenül attól, hogy akusztikai úton vagy nyomdatechnikai eszközökkel különböző helyzetekben, ill. szövegkörnyezetben ki lehetne emelni egyik vagy másik elemét.

A *nyomatékos* mondatokat didaktikai szempontból két nagy csoportra oszthatjuk.

a) *Kirekesztően nyomatékosnak* az olyan mondatokat nevezzük, amelyekben a hangsúlyos rész áll az élen, utána következik az igei állítmány, majd azt követően tetszőleges sorrendben a többi elem. Az ilyen mondatokban a hangsúly annyira erős, hogy minden más tartalmi lehetőséget kizár. Az ilyen szórend a dialógusokra jellemző:

- *Mivel mentek tegnap a diákok kirándulni a Balatonhoz?*
- *Autóbusszal mentek a diákok tegnap kirándulni a Balatonhoz.*
- *Nem autóbusszal mentek a Balatonhoz kirándulni tegnap a diákok.*

b) *Kiemelően nyomatékos* mondatnak a szövegek belsejében levő *nyomatékos* mondatokat nevezzük. Az ilyen mondat olyan témával kezdődik, amely híd a korábbi ismeretek és az új információ között. Ezt követi a réma-szakasz, amely *nyomatékos* fókusszal kezdődik. Ez mintegy kiemelkedik a mondat közepén a többi mondatrész közül.² Pl. előzmény: A Nemzetközi Előkészítő Intézet autóbussa általában külföldi diákokat visz kirándulni. Tegnap azonban elromlott. Most jön egy *kiemelően nyomatékos* mondat:

A mai kirándulást Volán-buszokkal bonyolították le a szervezők.

T

R F

A *nyomatéktalan mondatok* olyan mondatok, amelyekben a hangsúlyt a szórend nem jelöli. Ezeket is két csoportra lehet osztani: *szövegtől függő* és *szövegtől független mondatokra*.³

A *szövegösszefüggés által determinált* mondatok olyan szerkezetűek, mint a kiemelően nyomatékos mondatok, csak a fókuszon nincs különösebb hangsúly. Pl. előzmény: Tegnap reggel 7 órakor felkeltem, megmosakodtam, felöltöztem. A *szobatársammal együtt rendet csináltunk a szobánkban.*

T

R F

bánkban.

A *szövegtől független mondatok* abban különböznek az előzőektől, hogy a témájuk nem a Brassai-féle inchoativumból levezethető topic, amely híd az előző ismeretanyag felől az új felé, hanem a Gabelentz-féle „*psychologisches Subjekt*”-ből levezethető *Thema*, az, amiről beszélünk.

Az efféle mondatok lehetnek definíciók, axiómák, megállapítások. Ilyeneket találunk a lexikonokban, az egynyelvű szótárakban — és a közvetítő nyelv nélkül oktató magyar nyelvkönyvek képanyaga alatt.

Pl. A *gyomorsav a gyomornedv egyik fő alkotórésze.*

T

R F

Ezeknek a szórendjét nevezem optimálisnak, és a mondatoknak ez a típusa képezi érdeklődésem tárgyát.

3. A vizsgált mondatfajta pontos meghatározása abba a problémába ütközik, hogy nincs általánosan érvényes mondatdefiníció. Ezért — John Ries szavaival élve — abból kell kiindulnom, hogy minden nyelvész felismer egy konkrét mondatot.⁴

1000 olyan mondatot gyűjtöttem össze, amelyek beleilleszthetők a következő kritériumokkal behatárolható kategóriába:

- a) tartalmi szempontból önállóan is érthető, tudományos információt hordozó kijelentő mondatok;
- b) az ítéletfajta és a nekik megfelelő grammatikai eszközök szerint állító alakú, feltétlen, ténylegességet kifejező mondatok;
- c) szerkezeti felépítésük szerint teljes mondatok;
- d) egymáshoz való kapcsolódásuk szempontjából egyszerű mondatok;⁵
- e) a hangsúlyozás szempontjából csak szakaszhangsúlyos részekkel rendelkeznek, mondathangsúlyos részekkel nem⁶.

f) a kontextus szempontjából előzmény nélkül is érthető mondatok.

A kontextus esetleges szórendmódosító hatása vizsgálati szempont.⁷

A vizsgált ezer mondat arról a nyelvi szintről származik, amelyre a Nemzetközi Előkészítő Intézetben tanuló külföldi diákokat az előkészítő év végére eljuttatni szeretnénk. Ezt a szintet három nyelvi réteggel határoltam körül:

1. az újságok, folyóiratok, népszerű tudományos cikkeinek nyelvezete;
2. a laikusoknak szánt ismeretterjesztő irodalom nyelvezete;
3. a gyakorló szakemberek által is használt, a standard alapirodalom kategóriájába is beletartozó tankönyvek, szakfolyóiratok nyelvezete.

Egy-egy újságcikket, illetve a terjedelmesebb művek egy-egy fejezetét találmra választottam ki, de ennek a korpusznak minden – a fent körülírt – kategóriába tartozó mondatát kigyűjtöttem. E mondatokban a mondatrészek elhelyezkedését vizsgáltam. Köztudomású, hogy a grammatikai viszonyok két fő szinten fordulnak elő: a mondat szintjén és a mondatrészeket alkotó szerkezettagok szintjén.⁸ Vizsgálati módszerül a kézi lyukkártya-technikát választottam. Az ezer mondatot ezer szegély-lyukkártyára írtam, és elemeztem szintaktikai, szemantikai, valamint pragmatikai szempontból.

A szintaktikai elemzéshez általánosan elfogadott eszközrendszert nyújtott Rácz Endre – Szemere Gyula munkája.⁹ Ezt az eszközrendszert a Deme László munkáiban fellelhető szemlélettel egészítettem ki.

*Zárt szerkezetek*nek nevezem a jelzős szerkezeteket, az igeneves szerkezeteket, és az összetett állítmányt.

*Szabad szerkezetek*nek nevezem azokat a szerkezeteket, amelyek szórendje kontextuális hatásra változhat. Ide sorolom a predikatív szerkezeteket, a tárgyias szerkezeteket és a határozós szerkezeteket.

Két elemű mondatnak nevezem a tőmondatokat, és azokat a predikatív szerkezeteket, amelyekben az alany és az állítmány zárt szerkezetből áll.

PI. *A történelem társadalomtudomány.*

A ——— A

Továbbá: *Az acélsíneken továbbgördülő, acélkerékabronccsal ellátott kerék továbbhaladásánál legyőzendő gördülő súrlódási ellenállás a jó makadámúton közlekedő közúti jármű ellenállásának egytized része.*

xA ——— xÁ

Több elemű mondatnak nevezem a bővített mondatokat, akár pusztán, akár zárt szerkezetes bővítmények találhatók bennük.

PI. *A partifecske löszfalakban fészkel.*

A ——— Hh ——— A

Továbbá: A nemzetközi integráció a II. világháború után a nemzetközi állammonopolista rendszerben tendenciaként jelentkezett.

xA — xHi — xHkh — Hbá — Á

Szintaktikai struktúrának mindig egy konkrét, nyelvtani szabályok szerint megszerkesztett mondatot nevezek.

Pl. A Margitszigeten modern gyógyszálló épült.

A Margitszigeten felépítettek egy modern gyógyszállót.

A Margitszigeten felépült gyógyszálló modern.

Azt az információt, amelyet az előbbi három mondat hordoz, hogy ti. létezik egy Margitsziget, ahol felépült egy gyógyszálló, és az modern — szemantikai struktúrának nevezem, és ez a struktúra képezi a *szemantikai elemzés* tárgyát.

A *szemantikai elemzés*hez irányt mutatott Hadrovics László munkája¹⁰. A szemantikai elemzés során megvizsgáltam az igék jelentését és a jelentés szórendmódosító hatását. Ennek kapcsán figyeltem fel az egzisztenciaigék viselkedésére, amelynek lényege az, hogy ha egy ige annyira elveszítette szemantikai töltését, hogy az már csak a létige szinonímjaként van jelen, akkor mindig fordított állású az igekötője.

Pl. Magyarország Közép-Európában terül el.

Semmilyen szövegösszefüggésbe nem illik bele ez a mondat egyenes szórenddel.

+Elterül Magyarország Közép-Európában.

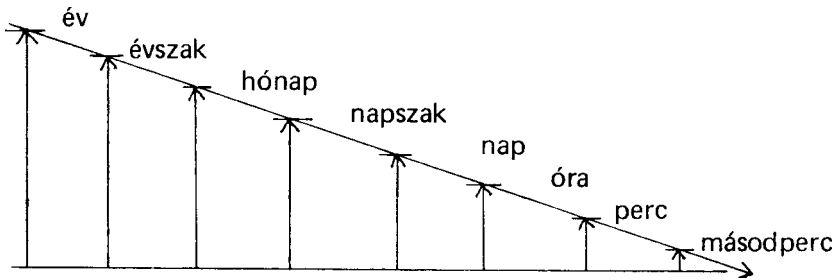
+Magyarország elterül Közép-Európában.

+Közép-Európában Magyarország elterül.

4. Megvizsgáltam a főnévi fogalmakat abból a szempontból is, hogy milyen kapcsolatban állnak a mondat többi főnévi fogalmával. Az alá- fölé- és mel-lérendelési, ill. a közömbös viszonyokat különböző színekkel jelöltem. Így fény derült a kétféle csökkenési tendenciára.

Az egyik a halmozott határozók egy részénél található, és ez a csökkenés nincs alárendelve a kontextuális hatásoknak:

Pl. 1848. március 15-én ...
Tegnap este 8 óra 30 perckor ...



Ugyanez vonatkozik a helyhatározóra is:

Afrikában, a Tanganyika-tó partján, egy fa árnyékában ...
Kamránk sarkában, az egérlyuk mellett ...

A csökkenési tendencia másik típusa a szabad szerkezetek között fedezhető fel.

Pl. Az emberi test sejtmagjaiban a sejtosztódás alkalmával kialakulnak a kromoszómák.

emberi test > sejtmag > kromoszóma

A gépkocsikat többhengeres, gyorsfordulatú belsőégésű motorok hajtják.

gépkocsi > motor

A csökkenési tendenciának ezt a típusát befolyásolhatják olyan egyéb szabályok, mint a topikalizáció, a fókuszképzés, ez tehát alá van vetve a kontextusnak. A kontextustól függő, ill. független képletek szétválasztásához a Dezső László-féle permutációs módszert alkalmaztam.¹¹ A mondat szabad szerkezeteiből permutációs sorokat állítottam össze, és megvizsgáltam, hogy melyik milyen szövegösszefüggésbe illeszkedik. A kontextustól független mondatokat az „A” kategóriába soroltam, és az ilyen mondat részeit vettem be mondatrész-statisztikámba.

A szövegtől függő mondatok képleteit a „B” csoportba soroltam, és megvizsgáltam, hogy a permutációs sor tagjai között létezik-e kontextustól független képlet. Ha igen, akkor annak a sorrendjét számítottam hozzá az „A” csoport értékeihez. Így jutottam el a következő megállapításokhoz:

Ha az állítmány helyét adottnak veszem, és minden más mondatrész mozgását hozzá viszonyítom, akkor a kontextustól független mondatokban az *alany* az összes mondat 82 %-ában áll vagy állhat a mondat élén. 18 %-ban nem állhat ott, mert egy nála nagyobb fogalmi kategória foglalja el azt a helyet. A *tárgy*, ha névelőtlen, fókuszhelyzetben áll az ige előtt (88,5 %). Ha bármilyen névelője van, optimális helye az ige mögött van. Ide sorolható a határozott tárgy többi fajtája is, azaz a tulajdonnévvel kifejezett tárgy, az „egymást”, „magát” névmásokkal kifejezett tárgy stb.

A *határozók* vizsgálata során kiderült, hogy az azonos szintaktikai kategóriába tartozók között a szórendi viselkedés szempontjából jelentős különbségek vannak. A szükséges és a fakultatív határozók mozgási lehetőségei nagymértékben eltérnek egymástól. A *szükséges határozók* köre jóval nagyobb, mint általában a vonzatszerű, azaz az állandó határozóké.

Pl. A beteg jól érzi magát. A *jól* állapothatározó nélkül értelmetlen a mondat. Lehetné *rosszul, kielégítően* stb. Valamilyen állapothatározó azonban kell.

De: A beteg eszméletlen állapotában egyre az anyját emlegette.

Itt az *eszméletlen állapotában* el is maradhatna.

Míg az előző mondat példájában a *jól* nem mozdulhat el az ige elől, az utóbbi mondatban az *eszméletlen állapotában* kerülhetne a mondat élére, sőt végére is.

A fakultatív határozók vizsgálatánál vált döntő jelentőségűvé a **pragmatikus elemzés**. A pragmatikai elemzésnél azonban egységes rendszerre nem támaszkodhattam. Noha több évtizede folynak az ezzel kapcsolatos kutatások Magyarországon, a kutatók lényeges kérdésekben eltérő nézeteket vallanak, aminek részben az az oka, hogy mindegyik mögött más és más nemzetközi háttéroradalom húzódik meg. Kiefer Ferenc még 1983-ban is azt írta, hogy „... eddig még nem sikerült a téma-réma fogalmát minden szempontból kielégítő módon meghatározni.”¹²

Egy általánosan elfogadott operatív pragmatikai elemzési rendszer hiánya arra kényszerített, hogy a magam számára kidolgozzak egy olyan rendszert, amellyel az általam vizsgált mondatok mindegyikét lehet elemezni. Ehhez azonban meg kellett nézmem, mi az, amit át tudok venni az előttem haladóktól. Nehezíti a helyzetet az, hogy az azonos elnevezések mögött a különböző kutatóknál nem azonos fogalmak húzódnak meg, ezért a félreértések elkerülése végett minden terminus technicusnál tisztázni kellett, hogy melyik nyelvész szóhasználata szerint használom.

A pragmatikai jelző Kiefer Ferenc definíciója szerint értendő. „A pragmatikai közelítésmódban a téma–réma struktúra kontextuális összefüggéseit, valamint a struktúra kommunikatív funkcióit vizsgáljuk.”¹³

Más szerzők ezt aktuális tagolásnak hívják. Az aktuális tagolást Klaudy Kinga így határozta meg: „... az emberi kommunikáció univerzális szabálya: az ismert dologtól haladunk az ismeretlen felé.”¹⁴ „Nagyon régi az a gondolat, hogy a beszélők mondanivalójuk megformálásakor nemcsak nyelvük grammatikai szabályait tartják szem előtt, hanem az emberi kommunikáció univerzális szabályait is, rendszerint valami ismert, tudott dologból indulnak ki, és erre építik új közlendőjüket.”¹⁵

Az aktuális tagolásnak két külföldi megfelelője van:

1. A TRG (Thema-Rhema Gliederung). Ez német szerzőknél keletkezett. Ezen irányzat szerint a szövegnek lineárisan haladó folyamatában bizonyos mondatok metszettel – részeiknek közlési súlya szerint többnyire két

egyenlő, vagy egyenlőtlen, egymásra vonatkoztatott szakaszra tagolódnak, ezek a tagok pedig tovább tagolódnak altagokra.¹⁶

2. FSP (Funktional Sentence Perspective) a cseh nyelvészeti iskolában keletkezett. Ez a mondatok lexikális és grammatikai összetevőinek egy adott kommunikációs helyzetben történő kibontakozását jelenti a beszélő szándékának megfelelő sajátos jelentésárnyalattal.

A pragmatikai megközelítésű elemzési mód azt a célt szolgálta, hogy határozóink szórendi mozgását vizsgálva megállapítsam azok egyik vagy másik pragmatikai elem iránti affinitását.

JEGYZETEK

1. Vö. *MMNyR II.* Bp. 1962. 465. p.
2. Vö. É. Kiss Katalin: *A magyar mondatok egy szintaktikai modellje.* In: *Nyelvtud. Közl.* 80. 262–86. pp.
3. Vö. Leila Behrens: *Zur funktionalen Motivation der Wortstellung* (anhand des Ungarischen) München, 1982.
4. Vö. Ries: *Was ist ein Satz? (Beiträge zur Grundlegung der Syntax III.)* Berlin, 1931.
5. Vö. *MMNyR II.* 23–24. pp.
6. Vö. *MMNyR II.* 463. p.
7. Vö. Dezső László: *Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában,* ÁNyT. XII. 36. p.
8. Vö. Deme László: *Szinteződés és tömbösödés az egyszerű mondatokban,* *Nyr.* 90. 279. p.
9. Rácz Endre – Szemere Gyula: *Mondattani elemzések,* Bp. 1971.
10. Hadrovics László: *A funkcionális magyar mondattan alapjai,* Bp. 1969.

11. Vö. **Dezső László**: *Einige typologische Besonderheiten der Ungarischen Wortfolge*, Bp. 1968.
12. Vö. **Kiefer Ferenc**: *Az előfeltevések elmélete*, 1983. 220–221 pp. (Kiemelések főlem, R.M.)
13. U.o.
14. Vö. **Klaudy Kinga**: *Fordítás és aktuális tagolás*, Kandidátusi értekezés, 1981. 42. p. (Kiemelés főlem, R.M.)
15. U.o.
16. Elekfi László szóbeli közlése, 1986.

IRODALOM

1. **Arany János**
 - *Szórend*, Nyr. 2: 7–11.
 - *Még egyszer a szórend*, Ö.M. 11. 568–71
 - *A magyar jelentő mondatról*, Ö.M. 11. 583–86
2. **Balassa József**
 - *Hangsúly a magyar nyelvben*, Nytud. Közl. 21:401
 - *A magyar szórend története*, Nytud. Közl. 31:118
 - *A magyar szórendnek egy betegsége*, Nyr. 56:122
3. **Balassa József – Simonyi Zsigmond**
 - *Tüzetes magyar nyelvtan történeti alapon*, Bp. 1895.
4. **Bárczi Géza**
 - *Bevezetés a nyelvtudományba*, Bp. 1955.
 - *A magyar nyelv életrajza*, Bp. 1963.
5. **Bárczi Géza – Benkő Lóránd – Berrár Jolán**
 - *A magyar nyelv története*, Bp. 1967.
6. **Barna Ferdinánd**
 - *Hangsúly a magyar nyelvben*, Buda, 1975.
7. **Behrens, Leila**
 - *Zur funktionalen Motivation der Wortstellung*, (anhand des Ungarischen.) (Veröffentlichungen des Finnisch-Ugrischen Seminars an der Universität München. Serie C: Miscellanea, 1982.)
8. **Békési Imre**
 - *Tipológiai és gyakorisági adatok a bekezdésnyi beszédmű szerkezetéről*, (JATE Szeged, Nyelvészeti dolgozatok. 117. 9–18.)
9. **Benczédy – Fábrián – Rácz – Velcsovne**
 - *A Mai Magyar Nyelv*, Bp. 1968.
10. **Berrár Jolán**
 - *Magyar történeti mondattan*, Bp. 1957.
11. **Brassai Sámuel**
 - *Szórend és accentus*, Bp. 1888.

12. **Deme László**
 – *A nyomatéktalan mondat egy fajtájáról*, Nyr. 85: 137–48, MNy LV. 185–98.
 – *Szórendi és sorrendi kérdések*, Nyr. 85:137–48.
 – *A hangsúly és nyelvhelyesség kérdései*, Magyar Nyelvhelyesség Bp. 1961.
 – *A szórend kérdéséhez*, ÁNyT. II.: 286.
 – *Szórendi problémák az értekező prózában*, Műsz. Nyr. 1964. 135.
 – *Szinteződés és tömbösödés az egyszerű mondatban*, Nyr. 90: 275
 – *A hangsúly és a szórend kérdései*, Magyar Nyelvhelyesség, Bp. 1967.
 – *Hangsúly, szórend, hanglejtés, szünet*, MMNyR. I–II. Bp. 1962.
 – *Mondatszerkezeti sajátosságok gyakorisági vizsgálata*, Bp. 1971.
13. **Dezső László**
 – *A magyar szórend strukturális vizsgálata*, ÁNyT. III. 43–62.
 – *Szórend és mondathangsúly*, ÁNyT. V. 79–121.
 – *Einige typologische Besonderheiten der Ungarischen Wortfolge*, Bp. 1968.
 – *Bevezetés a mondattani tipológiába*, Bp. 1972.
 – *A magyar nyelv típusa*, MNy. 71:269–74. p.
 – *Elmélet és törvényszerűségek a tipológiában*, ÁNyT. XII.
14. **Dezső László – Szépe György**
 – *Adalékok a topic-comment problémához*, Nytud. Közl. 69: 365-88.
15. **Éder Zoltán**
 – *Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből*, Nyr. 107. 309–23.
16. **Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin**
 – *Sajátos rendezői elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában*, Nyelvünk és Kultúránk, 56.
17. **Elekfi László**
 – *A mondat elemzésének fő szempontjai*, MNy. 49–69–76.
 – *A logikai állítmány fogalma és az állítmányi névszó*, I.O.K. 9: 95-150.
 – *Az aktuális mondattagolás egyik alapformája a magyarban*, Nytud. Közl. 66: 331–70.
 – *Az igék szótári ábrázolásáról*, Szótártani Tanulmányok, 183–214 Szerk. Országh László 1966.
 – *A predaktív viszony*, Nyr. 90:62–75.
 – *Hangsúly és szórend*, Nyelvművelő Kézikönyv I. 792.
18. **É. Kiss Katalin**
 – *A magyar mondatok egy szintaktikai modellje*, Nytud. Közl. 80: 262–86. 36.
 – *A magyar mondatszerkezet generatív leírása*, Nytud. Ért. 116.16.

19. **Fokos Dávid**
– *A szórend kérdéséhez*, Nyr. 64: 117.
20. **Gabelentz, Georg von der**
– *Ideen zu einer vergleichenden Syntax. Zeitschrift für Völkerpsychologie und Sprachwissenschaft*, VI. 376–84/1869.
21. **Gombocz Zoltán – Pais Dezső**
– *Történeti magyar nyelvtan*. Syntaxis. Bp. 1929.
22. **Hadrovics László**
– *A funkcionális mondattan alapjai*. Bp. 1969.
23. **Joannovics György**
– *Szórend*, Nyr. 1.4.13.
– *Hangsúly*, Nyr. 18.
– *Szórendi tanulmányok*, Nyr. 32.
24. **Károly Sándor**
– *Az egyszerű mondat szerkezeti egységei*, Nyr. 82: 438–56.
– *A mondatfajták vizsgálata a funkció és forma szempontjából*, Nytud. Közl. 66:67–88.
– *Általános és magyar jelentéstan*, Bp. 1970.
25. **Kicska Emil**
– *Hangsúly és szórend*, Nyr. 19: 20.21.22.
– *Korán hagyta abba*, Nyr. 31.
– *Subjectum és predicatum a grammatikában*, Bp. 1908.
26. **Kiefer Ferenc**
– *Mondattani-szemantikai tanulmányok*, OMKDK. 13–14.
– *Az előfeltevések elmélete*, Bp. 1983.
27. **Klaudy Kinga**
– *Fordítás és aktuális tagadás*, Kandidátusi értekezés. Debrecen 1981.
28. **Kovács Ferencné Réczei Margit**
– *A mondatrészek optimális szórendje a nyomatékltalan, állító alakú, egyszerű, bővített kifejelető mondatokban*, NEI Intézeti Szemle 13.
– *A nyomatékltalan mondatok optimális szórendje*. Bölcsészdoktori értekezés. Bp. 1981. (Kézirat)
– *A nyomatékltalan mondatok optimális szórendje a magyar mint idegen nyelv oktatása szempontjából*, Nyr. 1985/3. 322–37.
29. **Kozma Endre**
– *Az intonáció és a szórend kapcsolatáról*, MNy. 72:59–69.
30. **Lazicius Gyula**
– *Általános nyelvészet*, ÉNySZK. XXVI. 1942.
31. **Marcus, Solomon**
– *A nyelvi szépség matematikája*, Bp. 1977.
32. **Molecz Béla**
– *A magyar szórend történeti fejlődése*, Bp. 1900.
– *Régi szórendi megjegyzések*, Nyr. 41:125.

- *Szórendi tanulmányok*, Nyr. kiadása: NyF. 70.
- *A magyar szórend esztétikája*, K.l.ny. a szentesi reálgymnázium 1932–33. évi értesítőjéből.
- 33. **Petőfi S. János**
 - *Modern Nyelvészet*, TIT, Bp. 1967.
- 34. **Rácz Endre**
 - *A határozók osztályozásának kérdéséhez*, Nyr. 81:227–32.
 - *Az egyszerű mondat vizsgálata*, Magyar Nyelvtudomány. Bp. 1967.
- 35. **Rácz Endre – Szemere Gyula**
 - *Mondattani elemzések*, Bp. 1971.
- 36. **Ries, Johann**
 - *Was ist ein Satz? Beiträge zur Grundlegung der Syntax. III.* 1931.
- 37. **Schlachter, Wolfgang**
 - *Megjegyzések a magyar szórendhez*, MNy. 40:49, 100.
- 38. **Simonyi Zsigmond**
 - *Szórendi szórszálhasogatások*, Nyr. 8.12.
 - *A jelentés alapvonalai*, I.O.K. X.
 - *A magyar szórend*, Nyr. 31. NyF. 1.
- 39. **Tompa József**
 - *A leíró nyelvtan kérdéseihez*, I.O.K. IV. 501–9. 501–9.
 - *MMNyR. I–II. szerk.* 1961–62.
 - *A magyar mondattanítás néhány elvi kérdése*. MNy. 66:13–20.
- 40. **Vörösmarty, Michael**
 - *Kurzgefasste ungarische Sprachlehre für Deutsche*, Pest. 1932.
- 41. **Zsilka János**
 - *A magyar mondatformák rendszere és az esetrendszer*, Nyelvtud. Ért. 53.
 - *Objektív rendszer, szubjektív rendszer, elemzett rendszer*. I.O.K. 24.

VÁRADI–STERNBERG JÁNOS

A MAGYAR TÖRTÉNELEM OKTATÁSA KÁRPÁTALJA MAGYAR TANNYELVŰ ISKOLÁIBAN

1. A hivatalos statisztikai adatok szerint a 170 000 lelket számláló kárpátaljai magyarság a terület mintegy 100 településén lakik. A települések sorában találjuk Ungvárt, Munkácsot, Nagyszőlőst, Técsőt és Beregszászt, ez utóbbi lakosságának 80 százaléka magyarajkú.

A magyar tannyelvű iskoláztatás 1945 után nehezen indult meg a vidéken, amely 1946 januárja óta tartozik hivatalosan az Ukrán Szovjet Szocialista Köztársasághoz Kárpátontúli Terület elnevezéssel. A sztálini önkényuralom körülményei között itt csak hétosztályos magyar iskolák működtek és ezek növendékei a nyolcadik-tizedik osztályt ukrán, illetve orosz középiskolákban végezték el, mert csak úgy tudtak leérettségizni. A helyzet a Sztálin halálát követő „olvadás” és a XX. Kongresszus határozatai után kezdett változni. Ekkor tízosztályos magyar tannyelvű iskolák nyíltak a felsorolt városokban. (Beregszászon pl. kettő), valamint számos nagyközségben. (Az ungvári járásban: Csapon, Nagydobronyban, Szürtén, Eszenyben, Sislocon; a munkácsi járásban: Barkason, Rákoson; a beregszászi járásban: Kaszonyban, Csomán, Nagyberegben, Gáton, Váriban, Jánosiban; a nagyszőlősi járásban: Tiszaújlakon, Salánkon, Péterfalván, Paládon, valamint Visken és Szlatinán a huszti és a técsői járásokban.) A középiskolák létrehozása faluhelyen igen nagy jelentőségű volt, hiszen ezeken a településeken (a felsorolás nem teljes) 1945 előtt csupán csak hatosztályos felekezeti vagy állami oktatási intézmények működtek.

A pedagógiai munkát végzők egy része a régi tanítókból került ki, de megindult az utánpótlás képzése is. Az 50-es és 60-as évek fordulóján két csoport magyar filológus kapott képesítést az Ungvári Állami Egyetemen. Itt 1963 óta folyik magyar filológusok képzése, 1965-től pedig az egyetem filológiai karán Magyar Filológiai Tanszék működik. Az egyetem más karain is tanultak magyar anyanyelvű diákok ukrán, illetve orosz nyelven. Tanulmányaik befejezése után őket szintén magyar tannyelvű iskolákba irányították.

2. A 70-es évek elején a terület magyar tannyelvű oktatási tanintézményeiben több, mint 20 000 diák tanult. A 80-as évek elején a magyar iskoláztatás fejlődése megtorpant. A helytelenül értelmezett internacionalizmus jegyében a magyar tannyelvű iskolákban ukrán vagy orosz tannyelvű osztályokat is nyitottak, amelyekben ugyan oktatták a magyar nyelv-

vet és irodalmat, de a többi tantárgyat nem magyarul tanították. A vegyes osztályokat a szülők kérésére hozták létre, akik úgy vélték, hogy a magyar iskola elvégzése nem adja meg a lehetőséget a gyerekek továbbtanulására és érvényesülésére. A vegyes iskolák létesítésének folyamata, amely részben a szülők manipulálásával és a helyi oktatási szervek túlbuzgóságának eredményeként indult, ma már szerencsére megszűnőben van.

A területi magyar információs szervek, így a *Kárpáti Igaz Szó* is foglalkozott a kérdéssel és ennek során kiderült, hogy a területről felsőoktatási intézményekbe kerülő fiatalok között (vannak, akik Lvovban, Tartuban, Odesszában és Leningrádban tanulnak) sokkal több a magyar, mint az orosz vagy ukrán osztályokat befejező fiatal. Ez részben az előbbieket jobb felkészültségével, részben pedig a nemzeti, tehát magyar iskolát végzők iránti elnéző jóindulattal is magyarázható. Az Ungvári Állami Egyetem vezetése nyolc évi megszakítás után 1988-ban újra engedélyezte, hogy a magyar iskolákban végző diákok ne csak magyar nyelvből, hanem a többi tantárgyból is anyanyelvükön vizsgázhassanak. Ez az engedmény, ha állandó jellegré válna — tehát, ha nem kell minden évben újra kérelmezni — a magyar nyelvű iskoláztatás újabb fellendüléséhez vezethet a területen.

Jelenleg a Kárpátalján 11 tízosztályos, 26 nyolcosztályos és 14 négyosztályos magyar tannyelvű iskola működik, ahol mintegy 10 000 gyereket tanítanak. 23 magyar közép- és 17 nyolcosztályos iskolában hoztak létre ukrán, illetve orosz osztályokat. Ezen iskolák magyar tannyelvű osztályaiban mintegy 8 ezer gyerek tanul, míg az orosz és ukrán osztályokban 6 ezer, zömmel magyar anyanyelvű tanulót tartanak számon.

3. A magyar iskolák tantervei megegyeznek a Szovjetunió hasonló intézményeinek programjaival, de a diákok az ukrán, illetve az orosz nyelvet és irodalmat kevesebb órában tanulják. Helyette az elsőtől a tizedik osztályig magyar nyelvet és irodalmat tanulnak. Így a negyediktől — a nyolcadikig a gyerekek évi 68 órában anyanyelvükön tanulják a magyar nyelvet és irodalmat, valamint az orosz, az ukrán és a világirodalmat. A kilencedik és a tizedik osztályban 102 óra van előírva a magyar irodalom Arany Jánostól napjainkig terjedő korszakának feldolgozására.

A magyar nyelv és irodalom iskolai oktatásának egyik legnagyobb hiányossága eddig az volt, hogy a tanulók párhuzamosan nem kaptak ismereteket a magyar történelemből. A tanterv azt is előírta, hogy az irodalom, a magyar nyelv és a történelem tanítása közötti koncentráció megteremtésén kívül az irodalomtanár használja fel azokat az ismereteket és készségeket is, amelyeket a tanulók a képzőművészeti, a zene- és énekórákon sajátítanak el. A pedagógusok természetesen kitértek a magyar nyelv és irodalom történeti összefüggéseire, de ennek hatékonyságát csökkentette, hogy az egyetemen maguk is gyér ismereteket szerezhettek a magyar történelemről, ahol ezt a diszciplínát a nappali tagozaton mind-

össze 36, a levelezőn pedig 20 órában adta elő nekik e sorok írója. (Kezdetben a magyar történelem egyáltalán nem szerepelt a tantervben, majd a nappali tagozaton fakultatív tantárgyként kezelték és csak mintegy másfél évtizede vált kötelezővé.)

4. A szovjet iskolai program szerint a gyerekek a negyedik osztálytól kezdve tanulnak történelmet. A negyedikben vázlatosan a Szovjetunió történetét tekintik át, ennek részletesebb tanulmányozására a hetedik-tizedik osztályokban kerül sor. A tanulók egyetemes történelemmel is foglalkoznak, amelynek keretében főleg a kilencedik és tizedik osztályban a tanterv és a tankönyvek a magyar történelemre vonatkozó ismereteket is tartalmazzák. A hatodik osztályban például „A középkor története” c. tankönyv néhány sorban szól a másfél évszázados török uralomról Magyarországon. A hetedik osztályban a Kijevi Rusz kapcsán a tankönyv megemlíti, hogy Bölc Jarosláv egyik lánya Magyarország királynéja volt. A XIX. század orosz történelmének felvázolása során a nyolcadik osztályos tankönyvben szó esik az 1849-es intervenció hadjáratról, amely „igen népszerűtlen volt”, és kiváltotta „a haladó gondolkodású tisztek felháborodását”. Az ugyancsak nyolcadik osztályos „Az újkor története” c. tankönyv már egész oldalt szentel az 1848–49-es magyar eseményeknek és itt látható Kossuth Lajos arcképe is. A kilencedik osztályban „A legújabb kor története” hat oldalnyi terjedelemben tárgyalja az 1918–1919-es magyarországi forradalmi eseményeket. A Magyar Népköztársaság történetéről részletesen szól „A legújabb kor története” c. tizedik osztályosok részére készült tankönyv második fejezete.

Természetesen a magyar iskolákban oktató történelemtanárok a tanterv és a tankönyv követelményeit „túlteljesítve” tanították a magyar történelmet, mivel jelentős óraszámban vázolhatták fel a helytörténetet, illetve Kárpátalja múltját. Azonban sem az utóbbiról, sem Magyarország történetéről nem kaptak a tanárok kellő szintű ismereteket az egyetemen.

1963-ban Moszkvában jelent meg egy Magyarország új és legújabb kori történetét bemutató könyv, amely a XVII. század közepétől a XX. sz. 60-as éveinek elejéig tárgyalja az eseményeket. Ez a könyv, valamint az 1971–72-ben megjelent „Isztorija Vengrii” c. háromkötetes kiadvány az ungvári és moszkvai hungarológusok együttműködésének eredményeként látott napvilágot.

5. A fenti könyvek megírása során szerzett tapasztalatokat felhasználtuk a kárpátaljai magyar iskolák számára készített magyar történelem tantervben. A kérdés konkrét felvetésére azonban csak a Szovjetunióban zailó peresztrojka, a nyíltság és demokratizálódás körülményei között kerülhetett sor. A Kárpáti Igaz Szó 1987. július 18-i számában jelent meg Balla D. Károly író és költő, a Szovjetunió Írószövetsége tagjának az „*Internacionalizmus és nemzeti önismeret*” című cikke, amelyben igen

meggyőzően vetette fel a magyar történelem tanításának szükségességét. A cikk élénk érdeklődést és több támogató hozzászólást váltott ki. Az egyetem Magyar Filológiai Tanszékének vezetője Petro Lizanec professzor beadvánnyal fordult a helyi és a köztársasági szervekhez, amelyben megindokolta a tantárgy bevezetésének fontosságát, hivatkozván többek közt arra, hogy a magyar filológiát felső szinten tanulni kezdő diákok nincsenek kellőképpen felkészítve a tananyag elsajátítására.

A tantárgy bevezetéséről szó volt a helyi tanácsi választásokat megelőző gyűléseken, az USZSZK KP Központi Bizottsága titkáranak a beregszászi Kossuth Lajos középiskolában, valamint a területi ideológiai és oktatási szervek vezetőinek a legnépesebb magyar faluban, Nagydobronyban tett látogatása alkalmával. Itt az 1100 gyereket oktató és mintegy 80 pedagógust foglalkoztató iskola vezetősége, Nagy Sándor igazgatóval az élen, állást foglalt a tantárgy bevezetése ügyében. Ezzel egyidőben Popovics Vlagyimir a beregszászi Kossuth Lajos iskola történelemtanára benyújtott egy előzetes tantervet, amelynek alapján a tizedik osztályban 34 órában oktatnák a magyar történelmet.

E sorok íróját 1988 áprilisában kérte fel a Területi Pedagógus Továbbképző Intézet vezetősége, hogy tegyen ajánlatot a tantárgy bevezetésével kapcsolatban egy részletes tanterv előkészítésére és a leendő tankönyv szerzői kollektívájának kialakítására.

A gyakorló pedagógusokból, írókból és egyetemi oktatókból alakult szerzői gárda megkezdte a tanterv előkészítését és a tantárgy bevezetésével összefüggő kérdések megtárgyalását. A felmerült ellenvetések, a bíráló megjegyzések, valamint egyéb akadályok miatt úgy tűnt, hogy a tantárgy bevezetésére csak az 1989–1990-es tanévben kerülhet sor, s erről tudósított a Kárpáti Igaz Szó is. A közvélemény óhaját figyelembe véve azonban időre elkészülhetett az előzetes tanterv, amelyet 1988 augusztus utolsó napjaiban hagytak jóvá. Ugyancsak határozat született arról, hogy 1988. szeptember 1-től az ungvári és a beregszászi járás öt-öt iskolájában megkezdik a tantárgy oktatását, azzal a céllal, hogy lehetőség nyíljon a tantárgy további tökéletesítésére és a tankönyv azonnali bevezetésére. Erre meg is kapták az engedélyt. Néhány iskola tizedik osztályában 34 órában bevezették a tantárgy vázlatos oktatását.

A tanterv széles körű megtárgyalása és szövegének az iskolákhoz való eljuttatása miatt célszerűnek látszott a szöveg publikálása, amelyre a Kárpáti Igaz Szó szerkesztősége vállalkozott. Az előzetes tanterv szövege a lap 1988. szeptember 1-i, 2-i és 3-i számában jelent meg *„Magyarország történetének részletes tanterve a magyar tannyelvű nyolcosztályos és középiskolák számára”* címmel.

6. Az alábbiakban *„A tanterv felépítése, a tárgy oktatásának céljai”* című bevezető részt idézzük:

„Ukrajna magyar tannyelvű iskoláinak egy részében 1988. szeptember 1-én, a többiben a következő tanévtől megkezdődik a magyar történelem tanítása, a fakultatív oktatásra biztosított órák felhasználásával, de kötelező jelleggel. A tanulók év végi bizonyítványába az anyag elsajátításáról bejegyzés kerül.

A magyar történelem oktatásának bevezetése jelentős lépés a kárpátontúli magyar lakosság nemzeti jogainak kibővítése terén, hatékony eszköze annak, hogy a nemzeti azonosságtudat erősítésével egyidejűleg, s ennek révén a tanulók szovjet hazafiságát is elmélyítsük. A tanterv közzétételével lehetővé tesszük, hogy az olvasók, s főként a pedagógusok kifejthessék és a Kárpáti Igaz Szó szerkesztőségének vagy a tanterv összeállítóinak tudomására hozzák észrevételeiket, megjegyzéseiket, amelyeket a szövegen végzett további munka során – a lehetőségekhez mérten – tekintetbe vesznek. A végleges tanterv alapján kerül majd sor a megfelelő tankönyv megírására, amely egyébként a tervek szerint történelmi dokumentumokat, szövegeket is bemutat majd (főként narratív jellegűeket).

Magyarország történetét három osztályban – a hetedikben, nyolcadikban és kilencedikben – tanulják. Ez a beosztás az iskolák átszervezése után természetesen módosul, így a mostani másodikosok már a hatodik, hetedik és nyolcadik osztályban tanulmányozzák majd ezt a tárgykört. Ennek megfelelően a történelemoktatás három szakaszra osztozik: az első (hetedik osztály) a kezdetektől a XVIII. század utolsó évtizedéig (a nagy francia forradalom, illetve II. József halála), a második (nyolcadik osztály) a XIX. század lezárulásáig tárgyalja Magyarország történetét, a harmadik pedig (kilencedik osztály) századunk eseményeit öleli fel. Külön figyelmet fordítunk a Kárpátontúli Területen lezajlott történelmi események bemutatására:

Az anyag tanulmányozására minden osztályban 34 (heti egy) óra áll rendelkezésre; a témák szerinti órabeosztást a tanár belátása szerint alakítja ki; az idevágó ajánlatokat majd a beérkezett észrevételek figyelembevételével összeállított végleges tanterv tartalmazza.

A tankönyv elkészültéig magyarországi szakkiadványok igénybevételét ajánljuk.

A tantervet összeállították: Balla László, a Szovjetunió Írószövetségének tagja, az Ukrán SZSZK érdemes művelődési dolgozója, Iván Hrancsák és Váradi–Sternberg János, a történelemtudomány doktorai, az Uzsgorodi Állami Egyetem professzorai.

(A munkát értékes észrevételekkel segítette az Ungvári Állami Egyetem Magyar Filológiai Tanszéke (Petro Lizanec professzor), a Kárpátontúli Pedagógus Továbbképző Intézet Társadalomtudományi Tanszéke (Landovszki Emil docens), valamint az Intézet nemzetiségi (Dunda József) és történelemtudományi (Viktor Sztánovihin) szakosztálya. Kiegészítésül hozzátehetjük, hogy jelentős segítséget nyújtott az Intézet igazgatónöje

Mária Jurjevna Havrilesko. A tanterv szövegének megtárgyalása során fontos megjegyzéseket tett a Magyar Filológiai Tanszék budapesti vendégtanára, Kozma Endre.)

7. A hetedik osztályban elsajátítandó anyagot három részre osztottuk fel.

Az első rész az „Ősközösségi rendszer” címmel három témát tartalmaz:

1. A magyar nép eredete. 2. Az ország területe a honfoglalás előtt. 3. A honfoglalástól a X. század végéig.

Az ezt követő, 1526-ig terjedő történelmi időszakot hét téma mutatja be: 1. Államalakítás (Szent István haláláig). 2. 1038-tól a tatárjárásig. 3. A XIII. század közepétől a XIV. század 40-es végéig. 4. A XV. század második fele és a XVI. század eleje. 5. Az 1514-es parasztháború és a Mohácsi vész. 6. Magyar–oroszlkapcsolatok 1526-ig. 7. Művelődéstörténet 1526-ig.

A harmadik rész a kései feudalizmus időszakát öleli fel 1790-ig. Itt öt témát jelöltünk meg: 1. Politikai, gazdasági és társadalmi fejlődés 1526-tól 1703-ig. 2. A Rákóczi-szabadságharc. 3. Gazdasági-politikai és szociális fejlődés 1711-től 1790-ig. 4. Művelődéstörténet 1526-tól 1790-ig. 5. Magyar–oroszlkapcsolatok a XVII–XVIII. században.

A nyolcadik osztály anyaga két részre oszlik: Az első rész (4 téma) a feudális viszonyok válságát mutatja be: 1. A nagy francia forradalom hatása és a jakobinus mozgalom. 2. Magyarország a XVIII.- és XIX. század fordulóján (1848-ig). 3. Művelődéstörténet 1790–1848. 4. Kulturális kapcsolatok Oroszországgal és Ukrajnával (1790–1848).

A nyolcadik osztályos anyag második része a kapitalizmus fejlődését mutatja be a század második felében. Itt hat témát jelöltünk meg: 1. Az 1848–1849-es forradalom és szabadságharc. 2. Abszolutizmus a XIX. század 50–60-as éveiben. 3. Az 1867-es kiegyezés és a dualizmus (1867–1900). 4. A munkásmozgalom kibontakozásának kezdetei (1869–1900). 5. Művelődéstörténet 1867-től 1900-ig. 6. Kulturális és forradalmi kapcsolatok Oroszországgal és Ukrajnával (1867–1917).

A kilencedik osztályos anyagot három részre osztottuk fel. Az első rész – az első világháború előtti imperializmus és az első világháború évei. Itt három témát jelöltünk meg: 1. Gazdasági, politikai és társadalmi fejlődés 1900-tól 1914-ig. 2. Magyarország az első világháború éveiben. 3. Művelődéstörténet 1917-ig.

Az 1917-től 1945-ig terjedő időszakot hat téma öleli fel: 1. Az 1917-es forradalom hatása és az őszirózsás forradalom. 2. Az 1919-es Magyar Tanácsköztársaság. 3. Gazdasági, politikai és társadalmi fejlődés 1920-tól 1939-ig. 4. Magyarország a második világháború éveiben 1939–1945. 5. Művelődéstörténet 1917-től 1945-ig. 6. Magyar–szovjet kapcsolatok 1917–1945.

A tanterv utolsó része a magyarországi népi demokratikus rendszer létrejöttét, fejlődését és a szocializmus építésének 1945 és 1988 közötti sza-

kaszát mutatja be. Itt öt témát jelöltünk meg: 1. Az 1945–1948-as időszak. 2. 1948-tól 1957-ig. 3. Az 1957–88-as időszak. 4. Magyarország külpolitikája és a magyar–szovjet kapcsolatok. 5. Művelődéstörténet 1945–1988.

Amint a felvázolt tantervből kitűnik a szerzők nem tudtak szabadulni az 1963-ban és az 1971–72-ben kiadott orosz nyelvű magyar történelemkönyvek hatásától, bár törekedtek az e könyvekben található beidegződések és sztereotípiák elkerülésére, ez azonban nem mindig sikerült. Ez a megállapítás az 1920-tól kezdődő időszakra vonatkozik, amelyet az említett könyvek egysíkúan, árnyalatok nélkül mutatnak be. Reméljük, hogy a tanterv megvitatása után a tankönyv megírásakor lehetőség nyílik majd arra, hogy az anyagot sokszínűen és a történelmi valósághoz hűen mutassuk be.

A magyar történelem oktatásának bevezetése Kárpátalja magyar iskoláiban és a tanterv közzététele nagy érdeklődést váltott ki a terület lakossága körében és a magyarországi közvéleményben is. A Kárpáti Igaz Szó szerkesztősége több olvasói levelet kapott, amelyek egy részét már publikálta hasábjain. Több magyarországi intézmény és magánszemély felajánlotta, hogy irodalommal látja el a gyakorló pedagógusokat és a tanulókat. Jelentős könyvküldeményeket kaptunk az Országos Széchényi Könyvtártól, a Tankönyvkiadótól, valamint a Magyar Lectori Központtól. Megragadjuk az alkalmat, hogy köszönetet mondjunk az értékes segítségért.

8. Az alábbiakban bemutatásként három témavázlatot közlünk egy-egy osztály tananyagából:

„Az 1703–1711. évi szabadságharc II. Rákóczi Ferenc vezetésével

A szabadságharc előzményei. II. Rákóczi Ferenc, Esze Tamás. Az 1703-as felkelés vidékünkön és a szabadságharc kezdete. A felkelt kurucok harci sikerei. Vidékünk magyar és ukrán parasztságának szerepe a szabadságharcban. Az ungvári vár ostroma és elfoglalása Iván Beca csapatai által.

A szabadságharc vezetőinek szociális és gazdasági politikája. Osztályellentétek a kuruc mozgalmon belül. Az 1705. évi szécsényi országgyűlés.

Az 1707-es évi ónodi országgyűlés és döntései. A szabadságharc mozgatóerői, menete és jellege.

A kurucok kapcsolatai Franciaországgal, Lengyelországgal és más országokkal. Szerződés I. Péter és Rákóczi között (1707). A kurucok seregében szolgáló jobbágyok felszabadítása.

A kurucok veresége a trencsényi csatában (1708). A szabadságharc jelentősége, kudarcának okai, Rákóczi és a mozgalom más vezetői az emigrációban.

Magyarország kultúrája a XVIII. század végén és XIX. század elején

A magyar felvilágosodás sajátosságai. Harc a nemzeti nyelvért és kultúráért – reagálás II. Józsefnek a magyar nyelvhasználat elleni intézkedéseire. Gvadányi József, Dugonics András, a konzervatív nemesi patriotizmus képviselői. Az első magyar folyóiratok. A magyar színházművészet alapjainak lerakása. Batsányi János és a franciaországi forradalmi események. Csokonai Vitéz Mihály, Kazinczy Ferenc, a magyarországi kései felvilágosodás kiemelkedő alakjai. Fazekas Mihály Ludas Matyija. Berzsenyi Dániel és Kisfaludi Sándor lírája.

Az Auróra kör és szerepe az irodalmi élet fejlődésben (Bajza József, Kisfaludy Károly, Kölcsey Ferenc, Toldy Ferenc és mások).

Vörösmarty Mihály és a magyar irodalmi romantika. Eötvös József és a magyar kritikai realizmus. Regényei. Petőfi Sándor és a Tízek társasága.

A magyar színház és drámairodalom a XIX. század első felében. Katona József Bánk bánja. Építészet és képzőművészet. Liszt Ferenc és a reformkor magyar zenéje.

A magyar tudomány a XVIII. sz. végén és a XIX. sz. elején. Növekvő érdeklődés a magyar nép eredete, történelme és nyelve iránt. A Magyar Nemzeti Múzeum létrehozása. A Magyar Tudományos Akadémia megalapítása és tevékenysége.

Bolyai János, az abszolút geometria egyik megalapozója. Körösi Csoma Sándor, a tudományos tibetológia atyja. Reguly Antal és a finnugor nyelvkutatás. Expedíció Nyugat-Szibériába.

Az 1919-es Magyar Tanácsköztársaság

Politikai erőviszonyok 1919 tavaszán. A Kommunisták Magyarországi Pártjának egyesülése a Szociáldemokrata Párttal. A Magyar Tanácsköztársaság kikiáltása. Forradalmi, gazdasági, társadalmi és kulturális átalakulások. A szocialista állam építése. A Szovjet-Oroszországhoz fűződő viszony. Lenin a magyarországi tanács hatalom győzelmének jelentőségéről. A Tanácsköztársaság kormányának mulasztásai. Nemzetközi reagálások a szocialista forradalom magyarországi győzelmére. Imperialista intervenció a Tanácsköztársaság ellen. A belső ellenforradalom aktivizálódása. A Vörös Hadsereg harca az intervenció és a belső ellenforradalom ellen. Fronthelyzet 1919 augusztus elején. A Magyar Tanácsköztársaság bukása. A magyarországi proletárforradalom történelmi jelentőségei és tanulságai. Lenin és a Magyar Tanácsköztársaság.

MAGYARSÁGKUTATÁS 1987

(A Magyarországtudó Csoport évkönyve) – Budapest, 331 p.

A **Juhász Gyula** főszerkesztő és **Kiss Gy. Csaba** szerkesztő gondozásában megjelent tanulmánykötet előszavában felettébb gazdag kutatási tárgyköröket jelöl meg. A határainkon kívüli magyarság sorsát nem lehet összefüggéseiből kiszakítva vizsgálni, az összefüggések érintette stúdiumok viszont *igen bő területet* alkotnak, nem egyszer tudományközi megközelítést is szükségessé tesznek.

Az évkönyv három részre tagolódik: I. Történelem, II. Nemzetiségi kérdés, magyarok és szomszédai, III. Társadalom és művelődés. A mintegy 20 szerző értékes és újszerű kutatásokról számol be, talán csak a bibliográfia nélkülöz olykor egy-egy régebbi, a felszabadulás előtti időkből származó anyagot.

Véleményünk szerint az I. és III. rész jobban sikerült, mint a II., de ez a különbség jobbára a tárgyválasztás egyes sávjai közötti jelentőségbeli differenciára vonatkozik. A történelmi tanulmányok – összesen hatot olvashatunk – fontos és manapság is izgalmas problémákat érintenek. Kritikai megjegyzésem itt is csak a tárgyválasztást illeti. A történelmi jelen, amelyből öt szerző választja tanulmánya témáját, még nem múlt el. Értékelése egyáltalán nem végleges. A Komintern és Beneš politikája, a Márciusi Front és a második bécsi döntés, vagy akár a bethleni koncepció *ma még csak ismertethető*. Alapvető források hiányoznak, az értékelés szinte naponként átalakulhat, a történelmi hermeneutika pedig itt alapvető történeti – gnoszeológiai problémákat vet fel. Kivétel ez alól **Szűcs Jenő** tanulmánya, mert kitűnő tárgyválasztása és a feldolgozás igényessége most is példaadó. Etnikai csoportok életképességéről ír, és ennek illusztrálására az izmaeliták – „böszörmények” – 300 éves fennmaradásának történelmi okait fejtegeti, valamint a Benda Kálmán által feltárt források alapján Csöbörccsök falu magyarok népségének 300 évet is meghaladó történetét írja meg.

Életképesség és élettartam összefüggését a csoportszociológia kutathatja sikeresen, helyzete azonban azért nehéz, mert a jelen összefüggéseit kell visszavetítenie a múltba, amikor azok érvényben voltak, de nem tudtak róla. A példaként említett krími gótok és a német nyelvterület szorb lakosságának megemlézése után a szerző az Árpád-kori Magyarország egy mohamedán szórványnépségéről értekezik. Érdekes a kontaktus-zóna (= ideológiai határ) fogalma, amely a vizsgált népcsoport lakóterülete volt. A források között sok újonnan felfedezett is van (pl. Abu-Hamid al-Garneti al-Andalusi 12. századbéli jogtudós és teológus 30 éve Madridban megta-

lált emlékirata). Szűcs Jenő szól a népcsoportnak a kazár birodalomba nyúló eredetéről és a magyarsággal való kapcsolatáról. Maga az elnevezés etimológiája is csupa történelem, a végleges elnevezés olyan mohamedán falvakat jelöl – *villae Ysmaelitarum* – amelyek állandó utánpótlásra számíthattak, hiszen még II. Géza is Abu Hamiddal toboroztatott a Volga-vidéken nyilazáshoz értő muszlimokat és törököket. A szabolcsi és a tarczali zsinat különböző módon próbálta őket a keresztény hitre téríteni: erőszakkal, templomépítéssel, széttelepítéssel és vegyes házasságok szorgalmazásával. A populáció egy része színleg vette föl a kereszténységet. Az Arad, Eszék és a Bodrog környéki falvak lakosai megőrizték vallási és etnikai identitásukat. A királyok ugyanis toleránsabbak voltak, mint a papok. Ennek a népcsoportnak az életét, 30 falu lakosságát, az őt minden oldalról körülvevő keresztény tengerben, elsősorban vallási identitása őrizte meg.

A Fekete-tenger torkolatánál fekvő *Akkerman* (régiben: Dnyeszter-fehérvár) magyar határőrök telepe lett Hunyadi János korában, Ciubarciu, Kubierzi (oroszul), Csöbörösök falu lett az elszigetelt magyar népcsoport központja. A környezet oszmán, krími tatár, román majd orosz etnikumból állott, és még a 17. századi missziós jelentések is 7 katolikus magyar faluról szólnak. Az etnikai kohézió viszonylagos megmaradásának okai közt szerepel a káni hatalom, valamint a moldvai vajdák toleranciája. Évtizedekig éltek papok nélkül, kántorok, „dascaró”-k (iskolát kijárt tudós személyek) töltötték be a papi funkciót. *Zöld Péter* 1767. évi jelentése említi először a nyelvi romlást, az 1838-ból való utolsó helyzetjelentés pedig már a teljes elrománosodásról tudósít: „*Ámbár eloláhosodtak is, a kilii és ismaili oláhoktól – a magyar nyelv sajátosságát az oláhba átöntvén – igen különböznek.*”

Szűcs Jenő felveti a „prenacionális” korszakokból leszűrhető tanulságot: magyarázható-e az etnikai tömbjétől izolált, viszonylag kis létszámú nemzetiségi csoport 300 évnél is hosszabb megmaradása minimális hatalmi tolerancia mellett?

Ekkor még nem létezik modern értelemben vett nemzeti állam, beolvastás, vagy megsemmisítés még nem fogalmazódik meg a hatalom részéről. A kohézió alapja a vallás, a szokások, és a nyelv megmaradása talán erőteljesebb, ha nem figyelnek reá árgus szemekkel. Úgy gondolom, hogy van még más ok is, amelyről akkor tudnánk többet, ha a „korszakok kommunikációs potenciál”-ját kutatnánk.

Kővágó László és Tóth Pál Péter tanulmánya, amely a jelen genezisééről szól, nem mentes bizonyos modern mítoszoktól. A Komintern különböző felfogásai közül megemlíti a föderatív államforma igényét. A faszizmus elleni harc stratégiájának, taktikájának alapelvei – adott időszakban – fontosabbnak látszanak, mint a kis nemzetek függetlensége, vagy a nemzetiségek önrendelkezési jogrendszere. Az internacionalista elmélet és a nemzeti-nemzetiségi valóság összeütközésének erőteljes bizonyítéka a Komintern és a Jugoszláv Kommunista Párt konfliktusa. A föderáció eszméje – tegyük

hozzá a sorok mögött felvillanó Dunai Konföderációé is – tabuvá vált és egyelőre az maradt.

A *Márciusi Front* genezise, a reá való emlékezés, a tizenkét pontos program, majd a vele szemben álló politikai erők, a mozgalomról való mély hallgatás évtizedei ma már ismert tények, illetőleg a nagyobb összefüggések szövegtől kielemezhetők. A tanulmány nem tartalmaz önálló bibliográfiát. Jelen történetírásunk legalapvetőbb dilemmája ebben a tanulmányban is nyilvánvalóvá válik: a hajdani Kautsky, Bernstein stb. féle „revizionista” értékelésbe bele meri-e sorolni önmagát a mai hatalom?

Diószegi László a beneši gazdaságpolitika egyik vonulatát elemzi, jól ábrázolva Beneš személyiségének ellentmondásos jegyeit. Az osztrák–magyar–csehszlovák gazdasági integráció tervezete még burkolt és minimális területrevíziós ígéretek is tartalmazott. A tervet Olaszország is ellenezte, bár Beneš a francia hegemoniát – legalábbis egyik célzásában – felcserélte volna az olasszal. A fő ellenség azonban Németország volt. Végül a tervezet megbukott.

A második bécsi döntésről a **Juhász Gyula** által frott tanulmány ismert témakört gazdagít újabb és újabb vonásokkal, a téma szélesebb kontextusba állításával. Besszarábia és Észak-Bukovina átadása a Szovjetunióknak, mint egy eseménysor első tétele értékelhető. A magyar revíziós politika egyes lépéseit pontosan megismerhetjük a tanulmányból, a rendkívül fontos Turnu-Severin-i tárgyalások anyagát, a magyar–szovjet diplomáciai tárgyalásokat, a román népszerűcsere elvére épülő javaslatot, végül magát a döntést, amely – mint Juhász Gyula írja – egyik felet sem elégtette ki, a német dominanciát viszont mindkét viszonylatban megnövelte.

Romsics Ignác tanulmánya a független Erdélynek a *Bethlen István* hirdette koncepciójáról érdekes, feltétlenül hézagpótló és – különösképpen – a közel és távolabbi jövő megoldásának is alapja lehet. A bibliográfiában szereplő „Bethlen István angliai előadásai „Budapest é-n- 67.o.”, furcsa tétel, annyi azonban bizonyos, hogy szekunder jellegű, hiszen a 40-es évek amerikai tudományos folyóirataiban legalább egy cikk ezekről az előadásokról szól, amelyek Horthy szándékával megegyezően a független Erdély koncepcióját igyekeztek nyugaton népszerűsíteni. Az amerikai szerző pl. cikke végén „naív gróf”-nak is nevezi Bethlent. A források bizonytalanságát növeli, hogy Bethlen halálának körülményei nincsenek megnyugtatóan tisztázva, mert a Szövetséges Ellenőrző Bizottságok időszakában nehéz volt az adatrögzítés. A *Rugonfalvy Kiss István, Gyárfás Elemér* és *Klebelsberg Kunó* idejében elszaporodó társaságok, egyesületek atmoszféráját a tanulmány hitelesen adja vissza. Erdély államjogi hovatarozásának terve azonban nemcsak a béketárgyalások esztendeiben volt napirenden, a szunnyadó vágyak vonatkozásában a második világháború vége felé újjászülettek. A tanulmány a „kelet-európai Svájc” koncepciójának eszme- és szándéktörténeti elemzése, gazdag adatolás és hivatkozási keretek segítségével.

Jeleztem, hogy az évkönyv III. része globálisabb és értékesebb tanulmányokat tartalmaz, mint a második. **Enyedi Sándor** a kolozsvári magyar színjátszás múltjából meríti tárgyát. Az 1944-es kezdetek ismertetése meglehetősen dokumentumjellegű, sőt a tisztázatlan körülmények (*Kőműves Nagy Lajos*, *Fekete Mihály* igazgatósága, rendezősége stb.) rögzítése további helytörténeti kutatásokra buzdít. A keserves és nehéz idők eseményeinek leltározásánál többre a tanulmány nem vállalkozik, bár része lehetne egy történelmi monográfiának, amely a Magyar Népi Szövetség életét, útját írná le.

Balla Gyula és **Puskás Julianna** tanulmányai határainkon kívüli magyar népcsoportokról szólnak, egyrészt a kárpátaljai magyar irodalom regionális hagyatékairól, amelyek részben csehszlovák, később szovjet-orosz kontextusban alakultak ki. *Kovács Vilmos*, *Balla László*, *Turczel Lajos*, *Sáfáry László* neve önálló korszakot fémjelez, minthogy ez a terület rövid ideig a megnövelt csonka országhoz is tartozott, érdekes lehet a regionalitás értékteremtő erejének elemzése.

Puskás Julianna mikroanalízist készít a 60-as években fellendült csoportkutatások módszerével a tengerentúlra települt közösségekről. Felvetném, vajon e tanulmány még a történelem stúdióba tartozik-e, ám éppen a szociálpszichológia alkalmazása „csoporttörténet” jellegű tudományváltozatnak fogható fel. Vizsgálandó még az interjú forrásértéke is, valamint a *bibliográfiai diakrónia* esetleges igénye, hogy olyan múltbeli, más módszerekkel dolgozó munkák, mint pl. vitéz *Nagy Iván* két háború közötti munkássága, vagy akár az abszolút jelenben már preprintekben közölt nyelvészeti anyag (*Kontra Miklós*) ne maradjon ki a hivatkozási anyagból. A kivándorlási hullámváltások korszakolása pontos és kielégítő, igen értékes a migrációs szándékok feltárása, Kanada és New Brunswick jellemzése, az atomizálódott családok és egyének migrációs útjának leírása. A virginiai bányásztelepek életminősége, a láncmigráció, a kutatási módszerek sok újdonsággal lepik meg az olvasót.

Fejős Zoltán egy amerikai–magyar etnikai ötvözet vizsgálatát végzi el két tárgyi néprajzi szempont felvetése kapcsán: a magyar ruha és szüreti bál jellemző adalékaival. — A kutatás Chicagóra irányul, az ottani magyar református egyház működésére. A szüreti bál mintegy Kenneth Pike-i szegmentálása, a magyar és az alkalmi magyaros ruha oppozíciója, a szőlőlopás epizódja, a tombola összességében amerikai–magyar konstrukció, kultúrák keveredéséből létrejött néprajzi esemény, szimbolikus viselkedésformákban rejlő kulturális különbözőség tudatosulása; a legendás múlt rituális újraelalkotása.

Kiss Gy. Csaba a magyar irodalom hatáiról értekezik. Tanulmányának információdús alcíme: „*Az egyetlen magyar irodalom megközelítésének néhány aspektusa.*” A tanulmány a legnemesebb értelemben vett *jelenapológia*, ami itt azt jelenti, hogy a policentrikus modell az állandó, és történetileg példákkal igazolható: a 19. század nemzetfogalma, az ország és

a nép területi azonossága a kivétel. A szerző megcáfolhatatlan egyetemes irodalomtörténeti érveket sorol fel ennek igazolására. A nem túl sikeres elnevezéssel „kettős kötődés”-nek nevezett határon kívüli magyar író attitűd-jellemzője eleve összeolvadást, témakölcsönzést, stílári asszimilációt, regionalitást és más nyelvű alkotó etnikum létezését jelenti. Utópiába illő versenyfutásról van itt szó, megmaradni addig, amíg pl. az Európai Egyesült Államok churchilli terve megvalósul.

Szokolczay Lajos, Makkai Sándor, Görömbei András a (bibliográfiában minden munkájával nem szereplő) Pomogáts Béla, a téma „virrasztói”, de nem kevésbé lényegesek Bori Imre, Csanda Sándor, Ďurisin Dioniz, Szeli István, Cs. Gyimesi Éva művei, gondolatai, elméleti állásfoglalásai. A jelenlegi Magyarország íróiról, gondolkodóiról természetesen még terjedelmes listát adhatnánk meg.

Létezik tehát egy nem homogén, de egyetemes magyar irodalom, amely a határokon kívüli centrumokban a kulturális együttélés (a többségi nemzet + kisebbség) kontextusának semleges jóindulatú, vagy fojtogató közegében virágzik. A régiókra bomló egyetemes magyar irodalom ismertetése, kutatása par excellence hungarológiai feladat, amely élesen veti fel a jó műfordítás jelentőségét és — szomorú időkben — tanácsot is adhat a nem jóindulatú hatalommal való sikeres megmérkőzésre.

Mint ahogy már említettem, az évkönyv II. része a nemzetiségi kérdéssel, a magyarokkal és szomszédaikkal foglalkozik, bár ez a nézőpont az előzőekben tárgyalt tárgykörökből sem hiányzott.

A hat tanulmány közül részletkérdéseket érint a *Braun Róbert* munkáiban szereplő nemzetiségi kérdéstről írott értekezés, (**Bán D. András**), és bármennyire érdekes, adatfeltáró jellegű is, inkább egy életműről vall. **R. Süle Andrea** a deportációk modernkori történetéhez járul hozzá egy több ízben feldolgozott tárggyal: a németek kitelepítésének elemzésével. 9 millió németnek kellett otthonát elhagynia. A tények és az intézkedések újból felvetik a kollektív felelősség eszméjének történeti szempontjait. A négy záró konklúzió közül az utolsónak rendkívül kétséges az igazságértéke.

Molnár Imre bátor tanulmánya a *Sloboda* című magyarországi szlovák lap 1945 és 1947 közötti működéséről szól. Jelentősége csekély, de annak rögzítése mégis érdekes, miként tükröződik az áttelepítések korszaka egy országunkban működő nemzetiségi sajtótermék gyakran uszító jellegű cikkeiben, amelyek a *vae victis* légkörében jelentek meg.

Arday Lajos tanulmánya a magyarországi szlovénekről kevésbé ismert, de bőven adatolt tárgykört érint, amely régi szimpátiák megmaradó továbbélésének bizonyítéka.

Joó Rudolf kiváló tanulmánya egy készülő, talán már befejezett monográfia részlete. Színvonala körülbelül a már említett Szűcs Jenő értekezéséhez mérhető. A téma elvontabb kezelése, a sokirányú körültekintés, a bőséges adat és elemzés, a tanulságok kihámozása élvezetes olvasmány a szaktu-

dósnak és az érdeklődőnek egyaránt. Ír a nyugat-európai aktív nemzetiség-ellenyomó példákról (a katalán és a galíciai kisebbség Franco Spanyolországában), valamint az ellenük vívott harcról is. Érdekes és jogos az „unitarista állam” szembeállítás a „regionális vagy föderális állam”-mal, valamint az érdekképződés folyamatainak leíró elemzése. A kisebbségi-tájegységi érdekre mind a társadalmi, mind a nemzetközi környezet hat. A nyugat-európai kisebbségi-regionális mozgalmak az államnemzet szocializációs csatornáin kívül közösségszervező célokra törekednek, és ehhez két keret vált használhatóvá: a kultúra és a tájegység. A tanulmány a nyugat-európai kisebbségek bizonyos reneszánszát s nemkülönben a sajátos nemzetiségi célokat is elemzi. Így alakultak ki a a) nyelvi-kulturális mozgalmak, b) autonómiára törő mozgalmak, c) szeparatista törekvések. A szerző kiváló példaanyagon illusztrálja a nemzetiségi törekvések belső változásait is, a követeléseken belüli hangsúlyeltolódást (Baszk Nacionalista Párt, katalán, korzikai, breton, dél-tiroli, északír mozgalmak).

Új fogalmakkal ismerkedhetünk meg a kitűnő tanulmányban, amelyek kelet-európai kisebbségi kérdésekben is alkalmazhatók lennének. Ilyenek például: „*akarati nemzet – jogi nemzet*” (Guy Héraud), kisebbségelmélet, *minority by will* és *minority by force* (akarati kisebbség, kényszerkisebbség). Értékes sorokat olvashatunk a baloldali irányzatú kisebbségi-regionális mozgalmak ideológiájáról, valamint az egyes országok politikai pártjainak a téma szempontjából fontos szerepéről. Mindez hat a politikai rendszerre. E hatáselemzés valószínűleg egy másik tanulmányban vagy monográfiában kap majd helyet.

A Magyarságkutató Csoport évkönyve kitűnő munka, a tanulmányok szelekciójában azonban hagyott még némi kívánni valót maga után. Különbségek vannak a témák általánossága és elvontsága tekintetében, a történeti eseménysorokat megközelítő módszerek szférájában, valamint az aktualitás tekintetében is. (A „*Határmenti térségek társadalmi-települési jellemzői Magyarországon*” című értekezés Éger György tollából inkább a II. részbe illeszkedne, még ha főleg csak statisztikai táblázatokban közlő ismeretközvetítő értéke is van.) Az ismertetett évkönyvből tanulmánykötet is készülhet egy újraszerkesztés során.

Fülei-Szántó Endre

BERLINER BEITRÄGE ZUR HUNGAROLOGIE 2

(Berlin – Budapest 1987.) 234 p.
(Szerk. Paul Kárpáti és Tarnói László)

A Humboldt Egyetem magyar szakterülete által megjelentetett kiadvány 2. száma 11 tanulmányból áll. Ez a gyűjtemény a hungarológiai kutatások gyarapodásához, sikeréhez kíván hozzájárulni. A szépirodalommal, illetőleg irodalomtörténettel foglalkozó cikkek színvonala meglehetősen egyenetlen, ám akadnak köztük kitűnő darabok is. Három alkalmazott nyelvészeti tanulmány is került a kötetbe, a megszokott konfrontatív elemzések köréből.

A legkiválóbb talán, bár egy kissé taxatív, de adatfeltáró jellegű az a történelmi, művelődéstörténeti tanulmány, amely a wittenbergi egyetem és a magyarországi reformáció közötti kölcsönhatásokat, összefüggéseket elemzi. Alexander Tinschmidt tanulmányának „*A wittenbergi egyetem kisugárzása a magyarországi reformációra*” címet adta. A cím a tanulmány tartalmához képest még szerény is. Bizonyítja ezt a 34 tételből álló alapos bibliográfia, bár ehhez a jelentős periódushoz fűződő bármely esemény értelmezésének még sok holland, francia, angol és olykor török forrásmunkája is van. Ezek persze a szélesebb összefüggéseknél jöhetnek számításba. A magyar iskolaügy a 16. és 17. században sok vonatkozásban kapcsolódik a távolabbi európai egyetemekhez. Elég az erdélyi peregrinációra, a fejedelemség területéről elvándorló „öszöndíjasokra” gondolnunk. A tanulmány rövid történelmi bevezetőjében, amelyet így egyszerűsíthetnénk: – Mohácsból született meg a művelődéstörténetileg is „paradigmatikus” Erdély –, magyar, német és délszláv peregrinusokról esik szó. Egy pontosabb elemzés talán román tanuló ifjakat is megemlíthetne különös tekintettel arra, hogy a nemessé vált románt magyarnak tekintették, de a fejedelmek főiskolái, művelődési centrumai sok jobbgyfiat is tanítottak. A lutheri reformáció Szepesben, Gömörben, Sopronban és Erdélyben érezte hatását. A tanulmányban szó van Johannes Honterusról és Pfarrer Tamásról, akik Luther Márton wittenbergi téziseit ismertették hazájukban. Hasonlóképpen kitér a szerző Szenczi Molnár Albertnek, a genfi zsoldárok fordítójának és Kálmáncsehi Sánta Mártonnak a szerepére a kálvinista reformáció elterjedésével kapcsolatosan. A rövid egyetemtörténeti áttekintésből kiemelkedik a Wittenbergi univerzitás erőteljes szerepe, kisugárzása. A magyar királyság és a török által megszállt terület városai (Kassa, Lőcse, Bártfa, Eperjes, Kísszeben, valamint Székesfehérvár, Nagykőrös, Szeged), de Beszterce és Brassó is elküldötte a maga peregrinusait. Dévai Bíró Mátyás, Ozorai Imre és Sztárai Mihály alkotásait a tanulmány gazdaságtörténeti kontextusban vizsgálja. 134 magyarországi protestáns iskolának a

wittenbergi egyetem szolgált mintául. Az erdélyi szász iskoláknak *Johannes Honterus Constitutio Scholae Coronensis*-e volt a példaképe.

A tanulmány a protestánsok jogainak Erdélyre való koncentrálódását, valamint a három fejedelem (Bocskai István, Bethlen Gábor, Rákóczi György) élete alatti kiszélesedését is vizsgálja. Később a Habsburg-reformáció idején – írja Tinschmidt – Wittenberg a menekülőknek is otthont biztosított.

Georg Michaelis Cassai a menekülők egyik vezére, aki Bars megyéből, Alsókőről menekült, végrendeletében könyvtárat is hagyományozott a Wittenbergben tanulóknak.

Egy ismertetésnek nem célja a tartalom rövid visszaadása, hivatkozással mindössze az ismeretlenebb eseményeket jelezzük. Maga a tanulmány utolsó fejezeteiben utal olyan tárgyán kívüli részletekre is, mint például a wittenbergi és lipcsei egyetem közötti kapcsolat. Az eperjesi Paulus Michaelis pl. Wittenbergben tanult, ám Lipcsében tanított retorikát és történelmet. 1694-től viszont a Halle an der Saale-i új egyetemen a pietizmus és a korai felvilágosodás állt szemben a wittenbergi ortodox teológiával. A magyar olvasónak elég mindössze Bél Mátyás nevét említeni, akinek egy életrésze Halléhoz kapcsolódik.

E kiváló értekezés egyetlen hibája (?) a mai idők még mindig elfogult történelemszemléletében gyökerezik. Korszakováltásban élünk, a felvilágosodást is újraértékeli majd a jövő. A reformáció és Habsburg-ellenesség egyoldalú elfogadása valóságos értékeket szűr ki a történelmi emlékezés szitáján. A tanulmány mégis újdonságokat feltáró, a tényeket megbecsülő munka, amelyből talán – egy nagyobb összefüggésbe ágyazott hasonló téma esetén – nem hiányozhatna a peregrinációs levelek, útleírások és úti-naplók tanulságaiból leszűrhető igazság sem, jelen formájában pedig az eszmetörténelmi összefüggések sovány exponálása kelt csupán hiányérzetet az olvasóban.

Az irodalmi-irodalomtörténelmi tanulmányokat át- meg átszövi a komparatiztikai szempont. A 60-as évek magyar irodalmán belül Mesterházi Lajos művének értékelése nem a legsikerültebb. *(Ki marad meg a jelenből?)*

Irene Rübberdt tanulmánya az úgynevezett „krizeológia” (válságtan) szépirodalmi lecsapódásai közül vet egybe egy Ady verset Jakob von Hoddis költeményével, az „*expresszionista lázadás Marseillaise*”-ével. A tanulmány a „világvége” (Weltende) költeményt csendíti egybe Ady „*A csodák eszterdeje*” című versével. Úgy gondolom, a cikk értéke nem az összehasonlítás. A szükségképpen bekövetkező összeomlás előérzete – maga a tanulmányíró idézi – a német expresszionizmus évtizedeinek irodalomtörténelmi axiómája. Hoddis versével indul meg a németországi expresszionista líra. A polgár fejéről leröpülő kalap, a lezuhanó háztetők, árvíz, vihar, gátakat elsodró vad tengerek és a hidakról lezuhanó vonatok meztelenül érzéki-szemléletes képei feleselnek „*minden ember náthájá*”-val. Johannes R. Becher azt írja:

ettől a nyolc sortól változott meg az akkori ember. A Kassákon is felnőtt versolvasó nemzedék ezt talán túlzásnak érzi. A téma mindenesetre nyitott. Vad és impozáns esztétikai mezbe öltözött lázadás volt-e az expresszionizmus, különösen Németországban, vagy mindössze irodalomtörténeti zsákutca, amit azonban még nem nagyon világítottunk meg? A vizionáriusan egyszerű és meghökkentő, metaforát nem tűrő képek valóban hasonlatosak a két költő versében. Adynál a lírai énbe visszanyúló és egy cseppel „*at vam asti*” típusú befejezés más stílusértelmet sugároz vissza a megelőző versszakokba is. Úgy gondolom, hogy a technikai civilizáció tárgyait, a vonatokat, a hidakat, szelet és árvizet ábrázoló hasonló verseket nem érdemes figyelemmel kíséreni. Itt már inkább futurizmusról lehetne szó. Arany János *Hídvatásá*-t ebbe a körbe bevonni – úgy gondolom (kifejezetten tévedés. A hitlerizmus előmotívumainak „felfedezése” egyfajta „*felszínesen meghosszabbított irodalmi dogmatizmus*”. Mindez nem von le a tanulmány értékéből, hiszen a gazdag kontextus felvázolása során igen sok valós összefüggést ismerhetünk fel. A chiliizmus, az 1910-es üstökös napilapokban történő szemlézése ismét csak erőltetett.

Georg Heym és Georg Trakl apokaliptikus képnyelvére valóban lehet utalni. A lírai „én” eltávolodása a világtól, a kassági dialektikus megőrző-megszüntetés, az aktivizmus lírája, az „*emberek alkonya*”, mint jelszó jogos és említhető, de valószínűleg csak igen távolról érinti e két költeményt. A szövegben megjelenő, vagy nem megjelenő lírai „én” valódi irodalmi kutatási szempont. Hoddis rímképletének egybevetése a tartalommal nagyon is kérdéses.

A tanulmány sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonít a témának, mint amennyi abból a versekben van. Ehelyett a lexikai főnévcsoportok, a „*liest man*”-típusú betoldások, a sajátos érzelmi-jelentéses oppozíciók, az interpunkció és a kötőszószegénység, a képek szekvenciális meghökkentő ereje volna elemzésre méltó. Maga az alcím is kérdéses: modernizmus és avantgarde között lokalizálható-e ez a két költemény?

Tamás Attila és Fehéri György tanulmányai értékesek és kevesebb kritikai észrevételre gerjesztenek. Tamás Attila Illyés Gyula *Ifjúság* c. költeményében az epikai örökség folytatását is észreveszi. Illyés valóban a magyar *Dichtung und Wahrheit* megalkotója. Tamás Attila szerencsésen járja körül Illyésnek 1932-ben megjelent 650 soros költeményét. Német és magyar példák hasonlósága nem csábítja el hosszas és szokásos társadalmi háttérelmézésre. Fontos viszont, hogy felismeri a Szabó Lőrinc-i *Tücsökzene* lírai önvallomás jellegét. Tamás nem kapaszkodik mindenáron komparasztikai keretekbe, ugyanakkor helyesen látja az „*Ifjúság*” előzményeit Petőfi „*Tündérlom*” című epikai versezetében. A szürrealista-expresszionista kezdetek, az enyhén klasszicizáló folytatás, majd az új tárgyiasság irányzatait végigpróbáló Illyés valóban sok forrásból merített; a fő terület mindig az igazi népi atmoszféra és tematika. A költeményből irodalmi eszközökkel

olvasható ki az élet törése (megtörése). Illyés hőse minden megelőző keserű tapasztalattól megszabadult pillantással a világ kezdetének fényében néz körül. A „Tündérálm” és az „Ifjúság” közötti különbségek elemzése jogos és értelmes. A költő azonosul Petőfivel, versének hőse is amazéval. Az „Ifjúság” című vers bizonyos értelemben idill. A költemény leányalakja paraszti és realizmus-szötte légkörben villan fel. Tamás behatóan elemzi a kettős fénytörést, a gyermeki emlékezést és a finoman ironikus nüanszokat is. A költeményt, valóság és illúzió, életöröm és elszomorodás hullámvonulata kíséri. A főhős a forradalom elbukása után az anyai szeretethez menekül, ám érkezésekor már elszakad szeretteitől. A „*Jer vissza*” eleme, amit a leány mondott a vers kezdetekor, visszatér a költőnél, akin egyszerre lesz úrrá a meghatottság és a kijózanodás.

Fehéri György tanulmánya Füst Milán „*Önarckép*” című költeményét boncolgatja. A költemény szinte a költő teljes életművének fókusz, alapjellemzőinek foglalta. Fehéri a tűz, a keresés és a szem alapmotívumait látja meg benne és egybeveti a „*Feleségem története*” szerkezetével is. Úgy gondolom, a vers elemzéséhez és megértéséhez ez fölösleges. A mélylélektani szondázás sem feltétlenül fontos. Magunk inkább az öregség és a vasok humor elégikus iróniáját fedeznénk fel a versben. A klasszikus sorok — Füst Milán mindig úgy akar írni, ahogy beszélünk — valójában bibliai sorok, amelyek a fiatal emberre emlékező öreg bölcs imáját tolmácsolják. Lexikai és szintaktikai szépségek, kiugró megdöbbenések sorjazzák a szorosabb szövegegységeket: „*Az úristennek vörhenyes haragja*”, vagy éppen „*...ki bírót ment el keresni, de nem talált*”.

Tarnói László egy recepciótörténet elmúlt szakaszát deríti fel új adalékok birtokában. A Berzsenyi által felfedezett Kis János, a felvilágosodás korszakának középvonalbeli költője sokszor német versek utánérzéséből dolgozott.

Robert Gragger, német egyetemi társa, barátja glosszáit gyűjtötte egybe. A tanulmány nyomán felmerülhet a kérdés: van-e önálló irodalomtörténet, amelyben közepes tehetségek is helyet kapnak, vagy csak művelődéstörténeti értéket képviselnek? R. Gragger hagyatéka mindenesetre értékes hungarológiai anyag.

Richard Semrau olykor nemzetkarakterológiát is érintő tanulmánya a pacifista észt harci dalokról szól. E nyilvánvaló paradoxon megnyilvánul azokban a költeményekben, ahol is a hadba induló fiúnak a nővére, édesanyja tanácsokat ad, hogyan maradjon életben, hogyan játssza ki a háborút. Mintegy a Gracchusok anyjának ellenideálja ez, amellyel B. Brecht is sokat foglalkozott. A három nyelven megszólaló értelmezők — így tanítja a bibliográfia — Hella Wuolijoki *Sojalaul* költeményét elemzik, ám sok népköltészeti töredéket is. A töredékek is az észt folklór értékei.

Szemelvényeket olvashatunk Wolfgang Steinitz osztrák népmesegyűjtéséből, három író közös tanulmányában. Ezeket a szövegeket mind-

eddig nem tették közzé. A szereplők szinte archetípusok, az élőbeszéd sajátosságait tükröző szövegek leírása is érdekességre utal. A meséket Steinitz az 1930-as években rögzítette. A szellemtáncdalt Steinitz Maremjanin nevű nyelvemesterétől hallotta. Az egyik mese kazymi nyelvjárásban jelent meg (*Fivérek és nővérek*). Az átírással kapcsolatos filológiai megjegyzések különösen érdekelhetik az osztjakológiai szakembereket.

Ingrid Karrer, Julianna Kölzow és Wenzel Haik nyelvészeti tanulmányokkal szerepelnek e kötetben. **Ingrid Karrer** tanulmányában a német–magyar szenvedő szerkezetek funkcionális-szemantikai egybevetésének egy részéről olvashatunk. A diatézis, az aktánsok és a szemantikai participánsok fogalmi tisztázása után – a Fillmore utáni nyelvtudomány irányzatainak egybefoglalása és egyszerűsítése révén – minden mintamondat elemzésében külön szerepel a szintaktikai és a szemantikai sík. Hangsúlyozni szeretném, hogy egyes példamondatok stilisztikailag egyáltalán nem felelnek meg a jó német szöveg követelményeinek (pl. *Dem Freund wird von uns geholfen*). Külön tárgyalja a szerző a multivalens és a monovalens tárgyatlan ígéket. Az egy-, két- és háromtagú szenvedő szerkezetek megoszlának a megszerkezet és a periféria között. A perifériális konstrukciók taxatív felsorolása megkülönbözteti a modális elemek jelen- vagy távollétét az igei csoporton belül. Az osztályozás, sorba állítás logikai alapja nagyon empirikus és gyenge. 14 segédigei értékben szereplő ige (*bekommen, empfangen* stb.) alakítható át szenvedővé. (*Der Vorschlag findet Unterstüttzung = Der Vorschlag wird unterstüttzt.*) A nominalizálás és az attributizálás passzív egyenértékeseinek bemutatása teljesen fölösleges. A modális összefüggések (*ist essbar = kann gegessen werden*) ősrégi minták, a *Studia Grammatica* berlini köteteiben már esett szó róluk. A határozatlan-személyes, a nem valódi visszaható ígék, a nagyon általános jelentésű tárgyatlan ígék (történik, lezajlik stb.) a magyar szenvedő igealakok, végül a M. Bierwachs által már a 60-as években bővebben elemzett modális szenvedő igei szerkezetek teljesen illogikusan következnek egymás után. A szerző megadja a magyar ekvivalenseket, de nem valamennyit. A konfrontáció olyan alacsony szintű, hogy talán még tananyagban sem igen használható fel.

A magyar temporálisi és -s képzőket veti egybe **J. Kölzow** német megfelelőikkel. Az említett melléknévképzők segítségével nemcsak tulajdonságot jelentő adjektívumokhoz jutunk, hanem sokszor viszonyjelentésű lexémákhoz is. Ezek közül az időbeli funkció meglehetősen produktív. A magyar példák nem mind hibátlanok (pl. vacsorai italozás). A szemantikai törvényszerűséget Kölzow abban látja, hogy a szintagma főnévi tagja *esemény, folyamat* vagy *ritka állapot*. Az időbeli orientációs pontokat „kalendáriumi” főnevek testesítik meg: vasárnap, húsvét, december, perc, hét, hónap, év vagy olykor egy folyamat, mint például „vacsora”. Az -i és az -s képzős csoportokat igyekszik a szerző szembeállítani: decemberi, de tízperces vizit. Az -s képző időmértéket jelölő főnevekhez kapcsolódik. A németben a két melléknévképzős csoportnak a kompoziták felelnek meg,

illetőleg a viszonzóhoz társuló főnevek (télikabát = *Wintermantel*, egyórás előadás = *Vortrag von einer Stunde*, természetesen létezik „*einstündiger Vortrag*” is). Ezúttal eltekintek a finomabb szemantikai alszabályoktól, amelyek ugyancsak előfordulnak a tanulmányban, hiszen az alapvonalakon sikeresen vetik egybe a két nyelvet. Hibák ismét előfordulnak (1848-i szabadságharc). Határozottan ki kell jelentenünk, hogy ezek legfőbb statisztikai frekvenciát igazoló szabályok. Egy tananyagban oda kellene illeszteni a „gyakran” szót a szabály mellé. Nehezen hagyható el az elemzésből a „nyi” képző (hat évnyi munka), elemezni kellene például a „délutáni” származékot szembeállítva a „délutános”-sal, és el kellene a fogalmi keretben helyezni az „alkalmi” (alkalmas!), „rendszeres”, „ismétléses” stb. periodicitást jelölő tételeket is. A munka jelen formájában is értékes.

Haik Wenzel a „meg” igekötő egyik jelentésváltozatáról ír. Az ő tanulmánya is egybevető jellegű. Szembeállítja az aspektust és az aspektualitást a cselekvésminőséggel (*Aktionsart*) és az akcionalitással. A hagyományos *Aktionsart* szemantikai jegyek és nyelvtani megfelelőik társított rendszere, az akcionalitás viszont az a lehetőség, hogy a verbális lexéma jelentését különböző, gyakran rendszerbe sem foglalható eszközökkel módosítsuk.

A szakirodalom több ponton már túlhaladta ezt a felfogást. Egyrészt a szövegnyelvészet nyújt újfajta szabályokat, amelyek a mondatgrammatika tételeit viszonylagossá teszik, másrészt az akcióminőség osztályozása bizonytalanra válik, mivel a szintaktikai környezet, valamint az igei paradigmán belüli formaváltás megváltoztathatja azt. Bizonyítja ezt az akciólogiák gazdag szakirodalma is.

A szerző akcionális funkcióknak tekinti az ingresszív, a momentán, az agresszív vagy rezultatív, a tartamjellegű és az intenzivitást magukban rejtő nyelvi elemeket. Valamennyire a „meg” igekötő egy-egy lehetséges alkalmazásával ad példát (megszomjazik, meghúz valamit, megkeres, megül, megszenved). Nem térek ki a magyar nyelvi helytelenségekre (pl. megül = *sitzen bleiben*). Nem igaz, hogy az *Aktionsart* „különleges kategória szóképzés és aspektusalkotás között”. Az akcióminőség egyrészt csak mint predikátum-minőség tárgyalható egzaktan, másrészt az Andres Bello-val kezdődő és a 19. században virágzó igei kategóriák szakirodalma sohasem tekintette módosító jellegűnek. Ezt azonban tekinthetjük pusztán terminológiai helytelenségnek is.

A „meg” igekötőnek valóban van ingresszív, sőt – W. Schlachter szavaival élve – olykor „subitum-jellegű” (= hirtelen kezdés) funkciója. Ha azonban az ingresszív (inceptív), a rezultatív és a tartam-jellegű (a cselekmény tovább tart) szempontokat összesítve az állapotváltozás felső kategóriája alá foglaljuk, túl sokat markolunk. A szerzőnek érdemes volna megismerkednie Z. Vendler és Ch. Fillemore ige nyelvtanával is, hiszen a telikus-atelikus kategóriapáros éppen a „fut-odafut” esetleg „megfut ... km-t” típusú szembeállításokat részletezi. Az „egy kicsit” határozós teszt valóban igazolja az eredményigéket. A „keres-megkeres” párosnak cél és eredmény

szerinti jellemzése is sántít. Ezeknél nem mellőzhető a komponenciális elemzés, gyakran az előfeltevések kiemelése sem.

Az intenzív funkció valóban létező részcsoport, amelyet azonban mélyebben kellett volna elemezni, mert lehet, hogy a „meg” bizonyos esetekben a „agyon” egyenértékese, így a fájdalmat, szenvedést, valamint annak okozását megtestesítő igékre érvényes csak.

A tanulmány mint problémafelvető írás értékelhető. Bármely igekötő értelmezéséhez valószínűleg szükség van egy, az alapigéket szemantikailag osztályozó alagra. A kiindulás lehetne például ez: mely igék nem társulhatnak igekötőkkel, mely igék csak a „meg”-gel, stb.? A feltűnően gyér bibliográfiai háttér nem teszi lehetővé szépirodalmi példáknak a kutatásba történő bevonását.

Amint már első soraimban említettem, a gyűjtemény értékes, valódi hozzájárulás a kutatásokhoz, ám a tanulmányok szintje egyenetlen. Vonatkozik ez mind az irodalommal foglalkozókra, mind a nyelvészeti értekezésekre. Szinte valamennyi tanulmány azonban javítható és folytatásra érdemes.

Fülei—Szántó Endre

CSIRIKNÉ CZACHESZ ERZSÉBET – CSIRIK JÁNOS:
ÚJSÁGNYELVI GYAKORISÁGI SZÓTÁR I–II.
MAGYAR PSZICHOLOGISZTIKAI TANULMÁNYOK IV.,
Szeged – Budapest – Debrecen, 1986. LII + 399 oldal.

Ez a kiadvány – amely az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának megbízásából Papp Ferenc és Lengyel Zsolt szerkesztésében jelent meg – azzal a szándékkal készült, hogy Nemes Zoltán 1941-ben megjelent (egyetlen) gyakorisági szótárának nyomdokaiba lépjen; legfontosabb célja bevallottan gyakorlati (oktatási) jellegű: a nyelvvel kapcsolatos tevékenységekhez szeretne segítséget nyújtani, ilyenek pl. idegennyelv-tanulás, fordítás, anyanyelvi tankönyvírás, gyors- és gépírás, egy- és kétnyelvű szótárszerkesztés, de megkönnyítheti a magyar mint idegen nyelv tanulását is.

A szegedi filológus-matematikus szerzőpár ezt a gyakorisági szótárt MO8X típusú személyi számítógépen a mai magyar sajtónyelv alapján készítette el: 14 olyan magyarországi sajtótermék egy-egy számát dolgozták fel az első szótól az utolsóig, amelyek legalább 200 000 példányban jelennek meg. Ezek között megtalálhatók a napi- és hetilapok (Népszabadság, Népsport, Magyarország), a szórakoztató képes magazinok (Családi Lap, Nők Lapja, Ludas Magazin, Füles) és az ifjúsági kiadványok (Kisdobos, Pajtás, Dörmögő Dömotör stb.). Ez utóbbiak feldolgozását nem csupán a magas példányszám tette indokolttá, hanem az is, hogy a szerzők az anyanyelvi oktatás ügyét mindennél fontosabbnak tartják. Mint a bevezetőben írják: „*Anyanyelvi nevelésünk legfontosabb célja, hogy tanulóink nyelvileg is nagykorúvá válva képesek legyenek a társadalmi kommunikációra. Ennek a kommunikációs képességnek – sok más mellett – feltétlenül ki kell terjednie a tömegkommunikációs eszközök üzeneteinek a vételére is*” (VI. old.).

A kötet magyar, orosz és angol nyelvű bevezetőiben a szerzők áttekintik az eddig megjelent fontosabb hazai és külföldi gyakorisági szótárakat, valamint ezek funkcióit, majd beszámolnak munkájuk forrásairól és részletesen leírják a feldolgozás módját, menetét. A bevezető részt 4 táblázat követi. Az elsőben a szerzők különböző nyelvek (magyar, finn, orosz, német, angol, francia, spanyol, arab) gyakorisági szótárainak forrásanyagát, valamint a feldolgozott adatmennyiséget tüntetik fel, és összehasonlítják az első szó gyakoriságát az első 100 szó gyakoriságával (XLI. old.). A második táblázat a különböző gyakorisági intervallumok összehasonlítását mutatja be számszerűen és százalékosan (XLII. old.). A harmadik táblázat a szavak gyakoriságának eloszlását adja meg; a szerzők által feldolgozott szóanyag 25 852 szóból áll, amelyek – különböző alakokban – összesen 201 286-szor fordulnak elő. Ez a táblázat a szavak abszolút és halmazos gyakoriságát is feltünteti (XLIII–XLVI. old.). A negyedik táblázat a feldolgozott 25 852 szó szófaji megoszlását tartalmazza: bemutatja a sza-

vak és az előfordulások számát, számszerűen és százalékosan is (XLVII–XLIX. old.). A táblázatokat egy 31 tételből álló betűrendes bibliográfia követi.

Maga a szótári rész két nagy részből tevődik össze. Az első rész (1–232. old.) a feldolgozott szóanyag ábécé szerint rendezett listáját tartalmazza: a címszavak mögött a szerzők mindenütt feltüntetik a szófajt és a szó előfordulásának számát. A második részben (233–399. old.) a feldolgozott 25 852 szót gyakoriságuk sorrendjében találjuk meg. Az újságokban szereplő 10 leggyakoribb szó között 3 névelőt (*a, az, egy*), 3 kötőszót (*és, hogy, is*), továbbá két mutatónévmást (*ez, az*), egy módosítószót (a *nem* tagadószót) és egy igét (a *van* létigét) találunk.

Az új gyakorisági szótár – apróbb pontatlanságai, esetenként vitatható szófaji besorolásai ellenére is – értékes, hiánypótló munka. Nagy haszonnal forgathatják a szótárszerkesztők, tankönyvírók, nyelvészek, statisztikusok, de fontos segédanyag ez a szótár a gyors- és gépirás, a programozás, a gépi adatfeldolgozás, a mesterséges intelligenciakutatás, valamint az anyanyelvi és idegennyelvi nevelés szakemberei, s nem utolsósorban a gyakorló pedagógusok számára is.

Albert Sándor

A DIFFERENCIÁLÁS LEHETŐSÉGEI ÉS MÓDSZEREI A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Folia Practico-Linguistica XVI. évf. 1.

(Szerk. Szöllősy—Sebestyén András Budapest 1986, 316.)

A Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja tizedik alkalommal Veszprémben rendezte meg országos módszertani konferenciáját (1986. augusztus 28–29.). Anyagát — a hagyományokhoz híven az egyetem Nyelvi Intézetének tudományos folyóiratában, a Folia Practico-Linguistica 1986. évi első számában tették közzé.

A tanácskozás témájául a pedagógia egyik legfontosabb módszertani eszközét, a *differenciálást* választották, ennek a lehetőségeit vizsgálták elméletben és intézményekhez kötötten a gyakorlatban. A nyitó előadást *Sturcz Zoltán* tartotta „A differenciálás pedagógiai- módszertani alapelvei és problémái a nyelvoktatásban” címmel. A társadalmi változások vetületében elemezte a pedagógiában kialakult belső válságot és fogalmazta meg a feladatokat: a tananyag és a tanterv átgondolt reformjának a szükségességét, az oktatástechnikai igények és lehetőségek összehangolását, valamint a differenciálódást és differenciálási tendenciák kihasználását. A differenciálás szerepét az általános neveléstudomány területén, majd a nyelvoktatás gyakorlatában vizsgálta és megállapította: „a nyelv tárgyspecifikusan jól differenciálható”, a külső és a belső formák kialakításában egyaránt változatosan használható, így például a tanulócsoporthoz való hozzáállásban (külső), a tananyag és a tanítási módszerek megválasztásában (belső) is. *Giay Béla* a magyar mint idegen nyelv oktatás utóbbi két évtizedét, hazai és külföldi intézményi fejlődését, a diszciplína szakmai-módszertani helyzetét vizsgálta a „Differenciálási tendenciák a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában” című előadásában. A szerkezeti áttekintést részletes táblázat segíti, amely a magyarországi oktatás keretein kívül a külföldön magyar és nem magyar intézményekben kialakult nyelv- és hungarológia-oktatási lehetőségeket is tartalmazza.

A szerteágazó motiváció- és célrendszer — miért tanulják nyelvünket — felmérése során arra a következtetésre jutott, hogy „A külföldön folyó magyar mint idegen nyelv oktatásban természetes módon az instrumentális motiváció dominál, a Magyarországon folyó oktatásban mind az instrumentális, mind az integrális motivációnak nagy súlya van a tanulmányok folytatásában”. A külföldi magyar nyelvtanulás negatív motivációi között a viszonylagos elszigeteltséget, a felhasználhatóság korlátozottságát, a sokszor túlhangsúlyozott grammatikai nehézségeket, a kommunikatív szempont korábban jellemző háttérbe szorulását emelte ki, valamint az oktatási segéd-

eszközök szegényességét és a megfelelő szintű szakirányú oktatási felkészültség hiányát, és megfogalmazta az ezekből következő feladatokat.

Andrássy Attila az előbbi két előadáshoz kapcsolódva, a Nemzetközi Előkészítő Intézet metodikai gyakorlatát mutatja be a kezdetektől az 1985-ben elfogadott új oktatási-nevelési tervig. Az indulás első néhány évében a középiskolai hagyományos idegennyelv tanítás módszereit alkalmazták, a diákok anyanyelvén, illetve közvetítő nyelven tanítottak, de a megnövekedett érdeklődés, a homogén csoportok kialakításának nehézsége, a mind magasabb szakmai színvonalat követelő feladatok meghaladták ezt. Jelenleg mind az első félév köznyelvi alapozása, mind a második félévi szaknyelvi oktatás a generatív grammatikára épül, a hangsúly a kommunikációs készség folyamatos kialakításán és fejlesztésén, majd a sajtószerű szaknyelvi szerkezetek megtanításán van. A differenciálás lehetősége is eszerint alakult ki az intézetben: alkalmazkodni kell az egyes csoportokon belül eltérő kulturális háttérhez és a fogadó felsőoktatási intézmény követelményeihez, igényeihez.

Somos Béla előadása az előbbieket kiegészítésül az országismeret differenciált oktatásáról tájékoztatta a konferencia résztvevőit.

A Nemzetközi Előkészítő Intézet általános felkészítő munkáját ismertető tanulmányokat a szakirányú magyarnyelv-oktatás bemutatása követte: *Szöllősy-Sebestyén András* részletes áttekintése a magyarországi műszaki felsőoktatási intézményekben folyó magyartanítás helyzetéről és a kialakult gyakorlat rendszeréről. Elsődleges oktatási célként azt emelte ki, hogy a magyarnyelv-oktatásnak alkalmassá kell tennie a hallgatókat arra, hogy szakmai tanulmányaikat magyar nyelven végezhessék el.

A műszaki felsőoktatásban résztvevő hallgatók általában nem első idegen nyelvként tanulják a magyart, ez sok esetben – jó idegennyelv tudást feltételezve – segíti a munkát. Igényeik eltérőek: sokan csak a legszükségesebb kommunikációra és a szaknyelv elsajátítására koncentrálnak, mások a teljességre törekcsenek, igyekecsenek megismerni a tanult nyelv közegét is. Részben a fenti okok, részben a műszaki-tudományos nyelv lexikai és grammatikai sajátosságai miatt a differenciálás mint a legalapvetőbb pedagógiai módszerek egyike van jelen az oktatási folyamatban – így egyebek között a BME nyelvi előkészítő tanfolyamain, emeltszintű nyelvvoktatásban és a tankönyvírásban.

Ginter Károly tanulmánya arra figyelmeztet, hogy a magasszintű magyar nyelvismeret mellett a hallgatóknak az angol, francia stb. szaknyelvet is ismerniük kell ahhoz, hogy hazájukban maradéktalanul felhasználhassák a Magyarországon szerzett szakmai ismereteket – ez esetleg új feladatot is jelenthet a külföldiek szaknyelv-oktatásában.

A plenáris előadásokat követően két szekcióban (1. A differenciálás szempontjai, a kultúra és a nyelvtudás; 2. Differenciált magyarnyelv-okta-

tás a műszaki egyetemeken és főiskolákon) folytatódott a munka, és igen sok hasznos gyakorlati kiegészítés hangzott el a BME Nyelvi Intézetében, más műszaki egyetemeken, főiskolákon, valamint a Nemzetközi Előkészítő Intézetben tanító oktatóktól. Ezek segítségével képet alkothatunk a középfokú, beszédközpontú oktatásról (*Egyed László*), az aspiránsok nyelvi felkészítésének, valamint az egy évfolyamba sűrtett kétéves tananyag el-sajátításának nehézségeiről (*Gyenes Tamásné*), a tudásszint szerinti differenciálás lehetőségeiről az oktatás kezdetén bevezetett nyelvi tesztől (*Aradi András, Györffy Magasi Márta*) a felzárkóztató konzultációkon át (*Nyilas Sándor, Heverdléné Laborc Júlia*) az emeltszintű oktatás módszeréig (*Füredi Jánosné*).

Három előadás a magyar mint idegen nyelv oktatás sajátos területeinek bemutatására vállalkozott, lazán kapcsolódva a konferencia domináns műszaki, illetve nyelvi előkészítési témáihoz. *Szende Aladár* a legfiatalabb korosztály, a nyugateurópai, amerikai másod- illetve harmadgenerációs gyermekek nyelvtanításában felhasználható nép- és műköltészeti esztétikai hatások vizsgálta, *Bagi Ferenc* majd *Solyosi K. Viktória* a vajdaság sajátos etnikai összetételéből következő terminológiát, a magyart mint környezeti nyelvet mutatta be.

A *Folia Practico-Linguistica XVI.* évfolyamának első száma, a 10. módszertani tanácskozás anyaga újabb tanúságtétel a tudományág fejlődéséről, lehetőségeiről – egyúttal hasznos módszertani kézikönyve lehet a magyar mint idegen nyelv elméletével, illetve módszertanával foglalkozó kutatóknak és oktatóknak.

B. Nádor Orsolya

TARTALOM

	Oldal
A hungarológia kutatása	
Győry-Nagy Sándor: A nemzetiségi kétnyelvűség kutatásának helye és távlatai	3
Hungarológiai műhelyek	
Giay Béla: A Magyar Lektori Központ hungarológiai tevékenységéről	15
Éder Zoltán – Hegedűs Rita – Horváth Judit – Szili Katalin: A magyar mint idegen nyelv tanári szak	19
Módszertan	
Leonyid Szuvizsenko: A Leningrádi Egyetem Finnugor Tanszékén folyó magyar irodalom tanításról	39
Klara Vavra: Az újságolvasás szerepe a magyar nyelv oktatásában ..	44
A magyar nyelv leírása	
Réczei Margit: Adalékok a nyomtatéktalan mondatok szórendjének kutatásához	48
Dokumentumok, beszámolók	
Váradi-Sternberg János: A magyar történelem oktatása Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban	60
Szemle	
Magyarságkutatás 1987. (Fülei-Szántó Endre)	68
Berliner Beiträge zur Hungarologie 2. (Fülei-Szántó Endre)	74
Csirikné Czahesz Erzsébet – Csirik János: Újságnyelvi gyakorisági szótár I–II. (Albert Sándor)	81
A differenciálás lehetőségei és módszerei a magyar mint idegen nyelv oktatásában – Folia Practico-Linguistica XVI. évf. 1. (B. Nádor Orsolya)	83

1997-10-10

5 - 01 - 766!

