

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata – Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture 2019/1–2. szám

THL₂

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata
Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture

2019/1–2. szám



KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTERIUM

THL₂

THL₂

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata
Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture

2019/1–2. szám



**KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTERIUM**

Budapest, 2019

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Johanna Laakso, Nádor Orsolya, Richly Gábor, Szili Katalin,
Szőnyi György Endre, Szűcs Tibor, Töttössy Beatrice, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztő:

Maróti Orsolya

Szerkesztők:

Gordos Katalin

Majzer Mónika

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

www.epa.hu

ISSN 1787-1417 (Nyomtatott)

ISSN 2498-8995 (Online)

Felelős kiadó: Schőberl Márton helyettes államtitkár,
Külgazdasági és Külügyminisztérium Kulturális Diplomáciaért Felelős
Helyettes Államtitkárság

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51.

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Kónya Miklós

Nyomda: Keskeny és Társai 2001 Kft • www.keskeny.hu

Felelős vezető: Keskeny Árpád

TARTALOM

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT

Hegedűs Rita	
A HANGSÚLYKERÜLŐ IGÉK JELENTŐSÉGE A <i>HELY</i> KIFEJEZÉSÉBEN.....	5
Palágyi László	
JELŐLTSEGELMÉLET ÉS MAGYAR MINT IDEGEN NYELV.....	19
Csonka Gergő	
EGY KORTÁRS NOVELLA ADAPTÁCIÓJÁNAK LEHETŐSÉGE	38
Agnieszka Barátka	
A MAGYAR GYERMEKVERSEK HELYE A VARSÓI MAGYAR TANSZÉK OKTATÁSI TEVÉKENYSÉGÉBEN ÉS A VARSÓI MAGYAR SZAKOSOK VISZONYA A MAGYAR GYERMEKVERSEKHEZ MINT AUTENTIKUS TANANYAGHOZ (A KÉRDŐÍVES ADATOK TÜKRÉBEN).....	59
Vermeki Boglárka	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANTÁRGY TANÍTÁSA ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN – EGY JÓ GYAKORLAT BEMUTATÁSA.....	71

NYELV ÉS KULTÚRA

Szili Katalin	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA MINT ALKALMAZOTT HUNGAROLÓGIAI DISZCIPLÍNA.....	84
Bogár Ildikó	
MÚZEUM MINT HUNGAROLÓGIAI INTÉZMÉNY.....	96
Benedek Nóra	
HIVATALOS SZINTŰ KULTURÁLIS KAPCSOLATOK MAGYARORSZÁG ÉS ÉSZTORSZÁG KÖZÖTT.....	124

ISMERTETÉS

Szépe Judit	
MAGYARNYELV-TANÁRI SEGÉDKÖNYVEK 1–7. (SOROZATSZERK.: NÁDOR ORSOLYA).....	135

Hegedűs Rita¹

A HANGSÚLYKERÜLŐ IGÉK JELENTŐSÉGE A *HELY* KIFEJEZÉSÉBEN

Abstract

The typical predicates of locative situations are mostly stress-avoiding verbs like *live somewhere, be located somewhere* etc. These can not stay in a focused position and therefore cannot start a sentence. They need a stressed definite or indefinite argument preceding them. This group has evolved through metaphorisation; the starting point is a verb with a concrete meaning; additional meaning(s) are abstract.

In teaching Hungarian as a foreign language this is a difficult problem: the same verb – depending on the state of affairs – can behave as a normal, as well as a stress-avoiding verb. There aren't any grammatical rules helping learners in forming sentences with the correct word order as there are only semantic considerations.

This paper deals with the theoretical problems of such verbs, as well as the underlying methods, i.e. how to teach this problem at beginner and advanced levels.

Keywords: *stress-avoiding verbs, metaphorisation, grammaticalisation, predicate typology, theory vs. practice*

Kulcsszavak: *hangsúlykerülő igék, metaforizáció, grammatikalizáció, predikátumtípusok, elmélet vs. gyakorlat*

1. Bevezetés

Mára már egyértelmű szakmai közhellyé vált, hogy a nyelvtanítás módszerét lényegesen meghatározza a tanítandó nyelv kultúrája. Alapjait, az *anyanyelvi világnézet* felfogását Humboldt tette le, mely később Sapir – Whorf *nyelvi determinizmus* – *nyelvi relativizmus* (Whorf, B. L. 1940) hipotéziseként vált közismertté. A tyúk – tojás dilemmát: azaz a kultúra alakítja-e a nyelvet vagy a nyelvi leképezés mikéntje a kultúrát, ezúttal sem kísérlem meg megoldani, egyet azonban le lehet szögezni: a különböző nyelvek egymásra vetítését igencsak megnehezítik a kulturális különbségek. Hogy ennek oka vagy éppen folyománya a nyelvek között fennálló tipológiai különbség, ennek elméleti hátterét a fentiek értelmében szintén nem tekintem gondolatmenetem tárgyának,

¹ Hegedűs Rita habilitált, nyugalmazott egyetemi docens, Humboldt Universitát (Berlin), KRE (Budapest)

helyette egy konkrét jelenséget vizsgálók röviden az elmélet, bővebben a gyakorlat szempontjából: a hely és létezés kifejezésének sajátosságait a magyarban; ezen belül ennek szórendi sajátosságait, s mindennek nyelvpedagógiai vetületét, mindezt belehelyezve a nyelvet beszélők kulturális közegébe.

2. A hely „helye” a predikátumtípusok között

A létezés/egzisztencia predikátumtípus megjelölésére grammatikámban (Hegedűs 2004;2019) az *Állapot* megjelölést alkalmazom. S.C. Dik funkcionális felfogásából kiindulva a magyarban is egymásba átnyúló, életlen kontinuumként értelmezhetők a *birtoklás*, *minősítés*, *besorolás*, *azonosítás*, *hely*, *egzisztencia*, *állapot* és a funkcionálisan elemezhetetlen *thetikus*² *ítéletek* kategóriái. Rövid összefoglalásként – kiindulásként – álljon itt egy ábra a predikátumtípusok vázlatos összefoglalásáról:

A predikátumtípusok fő kategóriái

	+ Dinamikus = változó	- Dinamikus = állandó
+ Szándékos = esemény	cselekvés <i>Mari krumpliút főz.</i>	helyzet <i>János az asztalnál áll.</i> <i>János itthon van.</i>
- Szándékos = folyamat	történet <i>A krumpli fő.</i> <i>Az ajtó becsukódik.</i>	állapot / létezés <i>Az asztal a sarokban áll</i> <i>János beteg</i>

Az **állapot/létezés** és a **helyzet** kategóriákra jellemző a dinamizmus, azaz a *változás* hiánya; az állapot/létezésre pedig a grammatikai alany *nem kontrolláló* szerepe. Ez utóbbi tematikus szerep lehet abszolút 0 szemantikájú, azaz Téma, ill. esetenként Experiens – mely a *helyzettel* rokonítja. Erősen vitatott – legalábbis a magyar leíró hagyományok szerint a *birtoklás* és a *thetikus ítéletek* alany–állítmányi szerkezetként való elemzése.

A részletes elméleti háttér felvázolása különösen a tanítás kezdeti szakaszában értelmetlen, ezért átmeneti megoldásokat kell keresni. Olyan szabályokat kell adni, amelyek

- alkalmazkodnak a nyelvtanuló tudásszintjéhez, figyelembe veszik a köztes nyelvet;
- nem mondanak ellent a későbbi, magasabb szinten alkalmazandó szabályoknak;
- könnyen megjegyezhetőek, formálisan is rögzíthetőek;
- asszociációt ébresztenek.

Szorosan vett témánk, a helyviszonyok kifejezése komplex kategória. A mondat funkcionális alanyától függően vagy a *helyzetjelölő*, vagy az *állapotjelölő* típusba sorolható be. Abszolút szituációfüggő, hogy a (1) *János a szobában van* melyik kategóriába kerül: milyen mértékben tudatos irányítója János a szituációnak, mennyiben „tartja

² A thetikus mondatok nem egyszerűen a kategóriákat vonatkoztatják egymásra, hanem létrehozzák a szituációt. (Hegedűs 2019:154)

kézben az eseményeket”. A különbség szinonimákkal jól megvilágítható:

- 1a) *János a szobában tartózkodik* – grammatikai alany által kontrollált, már-már a cselekvéshez közelítő helyzet;
- 1b) *János a szobában található* – az alany abszolút passzív, Téma funkciójú; állapotjelző predikátum.

Leíró szempontból a 1) *van* kopula, az összetett állítmány része. A hely meghatározása a MID tanításában A1 szintű anyag; intralingvális szembeállítás segítségével gyakoroltatható, bevészhető a szabály:

Milyen?	Ki/Mi?	Hol?
2a) <i>Péter okos van.</i>	2b) <i>Péter tanár van.</i>	2c) <i>Péter a konyhában van.</i>

A szabály egészen addig jól működik, amíg a hely megjelölése a dialógus része:

- 2d) *Hol van Péter?*
- *A konyhában. / A konyhában van.*

Amikor azonban a gyakorlatlan tanár arra vetemedik, hogy idejekorán képleírásra kényszerítse a diákjait, az approximatív (Nemser 1971.) rendszer felborul, a *van* különböző funkciói összekeverednek. Az egyes kommunikatív – diskurzus – funkciókat nyelvileg testetlen elem, a szórend különbözteti meg; a tartalom és a forma összehangolatlansága grammatikailag itt ragadható meg. Vagy éppen ellenkezőleg: nem ragadható meg, hisz a különböző szórendi variációk grammatikai szempontból egyenként helyes mondatot generálnak, csakhogy az egyes mondatvariánsok szituatív kötöttségét hibásan használja a kezdő vagy éppen alig haladó szintű tanuló.

(3) *A képen van egy szoba / Egy szoba van képen / Van egy szoba a képen* más-más kontextushoz kötődnek. A helyzet csak fokozódik, ha a névelőhasználatban szintúgy járatlan tanuló ekvivalensként használja a határozott / határozatlan névelőt, illetve a névelő hiányát: (3a) *Szoba van képen / A szoba van a képen / A képen szoba van / A képen a szoba van / A képen van szoba / Van szoba a képen/ stb.* S ehhez jönnek még a grammatikailag hibás mondatok: **Van a szoba a képen/ *Van János a képen.*

2.1. A magyarázat mértéke

A fenti mondatok értékeléséhez több szempontú magyarázatra van szükség, ezek közül elsődlegesek a következők:

- a kommunikatív tagolás: a topik és comment elkülönítése,
- a hangsúlyozás: elsődleges- és kontrafókuszos kiválasztása,
- a megnyilatkozásban szereplő főnevek típus- vagy egyed-jellege (type/token),
- a predikátum típusa: létezés vagy helyet/helyzetet jelöl-e.

Ez utóbbi értelmezését segíti a következő táblázatos összefoglalás, mely S.C. Dik (1980:111) angol rendszerének átültetése magyarrá. A példamondatokon keresztül jól

kirajzolódik a nyelvhasználat szempontjából komplex, a nyelvtanulás szempontjából külön-külön elsajátítandó egységekből álló problémakör: **a van státusza; a szórend; a névelőhasználat.**

A Dik-féle predikátum-csoportosítás a magyarra vetítve:

PREDIKÁTUM-TÍPUS	AZ ALANY TÍPUSA	SZEMANTIKAI VONATKOZÁS	PÉLDA
melléknévi, melléknévi igenévi	bármilyen	tulajdonság hozzárendelése – minősítés	<i>A nő szép. Egy lány beteg. A telek eladó.</i>
határozatlan fn.	határozott (specifikus)	valamely osztály (egy) tagja – besorolás	<i>János festő. A fiam diák.</i>
határozatlan fn.	határozott (típus)	besorolás, mely az osztály minden tagjára vonatkozik	<i>A veréb madár.</i>
határozott fn.	bármilyen	azonosítás	<i>János a festő. Egy gyerek a ház ura.</i>
helyhatározói bővítmény (locativ term.)	határozott	helyhez kötés	<i>A kutya a parkban van. Itt a kulcsom!</i>
helyhatározói bővítmény (locativ term.)	határozatlan	létezés/hely	<i>Egy kutya van a parkban. / Kutya van a parkban.</i>
„üres” locativusz	határozatlan	létezés	<i>A házban van kutya. / Van kutya a házban.</i>
thetikus ítélet (Possessiv term)	határozott	birtoklás/egzisztencia	<i>Van kutyám. / Van egy kutyám. / Kutyám van.</i>
“-é” birtokos szerkezet, határozott (Possessiv term.)	határozott	a birtokoshoz való hozzáren- delés	<i>A kutya az enyém.</i>

(vö: Hegedűs 2003:130)

A táblázat tanulmányozása természetesen a tanár/tananyagszerző dolga; az ő döntése, hogy

- gyakorisági mutatók alapján milyen sorrendben tanítja az egyes egységeket,
- mikor anticipál és mikorra ütemezi be a magyarázatot,
- milyen mélységű ez a rendszerszerű magyarázat,
- mennyiben alkalmazza az inter- vagy intralingvális összevetést.

A MID tanításának sarkalatos pontja, hogy az indoeurópai nyelvek szintaktikailag kötött szórendjéhez szokott nyelvtanulót hozzá kell szoktatni a nem konfigurációs

magyar nyelv kommunikáció által vezérelt szórendjéhez. Jó esetben mindez B2 szinten már tudatosítható, s egy logikusan, az egyszerűtől a bonyolultabb felé való haladás elvei szerint felépített tananyagban ekkor léphetnének be sajtáságosan kötött sorrendiségükkel a **hangsúlykerülő igék**. A *hangsúlykerülő*, illetve *hangsúlykerülő ige* terminus Komlósy Andrásztól (Komlósy 1995) származik, magával a jelenséggel Molecz Béla (Molecz 1900) foglalkozott először behatóan. A hangsúlykerülő igék igénylik, hogy előttük hangsúlyos elem álljon, amely lehet határozott és határozatlan is. Hangsúlyos ige (pl. mondatkezdő helyzetű) esetén a mondat grammatikailag hibás: **Lakik Péter Budapesten*. E csoport tagjai nagyrészt egzisztenciát, helyet/elhelyezkedést, észlelést, viszonyulást fejeznek ki; s igemódosítójukkal – mint kötelező szemantikai kiegészítővel együtt – lexikai egységet alkotnak. Az ige vizsgálatának ez a szempontja a MID-leírások mostohagyermeké, a tananyagokba épp szintaktikai-lexikai komplexitása folytán nincs beépítve³. A gyakorisági mutatók azonban felborítják a grammatikai szempontok szerint felállított sorrendet, mivel az idetartozó igék által vezérelt szerkezetek nagyon gyakoriak, így a tanuló már sokkal korábban rákényszerül a használatukra. A nehézséget csak tetézi, hogy a leggyakoribb hangsúlykerülő ige a *van*, mely több funkciójú: másként viselkedik egzisztenciális predikátumként 4) és birtoklásban 5), másként a hely jelölésében 6) s másként kopulaként 7). Igen gyakori a hely segítségével megadott egzisztencia kifejezése (4a) is:

- 4) *Van Isten!*
- 4a) *Van itt toll.*
- 5) *Van tollad? Van kettő is.*
- 6) *Itt vagyok. Itt a toll. / Itt van a toll. *Van itt a tollam.*
- 7) *Ez a toll [van] a mienk.*

(Vö. fent: *A Dik-féle predikátum-csoportosítás a magyarra vetítve*)

Az elméleti megközelítés támpontot jelent a tanárnak, fogódzót a nyelvvel behatóan foglalkozó diáknak, de feltétlenül figyelembe kell venni a nyelvtanuló tudásszintjét és a tanulás célját is. Amennyiben csak a mindennapi életben, a munkában jól használható nyelvtudásra van szükség, a bonyolult, nyelvtani terminusokkal operáló magyarázat nem célravezető. Sőt, a környezetnyelvi, illetve a nyelvet kizárólag élő kommunikáció során elsajátító beszélők esetén a nyelvtani tudatosítás túlhajtása akadályt jelent: amíg addig spontán – ugyan lehet, hogy grammatikailag hibásan – de a szituációnak megfelelően reflektáltak a világra, a tudatosítás után épp a grammatikai korrektségre való törekvés miatt gátlások léphetnek fel. Ezért nagyon fontos előre megtervezni a tudatosítás helyét, idejét, mértékét (Hegedűs – Oszkó 2012.).

Nemcsak a nyelvtanuló, a nyelvtanár is foglya a saját beidegződéseinek. Személyes tapasztalatom: mivel nagyon sokáig foglalkoztam a nyelvet már viszonylag magasabb szinten használó, tudományos érdeklődésű tanulókkal, hajlamos vagyok a túlságosan részletező grammatikai magyarázatokra. Ezt kezdőknél, valamint a nem

³ A MID-szemponitú leírásokhoz l. Hegedűs 2004, 2018.

tudományos megismerésre törekvő tanulók esetén mindenképpen fel kell váltania a direkt, ill. kommunikatív módszer valamely változatának/kombinációjának, amelyre a következő szakaszban már ráépülhet a funkcionális-kognitív magyarázat. Néhány fontos szempont:

- a kezdő szakasz készítse elő a későbbi tudatosítást;
- vegyük tudomásul, hogy kezdőknél nem lehet minden jelenségre teljes körű magyarázatot adni;
- egy-egy komplex jelenséget ciklikusan kell bemutatni: a már megismert jelenség ismétlését bizonyos pontokon újabb szerkezeti egység bevezetésével kell kiegészíteni;
- vegyük tudomásul, hogy bizonyos hibák – függetlenül a tudásszinttől – ismétlődnek, sokszor és sokféleképpen kell ezeket javítani, a tanuló nyelvtudásának és elméleti felkészültségének megfelelő módszerekkel magyarázni.

Aranyszabály: Lehetőleg minél később kell bevezetni a narratív szövegeket, amíg lehet, csak rövidebb-hosszabb dialógusokban kommunikáljanak a tanulók. A helyet-helyzetet jelölő szituációk dialógusos gyakorlását a tanulás kezdetétől folyamatosan kell alkalmazni, akár a sokszor elutasított drillezés is hasznosnak bizonyulhat. Nagyon hasznos a múlt század hatvanas éveiben itthon is meghonosodott, eredetileg az angolra kidolgozott *sentence patterns* (Lado – Fries 1958.) alapelve, mely szerint bizonyos szerkezeteket hallott-látott szöveghez kötve a bevésődésig kell ismételtetni a tanulókkal. A *patterns* fogalmát Dóla Mónika *formulaszerű nyelvi elemeknek* nevezi, s a magyarra vonatkoztatva részletesen kidolgozta doktori értekezésében (Dóla 2011, 2016).

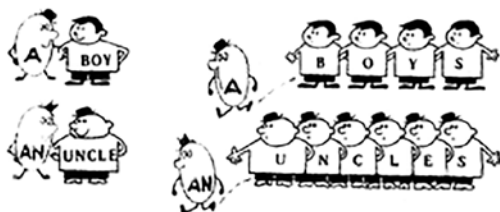
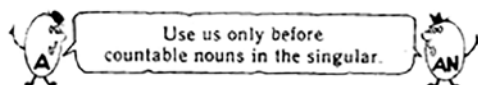
3. A bevésés verbális és non-verbális módszerei

Már a kettős kódolás elméletének megfogalmazása előtt és – immár kísérleti háttérrel megerősítve (Paivio, 1968) – után is alkalmaztak autentikus hangzó- (Görbe 2015.), ill. képes anyagokat a jól körvonalazható beszédhelyzetekben használt szerkezetek elsajátítására.

A szituáció + kép + specifikus nyelvtani kategória összekapcsolására kiváló példa M.I. Dubrovin (Dubrovin 1986:30) szituációs grammatikája, mely véletlen antikváriumi zsákmányként került a könyvespolcomra, s orosz, valamint török nyelvterületen még ma is meglehetősen ismertségnek örvend.

Az alábbi részlet magáért beszél: a szerző egy-egy grammatikai egységet állít a középpontba, ezt szemlélteti, ehhez rendeli hozzá a beszédhelyzetet. Álljon itt egy példa:

A névelő bevezetése

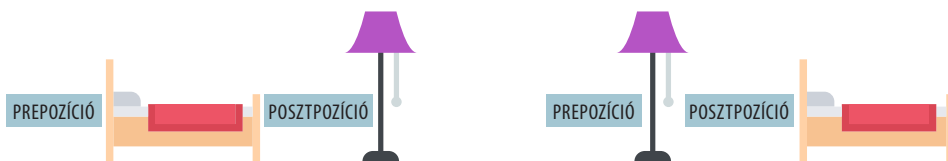


A nyelvtani kategóriák tipikus beszédhelyzetek köré való rendezése a magyar mint idegen nyelv oktatásába is beépült. Tipikus szituációk tipikus szerkezetekhez köthetők: a birtoklás a család, a múlt idő a *Mit csinált(ál) tegnap/nyáron*, a határozott – általános ragozás a vásárláshoz, a felszólító mód az orvos/betegség témaköréhez kapcsolódik. A forgalomban levő A1 szintű MID-tankönyvek legtöbbször ezen a szituációkon keresztül magyarázza a morfológiai – szintaktikai sajátosságokat.

3.1. A képleírás buktatói

A helyviszonyok tárgyalása tipikus A1-es anyag: különösen jól magyarázható, szemléltethető az inesszívusz – szuperesszívusz – adesszívusz- hármás. A *Hol van a/az ...?* kérdés megválaszolása viszonylag egyszerű, a névszóragok esetében elég a funkció tisztázása, ezután gyorsan, kevés hibával halad a diák a tökéletes elsajátítás felé.

A névutók tanítása már több hibalehetőséget rejt magában: a posztpozíció – ahogy az nevében rejlik – a másodlagos figurát követi, s ez különösen megnehezíti a prepozícióhoz szokott nyelvtanulók dolgát. Pusztán térbeli helyét tekintve ugyanarra a helyviszonyra vonatkozik *Az ágy mellett áll a lámpa*, ill. *A lámpa mellett áll az ágy* megnyilatkozás, azonban a beszédhelyzetet, a szituációt figyelembe véve nem felcserélhető: nem mindegy, mi a figura és mi a háttér⁴. Kellő gyakorlás, megfelelő szemléltetés segítségével azonban ez a nehézség is kiküszöbölhető. Az ábrázolás itt sokat segít: a célnyelvben a névutó, a forrásnyelvben a prepozíció mindig a másodlagos figurához – landmark – kapcsolódik:



Az ágy mellett áll a lámpa.

A lámpa mellett áll az ágy.

A *honnan* kérdésre felelő határozók gyakorisága – legyen szó akár határozóragról, akár névutóról, kiválóan példázzák a nyelvi – kulturális különbségeket: Jakab Erika (Jakab 2012) német nyelvű diákokon végzett vizsgálata alátámasztja, hogy a *honnan?* kérdésre felelő határozóragok és névutók elsajátítása nem pusztán formai okokból nehéz, hanem az első nyelvként indoeurópai nyelveket beszélők kevésbé észlelik, sokkal ritkábban konceptualizálják ezt a viszonyt.

Ezért fontos, hogy a helyviszonyok bemutatása és gyakoroltatása a gyakorisági mutatók figyelembevételével a *hová* és a *hol* kérdésekre felelőkkel induljon, a határozóragok és a névutók funkcionális hasonlóságát – párhuzamosan a morfológiai eltéréssel – gyakran meg kell erősíteni. A *honnan* épp az eltérő gyakoriság miatt hosszabb bevésést, nagyobb figyelmet igényel.

A mutató névmási jelzővel bővített helyviszonyok (*ebbe a boltba*, *abban az áruházban*) bevésése éppen az intralingvális kontraszt miatt igényel hosszabb időt, mivel ez az egyetlen jelző, mely felveszi a jelzett névszó végződését. Ezért többször, több lépésben kell gyakoroltatni, mielőtt a B1+ szinten rátérnénk az összetett mondatban betöltött utaló-, ill. kötőszói funkciójára.

⁴ vö: Landau, Barbara–Ray Jackendoff 1993/2003, Levelt, Willem J. M. 1996/2003

3.2. A hangsúlykerülő igékről – elméletben

Írásom elején már vázoltam, hogy több tényező játszik szerepet egy látszólag egyszerű szituációban, egy elem térbeli elhelyezkedésének, illetve egy több elemet magában foglaló térbeli egység leírásakor. Előrebocsájtom: az örvendetesen gyarapodó kezdő MID-könyvek kiválasztásában számomra fontos szempont, hogy A1-szinten ad-e, ill. elvár-e a szerző a tanulótól statikus leírást. Amennyiben túl korán bukkanok *Írd le, mi van a szobában/teremben/irodában* – féle feladatokra, a tananyagot félreteszem. Ennek magyarázata, hogy a narratív közlés helyet/pozíciót jelölő igéi egytől-egyig **hangsúlykerülők**. A gyakori igék – ide tartoznak a helyet, létezését jelenő igék – metaforikus úton tovább fejlődnek, miközben a régi jelentés is többé-kevésbé megmarad. Ahhoz, hogy a sokféle jelentés egymástól megkülönböztethető legyen, valamely meghatározó elemet vesznek maguk elé. Ez lehet akár igekötő, de akár valamely kötött szintaktikai helyzetű szemantikai vonzat is, netán mindkettő egyszerre:

valaki valahol lakik
valaki valahol felejt valamit
valami valahol terül el stb.

A hagyományos grammatikai elemzést alapul véve sem a pusztán igei állítmány, sem az összetett állítmány igei része nem szerepelhet mondatkezdő helyzetben, mivel az ige a propozíciónak csak egy töredékét hordozza, nem ad elég információt a szituációról. Pontosan ez magyarázza, hogy **funkcionális predikátumnak a szemantikai kiegészítőjével bővített igealakot tekintjük**. *A *valaki lakik, valaki tartózkodik* közlés önmagában nem ad elég információt a szituációról, a hallgatóban hiányérzet támad: hiányzik a hely megjelölése.

A formális leírások⁵ nem tudnak mit kezdeni a nyelv metaforikus fejlődésével, különösen nem az ennek következtében egymás mellett élő kettősségekkel – nem beszélve a jelenségcsoport taníthatóságával. A következő mondatpár állítmánya:

- 8) *János az ágyban fekszik.*
 9) *Budapest a Duna két partján fekszik.*

a tanuló számára nem különbözik egymástól. A kommunikáció során minden fenntartás nélkül megalkotja a (9a) **Budapest fekszik a Duna két partján* megnyilatkozást úgy, hogy *Budapest* szándéka szerint nincs fókusz pozícióban. (Vö: 9b) *Budapest' fekszik a Duna két partján, nem Kuala Lumpur.*) Ahhoz, hogy hibajavításnál a „*fekszik a 9)* számú mondatban hangsúlykerülő” magyarázat elég legyen, rá kell vezetni őt a 8) és 9) mondat állítmányának különbségére. A **funkcionális állítmány** a közlés kommunikációs tartalmát egy lépéssel előbbre viszi, azaz tartalmaz a szituációra nézve új információt.

⁵ A fejközpontú frázisstruktúra-nyelvtan keretein belül foglalkozik a témával Szécsényi:2009 Magyar mondat szerkezeti jelenségek elemzése HPSG-ben

A 8) szituációban ezt a *fekszik* ige tökéletesen kifejezi: *fekszik*=‘személy, élőlény vízszintes helyzetben pihen’. A predikátum típusa Helyzet, a szubjektum tematikus szerepére jellemző a kontroll (szándék), azaz az alanynak tudomása van arról, hogy milyen pozícióban van, „kézben tartja” az eseményt. Az *ágyban* ebben az esetben szabad határozó.

A 9) mondatra ez nem jellemző, az alanynál nem fedezhető fel a kontroll-funkció, a szituáció állapot(szerű). Csak kifejezetten nyelvész érdeklődésű tanulókkal, s kizárólag anyanyelvi szint közelében levőkkel szabad mélyebben belemenni a 8a) *János betegnek fekszik* elemzésébe. A kontroll foka többféleképpen is értelmezhető: erősen szituációtól függ, hogy állapotként vagy helyzetként osztályozom a megnyilatkozást. A kategóriák határai életlenek.

A rajzos magyarázat mindenképpen megkönnyíti az igei, ill. összetett predikátum, s ezzel összefüggésben a *hangsúlykerülés/hangsúlykerülőség* fogalmakat.

A bal oldali ábra azt mutatja, hogy az igealak (verbum finitum) tartalmazza az összes grammatikai, pragmatikai és szemantikai markert, amely teljessé teszi a predikátumot, azaz elegendő információt ad a szituációról. Ezzel szemben a jobb oldali ábra ragozott igealakja nem elégíti ki a hallgató információéhségét, erre utalnak a szaggatott vonallal jelölt körök, melyek az adott szituáció által meghatározott sorrendben, megkívánt elemmel tölthetők ki.



Az teljesség kedvéért érdemes utalni a feljebb idézett Molecz-tanulmányra (1900), mely nyelvtörténeti adatokkal alátámasztva bizonyítja, hogy a mára hangsúlykerülővé vált igék eredetileg teljes értékű predikátumokként működtek. Ahogy egyre gyakoribbá váltak – használati körük kiszélesedett – ezzel párhuzamosan jelentéstartalmuk elszegényedett, s bizonyos funkciójukban kötelező sorrendben kötelező szemantikai kiegészítőket vettek maguk mellé, s így hangsúlykerülőkké váltak. Anyaggyűjtés közben magam is ráakadtam egy ilyen korai állapotot tükröző példára: *Trencsén vármegyében fekszik az ország észak-nyugoti részén, a pozsonyi helytartósági kerületben* (Fényes 1859:7). Egy hasonló statisztikai leírásban ma így jelenne meg: *Trencsén vármegye az ország észak-nyugoti részén, a pozsonyi helytartósági kerületben fekszik*.

4. A hangsúlykerülő igék a gyakorlatban

A rendkívül érdekes, de a tanításba csak magasabb szinten alkalmazható magyarázatot a tanárnak valamilyen módon ki kell kerülnie. Ennek egy lehetséges módja formulaszerű elemként való gyakoroltatása, azaz *patternként* való kezelése. A jelenség kiválóan összeköthető az országismereti órák anyagával. Érdemes az előadások diáit

kiegészíteni olyan megtanulandó szöveges vázlattal, melyekben gyakran előfordul a vizsgált jelenség. Az alábbiakban néhány autentikus példát idézek útikönyvekből, ismeretterjesztő anyagokból, de természetesen minden esetben maga a tanár is megformálhatja a nyelvi inputot:

*Káprázatos levendulaföld **terül el** a Kevély lábánál*

<http://varkapu.info/erdo-mezo/kaprazatos-levendulafold-terul-el-kevely-labanal-legi-video-fotok/>

*A Börzsöny északi részén **terül el** Magyarország legnagyobb háborítatlan erdőterülete, a Csarnavölgy*

<https://www.facebook.com/levego/posts/3885447014806159>

*Magyarország földrajzi középpontja Pustavacstól 1 km-re északkeletre, természetvédelmi területen **található***

https://hu.wikipedia.org/wiki/Magyarorsz%C3%A1g_f%C3%B6ldrajzi_k%C3%B6z%C3%A9ppontja

*Napraforgó is **található** a biokertünkben*

https://www.tripadvisor.com/LocationPhotoDirectLink-g13455733-d13455759-i301481518-Szentabrahami_Organic_herb_garden-Avramesti_Harghita_County_Central_R.html

*Itt **található** Magyarország legnagyobb kódexe*

<https://papageno.hu/featured/2018/11/itt-talalhato-magyarorszag-legnagyobb-kodexe/>

*Az Újlaki-hegy meredeken **emelkedik ki** környezetéből.*

<https://www.termeszetiara.hu/hu/point/kilatohely/ujlaki-hegy/28315493/>

*Nem messze a helységtől egy hegy **emelkedik**; itt **van** az említett barlang, ...*

Fényes 1859:257

*Középen **magasodik** Marcus Aurelius impozáns lovasszobra.*

Róma saját idegenvezetővel 11.

*Szemben **találjuk** az egykori bíborosi palotát.*

Kedvenc városom: Róma saját idegenvezetővel 11.

*A legelőnek nagy része az északi havasi területekre **esik**.*

Fényes 1859:10.

Előtte fekszik egy roppan kőszirt	Fényes 1859:258
A megye déli részén a Bakonynak alacsonyabb ágai és dombsorai terjednek el .	Fényes 1859:529
A Hősök tere mögött a város legnagyobb zöld területe húzódik ; a Duna partján árnyas sétány húzódik	Budapest saját idegenvezetővel 49, 55
A fővárostól dél-nyugatra található Zsámbék	Budapest saját idegenvezetővel 62
A szobrok a magyar történelem kiválóságait ábrázolják	Budapest saját idegenvezetővel 45

A jelenség elsajátíttatásának módszerét a tanár dönti el, hiszen ő az, aki pontosan ismeri a tanulók indíttatását, célját, nyelvészeti felkészültségüket, ill. érdeklődésüket. Alacsonyabb szinten feltétlenül érdemes képhez, lehetőség szerint hangos anyaghoz kötni a hangsúlykerülő példákat. A tipikus haladási menetet tekintve az a pont, ahol a hangsúlyos és hangsúlytalan *van*-t szembe lehet egymással állítani a birtoklás bevezetése: a *Van időd? Van kedved?* inf. nagyon szépen átvezeti a tanulót a létige hangsúlyozhatóságához. A legtöbb kezdő tankönyvben ennél korábban, már a hely meghatározásánál megjelenik a hely/egzisztencia határán álló *Van itt könyv?* -féle kérdés. Tapasztalatom alapján ezt addig nem tanácsos bevezetni, amíg az alapszerkezet, a hangsúlykerülő *van* használata készséggé nem vált. Elegendő időt kell biztosítani a bevésésre, a következő lépés a jelenség rendszerezése, ezután következhet az intralingvális összevetés.

A „hangsúlykerülés” jelenségének alapos feldolgozása legkorábban erős B2 szintre való. Megkockáztatom: a nyelvet kizárólag felhasználói céllal tanulók oktatásánál akár el is hagyható, amennyiben a jelenség készségi szinten működik.

4.1. További kutatási lehetőségek

Köztudott tény, hogy a magyar szórend nem írható le pusztán grammatikai szempontok alapján. A kommunikáció mint szervező erő már hosszabb ideje fontos kutatási terület, ebből a megközelítésből jelentős eredmények születtek.

A hangsúlykerülő és hangsúlykérő igék kapcsán egyre inkább előtérbe kerül az ige szemantikája, ill. a szemantikai változásokat előidéző grammatikalizáció. Ez egyáltalán nem spontán folyamat, szorosan összefügg a jelentés metaforikus fejlődésével. Nem véletlen, hogy tudomásom szerint egyelőre senki nem vizsgálta

a hangsúlykerülő igék szórendi viselkedését a felszólítás szempontjából. Megfigyelésem szerint az eredeti (konkrét) és a metaforikus jelentés közötti határ éppen a felszólításnál húzódik:

10) *Húzódjon félre!* utasítás tényleges felszólítás, mely csak egy másik résztvevő közreműködésével valósul meg, míg a

11) *Húzódjon a folyó mentén az országhatár* – ellentmond a hangsúlykerülő ige és kiegészítője sorrendjének – performatív megnyilatkozás.

(A *performatív* fogalom használatához érdemes elolvasni Pete István (I. Pete 2004) tanulmányát – sok félreértést eloszlát, ugyanakkor újabb kérdéseket tesz fel.)

5. Összefoglalás

A *hely* kifejezése a kommunikáció alapfunkciói közé tartozik. Az erre szolgáló látszólag egyszerű szerkezetek könnyen elsajátíthatók, míg a gyakran használt konstrukciók nagyobb része pusztán grammatikai eszközökkel nem magyarázható. A hangsúlykerülő igék/predikátumok használatának bevétele és működésük megértése a tanulás különböző fázisaihoz tartozik, így ezek módszere is különböző. Az elmélet és gyakorlat a tanítás kezdeti szakaszában különválnak; a tanár feladata, hogy előre elkészített terv szerint vezesse rá a tanulót a látszólag különálló jelenségek összefüggéseire.

Irodalom

- Dik, Simon C. 1980. *Studies in Functional Grammar*. Academic Press. London, New York, Toronto
- Dóla Mónika 2011. Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában. A formulaszerű nyelvhasználat elméletének relevanciája a magyar mint idegen nyelv tanulásában. *THL2*. 1–2. 41–55.
- Dóla Mónika 2016. *Tettek, szavak, szabályok. Formulaszerűség és interakciós rutinok küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi tanulók beszélt nyelvi szövegeiben*. Pécs, Doktori disszertáció
- Dubrovín, M.I. 1986³. *Situational Grammar / Mark Iszaakovics Dubrovín. Illusztrirovannaja Gramatika Angliskovo Jazika*. Moscow, Proszvescsenie
- Görbe Tamás 2015. *Magyar Hangtár / Hungarian Audio Database*. <https://rs.cms.hu-berlin.de/magyar/pages/home.php> Utolsó letöltés: 2018. október 13.
- Hegedűs Rita 2003. „No milk today” – variációk a nominális mondatra. In: Geccső Tamás (szerk.) *Variabilitás és nyelvhasználat*. Tinta Kiadó, Budapest. 2003. 123–132.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest 2004

- Hegedűs Rita – Oszkó Beatrix 2012: Naprakészen: korszerű módszerek korlátozott feltételek között a magyar mint idegen nyelv tanításában. In: Koutny, I; Dávid, M; Németh, Sz; Kornatowski, P (szerk.) *Magyar–lengyel kapcsolatok = Kontakty polsko-węgierskie : Kontrasztív nyelvészeti, irodalmi és kulturális kutatás = Kontrastywne badania językoznawcze, literackie i kulturalne*. Poznań, Lengyelország : Adam Mickiewicz University, (2012) pp. 135-146.
- Hegedűs Rita 2018. Vonatok és választások (Adalékok a magyar vonatok funkcionális vizsgálatához) *Hungarológiai Évkönyv* 19 : 1 pp. 55–73., 19 p. (2018)
- Jakab Erika 2012. A kognitív aspektus a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A nyelvi relativizmusból fakadó kognitív nehézségek bemutatása egy magyar – német kísérleten keresztül. In: *Hungarológiai Évkönyv* 13 (2012). 69–90.
- Lado, Robert -- Charles C. Fries 1958. *English Sentence Patterns and English Pattern Practices*. University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Landau, Barbara–Ray Jackendoff 1993/2003 *A „mi” és a „hol” a téri nyelvben és a téri megismerésben*. In: Lukács Ágnes–Király Ildikó–Racsmány Mihály–Pléh Csaba (szerk.): *A téri megismerés és a nyelv*. Gondolat Kiadói Kör, Bp., pp. 29–44. (ford. Kovács Ágnes);
- Levelt, Willewm J. M. 1996/2003 *Nézőpontválasztás és ellipszis a téri leírásokban*. In: Lukács Ágnes–Király Ildikó–Racsmány Mihály–Pléh Csaba (szerk.): *A téri megismerés és a nyelv*. Gondolat Kiadói Kör, Bp., pp. 29–44. (ford. Soós Sándor)
- Molecz Béla 1900. *A magyar szórend történeti fejlődése*. Szerzői kiadás. Budapest.
- Nemser, William 1971. *Approximative Systems of Foreign Language Learners*. IRAL Vol. IX/2. Heidelberg, Julius Gross Verlag.
- Paivio, A. 1986. *Mental Representations*. New York. Oxford. Oxford University Press
- Pete István 2004. Vannak-e felszólító performatív megnyilatkozások? *MNy*. 98/4. 446 – 453.
- Szécsényi Tibor 2009. *Lokális és argumentumöröklés. A magyar infinitívuszi szerkezetek leírása HPSG keretben*. Doktori értekezés, Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Whorf, B. L. 1940. Science and Linguistics. In: John B. Carroll (ed.) *Language, Thought and Reality*. 1969. 207–219

Források

- Budapest saját idegenvezetővel. Kossuth 2009
- Kedvenc városom: Róma saját idegenvezetővel. <http://docplayer.hu/3317244-Ro-ma-hangos-utikonyv-kedvenc-varosom-utitarsunk-fur-aniko.html>
- Fényes Elek: Magyarország 1859-ben. Pest 1859.

Palágyi László¹

JELÖLTÉGELMÉLET ÉS MAGYAR MINT IDEGEN NYELV²

Abstract

The study investigates the markedness theories elaborated in linguistics in relation to Hungarian as a Foreign Language and intends to prove their relevance in language pedagogy. In order to decide which markedness theories can contribute the most to the systematization of language structures that cause difficulty or simplicity in Hungarian as a foreign language, the study applies Hungarian examples to present the different notions of markedness and unmarkedness. The markedness differential hypothesis has explanatory value for contrastive linguistic factors in language pedagogy, and although functional markedness theories are worth taking into consideration as well, a cognitive grammar-based theory is also discussed in the second part of the study as an alternative.

Keywords: *language pedagogy, Hungarian as a Foreign Language, markedness theory, iconicity, cognitive grammar*

Kulcsszavak: *nyelvpedagógia, magyar mint idegen nyelv, jelöltségelmélet, ikonicitás, kognitív nyelvtan*

1. Bevezetés

A nyelvtanulóknak és nyelvtanároknak is alapvető tapasztalata, hogy a nyelv egyfelől szabályszerű, és a nyelvek sok tekintetben hasonlítanak egymásra, másfelől viszont a nyelv telis-tele van „szabálytalanságokkal” (sajátos mintázatokkal), és a nyelvek nagymértékben különbözhetnek is. A nyelvtanárnak mind a szabályszerűségeket, mind a szokatlanságokat szem előtt kell tartania, miközben – jó esetben – épít a nyelvek közötti hasonlóságokra és külön figyelmet fordít a különbözőségekre. E két központi jelentőségű kettősség megragadására a nyelvészetben a huszadik századtól leginkább a jelöltség és jelöletlenség fogalom-pár használatos. A nyelvi szabályszerűség és

¹ Palágyi László az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltje; laszlo.palagyi89@gmail.com

² Az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-18-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának támogatásával készült.

szabálytalanság, illetve univerzalitás és változatosság okára a nyelvelméletek különböző válaszokat adnak. A huszadik század második felében domináns generatív megközelítésben például az általános elveket és paramétereket kódoló, de végső soron mindig nyelvspecifikusan megvalósuló univerzális nyelvtan (ld. Chomsky 1988), illetve a szabályos formákat eredményező, algoritmikus grammatika és a „szabálytalanságokat” is tároló, memórialapú lexikon moduláris értelemben vett szétválasztása (ld. Pinker 1999) bír magyarázóértékkel. Jelen írás a funkcionális (a nyelvi rendszert a nyelvhasználat jellemzői és az általános megismerési folyamatok viszonyában értelmező) jelöltségelméletek keretében vizsgálja a nyelvek hasonlóságát és különbözőségét, állandóságát és változékonyságát, szabályszerűségét és szabálytalanságát, illetve ezek nyelvpedagógiai relevanciáját. A klasszikus és modern funkcionális jelöltségelméletek magyar mint idegen nyelvre vonatkoztatott bemutatása után egy kognitív nyelvtan alapú modellben tárgyalom a magyar mint idegen nyelv néhány fontosabb jellemzőjét. A tanulmány célja annak bemutatása, hogy miként kezelhetők egységes elméleti keretben a magyart tanuló külföldiek számára kihívást vagy éppen könnyebbséget jelentő nyelvi kifejezések.

2. A jelöltség és jelöletlenség funkcionális értelmezései

A Prágai Nyelvész kör munkásságában gyökerező nyelvészeti jelöltségelméletek leíró jellegük ellenére mindig is éreztették hatásukat az alkalmazott nyelvészetben. Az első sorban fonológiai nézőpontú és bináris oppozíciókra építő „prágaiak” közül Roman Jakobson (1941) már igen korán kiterjesztette elméletét a jelöltségi viszonyok afáziában és anyanyelv-elsajátításban betöltött szerepére, a század második felében pedig az anyanyelvi transzfer vizsgálatának keretében megjelentek az első idegennyelv-elsajátításra vonatkozó hipotézisek és empirikus kutatások is (Eckman 1977, 1985).

A jelöltség és jelöletlenség strukturalista szemléletű (a viszonyokat nyelvi rendszeren belül meghatározó, belső magyarázatokra támaszkodó) elképzelése szerint jelöletlenebbek (semlegesebbek) a gyakran használatos, tipikusabb és/vagy egyszerűbb alakok, míg jelöltebbek a ritkább, kivételes és/vagy összetettebb nyelvi elemek és konstrukciók. Ez az elképzelés a nyelvtanárok számára alapvető szervezőelve a nyelvtanulásnak, a magyar mint idegen nyelv oktatásában például a gyakori (jelöletlen) *toll* és *kutya* szó hamarabb jelenik meg, mint a ritkább (jelöltebb) *tű* vagy *lajhár*, az egyszerű *ír* és *ház* is megelőzi az összetettebb *író* és *házban* alakot, miképpen az egyszerű mondatok korábban szerepelnek az összetett mondatoknál, és a tipikusabb *mosogatsz* is megelőzi a kivételesebb *takarítasz* és a még sajátosabb mintázatot képviselő *mosol* igealakot, ahogyan a köznyelvi *haj* is a szlenges *séró*-t. A magyar mint idegen nyelv szakirodalmában a fokozatosság, a gyakoriság és az egyszerűtől a bonyolultabb felé való haladás módszertani elve expliciten is megjelenik (Giay 1988), azonban már e fentebb ismertetett strukturális szemléletű szempontok is könnyen ellentmondásba kerülnek, hiszen a kivételes jelenségek korántsem periférikusak, a magyarban például a sajátosan toldalékolt alakok a szókincs központi részét képezik (ld. *evett, házam*,

havas, álmat), sőt, a kivételesség és a gyakoriság gyakran egyenes arányosságot mutat, amit mi sem példáz jobban, mint hogy a nyelvtanárok már az első órákon kénytelenek a létige és a gyakori mozgásigék (*jön, megy*) rendhagyóságával szembesíteni a tanulókat. Ráadásul a jelöltség nyelvtipológiai nézőpontja, amely szerint a nyelvek széles körére jellemző grammatikai szerkezetek jelöletlenek (ilyen például a magyarban a többes szám), a kevésbé elterjedtek pedig jelöltek (ilyen az általános és határozott igeragozás elkülönülése), a nyelvpedagógia kapcsán tovább bonyolítja a kérdést. A nyelvpedagógiában ugyanis a jelöltség elsősorban a tanuló anyanyelvének és esetlegesen a célnyelv mellett tanult más nyelveknek az összefüggésében értelmezhető – a magyarban is megjelenő SOV szórend a világ nyelveit tekintve jelöletlen (a legelterjedtebb mondatfelépítés), a nyelvtanulók egy részének mégis szokatlan („jelölt”) lehet, hiszen viszonylag kevés európai nyelvre jellemző.

E jelenségekre igyekeznek egységes megközelítést nyújtani a nyelvpedagógiai jelöltségelméletek. Eckman jelöltségi differenciál hipotézise (1977) – amely a klasszikus kontrasztív elemzés (Lado 1957) újraértelmezésének is tekinthető – a jelöltség tipológiai felfogásán nyugszik. Jelöltnek számít Eckman értelmezésében „A” jelenség az adott nyelvben, amennyiben feltételezi „B”-t, ám „B” nem feltételezi „A”-t (pl. a nazális magánhangzók jelöltek, mivel feltételezik nem nazális magánhangzók meglétét az adott nyelvben, ám a nem nazális magánhangzók nem feltételezik a nazális magánhangzókat, így jelöletlenek). A hipotézis szerint nem történik anyanyelvi transzfer akkor, ha egy terület az anyanyelvben jelöltebb, mint a célnyelvben, ellenkező esetben viszont igen. Ezt támasztja alá, hogy a magyar anyanyelvűek számára nem jelent különösebb gondot az általános és határozott igeragozást nem elkülönítő nyelvek igeragozásának elsajátítása, a magyar mint idegen nyelvben viszont ez jelenti az egyik legnagyobb nehézséget. Az elmélet másik hipotézise szerint a tanulási nehézség arányos a tipológiai jelöltséggel, tehát a nyelvtanuló számára a világ nyelveiben jelöletlenebb (kevesebb más hangot feltételező) magyar [ʃ], /cs/ hang kisebb nehézséget fog okozni, mint a jelöltebb (több más hang meglétét feltételező) [ʒ], /zs/ hang, még ha e hangok egyaránt hiányoznak is anyanyelve hangállományából.

A fenti hipotéziseket elsősorban a fonológia területén sikerült igazolni (Dinnsen–Eckman 1975), ami összefüggésben állhat azzal, hogy az alapvető fonológiai készlet (basic phonem inventory) kutatása évszázados múltra tekint vissza, míg a fonológiai struktúrák figyelemirányító és jelentésalkotó, tehát alapvetően szemantikai természetű aspektusa a huszadik század második felének funkcionális nyelvészeti irányzatai számára vált fontossá. Ezen irányzatok egyik legfontosabb képviselője, Talmy Givón a jelöltséget az alapvetően univerzálisnak tételezett kognitív komplexitás függvényében értelmezi (1990). Nézete szerint azon nyelvi jelenségek tekinthetők jelöltnek, amelyek nagyobb mentális erőfeszítést, figyelmet, feldolgozási időt igényelnek. Tehát míg a jelöletlen nyelvi jelenségek a kognitív hierarchiában magasabb rendűek, kevésbé komplexek, addig a jelöltek feltételezik e jelöletlen konceptualizációkat. Jelöletlen, a kognitív hierarchiában magasabb rendű nyelvi jelenség a magyarban például az alanyeset, az egyes szám, a jelen idő, míg jelölt – és az előbbieket feltételezi – a tárgyeset, a többes szám és a múlt idő.

Kérdés ugyanakkor, hogy e kognitív hierarchiák mennyiben tekinthetők általánosnak a világ nyelveiben, és mi lehet a szerepük a nyelvtanulásban. Az univerzális kognitív elvek egyik korán felfedezett példája a bizonyos dimenziók meglétére vagy hiányára utaló téri kifejezések aszimmetriája (Greenberg 1966): „Az olyan párokban, mint a *magas/alacsony, hosszú/rövid, széles/szűk, mély/sekély, vastag/vékony, távol/közel* a kiterjedést jelölő kifejezés jelöletlen, míg a kiterjedés hiányát jelző jelölt” (Bybee 2011; saját ford.). Ezen állítást bizonyítják a főnévi alakok (*magasság, hosszúság, szélesség, mélység, vastagság, távolság* ↔ *?alacsonyosság*), és ezért nem okoz problémát a magyarul tanulóknak, hogy a téri kiterjedésre a „pozitív” (jelöletlen) alakokkal kérdezzünk (*Milyen magas az épület? Milyen hosszú a folyó? Milyen mély a víz?*), és nem a (jelölt) „negatív” alakokkal (vö. *Milyen rövid a folyó?* stb.). Az univerzális kognitív preferenciák révén tehát az anyanyelv egyfelől lehetővé teszi az idegennyelv-elsajátítást, másfelől ezen elvek változatossága és esetleges ellentmondásossága meg is nehezíti azt (vö. Köllő 1978: 25–54). A továbbiakban két olyan funkcionális jelöltségelméletet vizsgálunk részletesebben, amelyek képesek a nyelvtanulást lehetővé tevő és egyúttal megnehezítő kognitív hierarchiák megragadására.

2.1. A természetes nyelvelmélet jelöltségelmélete

Az ún. természetes nyelvelmélet (ld. Wurzel 1987; Dressler 1989) a jelöltséget és a jelöletlenséget viszonyfogalomként értelmezi. A jelöltség és jelöletlenség a nyelvi szerkezetek kognitív hierarchiáknak és az adott nyelv rendszerének való megfelelése vagy meg nem felelése felől értelmezhető:

A jelöltség fogalma itt nem esik egybe a valamilyen jeggyel [pl. toldalékkal] való ellátottsággal, hanem arra vonatkozik, hogy egy nyelvi egység megformálási módja mennyiben felel meg bizonyos univerzális, tipológiai és/vagy rendszerszintű szabályoknak vagy elveknek, vagy mennyiben tér el tőlük. A kivételes, az összefüggések alapján elvárt alakoktól eltérő alakokat tekintjük jelölt alakoknak. Különbséget kell tehát tennünk egyfelől jeggyel ellátott [featured] és jegy nélküli [featurless], valamint jelölt [marked] és jelöletlen [unmarked] között (Ladányi 2007: 29).

Ennek értelmében például a *holnap orvoshoz megyek* nyelvi kifejezés igealakja jelölt, mert az univerzális elvektől eltérően alakilag nem komplexebb a jelen idejű igealaknál – ami a jelöltségi differenciál hipotézise szerint a magyarul tanulók számára nem jelent problémát.

A természetes nyelvelmélet tehát azokat az alakokat tartja jelöletlennek, természetesnek, ezáltal pedig könnyebben megtanulhatónak, amelyek megfelelnek bizonyos univerzális preferenciaelveknek és az adott nyelv rendszerének. A továbbiakban magyar nyelvi példák segítségével néhány fontosabb természetességi elv bemutatása következik.

2.1.1 Ikonicitás

A természetes nyelvelmélet alapvetően szemiotikai kiindulású általános preferencia-elveket fogalmaz meg, amelyeknek teljesülése jelöletlenné, természetesebbé, így könnyebben elsajátíthatóvá teszi az adott nyelvi jelenséget. Ilyen univerzális elv az ikonicitás, amely szerint például a *házikó, sulí, Zoli, csoki, fagyí* szavak [i] hangja megfelel azon gyerekeknél is megfigyelt tendenciának, hogy a kicsinyítés (vagy az alacsonyabb intenzitás ld. *hajigál, taszigál* ld. Szilágyi N. 2013) képszerűen, palatális hanggal fejeződik ki (Dressler – Merlini Barbaresi 1994), valamint „ikonszerű jelműködésre vall, hogy a kicsinyítés / becézés általában a TÖBB-KEVESEBB elv megvalósulását képviseli” (Szűcs 2017) annyiban, hogy a kicsinyített alakok jellemzően „csonkítottak”.

Az ikonicitási elvek között ugyanakkor a diagrammatikus szerkezeti ikonicitás tekinthető a fontosabbnak. Ennek megnyilvánulása például a magyarban, hogy az összetételek szemantikai és fonológiai (hangrendi) profilját is a jobb oldali tag határozza meg (*versenyautóban, autóversenyen*), tehát „az egységnek a kifejezés síkján történő tagolása leképezi a tartalom síkján történő tagolását” (Ladányi 2007: 33).

2.1.2 Morfoszemantikai áttetszőség

A természetes nyelvelmélet szerint fontos univerzális elv a morfoszemantikai áttetszőség is, ezt azonban a séma- és hálózatelvű funkcionális irányzatok vitatják (Bybee 1985, 2010; Langacker 1987, 2008). Utóbbiak szerint ugyanis az összetett nyelvi egységek nem kompozicionálisak, a konstrukció jelentése komponenseinek jelentése révén ugyan motivált, de alapvetően emergens, mert „a komponensek alkalmazkodnak egyes részleteikben a többihez” (Tolcsvai Nagy 2013: 382). A komponensek jelentése tehát nem összeadódik az összetett nyelvi egységben, hanem integrálódik úgy, hogy a komponensek jelentésének csupán egyes részletei aktiválódnak. A *magas* melléknév például egészen másképpen integrálódik a *magas hegy, magas férfi, magas épület* vagy a *magassarkú cipő* konstrukcióba, miképpen az *autó* főnév jelentésszerkezetének is más-más zónái aktiválódnak a *gyors, kényelmes, piros* melléknévvel. A nyelvtanulók a jelentésintegrációt az anyanyelvükre és kultúrájukra támaszkodva automatikusan működtetik, ezért a *piros autó* hallatán figyelmük nem az autó belső terére, a *kényelmes autó* esetén pedig nem a jármű karosszériájára irányul.

A kompozicionalitással kapcsolatos második probléma, hogy a nyelvi kifejezések nagy része ugyan jellemezhető részleges morfoszemantikai áttetszőséggel, a nyelvi egységek belső szimbolikus viszonyai azonban gyakoriságukkal egyenes arányosságban fokozatosan elmosódnak (Bybee 2010). Mindez azzal a következménnyel jár, hogy a nyelvtanuló elsősorban a célnyelv gyakori kifejezéseivel találkozik, amelyek morfoszemantikailag – legalábbis az anyanyelvi beszélők számára – kevésbé áttetszők.

A kognitív nyelvészet morfoszemantikai áttetszőséggel kapcsolatos harmadik lehetséges kritikája, hogy a leginkább jelölt, figuratív kiterjesztésen alapuló metonimikus és metaforikus nyelvi kifejezések általánosnak tekinthetők a nyelvben, a metafora

és a metonímia elsősorban fogalmi természetű, hétköznapi jelenség (összefoglalóan l. Kövecses 2005). A leginkább jelölt alakoknak szemantikai áttetszőség szempontjából azonban kétségtelenül az idiómák³ tekinthetők, amelyek motiválása elősegítheti bevésődésüket (Kövecses 2001; Palágyi 2016). Ennek megfelelően a szavak belső szimbolikus viszonyainak motiválása a nyelvórán a kifejezés elsajátításának kezdeti szakaszában segítheti a bevésődést (*házasság – ház*), ugyanakkor az eltérően lexikalizálódott vagy különböző mértékben transzparens kifejezések asszociálódása célnyelven belüli „hamis barátként” zavart is okozhat (vö. *kedv – jó kedvű – kedves – rossz kedvű – kedvetlen – kedvel*).

2.1.3. Morfotaktikai áttetszőség

A morfoszemantikai áttetszőség mellett a természetes nyelvelmélet a morfotaktikai áttetszőséget is univerzális preferenciaelvként tartja számon, és ugyancsak gyakorisági hatások folytán a nyelvtanuló e tekintetben is számos jelölt nyelvi kifejezéssel találkozhat (*szó – szavak, alszik – aludni, egy – első, kettő – második, jön – gyere*).

A már nem produktív, ugyanakkor gyakori, így példányalapon elsáncolt szóalakok kevésbé illeszkednek a – morfotaktikailag áttetsző – produktív sémába (ld. *ajtó – ajtaja*), míg a ritkébbak (ld. *disznó – disznója, ?disznaja, csikó – csikója, ?csikaja*) fokozatosan elveszítik jelöltségüket (Ladányi 2017: 538–539). A magyarban a példányalapon elsáncolt alakok listája viszonylag rövid például a nagyszámú flexiós alakot őrző angol (*sing* V.PRS – *sang* V.PST *person* N.SG – *people* N.PL), újlatin (ld. francia *un cheval* N.SG – *des chevaux* N.PL), valamint a még mindig produktívan többeli magánhangzót változtató szláv nyelvekhez képest (ld. cseh *píseň* N.SG.NOM – *písně* N.PL.NOM).

Morfotaktikailag tipikusan jelöltek ugyanakkor a magyarban a felszólító módú igealakok, ami komoly nehézséget jelenthet a diákoknak, még ha a mássalhangzók hasonulását a magyar írásrendszer nem is jelöli, és ez gyakran (de nem minden esetben ld. *fut – fuss*) enyhíti a felszólító forma morfotaktikai jelöltségét (ld. *csinál – csinálj, [tʃina:] – [tʃina:j], tanít – taníts [toni:t] – [toni:tʃ]*).

2.1.4. Egy-egyértelmű megfelelés

A természetes nyelvelmélet szerint az egy-egyértelmű megfelelés (biuniqueness), azaz az egy alak – egy jelentés elve ugyancsak fontos univerzális elv, így ebben a tekintetben

³ A nyelv idiomatikussága a kisebb konstrukciók esetében is megfigyelhető, problémát okozhat például, ha a jelentésszerkezet egyik zónája más képi sémával, ennél fogva pedig a forrásnyelvitől eltérő morfológiai kategóriával fejeződik ki a célnyelvben – a magyar kapcsán egyes nyelvtanulók számára meglepő lehet például, hogy a közlekedési eszközök jellemzően felszín képi sémával dolgozódnak föl (ld. *villamoson / buszon / vonaton / repülőn ül – felszáll a villamosra / buszra / vonatra / repülőre – leszáll a villamosról / buszról / vonatról / repülőről* ↔ *autóban ül, beszáll az autóba, kiszáll az autóból*).

is szemben áll a kognitív nyelvészettel, amely szerint a poliszémia – a polifunkcionalitással és a kofunkcionalitással együtt – az emberi nyelv alapvető jellegzetessége (Tolcsvai Nagy 2013). A poliszémiát a gazdaságossági elv is megköveteli, amely azonban a nyelvekben mindig a redundanciával együtt érvényesül. A nyelvtanulók számára az anyanyelvükben megszokotthoz képest ökonomikusabb vagy redundánsabb nyelvi kifejezések egyaránt jelöltek, az alaki jeggyel való ellátottságtól függetlenül. A magyarban tipikusan ilyen az európai nyelvekhez képest gazdaságosabb főnévi számjelölés mennyiséget kifejező jelzős szerkezetekben (*sok ember, nyolc férfi*), valamint a mutató névmások és a főnevek helyviszonyragjainak redundáns egyeztetése (*ebben a könyvben, azon az asztalon*).

A különböző fonológiai struktúrák (pl. *ék* hangsor) többféle szimbolikus viszonyban is részt vehetnek (*maradék, Péterék, ékel*), aminek hátterében állhatnak grammatikalizációs folyamatok (*könyvem, kérem*), de oka lehet a pusztán véletlen is (*a háza*). A jelentéssel bíró hangsorok ugyanakkor különböző absztraktsági szinten lévő sémákat is képviselnek ([névelő+főnév], [szótó+toldalék], [főnév+toldalék], [ige+toldalék]), így esetleges polifunkcionalitásuk megértésben az anyanyelvi beszélők számára természetesen nem okoz nehézséget.⁴ A polifunkcionális, jelölt alakok a magyar mint idegen nyelvben olykor segítik a tanulást (*barátom, barátod, barátja* \approx *látom, látod, látja*), de meg is nehezíthetik a tanulók dolgát (*barátjuk* \leftrightarrow *látjuk*).

Az egy alak – egy jelentés elvnek szintén nem megfelelő kofunkcionalitás a nyelvtanulók számára több elsajátítandó mintázatot jelent ugyanazon funkció kifejezésére. Ugyanakkor az egymásnak megfelelő grammatikai funkcióval rendelkező, de különböző alakok a magyarban – legtöbbször a nyelvtanulók számára is belátható módon – megragadhatók fonológiaiailag (*írsz – hozol, írj – hozz*), szemben azokkal a nyelvekkel (ld. francia), amelyekben a fonológiai felépítés a legtöbbször alig nyújt támpontot annak eldöntéséhez, hogy az illető szó például milyen ragozási osztályba tartozik. Másfelől egyes kofunkcionális alakok az idegennyelv-tanulás szempontjából egymás szinonimáiként jelöletlennek, semlegesnek tekinthetők (*várnak bennünket/minket*).

2.1.5. A természetességi elvek hierarchiája és jelentősége a nyelvpedagógiában

Az már a természetességi elvek eddigi vizsgálatából is kitűnhetett, hogy a – részben vitatható – univerzális elvek teljesülését felülírhatják tipológiai és az adott nyelvi rendszeren belüli jelöltségi viszonyok, és ez utóbbiak, azaz a rendszertől függő természetességi elvek határozzák meg leginkább, hogy mi számít az anyanyelvi beszélők számára jelöletlennek (Wurzel 1987).

Másfelől viszont az anyanyelvi transzfer hatását eltúlzó ún. kontrasztív elemzés éppen azt nem vette figyelembe, hogy a nyelvtanuló univerzális elvekre is támaszkodik,

⁴ Megjegyzendő, hogy az egymástól kellőképpen távol álló sémák esetében a homonímia sem jelent problémát (*szánja, sírok*), szemben például az igei paradigmán belüli, nem azonos személyű és számú alakot érintő homonímiával általában nem okoz nyelvi változást (Kiefer 2003: 218).

és a célnyelv rendszerszintű természetességi elveit is fokozatosan elsajátítja, vagyis öntudatlanul is elvárások alakulnak ki benne a tekintetben, hogy mi számít a célnyelvben és a nyelvekben általában természetesnek (jelöletlennek). Tehát ugyan a természetességi elveket illetően az idegennyelv-elsajátításban az anyanyelv rendszerszintű elvei az univerzális elveknél fontosabb szerepet játszanak, az L1 és L2 közötti különbségből fakadó nehézségek mértékét befolyásolja, hogy az adott eltérés mennyiben felel meg az univerzális és/vagy tipológiai preferenciaelveknek. A magyar agglutináló nyelvként például jellemzően eleget tesz az optimális szóhosszúság mellett (a toldalékmorfémák általában egy szótagosak) a szerkezeti ikonicitás elvének, amennyiben morfológiai szavainak szerkezeti felépítése jellemzően leképezi azok szemantikai felépítését: ld. *lány, lány-ok, lány-nak, lány-ok-nak*. Ezzel szemben például a szláv nyelvekre jellemző flexió kevésbé tekinthető természetesnek és jelöletlennek: ld. cseh *žena* 'nő' (N.Sg.Nom), *ženy* 'nők' (N.Pl.Nom), *ženě* 'nőnek' (N.Sg.Dat), *ženám* 'nőknek' (N.Pl.Da₁). A jelöltségi differenciál hipotézise szerint a magyar anyanyelvűek éppen ezért nehezebben sajátítják el a szláv nyelvek morfológiai kategóriáit, mint a szláv anyanyelvű tanulók a magyar nyelv morfológiai kategóriáit.⁵

2.2. Funkcionális kognitív jelöltségelmélet

A természetes nyelvelmélet mellett a kognitív hierarchiákat megragadni képes másik fontos funkcionális jelöltségelmélet a kognitív nyelvészeté. E paradigma szerint a nyelvek relatív hasonlóságának hátterében az áll, hogy mind a fonológiai, mind a szemantikai szerkezetek, és ezáltal a jelöltségi viszonyok is fiziológiai alapokkal rendelkeznek, a nyelvi kifejezések a testesültség (embodiment) révén motiváltak, minthogy „a nyelvi megismerés alapvető jellemzője, hogy az emberek a saját testükből kiindulva tapasztalják meg az őket körülvevő fizikai, továbbá társas világot” (Tolcsvai Nagy szerk. 2017: 1082). Éppen ezért, mivel a (fiziológiai, percepcionális, kognitív) tapasztalati alapú fogalmi reprezentációk motiválják a szemantikai szerkezeteket, indokolt a nyelvek morfoszintaktikai viszonyainak, pl. jeggyel való ellátottságának általános kognitív hierarchiák felőli megközelítése.

Ladányi Mária az *Osiris Nyelvtan* alaktani fejezetében (2017) a jelöltség Givón-féle funkcionális felfogását (jelöltség \approx szemantikai komplexitás) és a jelöltség viszonyfoglalomként való értelmezését (jelöletlenség \approx univerzális/tipológiai/rendszertől függő elveknek való megfelelés) integráltan érvényesíti, megkülönböztetve egyfelől

⁵ Azt ezzel együtt természetesen nem állíthatjuk, hogy a szláv anyanyelvűek számára e magyar nyelvben tapasztalt jelöletlenség könnyebbséget jelentene például a jelölt (a leképezéseket kevésbé ikonikusan megvalósító) angol nyelvhez képest, hiszen bár a tárgyeset ikonicitását az újlatin vagy angol anyanyelvű tanulóknál könnyebben elsajátíthatják, annak alaki kidolgozása éppen szokatlan „természetessége” folytán hasonló nehézségeket is okozhat nekik, mint fentebb említett társaiknak (ld. Putz 2002).

a szemantikai jelöltség és jelöletlenség fogalmát, amely annak a függvénye, hogy egy nyelvi megismerésben is szerepet játszó viszonyban (pl. egyes szám – többes szám, cselekvő – elszenvető – átélő) az adott szemantikai tartalom fogalmilag közvetlenül feldolgozható, azaz jelöletlen vonatkozási alap, avagy fogalmilag közvetetten feldolgozható, vonatkoztatott, tehát szemantikailag jelölt. Ez a gazdag alaktannal rendelkező magyar nyelv kapcsán azért jelentős, mert a szemantikai jelöltség és jelöletlenség nyilvánvalóan motiválja a szavak alaki jeggyel való ellátottságát, illetve alaki jegy nélküliségét. Másfelől a szerző a szemantikai jelöltség és jelöletlenség mellett megkülönbözteti az alaki jelöltséget és jelöletlenséget is: alakilag jelöletlen az alaki jeggyel akár rendelkező, akár nem rendelkező, de az általános preferenciaelveknek megfelelő, ezért könnyen feldolgozható morfológiai konstrukció, míg alakilag jelölt az, amely a kognitív hierarchiáknak nem felel meg (ilyen pl. a már a korábban említett jövő időt kifejező *megyék* alak).

A szemantikailag jelöletlen vonatkoztatási alap, az alapbeállítású (default) szerkezet megállapítása a szintaktikai szerkezeteknél is fontos – ez a magyar nyelvben a semleges pozitív kijelentő mondat. Az alapbeállítás az alaktani alapalakhoz hasonlóan motivált, minthogy egyértelmű fiziológiai és diszkurzív tényezőkre vezethető vissza (Imrényi 2017). A nyelvoktatás azonban ez esetben nem támaszkodhat csupán a szemantikailag jelöletlen alapbeállításra, hiszen a nyelvtanuló már az első órákon számos olyan – egyébként számára szemantikailag sem áttetsző – jelölt közlési egységgel találkozhat (*Hogy hívnak? Jó reggelt! Nem tudom. Tessék!*), amelynek megjelenését pragmatikai, kommunikációs értéke indokolja. A kérdő mondatok a magyarban a nyelvtanulók számára szerencsés módon jelöltek, alaki kidolgozásuk csupán szupraszegmentálisan különbözik az alapbeállítástól. A szórend tekintetében a nyelvtanárok feladata viszont éppen az, hogy tudatosítsák a jelöletlen alapbeállítás (*Peti holnap tanulni akar.*) és az általában szerkezeti fókusz tartalmazó jelölt mondat közötti különbséget (*Peti holnap akar tanulni.*). Az SVO anyanyelvi transzfer természetesen megnehezítheti, az SOV pedig megkönnyítheti az SOV felépítés jelöletlenként, az attól eltérő felépítés pedig jelöltként való elsajátítását.

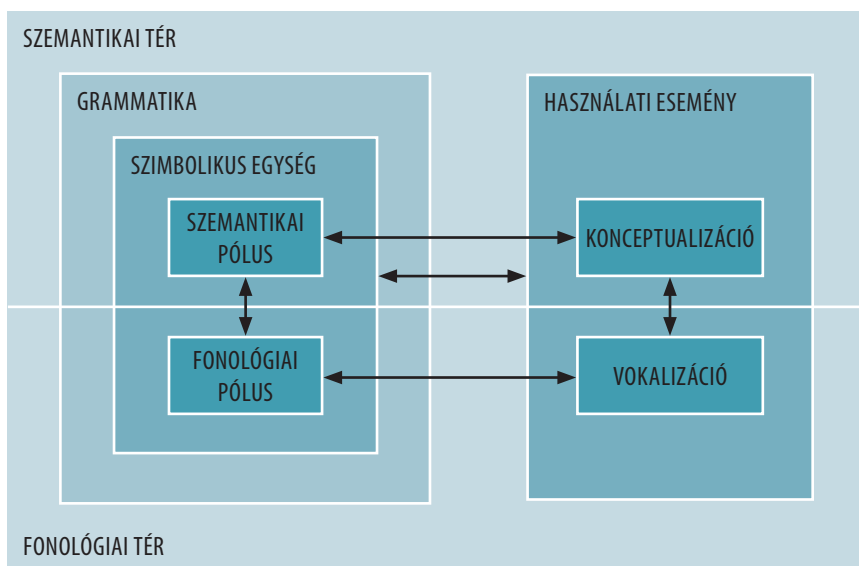
Ugyanakkor a nyelvi rendszerek általános kognitív hierarchiák felőli megközelítése ellen szól a világ nyelveinek diverzitása, ami rámutat arra, hogy az univerzális elvek érvényessége legfeljebb tipológiailag értelmezhető, és az adott nyelv rendszere is saját kognitív hierarchiákkal bír. Mint már említettük, a természetes nyelvelmélet empirikus vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy „mindig a rendszertől függő elvek diadalmaskodnak az univerzális preferenciaelvek fölött” (Ladányi 2007: 37) (így pl. a rendszernek való megfelelés, a morfológiai osztályok stabilitásának elve fontosabb szempont lehet, mint pl. a szerkezeti ikonicitás). Vagyis kijelenthető ugyan, hogy például a mondatok ágens szerepű szavai jeggyel kevésbé ellátottak, mint a páciensek (*a kutya^{ÁGENS} kergeti a macskát^{PÁCIENS}*), ám e kognitív hierarchia érvényességi köre tipológiailag a nominatív nyelvekre korlátozódik, hiszen az ergatív nyelvek esetében éppen a tranzitív igék ágense van jeggyel ellátott ergatívuszban, míg a páciens jeggyel nem ellátott abszolútívuszban áll; a triadikus nyelvekben pedig mind a tranzitív ige cselekvője, mind annak páciense alaki jeggyel ellátott agentívusz esetben, illetve akkuzatívuszban van.

A kognitív hierarchiák és a jelöletlen alapalakok tehát a nyelvi rendszer függvényében határozhatók meg. Az univerzális elvek elsősorban motivált potencialitásként határozhatók meg, nem pedig általános érvényű preferenciákként. A következő részben tárgyalt jelöltségelmélet ezért arra fókuszál, hogy az adott nyelvben (esetünkben a magyarban) milyen szemantikai szerkezetek jelennek meg, a magyar nyelv milyen kognitív hierarchiákkal rendelkezik, és ezzel összefüggésben milyen jelöltségi viszonyokkal jellemezhető.

3. Kognitív nyelvtan és jelöltségelmélet

A kognitív nyelvtan kidolgozója, Ronald Langacker az előző részben ismertetett funkcionális jelöltségelméletektől eltérően a jelöltség és jelöletlenség meghatározásakor az adott nyelvre szorítkozik – egy adott konstrukció annyira jelöletlen, amennyire az adott nyelv tipikus, reprezentatív szerkezeteként írható le (Langacker 1987). Véleményem szerint azonban e modell alkalmas lehet arra, hogy autentikusan ragadja meg a nyelvek hasonlóságának és változatosságának legfontosabb dimenzióit.

A kognitív nyelvtan (Langacker 1987, 2008) szerint a beszélő nyelvtudása, azaz nyelvi egységeket és azok mintázatát tároló mentális grammatikája a használati események tapasztalatának feldolgozásából származik. A konvencionális egységekből álló grammatika kódolja a használati eseményeket, ami egyaránt jelent konceptualizációt és vokalizációt, illetve a szemantikai és a fonológiai szerkezet szimbolizációját (ld. 1. ábra). A nyelvek hasonlóságát a konceptualizáció és a vokalizáció fiziológiai alapjai biztosítják.



1. ábra A grammatika kognitív modellje (LANGACKER 1987: 77 alapján)

Ekképpen minden nyelvi szerkezet egy fonológiai és szemantikai pólus szimbolikus viszonyaként írható le a grammatikai kontinuumon, amelynek egyfelől része a lexikon is, másfelől különböző nyelvi szintjei nem választhatók el élesen. Bár a nyelvi egység bipoláris struktúra, természetesen a szemantikai és a fonológiai egységnek sem minden része járul hozzá közvetlenül a szimbolikus viszonyhoz, a szemantikai és fonológiai egységek többnyire önmagukban is összetettek: pl. a *szombat* morféma fonológiai struktúrája két szótagból áll, szemantikai terének pedig része a hét hatodik napjának jelölése mellett a hétvégéről való tudásunk, a zsidó hagyományban a megszentelt nap fogalma, a labdarúgás tudáskeretében pedig a bajnoki fordulók időpontját jelenti. A fonológiai és szemantikai struktúrák egy része tehát csupán közvetetten járul hozzá a nyelvi egység szimbolizációjához (unipoláris aspektus), míg más részük közvetlenül (bipoláris aspektus): a *tör* hangsor unipoláris a *török* főnévben és bipoláris a *török* igében, miképpen a *k* hang is csupán közvetetten járul hozzá a szimbolikus egységhez a *pók* szóban, viszont közvetlenül a *hajók* szóalakban. „A bipoláris és unipoláris szerződés a nyelvi egység két aspektusa” (Langacker 2008: 176, saját ford.) – a továbbiakban bemutatott jelöltségelmélet e két aspektus megkülönböztetésére épül.

3.1. Jelöltség és jelöletlenség a fonológiai póluson

A fonológiai pólus kapcsán az unipoláris és bipoláris aspektus megkülönböztetése egészen nyilvánvaló, ha arra gondolunk, hogy a hangzásvilága alapján felismerhetünk egy nyelvet anélkül is, hogy akár egy szót is értenénk belőle, sőt, a fonológiai tudásra fogékonyabb beszélők képesek halandzsávva imitálni is az illető nyelv hangzásvilágát. Ezzel összefüggésben pedig a hangsorokból felépülő szótagokat a jelentéstől függetlenül, unipolárisan is vizsgálhatjuk, ezáltal feltérképezve egy adott nyelv szótagsémáit, hangkapcsolatait, akár a jelentés kérdését teljesen figyelmen kívül hagyva. Ezt természetesen annyiban árnyalunk érdemes, hogy a fonológiai motiváltság alliteráló vagy rímes összetételekben (Benczes 2013) éppúgy fontos szerepet játszik, mint az ún. fonesztémák esetében (Bergen 2004; Smith 2014), ahol bizonyos hangkapcsolatok válnak szimbolikussá, továbbá, az ún. „népetimológia” jelensége⁶ is rávilágít arra, hogy a beszélők természetesen legmotiváltnak, bipolárisnak tartják a fonológiai egységeket (ld. Szili 2009).

Az unipoláris fonológiai tudás kiépítésére a nyelvtanulás kezdetén nagy figyelem irányul, az első szavak általában a célnyelv fonémarendszerének bemutatását szolgálják, különös tekintettel a jelölt hangokra. A magyar nyelvben ezek az [ɔ], [y], [y:], [e:], [ø], [ø:] magánhangzók, míg a legkevesebb nehézséget a jelöltségi differenciál hipotézise szerint a legkevésbé jelölt [i], [u], [a] magánhangzók és [b], [p], [d], [t] mássalhangzók

⁶ A paronímia másik típusa az ún. szóhasadás, azaz a morfofonológiai variabilitással, majd elkülönüléssel párhuzamos fogalmi elkülönülés (*kever* : *kavar*, *fő* : *fej*, *fia* : *fiúja*, *érem* : *érme*), ami ugyancsak arra hívja föl a figyelmet, hogy a fonológiai struktúrák differenciálódása a legtöbbször szimbolikus szemantikai különválasztást is eredményez.

jelentik,⁷ ennyiben az első- és másodiknyelv-elsajátítás azonosságokat mutat (vö. Demuth – McCulloch 2009). A nyelvtanítás során aztán a fonológiai tudás háttérbe szorul, a nyelvtanuló a magyar nyelvre jellemző szótagsémákat gyakran kénytelen intuitív módon elsajátítani (kiváló ellenpélda a fonológiai tudásra minden lecke végén nagy hangsúlyt fektető Szita Szilvia és Pelcz Katalin szerkesztette MagyarOK nyelvkönyvsorozat). Természetesen léteznek olyan elvek, amelyek ezt megkönnyítik a számára. A magyarban is meghatározó fonotaktikai elv ugyanis a mássalhangzók hangzóssági hierarchiája (approximáns, tremuláns > nazális > réshang > zár-réshang > zárhang ld. Markó 2017), aminek következtében a többemű szótagkezdet vagy szótagzárlat hangzósabb eleme közelebb van a szótagmag szerepű magánhangzóhoz: ld. **próba** (zárhang /p/ < tremuláns /r/), **polc** (approximáns /l/ > zár-réshang /c/), **rajz** (approximáns /j/ > réshang /z/).

A fentebb bemutatott hangzóssági hierarchia a magyar nyelvben ugyanakkor más területeken is fontos szerepet játszik. A kötőhangzó nélküliség tárgy esetben azon tövekre jellemző, amelyeknek utolsó mássalhangzója a hangzóssági hierarchia csúcán lévő szonoráns (*banánt, lányt, királyt, bajt, bort*) vagy a hierarchiában azokat követő réshang (*ászt, tojást, mezt, garázst*). E mássalhangzók tehát hangzósságuk folytán a magánhangzókhoz hasonlóan bizonyos mértékig képesek a toldalék kiemelésére. Emellett további feltétel, hogy az illető mássalhangzó alveoláris (/sz/, /z/, /n/, /l/, /r/) vagy palatális (/s/, /zs/, /ny/, /j/) legyen, ami elsősorban a -t tárgyraggal való könnyebb koartikulációt segíti elő. E jelenség fonetikai meghatározottsága lehet tehát az oka annak, hogy bár a tárgy eset kötőhangzó nélküli alak kidolgozása viszonylag nagy számú, tehát nehezen memorizálható tövégződést érint (a huszonnégy mássalhangzóból kilencet), a nyelvtanulóknak az osztálytermi tapasztalatok szerint nem okoz különösebb nehézséget a kötőhangzós többes számú sémától való elkülönítése (*banánok – banánt* stb.). Az igék múlt idejének E/3-ban való általános ragozása ugyancsak leképezi a hangzóssági hierarchiát, ugyanis a /t/ itt is kötőhangzó nélkül kapcsolódik az alapalakhoz, amennyiben a tő (alveoláris vagy palatális) szonoránusra végződik (*talált, várt, kent, hányt, fájt*). E szóalakok tehát egyfelől egy fonetikai potenciálból (végső soron a testesültségből, a nyelv fiziológiai alapjaiból) adódó elvet aknáznak ki, morfofonológiai perspektívából ugyanakkor jelöltek, szokatlanok is, minthogy a mássalhangzóra végződő tövek és a magánhangzót nem tartalmazó toldalékok integrációja a magyarban jellemzően kötőhangzókkal történik.

Az unipoláris (a jelentést közvetlenül nem befolyásoló) jelöltség tehát az adott nyelv fonológiai rendszere, a megismerés testesült alapjai révén bizonyos mértékig determinált fonetikai potenciál adott nyelv általi kiaknázása felől értelmezhető. A nyelvtanulók és nyelvtanárok alapvető tapasztalatának, a nyelvi hálózaton belüli variabilitásnak a megragadására az unipoláris jelöltség és jelöletlenség tehát mint viszonyfogalmak alkalmazhatók: a magyar morfológiai szavakban a magánhangzók elől- és hátulképzettsége fonológiailag kiaknázott (*lop : lep*), ami nagyobb szerkezeteket is meghatároz

⁷ A jelöletlenség természetesen nem jelenti azt, hogy az illető hangok artikulációja L1-ben és L2-ben tökéletesen megfelelne egymásnak.

(*lopok, lepek*) – sőt, ikonikusan szervezi a közelség és távolság oppozícióit (*ez, itt, ehhez : az, ott, ahhoz*) –, ennél fogva jelöletlen a *tudna* és az (*én*) *tudnák* alak, amelyek megfelelnek e fonológiai sémának, míg jelölt az (*én*) *tudnék* alak, amely eltér tőle. A jelölt alak gyakran kötődik valamilyen területi és/vagy társadalmi nyelvváltozathoz. A nyelv-tanulók számára a jelölt alak elsajátítása természetesen nem problémátlan, a jelöletle- nek analógiájára gyakran produkálnak a köznyelvben stigmatizált alakokat (*én tudnék, takarítsz, mondol*).

A nyelvek fonológiai pólusának tipikusan jelölt alakjai a viszonylag új jövevény- szavak. E gyakran nemzetközi kifejezések jelöltsége mást jelent a magyar beszélők és a nyelv-tanulók számára. Utóbbiaknak e szavak ismerősek, könnyen elsajátíthatók lehetnek, előbbieket tudásukra vonatkozóan viszont sajátos mintázatot képeznek, ugyanis egy- felől akadnak közöttük (ld. *sofőr, parfüm*) a magyar nyelvre nem jellemző ún. kevert-har- monikus tövek (Siptár 2003), másfelől a hangrendi illeszkedés tekintetében is gyakran képviselnek ún. versengő sémákat (*hotelben/hotelban, fotelben/fotelban, agresszívan/ agresszíven*), vagy sajátos módon a fő utolsó – sok esetben elvileg ún. „áteresztő” vagy „semleges”, de legalábbis kevésbé hangrendmeghatározó – magánhangzója határozza meg hangrendjüket (*projektek, kommentek, partnerek, kosztümök, nőanszok*). A nyelv-ta- nárok tehát a nyelv-tanulás kezdeti szakaszán elsősorban alapalakjukban (alanyesetben) támaszkodhatnak rájuk. Szintén e szavak jelöltségét támasztja alá, hogy jellemzően ezek nem érvényesítik a fent bemutatott, hangzósági hierarchián alapuló szótag- építési szabályszerűséget (*sport, sztár, stressz*).⁸

A jelöltség és jelöletlenség tehát a nyelvi szerkezetre vonatkozó fogalom, ami a fonológiai póluson az adott nyelv fonológiai rendszere felől ragadható meg, az adott nyelv hálózatában kiaknázott fonetikai potenciál felől értelmezhető. A rendszeren belül pl. az ún. nyitótövek jelöletlenek, amennyiben melléknevek (*unalmasak, bűnösek*), azonban (ma már) jelöltnek tekinthetők, ha főnévi tövek (*házak, hölgyek*). A jelöltség a típusalapon elsáncolt (produktív, gyakori) sémától való, általában példányalapon (nem produktív, listázható módon) elsáncolt eltérést jelent. Az eltérés unipoláris, mert nem jár jelentésváltozással (a *házak* és a *barátok* alaki kidolgozása közötti különbség nem szimbolizált). Az idegennyelv-tanulás során a nyelv-tanuló a célnyelv tipikus fonológiai mintázatait és elveit, valamint a jelölt kifejezéseket párhuzamosan sajátítja el.

3.2. Jelöltség és jelöletlenség a szemantikai póluson

A szimbolikus egység szemantikai pólusán a bipoláris és unipoláris aspektus megkülön- böztetése korántsem olyan egyértelmű, mint a fonológiai póluson. A kognitív nyelv-tan ezért hangsúlyozza az egymással nem azonosítható, nyelvileg konstruált szemantikai szerkezet (construal) és a fogalmi reprezentáció (conceptual content) közötti (nem dichotomikus) különbségtételt (Langacker 1999; vö. Simon 2012). A különbséget egy

⁸ Korábbi jövevény-szavaink tanúsága szerint e szótagséma a magyarban sokáig jelöletlen is volt (*stol – asz-tal; sco-la – is-ko-la; sla-ma – szal-ma; slu-ga – szol-ga*).

példával illusztrálva, a fázás közvetlen fiziológiai tapasztalati alappal rendelkező fogalma univerzálisnak tekinthető, a különböző nyelvek mégis különböző szemantikai szerkezetekben konstruálják meg e jelentést (ld. cselekvésként magyar intranszitiv igével *fázom*, birtoklásként francia főnévvel *j'ai froid*, részes viszonyban cseh főnévvel *je mi zima*). A fogalmi reprezentációk természetesen sok esetben szimbolizáltak, irányítják, motiválják a nyelvi szerkezetek felépülését (fogalmi reprezentáció → szemantikai szerkezet). Jó példa erre a magyarban a valamivel való ellátottság kifejezésére szolgáló *-(j)Ú* és *-(V)s* képzők megoszlása, amely az inherens, szerves, elidegeníthetetlen (*kék szemű*) és a szervetlen, elidegeníthető (*kalapos*) kapcsolat mentén alakul (Creissels 1975; H. Varga 2012). A magyarázat tehát ebben az esetben, úgy tűnik, tisztán fogalminak nevezhető. E példa is rámutat azonban arra, hogy a szemantikai konstruálás nem azonosítható egészen a fogalmi reprezentációval: utóbbi szintjén igaz ugyan, hogy a *-(j)Ú* képzős alakok hátterében elidegeníthetetlen kapcsolat áll, a *-(V)s* képzősök esetében pedig tapasztalati alapunk motiválja az elidegeníthető kapcsolatot, szemantikai konstruálás szintjén viszont helyesebb úgy fogalmaznunk, hogy a *-(j)Ú* képzős alakokkal a fogalmi reprezentációkat elidegeníthetetlenként, a *-(V)s* képzős alakokkal pedig elidegeníthetőként dolgozzuk föl; ez magyarázza ugyanis, miként lehetséges a *fekete szakállas ember* és a *fekete szakállú ember* konstrukció is – a fogalmi reprezentáció a két esetben szemantikailag különbözőképpen (elidegeníthetően, elidegeníthetetlenül) konstruálódik meg.

Mindez azt jelenti, hogy az adott nyelv szemantikai konfigurációi is motiválják a fogalmi reprezentációk feldolgozását (fogalmi reprezentáció → szemantikai szerkezet → fogalmi reprezentáció). A nyelvtanulás során a tanuló lényegében annak elsajátítására törekszik, hogy fogalmi reprezentációit miképpen dolgozza föl a célnyelvben jelölt szemantikai szerkezetekben. Egy angol anyanyelvű tanulónak például meg kell szoknia, hogy bizonyos, az anyanyelvében állapotként feldolgozott fogalmi tartalmakat a magyarban folyamatként kell feldolgoznia (*I'm cold, I'm late* – *fázom, kések*).

Nyilvánvalóan külön kérdésként kezelendők azon esetek, ahol a forrásnyelv és a célnyelv nem csupán különböző szemantikai szerkezetben, de más típusú konstrukcióval is képezi le a megfelelő fogalmi tartalmat. Jó példa erre az aktív–passzív és az aktív–kautatív szemantikai kontrasztot jellemzően szónál nagyobb analitikus szerkezettel szimbolizáló szláv, germán és újlatin nyelvek, illetve a magyar, amely szó nagyságú szintetikus szerkezetben dolgozza föl e kettősséget (*süllyeszt–süllyed, épül–épít–épített*). A szintetikus és analitikus jegyekkel egyaránt jellemezhető igekötőzés e tekintetben is a magyar nyelv egyik legsajátosabb jelensége (*meg szerette volna csinálni, megcsinálta*). Hasonlóan fontos különbség lehet a mondatbeli fókusz analitikus szerkezettel történő kiemelése (vö. *c'est demain qu'il va chez le médecin* 'holnap megy orvoshoz'), illetve a magyar mondat e tekintetben alapvetően szórendi szerveződése, amelyben ráadásul roppant fontos szerep jut a szupraszegmentális kiemelésnek (a magyar beszélt nyelvben a *Peti holnap megy orvoshoz* közlésegyeség *holnap* eleme a hangsúlytól függően lehet kiemelt és nem kiemelt is, azaz egyaránt működhet alapbeállítású és nem alapbeállítású mondatként).

Általában nem jelent nehézséget a nyelvtanuló számára, ha egy szemantikai kontraszt a célnyelvben a forrásnyelvétől eltérően nem bipoláris, azaz nem dolgozódik

ki alakilag. A magyarban sem a nemi, sem az élő–élettelen szembenállás nem járul hozzá közvetlenül a szimbolizációhoz, ebben az értelemben konceptuális folytonosság jellemzi (ld. Szűcs 2009). Bár például a magyar foglalkozásnevek is rendelkeznek nemi konnotációval (Huszár 2009), a nemiség sematizált kontrasztként szintén csupán kis mértékben járul hozzá a magyar kifejezések szimbolizációjához közvetlenül. Meg kell különböztetnünk tehát – a megismerés testesült alapjai révén bizonyos mértékig determinált – konceptuális potenciálból kiaknázott, szisztematikusan szimbolizált fogalmi tartalmakat és szerkezeteket, valamint a szimbolikus struktúrához közvetlenül hozzájáruló, alakilag nem kidolgozott, tehát unipoláris fogalmi tartalmakat és szerkezeteket. Természetesen előfordul, hogy az adott nyelvben általában unipoláris fogalmi tartalom sporadikusan alakilag is kidolgozódik (ld. élő–élettelen szembenállást kifejező *marha – marhahús, fa – faanyag, aki – ami, ő – az*), illetve az is, hogy egy szisztematikusan szimbolizált konceptus az elvárásoktól eltérően nem dolgozódik ki alakilag (ld. a tárgy alaki kidolgozatlanágát a *szeretem a feleségem* kifejezésben). Mindezen eltérések viszonyfoglalomként a bipoláris jelöltség és jelöletlenség fogalmával ragadhatók meg: mivel a magyarban a nemi oppozíció szemantikailag jórészt kiaknázatlan (unipoláris, a szimbolikus nyelvi egységhez közvetlenül hozzájáruló), bipolárisan jelöletlen az *író* főnév, amely megfelel e kiaknázatlanságnak, míg bipolárisan jelöltek a *sportoló***ő**, *Takácsné* alakok, amelyek nem felelnek meg neki.

A grammatikák érthetően elsősorban a szisztematikusan kiaknázott jelenségekre, pl. a morfológiai kategóriák leírására törekednek, és kevésbé az adott rendszert ugyan meghatározó, de variábilisabb szimbolikus viszonyok vizsgálatára. Ezáltal pl. a morfológiai kategóriák nyilvánvalóan bipoláris természetű egységeire kevesebb figyelem irányul, miközben még a többségnek is vannak a magyarban jelölt esetei (*csillagzat, izomzat, dombság, vezetőség*). Ugyanakkor a nyelvpedagógiában a morfológiai kategóriák fontos szerepet játszanak, a szemantikai póluson jelölt kifejezések megkönnyítik a szókincs bővítést, motiválják a különböző tudástartalmak bevéődését (pl. érzelmi állapot: *félelem, szerelem, nyugalom* stb. foglalkozás: *tanár, futár, bankár – író, könyvelő, sportoló – halász, lovász, jogász*).

A szisztematikus alaki kidolgozásra jó példa a magyar nyelv azon fontos szemléleti vonása, hogy míg a szemantikai kontrasztok jellemzően unipolárisak, addig a téri viszonyokat fogalmilag feldolgozó képi sémák (Johnson 1987) nagymértékben szimbolizáltak. A TARTÁLY, FELSZÍN ÉS KAPCSOLAT, illetve a FORRÁS–ÖSVÉNY–CÉL képi séma (Kothencz 2012) bizonyos mértékű fonológiai (-bAn, -bA, -bÓl – TARTÁLY; -rÓl, -tÓl, -bÓl – FORRÁS) és nagymértékű szerkezeti ikonicitással képeződik le. E szemantikai jelöltség a téri viszonyok révén elvontabb fogalmi tartalmakat kifejező vonzatszerkezeteket is roppant változatossá teszi, aminek következtében a tanulónak az európai nyelvekhez képest több típusú igei vonzatstruktúrát kell példányalapon memorizálnia (*lát valamit / valaminek, gondolkodik valamin / valamiről / valamiben, fél valamitől, elege van valamiből* stb.).

Az alaki kidolgozásra és kidolgozatlanúságra szintén példaként szolgál, hogy nominatív nyelvként a magyar – az ergatív és triadikus nyelvektől eltérően – nem szimbolizál különbséget a tranzitív és intranszitiv igeik elsődleges szereplői között (*Peti eszik/fut*), megkülönbözteti ugyanakkor a tranzitív igeik másodlagos szereplőjét (*Peti csokit eszik*).

Így azok a kifejezések, amelyeknél e viszony alakilag nem dolgozódik ki, jelöltek. Ilyenek például a már említett birtokos személyjeles főnevek (*látom a házam*). Ugyancsak jelöltnek tekinthető az európai nyelvekben a magyarhoz hasonlóan általában, de korántsem kizárólag visszaható szemantikai szerkezetben feldolgozott *tetszik* ige vonzatstruktúrája (ld. olasz *mi piace*; szlovák *páči sa mi*; angol *I like*), amelyben a legtipikusabb ágensként jellemezhető ember csupán másodlagos szereplő és részes esetben jelenik meg, ráadásul alaki kidolgozása sajátos módon nem is kötelező érvényű. Ezzel összefüggésben azon alapvetően passzív jelentésű (*készül a vacsora*) igék is jelöltek, amelyek ember tudástartalmú alany esetében reflexív jelentésűek és másodlagos szereplővel is kiegészülnek (*készül a vacsorára*). Utóbbiak együtt szerepeltetése és gyakoroltatása a morfoszemantikailag áttetszőbb (jelöletlen) passzív jelentésű igékkel félrevezető lehet.

4. Összefoglalás

A tanulmányban a magyar mint idegen nyelv jelenségeit különböző jelöltségelméletek keretében vizsgáltuk. A magyar nyelvnek is alapvető jellegzetessége a szabályosság és a változatosság, a hasonlóság és a különbözőség, amely jellegzetességek a nyelvpedagógiában különösen fontos jelentőséggel bírnak. Ezeket elsősorban a funkcionális nyelvelméleti modellek jelöltségelméletének keretében értelmeztük.

A jelöltségi differenciál hipotézise szerint akkor történik negatív transzfer, ha a cél nyelv egy jelensége jelöltebb, mint a forrásnyelvé, a nehézség mértékét pedig univerzális elvek is befolyásolják. Az anyanyelvben kifejeződő univerzális és tipológiai elvek teszik lehetővé az idegennyelv-elsajátítást, ugyanakkor a nyelvtanuló a tanulás során egyre kevésbé támaszkodik anyanyelvére.

Az univerzális elveket a legátfogóbban a természetes nyelvelmélet keretében vizsgálták, egyes természetességi elvek azonban funkcionális kognitív szempontból legalábbis részben vitathatók. A magyar funkcionális kognitív nyelvtan jelöltségelmélete univerzális kognitív hierarchiák felől közelíti meg a nyelvi kifejezéseket.

A tanulmányban vázolt kognitív nyelvtan alapú jelöltségelmélet megközelítésében az idegennyelv-elsajátítás a célnyelv szimbolikus szemantikai szerkezeteinek és fonológiai mintázatainak elsajátításaként értelmeződik. A nyelvtanárnak nem csupán azzal érdemes számot vetnie, hogy a tanított nyelvi jelenség jelöltsége folytán jelenthet-e kihívást a nyelvtanulónak a fonológiai vagy a szemantikai póluson, hanem azzal is érdemes tisztában lennie, hogy a nyelv fiziológiai alapjai e jelöltség dacára milyen esetekben könnyíthetik meg a tanuló dolgát.

A magyar mint idegen nyelv sajátos jellemzőinek, tipológiai meghatározottságának és univerzális preferenciaelveinek szisztematikus, nyelvelméletileg megalapozott vizsgálata reményeink szerint képes lehet a továbbiakban a nyelvtanárok munkájában egyébként is jelenlévő kontrasztív szemlélet megerősítésére és elmélyítésére, valamint a nyelvtanulók számára nehézséget jelentő jelenségek háttérben húzódó kognitív tényezőik megvilágítására.

Irodalom

- Benczes Réka 2013. The role of alliteration and rhyme in novel metaphorical and metonymical compounds. *Metaphor and Symbol* 28/3. 167–184.
- Bergen, Benjamin K. 2004. The Psychological Reality of Phonaestemes. *Language* 80: 290–311.
- Bybee, Joan 1985. *Morphology: A Study of the Relation between Meaning and Form*. John Benjamins, Amsterdam.
- Bybee, Joan 2010. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bybee, Joan 2011. Markedness: Iconicity, economy, and frequency. In: *The Oxford handbook of linguistic typology*. ed. J. -J. Song. Oxford University Press, Oxford. 131–147.
- Chomsky, Noam 1988. *Language and problems of knowledge: The Nicaraguan lectures*. MA: MIT Press, Cambridge.
- Creissels, Denis 1975. Note sur la distinction alienable-inaliénable dans l'expression de la possession en hongrois. *ÉFOu* 12: 151–167.
- Demuth, Katherine – McCullough, E. 2009. The prosodic (re)organization of children's early English articles. *Journal of Child Language*, 36: 173-200.
- Dinnsen, Daniel A. – Fred R. Eckman. 1975. A Functional Explanation of Some Phonological Typologies. In: R. Grossman et al. eds. *Functionalism*. Chicago Linguistic Society, Chicago. 126-34.
- Dressler, W. U 1989. Prototypical differences between inflection and derivation. *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 42: 3–10.
- Dressler, Wolfgang U. – Merlini Barbaresi, Lavinia. 1994. *Morphopragmatics*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Eckman, Fred 1977. Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning* 27: 315–330.
- Eckman, Fred 1985. The markedness differential hypothesis: Theory and applications. In: B. Wheatly – A. Hastings – F. Eckman – L. Bell – G. Krukar – R. Rutkowski (szerk.): *Current approaches to second language acquisition. Proceedings of the 1984 University of Wisconsin-Milwaukee Linguistics Symposium*. Bloomington, In. Indiana University Linguistics Club. 3–10.
- Givón, Talmy 1990. *Syntax: A Functional-Typological Introduction*, vol. 2. John Benjamins, Amsterdam.
- Greenberg, Joseph H. 1966. *Language Universals, with Special reference to Feature Hierarchies*. Mouton, The Hague.
- Giay Béla 1988. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Giay B. – Nádor O. szerk. *Magyar mint idegen nyelv/Hungarológia*. Budapest. 245-279.
- H. Varga Márta 2012. *Formák és funkciók. Morfoszintaktikai eszközök és grammatikai jelentések vizsgálata*. KRE BTK – Patrocinium Kiadó, Budapest.
- Huszár Ágnes 2009. Női nyelv? Férfi nyelv? Gendernyelvészet Magyarországon. *Magyar Tudomány* 3: 276–285.

- Imrényi András 2017. Mondattan. In. Tolcsvai Nagy gábor szerk. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 663–895.
- Jakobson, Roman 1941. *Child Language, Aphasia, and Phonological Universals*. Mouton Publishers, The Hague.
- Johnson, Mark 1987. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning. Imagination and Reason*. University of Chicago Press, Chicago.
- Kiefer Ferenc 2003. Alaktan. In. É. Kiss – Kiefer – Siptár szerk. *Új magyar nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest: 189–283.
- Kothencz Gabriella Szilvia 2012. Képi sémák és határozóragok. In. Tolcsvai Nagy Gábor – Tátrai Szilárd szerk. *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a magyar nyelv funkcionális leírására*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Köllő Márta 1978. *Az orosz nyelv oktatásának néhány kérdése*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Kövecses Zoltán 2001. A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context. In. Martin Pütz–Susanne Niemeier–René Dirven szerk. *Applied Cognitive Linguistics 2*. Mouton de Gruyter, Berlin: 87–115.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora: Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Ladányi Mária 2007. Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek. *Segédkönyvek A Nyelvészet Tanulmányozásához 76*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Ladányi Mária 2017. Alaktan. In. Tolcsvai Nagy szerk. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 503–660.
- Lado, Robert 1957. *Linguistics across cultures*. MI: University of Michigan Press, Ann Arbor.
- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press, Stanford.
- Langacker, Ronald W. 1999. *Grammar and Conceptualization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter,
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Markó Alexandra 2017. Hangtan. In. Tolcsvai Nagy Gábor szerk. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest: 75–203.
- Palágyi László 2016. A kognitív metaforaelmélet alkalmazása a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In. Váradi Tamás szerk. *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből X. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 69–80.
- Pinker, Steven 1999. *Words and Rules. The Ingredients of Language*. Harper Collins: New York.
- Putz Mónika 2002. Hibaelemzés orosz és angol anyanyelvű, magyarul tanuló diákok fogalmazásai alapján. *Hungarológiai Évkönyv 3*: 116–132.
- Simon Gábor 2012. Szemantikai konstruálás a metaforikus kifejezésekben – a térbeliség példája. In. Tolcsvai Nagy Gábor, Tátrai Szilárd szerk. *Konstrukció és jelentés. Tanulmányok a Magyar nyelv funkcionális kognitív leírására*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

- Siptár Péter 2003. Hangtan. In. É. Kiss – Kiefer – Siptár szerk. Új magyar nyelvtan. Osiris Kiadó, Budapest: 287–384.
- Smith, Chris 2014. The phonesthetics of blends: A lexicographic study of cognitive blends in the OED. *EXELL: Explorations in English Language and Linguistics 2*: 12–45.
- Szilágyi N. Sándor 2013. A mi (rend)szertelen nyelvünk. In. Kádár Edit – Szilágyi N. Sándor szerk. *Analógia és nyelvelírás*. Erdélyi Múzeum Egyesület, Kolozsvár. 235–263.
- Szili Katalin 2009. A szavak dialógusa. *THL2 (1-2)*. 15–27.
- Szűcs Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai (Giay Béla emlékének). *Hungarológiai Évkönyv 10*: 68-78.
- Szűcs Tibor: A kicsinyítés–becézés szemantikai–pragmatikai funkciói és nyelvtani formái, *THL2 (1-2)*. 145-157.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. *Jelentés*. In. Tolcsvai Nagy gábor szerk. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest. 207–465.
- Tolcsvai Nagy Gábor szerk. 2017. *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Wurzel, W. U. 1987, System-dependent morphological naturalness in inflection. In. Dressler, W. U – Mayerthaler, W. – Panagl, O. – Wurzel, W. U. *Leitmotifs in Natural Morphology*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 60–61.

Csonka Gergő¹

EGY KORTÁRS NOVELLA ADAPTÁCIÓJÁNAK LEHETŐSÉGE

Abstract

This paper attempts to address the topic of a less-studied area of Hungarian as a Foreign Language: the question of the graded reading. In the process of conducting my research I have adapted a contemporary Hungarian novel to Level B2. The study includes both the process of adaptation and the result of testing. Since Hungarian as a Foreign Language lacks a specific system of adaptation criteria, I have carried out my research based on lexical, syntactical and pragmatic/sociolinguistic. Contemporary novels are deemed useful to be adapted also due to their culture meditation factor.

Keywords: *language learner literature, contemporary Hungarian literature, graded reader, text adaptation, extensive reading*

Kulcsszavak: *nyelvtanulói irodalom, kortárs magyar irodalom, szintezett olvasmány, szövegadaptáció, extenzív olvasás*

1. Bevezető

Magyar mint idegen nyelv tanárként sokszor tapasztalhatjuk, hogy haladóbb csoport esetén nincsenek megfelelő szövegek, amelyekhez biztonsággal nyúlhatnánk. Fokozottan igaz ez az irodalmi művekre, hiszen azok szókincse, szintaktikai felépítése még a magas nyelvi szinten lévő diákoknak is gondot okozhat.

Dolgozatomban a magyar mint idegen nyelv szakterületének egy kevésbé kidolgozott részével, a könnyített olvasmányok kérdéskörével foglalkozom. A könnyített olvasmányoknak ugyanis más idegen nyelvek tekintetében hosszú ideje nagy hagyománya van, a magyarban viszont – mivel talán a kevésbé tanult idegen nyelvek közé tartozik – nem játszik szerepet. A témában korábban megjelent sorozatok főként klasszikus műveket dolgoztak fel (*Könnyen Magyarul, Hungarolingua Klasszikusok*). Ezzel szemben én úgy vélem, hogy a kortárs magyar irodalmi kultúra adta lehetőségeket lenne érdekesebb kihasználni. Az így elkészült szövegek a magyarságkép egyik legjelentősebb közvetítői lehetnének a magyar idegen nyelvként tanuló külföldiek számára.

¹ Csonka Gergő a KKM Magyar Diplomácia Akadémia Kft. magyar mint idegen nyelv tanára

Dolgozatom egy kísérleti anyag kialakulását, fogadtatását és az abból levonható konklúziókat tartalmazza. Háy János *Nagymama* című novellájához kapcsolódó saját kísérleti anyagomat mutatom be, mely tartalmazza az alacsonyabb nyelvi szintre adaptált szöveget, az adaptálás folyamatát, és a hozzá kapcsolódó feladatsort, majd a gyakorlatban való kipróbálásukat követően levont tapasztalatokat, visszajelzéseket. A létrejött szöveget alapvetően extenzív olvasásra szánom, lehetőséget biztosítva arra, hogy a nyelvtanuló önállóan, kedvtelésből olvassa azokat, de a feladatok révén órai feldolgozásra is alkalmasak.

2. A szépirodalmi szövegek helye a magyar mint idegen nyelv órán

Az irodalmi szövegek többek között azért hatékonyak, mert általában univerzális, mindenkit érintő témákat dolgoznak fel, nagymértékben fejlesztik az olvasott szöveg értésének készségét, kultúrát közvetítenek, szemléltetik a nyelv szerkezeti és szókincsbeli gazdagságát (Kovács 2014).

Már a nyelvtanulás kezdeti szintjén használhatunk – főként gyermekeknek íródott – verseket, bár azok többségét nem szövegértési céllal, hanem különböző nyelvtani formák prezentálására használjuk. Az irodalmi művek többsége azonban minden nyelv tekintetében egy olyan magas szintű nyelvtudást igényelnek, amellyel egy alacsonyabb nyelvi szinten lévő nyelvtanuló nem feltétlenül rendelkezik. Így van ez a magyar nyelvvel is. „[...] Az irodalmi párbeszéd és a verses szövegformák – kevés kivétellel – csak a nyelvtanítás felsőbb szintjein lehetnek forrásszövegek, ugyanis mindig egyéni, írói nyelvhasználatot tükröznek” (Giay 2006: 142). Éppen ezért tartom rendkívül fontosnak, hogy a könnyített olvasmányok által közelebb hozzassuk a magyar kortárs irodalmat a magyart idegen nyelvként tanuló külföldiekhez, hiszen a nyelven túl a kultúránkat is meg szeretnék ismerni. Az olvasmányok által nem csak nagy szerzők kiváló írásait lennének képesek elolvasni, de a magyarságról is igen reprezentatív képet kapnának. A szépirodalmi – különös tekintettel a kortárs – művek ugyanis minden esetben tükröznek valamilyen magyarságképet, amely érdekes és hasznos lehet a nyelvtanulók számára.

A magyar mint idegen nyelv tanároknak nagy szerepük van abban, hogy megismertessék a diákokkal, milyenek a magyarok, milyen a magyar kultúra, és mivel a tankönyvek ebben nem mindig vannak a nyelvtanár hasznára, különböző alternatív formában kell megoldani.

A kortárs szövegek talán abban a legjobbak, hogy minden esetben egy belső magyarságképet jelenítenek meg. Vannak olyan írások, ahol kimondottan a magyarság mibenléte áll az írások középpontjában. Ilyen például Lackfi János *Milyenek a magyarok?* sorozata, melyekben a szerző rendkívül kritikus szemmel és görbe tükörrel szemléli a magyarságot, de mindezt humoros nézőponttal vegyíti. Kisantal Tamás szerint Lackfi könyveinek pont a külföldiek az „ideális olvasói, hiszen a kötetek jó bevezetést nyújthatnak a „magyarológiába” (Kisantal 2013: 307). A kortárs irodalmi művekben, ha nem is ilyen kiélezetten, de mindenhol találkozhatunk a magyarságképre való utalásokkal.

3. Előkészületek

3.1. A szövegválasztás szempontjai

Háy János novelláit több szempontból is alkalmasnak tartom könnyített olvasmányként való adaptálásra. Az általam választott *Nagymama* című novella *A bogyósgyümölcskertész* című kötet egyik írása (I. melléklet). A könyv nem egyértelmű műfaji besorolása azt a szerencsés helyzetet eredményezi, amely az extenzív olvasás szempontjából hasznos lehet: a mű tekinthető egyrészt regényként, másrészt pedig novellaciklusként. Egy-egy elolvasott – vagy esetleg tanórán feldolgozott – novella után tehát kedvet kaphat a nyelvtanuló a könyv elolvasására, amikor a történetet teljes egészében megismerheti.

Háy János művészete napjainkban meglehetősen népszerű Magyarországon, többek között azért is, mert számos ágon kapcsolódik a populáris, alternatív kultúrához és más művészeti ágakhoz is (zene, színház, festészet), ami a fiatal felnőtt nyelvtanulók számára érdekes és motiváló lehet.

Témájukban a Háynovellák olyan univerzális kérdéseket vetnek fel, amelyek nemzetiségtől függetlenül foglalkoztathatják az olvasókat. *A bogyósgyümölcskertész fia* című könyv például az aparegények hagyománya felől is olvasható és értelmezhető: az apa mint a főhős személyiségének hiányzó része befolyásolja döntéseiben, cselekedeteiben (Mészáros 2010: 131). Ez a probléma egyébként is elég nyomtatékosan jelen van mai társadalmunkban.

A *Nagymama* című novella is hasonló univerzális kérdéseket vet fel. Azért is döntöttem e szöveg mellett, mert az ECL Nyelvvizsgarendszer szóbeli témakörei közül két helyen is jól hasznosítható lenne: az egyik a lakás és lakóhely témaköre (4. téma), azon belül is a városi és a vidéki életforma párhuzamba állítása, a másik pedig a család témaköre (3. téma), különösen a generációk kapcsolata és együttélése alponthoz kapcsolható (Szabó 2016: 111).

3.2. A nyelvi szint

A novellát B2-es szintre adaptáltam, mivel azt gondolom, hogy ennél alacsonyabb szinten a szöveg már túl sokat veszítene értékéből, és könnyen lehet, hogy kevésbé élvezhető lenne az olvasmány.

Az államilag elismert középfokú szint eléréseivel a nyelvhasználó előtt számos célnyelvi lehetőség nyílik, hiszen már jól ismeri az adott nyelv alakтанát, mondattanát és emellett széleskörű szókinccsel is rendelkezik. A nyelvtanulónak nem okoz nagy nehézséget célnyelvi médiumok olvasása és nézése, a szaknyelvi ismereteket igénylő médiumokon kívül a legtöbb filmet, TV-műsort már megérti. Képes az anyanyelvi beszélővel természetes társalgást folytatni, és akár tanulmányokat is kezdhet a célnyelvi országban (Szabó 2016: 106).

A nyelvhasználó ekkorra már hosszabb ideje kapcsolatban áll a nyelvvel, ezáltal a célnyelv kultúrájáról is minden bizonnyal számos ismereteket szerzett. A szépirodalom

tekintetében azonban alacsonyabb nyelvi szinteken nincs túl sok lehetőségük a nyelvtanulóknak, pedig ezen a szinten a diák már kezdi értékelni és érteni az irodalmat (Szabó 2016: 106). A Közös Európai Referenciakeret (KER) alapján a B2 szinten lévő nyelvtanuló amellett, hogy el tudja olvasni azokat a cikkeket és jelentéseket, amelyek aktuális, jelenkori problémákkal foglalkoznak, megérti a kortárs irodalmi prózai szövegeket (www.keronline.hu). A szépirodalmi szövegek olvasásához viszont az esetek többségében magasabb (C1, C2) szint szükséges, ezért is lennének hasznosak és hiánypótlóak a hosszabb-rövidebb magyar nyelvű könnyített olvasmányok.

A szint általános célkitűzései között szerepel, hogy a nyelvtanulónak meg kell értenie hosszabb, összetettebb, elvont témájú szövegek főbb gondolatmenetét. A nyelvhasználó képes megérteni speciális információkat, illetve képes különböző típusú szövegekből (pl.: újságok, folyóiratok, előírások, hivatalos levelek, tudósítások) kivehető hangnem és szándék felismerésére is (Szabó 2016: 106).

A mindennapi személyes beszédhelyzetekben használatos alapszókincsen túl szükséges ismerni már a valóság tágabb kontextusára is kiterjedő szókészletet. Ezen a szinten pedig már magabiztosan kell használni a gyakoribb idiómákat és beszédfordulatokat, emellett a regionális köznyelvi változatok megértése is szükséges (Szabó 2016: 107), amely az általam választott Háy János-novella szempontjából is fontos kérdéskört vet fel. A szöveg adaptálásával kapcsolatos nyelvi, pragmatikai és stilisztikai kérdésekről egy későbbi fejezetben (5.3.) írok részletesen.

4. A szövegadaptáció

A könnyített olvasmányok egy speciális szakterületet képviselnek. Jelentheti egy új szöveg megírását vagy egy már meglévő szöveg adaptációját. Bármelyikről is legyen szó, rendkívül fontos a gondos tervezés, a részletekre való figyelem és természetesen a kreativitás. Angol nyelvterületen minden könnyített olvasmányokkal foglalkozó kiadónak megvan az irányelve, hogy adott szinten milyen nyelvtani és szókincsbeli kritériumoknak kell megfelelnie a szövegnek (Collins 2014: 3). Mivel a magyar nyelv tekintetében nincsenek ilyen irányelvek, és az adaptálás folyamata nyelvspecifikus, munkám során egy általam kidolgozott szempontrendszerrel dolgozom.

A szövegadaptációk során, különös tekintettel szépirodalmi szövegek esetében, elkerülhetetlen, hogy az újonnan létrejött szöveg ne veszítsen eredeti esztétikai értékéből, melyet az író tudatosan, saját szerzői stílusában megírt. Az anyanyelvén író szerző ugyanis minden nüansznyi különbséget érzékeltet, sokszínűen játszik a szinonimákkal, kihasználja a különböző stílusrétegek, pragmatikai, szociolingvisztikai és kulturális ismeretek adta lehetőségeket. Ezzel szemben a magyarul tanuló külföldiek – még magasabb nyelvi szinten is – nyelvtani szabályok halmazából építik fel saját gondolataikat, és emellett kell nagy figyelmet fordítaniuk a szituáció szempontjából adekvát stílusra, ami természetesen nem egyszerű feladat. A könnyített olvasmányok e tekintetben is hasznosak volnának, hiszen rajtuk keresztül a nyelvtanulók aktuális nyelvi szintjüknek megfelelően különböző, valós szituációkhoz közeli történetekkel találkozhatnak.

A szövegadaptációk tekintetében tehát talán a legfontosabb nyelvi kérdés az, hogy mennyit veszít az értékéből az eredeti szöveg, mi az, amiben más lesz az olvasmány. Laikusként alapvetően azt gondolhatnánk, hogy elegendő a szöveg szókincsbeli és mondattani leegyszerűsítése, a munka elkezdése után azonban számos más kérdéssel is szembesülünk. A nyelviileg csökkentett irodalmi szöveg minden esetben egy teljesen új – természetesen az eredetitől nem független – szöveget jelent, de hordoznia kell az eredeti írás alapvető jelenségeit.

A jó szöveg kiválasztásánál egyik fontos szempont az, hogy a lehető legkevesebbet kelljen változtatni a szövegen. Collins is hangsúlyozza, hogy az adaptálás során amennyire lehetséges, szükséges megtartani az eredeti szerző stílusát. Ha például az eredeti történetben sok dialógus van, akkor az adaptációban is hasonlóan soknak kell lennie, vagy ha például a humor áll központi szerepben, akkor az adaptációnak is meg kell azt őriznie (Collins 2014: 2 – 3).

A szintcsökkentett Háy-novellák véleményem szerint B2-es szinttől megfelelnek ennek a kritériumnak: minimális változtatás mellett az eredetihez hasonló esztétikumot hordozva élménydús olvasást nyújthatnak az érdeklődő nyelvtanulók számára.

5. A Háy-novella adaptációja

A novella adaptálása során három kategória mentén dolgoztam: az adaptált szöveg lexikai, szintaktikai, illetve szociolingvisztikai, kulturális, pragmatikai szempontú vizsgálata. A kulturális összetevő szempontjából Mátyás Judit is kiemeli, hogy az idegen nyelven való olvasásban fontos szerepe van a célnyelvi kultúra ismeretének, mivel a nyelv és a kultúra szorosan összekapcsolódik. A nyelvtanulók kultúrához kapcsolódó meglévő ismereteik képezik az olvasott szövegek helyes értelmezésének alapját (Mátyás 2010²). Bárdos Jenő szerint a Canale és Swain által kidolgozott kompetencia-modell akkor válik teljessé, ha a kulturális kompetencia kerül a középpontba. A kultúra kiemelkedő szerepe miatt tehát figyelembe kell venni azt a tényt, hogy a célnyelvi ország nyelvén kívül milyen fontosak az adott közegre jellemző társadalmi és kulturális viselkedésformák (Bárdos 2004: 150 – 151).

Munkám során alapul szolgált Szabó Szilvia *Magyar mint idegen nyelv – Kulcs a sikeres ECL nyelvvizsgálóhoz* című könyvének a B2-es szintre vonatkozó fejezete, melynek legfőbb gondolatait *A nyelvi szint* című (3.2.) részben fejtettem ki. Emellett pedig a saját tanítási tapasztalataimat is felhasználom. Az adaptálás során végig segítségemre volt a *Magyar Értelmező Kéziszótár*, a Tinta Könyvkiadó gondozásában (Kiss Gábor szerkesztésében) megjelent *Szinonimák, rokon értelmű szavak adatbázisa*, illetve a *Magyar Értelmező Szótár Diákoknak* című kéziszótár.

² <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=271>

5.1. Az adaptált szöveg lexikai vizsgálata

Ahogy már említettem, a szövegek adaptálása nem egyenlő azzal, hogy az írás szókincsének nehézségét redukáljuk, mégis fontos összetevője a munkának, hiszen a szókincs alapvető része az idegen nyelvi kommunikációnak.

Elsődleges célom az volt, hogy a szöveg az extenzív olvasás kritériumainak megfelelően élvezeti olvasást nyújtson a nyelvtanuló számára. Ez azonban csak akkor válik élvezetessé, ha közel 100 %-os az ismert szavak aránya, mindemellett pedig az olvasás sebessége gyors, a szövegértés szintje pedig magas. Fontos tehát, hogy a szövegek szókincsa megfeleljen az olvasó aktuális nyelvtudásának (Borsos 2014: 65 – 67).

Mivel az adaptált szöveget nem specifikusan egy adott csoport számára készítettem el, hanem bármely B2-es szinten lévő nyelvtanulónak, elkerülhetetlen, hogy ismeretlen szavakat tartalmazzon. Nehéz meghatározni ugyanis, hogy mi az a szókincs, amit a nyelvtanulók biztosan ismernek, hiszen ez egyrészt csoportfüggő is lehet: a tanár ugyanis tudja, hogy mely szavak kerültek már elő, és melyek nem. Másrészt függ attól, hogy milyen tankönyvből, hol és milyen intenzitással tanulnak a diákok.

Fontos szempont volt, hogy a szöveget a diák szabadidejében tanári magyarázat és szótár használata nélkül is könnyedén olvashassa. Az olvasás során azonban – az anyanyelven történő olvasáshoz hasonlóan – nem utolsó szempont a szókincsfejlesztés sem. Az ismeretlennek vélt, a szöveg szempontjából elhagyhatatlan szavak véleményem szerint kikövetkeztethetők a szövegkörnyezetből, vagy bizonyos esetekben lábjegyzetekben magyaráztam meg jelentésüket bármely közvetítőnyelv használata nélkül.

A szöveg alapvetően jól tükrözi a kortárs magyar irodalom nyelvezetét. Ilyen jelenség például a trágár kifejezések használata, rögtön a szöveg második mondatában.

(1) „*Én oda nem fogok járni, mert az a vén³ kurva⁴ – mondta arról, aki körülbelül tíz évvel volt fiatalabb a nagyanyámnál (...)*”

Háy János művészetére szintén jellemző ez a fajta nyelvi regiszter (Mészáros 2010: 133), viszont épp *A bogycsümmölcskertész fia* novelláiból lehet sok olyat válogatni, amelyekben kevésbé jelenik meg a hétköznapi, olykor triviális és trágár nyelvhasználat. Saját tapasztalatom, hogy a nyelvtanulók már kezdő szinten is érdeklődnek a magyar nyelvben élő trágár kifejezések iránt („nagyon csúnya magyar szó”). Tehát ezek a szavak nemcsak az anyanyelvi nyelvhasználó által ismertek, ha csak passzívan is, de a külföldiek is tisztában vannak velük. Éppen ezért a fent kiemelt pejoratív kifejezést lábjegyzetben magyarázom az olvasók számára.

³ **vén** ' idős, öreg '

⁴ **kurva** ' prostituált, ' aktuális jelenés: Rossz életű, nem etikus viselkedésű nő (durva).

Mivel ezen a szinten a nyelvtanulóknak ismerniük kell a gyakoribb idiómákat és beszédfordulatokat (Szabó 2016: 107), szintén lábjegyzetben magyarázom a „vki kiköpi a tüdejét” kifejezést:

(2) „(...) akkor maradt volna Pesten, hogy szívja azt a szemét füstöt, amitől kiköpi az ember a tüdejét (...)”

Lábjegyzetet használok még abban az esetben is, ha a szerző a szlengben gyakran használt szavakat használ, s ezek könnyedén magyarázhatóak:

(3a) „(...) neki ne vágja senki a pofájába (...)”

(3b) „(...) csak bőr legyen az ember pofáján (...)”

(3c) „Délután találkoztunk a haverjaimmal.”

(3d) „(...) púderos pesti banyából.”

Az eredeti szövegben számos olyan szó van, amely idegen eredetű. Ezek a nemzetközi szavak megkönnyíthetik sok esetben az olvasást, ilyen például: *genetika, púder, dilemma, szóló, rokendrol*. Utóbbi magyar fonetikus átírással szerepel a szövegben, ezért a könnyebb érthetőség szempontjából megadtam az eredeti formát is.

Voltak olyan helyzetek, ahol az ismeretlennek vélt magyar szavak esetében választottam egy szintén gyakran használt nemzetközi eredetű, közel hasonló stílusrétegbe tartozó szinonimát, melyet feltehetőleg ismernek a nyelvtanulók:

(4a) „(...) és olyan zűrzavarosak a buszok meg a villamosok, hogy az ember tisztára összekeveri a számokat (...)”

(4b) „(...) és olyan káoszosak a buszok meg a villamosok, hogy az ember totál összekeveri a számokat (...)”

A megértést nehezítő vagy ismeretlennek vélt szavak esetében próbáltam keresni egy egyszerűbb, az eredetihez közel álló, illetve a köznyelvben gyakrabban használt szinonimát.

Eredeti szöveg	Adaptált szöveg
„ vagy tíz évvel volt fiatalabb a nagyanyámnál”	„ körülbelül tíz évvel volt fiatalabb a nagyanyámnál”
„ magányosan élt albérletben”	„ egyedül élt albérletben”
„ő nem bír engem tanítani”	„ő nem tud engem tanítani”
„mondta és röhögött ”	„mondta és hangosan nevetett ”
„örökletes problémái vannak, mondjuk , a fokhagymaszag”	„örökletes problémái vannak, például a fokhagymaszag”
„elment a tanárnőhöz, hogy bejelentse ”	„elment a tanárnőhöz, hogy megmondja ”
„ahhoz aztán nem kell tudni zenélni, hogy vonyítsál ”	„ahhoz nem kell tudni zenélni, hogy kiabáljál ”
„Délután összejöttünk a haverjaimmal.”	„Délután találkoztunk a haverjaimmal.”
„hogyan lehet egy zenetanárnőnek ilyen iszonyatos hangja.”	„hogyan lehet egy zenetanárnőnek ilyen rossz hangja.”

Néhány példa az eredeti, illetve az adaptált szöveg szókincséből

Bizonyos dolgokat az eredeti szöveghez képest konkrétan neveztem meg. Konkretizálás például a „*minden kis darabján*”, melyet az adaptált szövegben „*minden kis testrészére*” módosítottam. Ezt természetesen anyanyelvi beszélőként tudjuk, viszont az idegen nyelvi gördülékeny olvasáshoz szükségesnek tartottam konkretizálni.

(5a) „És akkor végigment a tanárnő **minden apró darabján**, az orrán, a haján, a kezein, a lábain, a ruháján (...)”

(5b) „És akkor végigment a tanárnő **minden kis testrészén**, az orrán, a haján, a kezein, a lábain, a ruháján (...)”

(5c) „(...) ott nem is lehet zenét tanítani, **mert akkora** a zaj (...)”

(5d) „(...) ott nem is lehet zenét tanítani, **mert /olyan nagy** a zaj (...)”

Vannak a novellában olyan kifejezések, melyeket nem, vagy nehezen tudtam volna egyszerűbben, de hasonlóan találóan megfogalmazni. Ilyen esetekben volt, hogy a teljes kihagyás mellett döntöttem.

(6a) (...) s a végére hagyta a hangját, hogy olyan a hangja, mintha iszap hömpölyögne a szájában. Nem is tudom, hogy lehet egy zenetanárnőnek ilyen iszonyatos hangja.”

(6b) (...) s a végére hagyta a hangját, hogy olyan a hangja, mintha iszap hömpölyögne a szájában. Nem is tudom, hogy lehet egy zenetanárnőnek ilyen rossz hangja.”

A fenti példánál az az érv is a döntésem mellett szól, hogy a kihagyott, hangra vonatkozó rész a következő mondatban nyomatékosan újra előkerül, így nem veszett el maga az információ, csak annak egy negatívan árnyalt leírása.

Ide hozható még példaként a következő két átírás:

(7a) „A tanárnő **zavartan rángatta a fejét**, hogy ő erről nem tehet, hogy idehelyezték.”

(7b) „A tanárnő **ideges volt**, ő nem tud mit csinálni, neki itt kell tanítania.”

(8a) „És most ennek lőttek. Pontosabban **a nagyanyám lőtt ennek a dolognak.**”

(8b) „És most ennek lőttek. Pontosabban **a nagyanyám miatt ennek vége.**”

Ugyan a B2-es szintre az alaktant tekintve a nyelvtanuló már biztonságosan eligazodik a todalékok funkcióiban (Szabó 2016: 107), néhány esetben úgy döntöttem, hogy a többszörös todalékolás helyett egy egyszerűbb megoldást választok (pl. a kibírhatatlan szónál a melléknévképző –hatatlan deverbális nomenképző helyett *lehet* + főnévi igenevet használok), szintén a gördülékeny olvasást elősegítve.

(9a) „olyan erős fokhagymaszagom van, hogy egyszerűen **kibírhatatlan.**”

(9b) „olyan erős fokhagymaszagom van, hogy egyszerűen **nem lehet kibírni.**”

Az *ugrik* ige argóból származó jelentését [MÉKsz: *ugrik* 9. argó odalesz, elúszik stb., mert elköltik, eladják, ill. vki elveszi ~ ik egy százalaga; ~ ott a jogositványa] ugyan viszonylag sokat használjuk a köznyelvben, de nem vagyok biztos benne, hogy ismerhetik a diákok, éppen ezért jövő idejűvé alakítottam a mondatot (létingével kifejezve).

(10a) „csak ugrott a zenekar.”

(10b) „(...) csak **nem lesz** zenekar.

(11a) - *Hogyhogy ugrott (...)?*

(11b) - *Miért **nem lesz** (...)?*

5.2. A szöveg szintaktikai vizsgálata

A Háy-szövegeket vizsgálva első ránézésre feltűnő lehet, hogy rendkívül hosszú mondatokban ír. Alaposabban megvizsgálva azonban azt láthatjuk, hogy a többszörösen összetettnek tűnő mondatok egymást követő egyszerű mondatok, sok esetben pedig magyarázatok halmaza. A leegyszerűsített nyelvtani szerkezetek is a fent taglalt, társadalmilag jól körülhatárolt nyelvi környezetet jelenítik meg (Horváth 2014: 38 – 39), illetve a beszélt nyelvre jellemző kommunikációt tükrözik.

Háy János nyelvezetére még jellemző a hagyományos beszédmód, tehát a valós beszédidőben elhangzó kijelentés, és a függő beszéd összekeverése:

(12a) „ – Szevasz – mondta, s hogy nyugodtan tegezzem, mondta már, hogy őt lehet. – Jó – mondtam, s hogy csókolom.”.

A dialógusokat összekötő narráció más esetekben pedig egyértelműen értelmezi a dialógust:

(12b) „– Nem szeretsz: – kérdeztem. – De – mondta úgy, mint aki nem.”(Mészáros 2010: 132).

Mivel a nyelvtanulóknak B2-es szinten már szükséges megérteni és kifejezni a bonyolultan összetett jelentéstartalmakat, a legtöbb esetben megtartottam ezeket a szerkezeteket. Mint minden szerzőnek, Háynak is megvan a saját írói stílusa. Háyt olvasva egyébként az anyanyelvi olvasónak is meg kell szokni a szerző stílusát, amely szerintem különlegessé teszi művészetét.

5.3. Az adaptált szöveg szociolingvisztikai, kulturális, pragmatikai szempontú vizsgálata

Háy erősen kötődik a hétköznapi, beszélt nyelvhez, mely a narrációra is igaz:

(13) „Beletette a faterom szájába az apró szemcséket, a faterom meg rágta, s hogy a metró igen, és hogy kösz.”

Az élőbeszéd megidézése tehát erősen illeszkedik a szerző nyelvszemléletébe, Horváth Csaba Háy monográfiája szerint azonban a szereplők nyelve nem mimetizálja az élőbeszédet, hanem irodalmi nyelvvé transzponálja az alsóbb nyelvi regiszterek jellemzőit, mint a szegényes szókinccs, ismétlések, leegyszerűsített nyelvtani szerkezetek, káromkodások. Látszólag társadalmilag jól definiálható szintet, szociológiai környezetet idéz meg, valójában rendkívül szerkesztett, mesterséges nyelvet hoz létre (Horváth 2014: 38 – 39).

Az adaptált szöveg címben említett szempontú vizsgálata során abból érdemes kiindulni, hogy a novella alapvetően két konfliktusra épít. A leghangsúlyosabb a vidék-város ellentét, mely egyébként a kötet többi novellájában is megjelenik.

A vidéki atmoszférát azonban nem csak a leírt történetből ismerhetjük meg, hanem azt a főszereplő és családjának nyelve is tükrözi. A várost, illetve a városi nyelvezetet pedig a zongoratanárnő képviseli. Az eredeti novella ezt a különbséget rendkívül érzékletesen szemlélteti, viszont az adaptálás során merült fel a kérdés, hogy miként lehet a szöveget úgy átírni, hogy mindez a külföldi olvasó számára is egyértelmű legyen. Véleményem szerint a kulturális különbségek, illetve bizonyos szociolingvisztikai tényezők miatt ezek valamelyest elvesznének, vagy kevésbé lennének érzékletesek, ezért több esetben lábjegyzetben magyaráztam.

Mivel a szöveg sok tekintetben a beszélt, hétköznapi nyelvhez közelít, és egyértelműen egy bizonyos társadalmi réteg nyelvezetét tükrözi, szinte minden esetben az 'ők' személyes névmás helyett az 'azok' –at és 'ezek' –et használja:

(15a) „Lehet, hogy nem is azok énekelnek, hanem valaki mögöttük, akiket meg lát az ember, azok csak tátognak.”

(15b) „Mit keres ez itt közöttünk?”

(15c) „Ezeknek meg, s főleg nekem (...).”

Úgy gondolom, ez nem feltétlenül jelent nagy nehézséget a tanulók számára, hiszen már a magyar nyelvtanulás korai szakaszában találkozhatnak a fent leírt jelenséggel, esetleg csak tudatosítani kell bennük, hogy a köznyelvben gyakran helytelen formában találkozhatnak velük.

A szöveg a *tüsszög* szó helyett a tájnyelvi eredetű *prüszköl* szót használja. Magyar-tanárként alapvetően fontosnak tartom a nyelvjárások iránti pozitív attitűd kialakítását, és azok értékének hangsúlyozását, jelen szituációban azt gondolom, hogy a standard megnevezés sokkal praktikusabb:

(16a) „(...), de neki van egy ilyen allergiája, hogy mindig *prüszköl* a fokhagyma szagától.”

(16b) „(...), de neki van egy ilyen allergiája, hogy mindig *tüsszög* a fokhagyma szagától.”

Az *örököl*, *örökletes*, *öröklődik* szavaknál nagy kérdést jelentett számomra azok megtartása. Arra jutottam azonban, hogy a novella egyik kulcsszaváról van szó, így az első megjelenésekor lábjegyzetben magyaráztam. Mivel a nagymama használja egymás után többször, a társadalmi réteg nyelvhasználata miatt nem volt lehetőségem más, esetleg nemzetközi szóval helyettesíteni a szócsaládot. A novella elején ugyanis olvashatjuk:

(17) „Mi van? kérdezte a nagyanyám, de félt megismételni a *genetika* szót.”

A nyelvi regiszterhez kapcsolódóan feltűnő lehet a nyelvtanulóknak az is, hogy a szerző a novella során végig használ névelőt a keresztnevek előtt, mely a köznyelvben szintén gyakran használatos:

(18) „A *Laci* volt a *basszusgitáros*, a *Peti* meg a *dobos* (...).”

A normatívától eltérő, de a beszélt nyelvben, illetve a szlengben gyakran használatos szavakat, kifejezéseket megtartottam, több esetben lábjegyzetben magyarázva (pl. *banya*, *haver*, *pofa*), bizonyos esetekben viszont magyarázat nélkül hagytam: seho-va – sehová.

6. Feldolgozó feladatok a novellához

Az adaptált novellához készítettem egy rövid, öt feladatból álló feladatsort (I. melléklet). A gyakorlatok összeállításánál azt is figyelembe vettem, hogy a szöveget nemcsak tanórai, hanem egyéni olvasásra is szánom, így a feladattípusok kiválasztásánál arra törekedtem, hogy minél kevesebbet kelljen az olvasónak írnia.

Véleményem szerint az otthon végzett egyéni olvasás során sokkal nehezebb a szöveges választ igénylő feladatokat ellenőrizni, objektíven értékelni. A hosszú, kifejtő választ igénylő gyakorlatok helyett tehát rövid, eldöntendő jellegűeket választottam. A válaszlelemek pedig a legtöbb esetben a szövegből kiszűrhetőek, a cél ugyanis az, hogy felmérjük, megértette-e az olvasó a novellát.

Az első feladatban a megadott állításokról kell eldönteni, hogy igazak vagy hamisak-e. A második feladatban pedig azt szükséges megállapítani, hogy a felsorolt állítások a mű mely szereplőire igazak. A harmadik feladatban a novellában megjelenő hangszerek kerülnek előtérbe, amely akár szókincsismétlésnek is hasznos lehet. A hangszereken keresztül pedig a szóképzést érdemes gyakoroltatni a diákokkal (*Mi? Ki? Mit csinál? pl. zongora, zongorista, zongorázik*). A negyedik feladatban fellelhető hasznos kifejezéseket kell definíciójukkal párosítani, elősegítve az esetleges új kifejezések rögzülését. Ilyen például: *vki tátog 'Száját nyitogatja, de nem beszél, nem ad ki hangot.'* Az utolsó gyakorlat pedig egy feleletválasztós feladat.

Nem térek ki külön arra, hogy a tanórán való feldolgozás során milyen módon lehetne még kiegészíteni, illetve beépíteni a nyelvórába a novellát, de azt gondolom, hogy a korábban említett két nyelvvizsga témakör bármelyikébe jól beilleszthető és számos kommunikatív, interkulturális lehetőséget kínál, pl.: *Az Ön országában mi jellemzi a várost és mi a vidéket?, Ön milyen kapcsolatban van nagyszüleiével?, Milyen hangszeren játszik?* stb.

A feldolgozó gyakorlatok során szükségesnek tartottam, hogy a feladatok irányításuk a figyelmet a vidék-város, illetve a generációk együttélésének a kérdéskörére, de emellett a célország kultúrájának, történelmének megismertetését is fontosnak vélttem, így egy kérdés erejéig előkerült a Táncdalfesztivál története is.

7. Az adaptált szöveg tesztelése

Az elkészített adaptáció tesztelését 2018 tavaszán a KKM - *Balassi Intézet* egy „B” szintű hungarológus csoportjában végeztem el. Az öt főből álló csoport többsége a C1-es ECL nyelvvizsgára készült.

A csoportban három lengyel, egy orosz és egy kínai lány tanult, átlagéletkoruk 24 év. Úgy gondolom, pont ez a fiatal felnőtt korosztály az, akik számára valóban érdekes lehet Háy János novellisztikája.

A lengyel diákok a két féléves képzés kezdetétől éltek Budapesten. Az orosz tanuló két éve, a kínai diák pedig fél éve tartózkodott Magyarországon. Utóbbinál meg kell említeni, hogy nem a hungarológiai képzésben vett részt. Átlagosan három éve tanulták a magyar nyelvet, így mindegyikük már nyelvtudással érkezett Magyarországra. A csoport tankönyve a két félév során Kovácsi Mária haladóknak szánt *Itt magyarul beszélnek* című sorozatának III – IV. kötete volt.

A diákok többsége szokott magyar nyelvű újságokat, internetes cikkeket olvasni. Mindegyikük találkozott már korábban szépirodalmi művekkel, kortárs szöveget azonban egyikük sem olvasott. A már olvasott szövegek között szerepeltek különböző

novellák, elbeszélések és versek is, többek között Kosztolányi Dezsőtől, Örkény Istvántól, Arany Jánostól és Vörösmarty Mihálytól – persze, több helyen megemlítették, hogy csak részleteket és rövid szövegeket. Fontos, hogy a nem hungarológiai képzésben résztvevő kínai diák is olvasott már magyar nyelvű szépirodalmat.

Arra a kérdésre, hogy mit gondolnak Háy János *Nagymama* című novellájáról, minden esetben pozitív válasz érkezett. A tanulók több esetben kiemelték az érthetőséget és a humort:

(19a) „Érthetően írt, jó és vicces.”

(19b) „Nagyon humoros, elég könnyű.”

(19c) „Szeretek olyan kis novellákat, nagyon jó hangulatúak.”

(19d) „Vicces, érdekes, nem bonyolult, de meglepő.”

A szöveg nehézségi szintjére egyébként is vonatkoztak további kérdések. Az első ehhez kapcsolódó kérdés során egy tízes nehézségi skálán kellett elhelyezni a novellát (1 = abszolút nem nehéz; 10 = nagyon nehéz), majd röviden leírni, hogy mit véltek nehéznek az olvasás során. A nehézségi skála alapján 2,2-es szinten tartotta nehéznek a novellát a csoport, ez is bizonyítja már valamelyest azt, hogy az adott szinten általában hasznosítható lehet az adaptált szöveg.

A szöveges magyarázatnál voltak, akik kiemelték, hogy nem volt nehéz a szöveg, mások pedig néhány új szóra és kifejezésre hivatkoztak. Jó volt látni, hogy volt olyan diák, aki a lábjegyzetben magyarázott szavakat és kifejezéseket is pozitívnak tartotta, hiszen talán ez segíti leginkább az önálló, extenzív olvasást, így válik igazán kikapcsolóvá, örömmé ez a tevékenység.

(20a) „Nem nehéz volt. Sok szó el volt magyarázva.”

(20b) „Nem nehéz.”

(20c) „Néhány kifejezés.”

(20d) „Néhány kifejezés, vagy szó.”

(20e) „Voltak szavak, amiket még nem tudtam.”

Vonatkozott kérdés arra is, hogy körülbelül hány ismeretlen szóval találkoztak a novellában, természetesen a lábjegyzetben magyarázott szavakon kívül. Itt többségben csak néhány szót említettek, például: *tüszög, szájharmonika, nagyszólni, mármint, zongorabillentyűk, befokhagymáz*.

A kérdőív utolsó kérdésében arra voltam kíváncsi, hogy olvasnának-e szintjüknek megfelelő könnyített olvasmányokat. Ennek kapcsán örömmel konstatáltam, hogy mindegyikük pozitív választ adott. Kiemelték a novella kettős funkcióját: tanít és szórakoztat egyszerre, de emellett a szöveg érthetőségét is megemlítették. A céloom pedig épp az volt, hogy kellemes időtöltés során gyakorolhassák a diákok a szavakat, kifejezéseket és a nyelvtant.

Szívesen olvasna B2-es szinten olvasható irodalmat? Ha igen/nem, miért?

(20a) „Igen, különösen valami ilyesmit – tanít és szórakoztat egyszerre.”

(20b) „Igen, nagyon jól érzem magam, amikor olvasok és értek majdnem mindent, annak ellenére, hogy a szöveg nem a nyelvkönyvből van.”

(20c) „Igen. Érdekes számomra, nagyon jó kis novellák.”

(20d) „Persze, ez érdekes és segíti jobb tanulni a kifejezéseket és a nyelvtant.”

8. Összegzés

A dolgozat nem feltétlenül hoz áttörést a téma tekintetében, annyi azonban bizonyos, hogy szükség van az ilyen jellegű szövegekre a nyelvoktatás során. Az adaptált novellát tesztelő hungarológus csoport ugyanis nem tudta volna még „eredetiben” olvasni Háy János *Nagymama* című novelláját, így viszont sikerélményük volt, és hasznos időtöltést jelenthetett számukra elolvasni egy kortárs művet. A diákok is kiemelték, hogy szívesen olvasnának szintjüknek megfelelő irodalmat.

Lehet, hogy ha később magasabb nyelvi szintre jutnak, kedvet kapnak további Háy-novellákat olvasni, immár nem egyszerűsített formában, így ezzel is egy határozott lépést tehetünk kortárs kultúránk közvetítésében.

Azt gondolom, érdemes lenne a jövőben további könnyített kortárs novellákat tartalmazó kötetben gondolkodni, akár a szóbeli nyelvvizsga témaköreinek mentén válogatva, hiszen általuk könnyedén fejleszthető a szókincs, a nyelvtan és az olvasásértés, de emellett szórakoztató és kultúráközvetítő szerepéről sem szabad megfeledkezni.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Bárdos Jenő 2002. *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.
- Bárdos Jenő 2004. *Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában*. In: *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra: Pécs 142–157.
- Borsos Levente 2014. *Az extenzív olvasás a magyar mint idegen nyelv tanításában és tanulásában*. In: *THL2* 2.szám: 61–80.
- Collins Anne 2010. *How to write a graded readers?* <http://www.macmillanreaders.com/wp-content/uploads/2010/07/How-to-Write-a-Graded2.pdf>
[utolsó letöltés: 2018. április 8.]
- Erdélyi Árpád 2008. *Egy német nyelvű olvasásértési vizsgálat tanulságai a két tanítási nyelvű oktatás számára*. In: Vámos Á.-Kovács J.: *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban. Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös Kiadó: Budapest 5–24.

- Giay Béla 2006. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései*. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó: Budapest 125–144.
- Horváth Csaba 2014. *Háy János*. Kalligram: Pozsony 38–39.
- Klein Ágnes 2011. *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig – anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás* http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/nyelv_elsajattitas/index.html
[utolsó letöltés: 2018. május 13.]
- Kisantal Tamás 2013: *Bevezetés a magyarológiába*. In: *Jelenkor* LVI. évfolyam, 3. szám: 304–307.
- Kovács Renáta 2014. *Magas kultúra a magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei*. In: *Hungarológiai Évkönyv 15*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi kara: Pécs 70–83.
- Kópisné Gerencsér Krisztina 2008. *A magyar középiskolások idegen nyelvi olvasási szokásai és olvasásértési teljesítménye*. Pannon Egyetem Nyelvtudományi és Neveléstudományi Doktori Iskola. Idegen nyelv-pedagógiai alprogram, Veszprém. http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Kopisne_Gerencser_Krisztina_dissertation.pdf
[utolsó letöltés: 2018. május 13.]
- Magyar értelmező kéziszótár I–II kötet*. 1980. 4. kiadás. (O. Nagy Gábor – Juhász József – Szőke István – Kovalovszky Miklós szerk.) Akadémiai Kiadó: Budapest.
- Mátyás Judit 2010. *Idegen nyelvű szövegek értelmezése az anyanyelvi olvasási tapasztalatok tükrében*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=271>
[utolsó letöltés: 2018. május 13.]
- Mészáros Márton 2010. *Mai magyar irodalmi olvasókönyv*. Hatágú Síp Alapítvány. Budapest 130–134.
- Sólyom Réka 2008. *Szépirodalmi szövegek nyelvi és stilisztikai vizsgálata a magyart idegen nyelvként tanuló diákokkal*. In *THL2* 58–66.
- Szabó Szilva 2016. *Magyar mint idegen nyelv – Kulcs a sikeres ECL nyelvvizsgálóhoz*. Szabó Nyelviskola és Fordítóiroda Kft: Nyíregyháza 106–114.

Mellékletek

Az adaptált szöveg

Háy János: Nagymama

A nagymama mondja, hogy nem. Én oda nem fogok járni, mert az a vén⁵ kurva⁶ – mondta arról, aki **körülbelül** tíz évvel volt fiatalabb a nagyanyámnál, és **egyedül** élt albérletben –, szóval az a vén kurva azt mondja rólam, mármint a nagyanyám unokájáról, hogy konyhaszagom van, és **ezért** ő nem **tud** engem tanítani, ha nem csinálnak velem valamit. A nagyanyám **szerint** itt vidéken mindenkinek konyhaszaga van, s ha nem jó ez, akkor maradt volna Pesten, hogy szívja azt a **szemét** füstöt, amitől kiköpi az ember a tüdejét⁷, ott nem is lehet zenét tanítani, mert **akkora nagy** a zaj, és olyan **káoszások** a buszok meg a villamosok, hogy az ember **totál elrontja** a számokat, és még el sem indul, **abban a pillanatban** eltéved.

A tanárnő **ideges volt, ő nem tud mit csinálni, neki itt kell tanítania**, mert **nem taníthat** a fővárosban, ez valami büntetés, **de** neki van egy ilyen allergiája, hogy **mindig tüszög** a fokhagyma szagától. Ezeknek meg, s főleg nekem – mondta – olyan erős fokhagymaszagom van, hogy egyszerűen **nem lehet kibírni**. Mintha **én** lennék a fokhagyma, nemcsak a hordozó⁸. Lehet, hogy ez maguknál⁹ – mondta a nagyanyámnak – olyan genetikai dolog. **Mi van?** kérdezte a nagyanyám, de **félt megismételni** a genetika szót. Szóval – mondta a tanárnő – hogy a szag is öröklődik¹⁰. És lehet, hogy **fürdetik** a gyereket, **de** akkor is olyan lesz.



– Én kiveszem a gyereket – mondta anyámnak nagyanyám. – Elég volt ebből a püderos pesti banyából¹¹. Mit keres ez itt közöttünk? Hogy is néz ki, **mintha egy turista-buszt késett volna le**. – És akkor végigment a tanárnő **minden kis testrészén**, az orrán, a haján, a kezein, a lábain, a ruháján, s a végére hagyta a hangját. Nem is tudom, hogy lehet egy zenetanárnőnek ilyen **rossz** hangja.

– Kiveszlek – **rám nézett**, és mondta –, majd veszek neked egy szájharmonikát, ahhoz nem kell tanárnő.

– És hogy leszek akkor rockzenész? – kérdeztem, hogy akkor erre válaszoljon nagyanyám, mert én csak azért jártam gitárórákra, hogy majd egyszer a színpadra lépek, s

⁵ **vén** ' idős, öreg '

⁶ **kurva** ' prostituált, ' aktuális jelenés: Rossz életű, nem etikus viselkedésű nő (durva).

⁷ **vki kiköpi a tüdejét**: Futás, sietés után nagyon fáradt, köhög. (~ kiköhögi a tüdejét) Itt: A szmog miatt köhög.

⁸ **hordozó** pl. vírus~: a vírus a testében van, ő nem beteg, de tovább tudja adni a vírust.

⁹ **maguknál** ' önkönl ' (kevésbé formális)

¹⁰ **vki örököl vmit** Belső vagy külső tulajdonságot visz tovább egy (idősebb) családtagtól.

¹¹ **banya** ' boszorkány ' (szleng, pejoratív)

ahogy a váci Alfa gitáros (öt láttam egyszer egy bulin játszani, persze csak az ablakból), eljátsszam a legjobb Hendrixeket. És most ennek lóttek.¹² **Pontosabban a nagyanyám miatt ennek vége.** – Hogy leszek akkor én rockzenész? – kérdeztem megint. – Most akkor kapanyélen¹³ fogok nagyszólni?

– A többi se járt sehová – mondta a nagyanyám. – Pont az a **legfontosabb**, hogy nem jártak, mert ahhoz nem kell tudni zenélni, hogy **kiabáljál**, ahhoz semmit nem kell tudni, csak bő legyen az ember pofáján¹⁴, hogy kiálljon a tévébe. Lehet, hogy nem is azok énekelnek, hanem valaki mögöttük, és akiket lát az ember, azok csak tátognak¹⁵, nem igaz – mondta, aztán továbbment, hogy valamit adjon a tyúkoknak. Én csak ott álltam az udvar sarkában azzal a dilemmával: hogyan is leszek én így rockzenész.

Másnap a nagyanyám elment a tanárnőhöz, hogy **elmondja**: lehet, hogy a gyerekeknek örökletes problémái vannak, **például** a fokhagymaszag. Lehet, hogy a tanárnő mást örökölt a szüleitől, **például** a púderos fejet, mert biztos az is örökletes, saját választásból nem nézhet ki így az ember. Lehet, de hogy ez a probléma **ne legyen többé**, ő kiveszi a gyereket, mármint engem.

Délután **találkoztunk** a haverjaimmal¹⁶. A Kis Lacival meg Mácsa Petivel, akik szintén tagjai **lettek volna** a zenekarnak. A Laci volt a basszusgitáros, a Peti meg a dobos, de most mindketten zongorára jártak.

– Különbben veled mi van? – kérdezték, **mert** látják rajtam, hogy valami van.

– Semmi – mondom –, csak **nem lesz** zenekar.

– **Miért nem lesz, ne viccelj**, miért?

– Nem járhatok tovább zenére, a nagyanyám azt mondta, hogy neki ne **mondja** senki a pofájába¹⁷, hogy konyhaszagú a gyerek, azt ne, mert azt ő, mármint a nagyanyám nagyon utálja.

– Pedig szólógitáros nélkül nincs rokendrol¹⁸ – mondta szomorúan a Laci.

– Meg énekes nélkül sem – **mondtam**.

– Azt még **talán** megoldanánk – mondta a Peti, **igazából** a Laci is énekelhetne.

– Azért az nem az igazi – mondtam.

– Pedig milyen jó buli volt – szólt közbe a Laci.

– Mi? – kérdeztem –, hogy induljunk majd a Táncdalfesztiválon?

– Nem – mondta.

– Hát? – kérdeztem újra.

– A fokhagyma – mondta és **nevetett**.

¹² **lőttek valaminek** – Annak már lóttek. Lóttek neki ' Annak már vége. / Nem lesz belőle semmi. ' (bizalmas)

¹³ **kapa** Kerti eszköz, a föld puhítására használjuk
kapanyél A kapa hosszú, fa része.



¹⁴ **pofa** ' (állat) arc ' (szleng, durva kifejezés)

¹⁵ **uki tátog** biz. Száját nyitogatja, de nem tud szólni. Itt: Szájukat nyitogatják, de nem ők énekelnek. (playback)

¹⁶ **haver** ' barát ' (szleng)

¹⁷ **pofa** ' (állat) arc ' (szleng, durva kifejezés) ' Ne mondja senki a szemébe. '

¹⁸ **rokendrol** = rock and roll

– Az biztos – mondta erre a Peti, és ő is **nevetett**. Aztán én is elnevettem magam, mert ez volt az igazi rokendrol, testvéeim, ahogy befokhagymáztuk minden óra előtt a zongorabillentyűket, s **izgalommal** vártuk, hogy belépjen a zenetanárnök.

Az eredeti novella

Háy János: Nagymama

A nagymama mondja, hogy nem. Én oda nem fogok járni, mert az a vén kurva – mondta arról, aki különben vagy tíz évvel volt fiatalabb a nagyanyámnál, és magányosan élt albérletben –, szóval az a vén kurva azt mondja rólam, mármint a nagyanyám unokájáról, hogy konyhaszagom van, és így aztán ő nem bír engem tanítani, ha nem csinálnak velem valamit. A nagyanyám erre meg, hogy itt vidéken mindenkinek konyhaszaga van, s ha nem jó ez, akkor maradt volna Pesten, hogy szívja azt a rohadék füstöt, amitől kiköpi az ember a tüdejét, ott nem is lehet zenét tanítani, mert akkora a zaj, és olyan zúrzavarosak a buszok meg a villamosok, hogy az ember tisztára összekeveri a számokat, és még el sem indul, máris eltéved. A tanárnök zavartan rángatta a fejét, hogy ő erről nem tehet, hogy idehelyezték, mert nem engedik neki, hogy a fővárosban tanítson, ez valami büntetés, holott neki van egy ilyen allergiája, hogy örökösen prűszköl a fokhagyma szagától. Ezeknek meg, s főleg nekem – mondta – olyan erős fokhagymaszagom van, hogy egyszerűen kibírhatatlan. Mintha én magam lennék a fokhagyma, nemcsak afféle hordozó. Lehet, hogy ez már maguknál – mondta a nagyanyának – olyan genetikai dolog. Mi az hogy? – kérdezte a nagyanyám, de arra nem vállalkozott, hogy a genetika szót megismételje. Szóval – mondta a tanárnök – hogy a szag is örökölődik. És lehet, hogy hiába mosdatják meg a gyereket, az már akkor is olyan lesz.

– Én kiveszem a gyereket – mondta anyámnak nagyanyám. – Elég volt ebből a püderos pesti banyából. Mit keres ez itt közöttünk? Hogy néz ki különben is, mintha egy turistabuszról maradt volna le. – És akkor végigment a tanárnök minden apró darabján, az orrán, a haján, a kezein, a lábain, a ruháján, s a végére hagyta a hangját, hogy olyan a hangja, mintha iszap hömpölyögne a szájában. Nem is tudom, hogy lehet egy zene-tanárnöknek ilyen iszonyatos hangja.

– Kiveszlek – mondta most felém fordulva –, majd veszek neked egy szájharmonikát, ahhoz nem kell tanárnök.

– És hogy leszek akkor rockzenész? – kérdeztem, hogy akkor erre válaszoljon nagyanyám, mert én csak azért jártam gitárórákra, hogy majd egyszer a színpadra lépek, s ahogy a váci Alfa gitáros a (öt láttam egyszer egy bulin játszani, persze csak az ablakból), eljátsszam a legjobb Hendrixeket. És most ennek lóttek. Pontosabban a nagyanyám lótt ennek a dolognak. – Hogy leszek akkor én rockzenész? – kérdeztem megint. – Most akkor kapanyélen fogok nagyszólni?

– A többi se járt sehová – mondta a nagyanyám. – Pont az a lényege, hogy nem jártak, mert ahhoz aztán nem kell tudni zenélni, hogy vonyítsál, ahhoz aztán semmit nem

kell tudni, csak bőr legyen az ember pofáján, hogy kiálljon a tévébe. Lehet, hogy nem is azok énekelnek, hanem valaki mögöttük, akiket meg lát az ember, azok csak tátognak, nem igaz – mondta, aztán továbbment, hogy valamint adjon a tyúkoknak. Én meg ott álltam az udvar sarkában azzal a dilemmával: hogyan is leszek én így rockzenész.

Másnap a nagymama elment a tanárnőhöz, hogy bejelentse: lehet, hogy a gyerekek örökletes problémái vannak, mondjuk, a fokhagymaszag. Lehet, hogy a tanárnő mást örökölt a szüleitől, mondjuk a púderos fejet, mert biztos az is örökletes, saját választásból nem nézhet ki így az ember. Lehet, de hogy ez a probléma megoldódjon, ő kiveszi a gyereket, mármint engem.

Délután összejöttünk a haverjaimmal. A Kis Lacival meg Mácsa Petivel, akik szintén tagjai voltak a leendő zenekarnak. A Laci volt a basszusgitáros, a Peti meg a dobos, de most mindketten zongorára jártak.

- Különben veled mi van? – kérdezték, merthogy látják rajtam, hogy valami van.
- Semmi – mondom –, csak ugrott a zenekar.
- Hogyhogy ugrott, ne hülyíts már, hogyhogy?
- Nem járhatok tovább zenére, a nagymama azt mondta, hogy legyen tartása az embernek, s hogy neki ne vágja senki a pofájába, hogy konyhaszagú a gyerek, azt ne, mert azt ő, mármint a nagymama nagyon utálja.
- Pedig szólógitáros nélkül nincs rokendrol – mondta szomorúan a Laci.
- Meg énekes nélkül sem – tettem hozzá.
- Azt még esetleg megoldanánk – mondta a Peti, végülis a Laci is énekelhetne.
- Azért az nem az igazi – mondtam.
- Pedig milyen jó buli volt – szólt közbe a Laci.
- Mi? – kérdeztem –, hogy induljunk majd a Táncdalfesztiválon?
- Nem – mondta.
- Hát? – kérdeztem újra.
- A fokhagyma – mondta és röhögött.
- Az biztos – mondta erre a Peti, és ő is röhögött. Aztán én is elnevettem magam, mert ez volt az igazi rokendrol, testvéreim, ahogy befokhagymáztuk minden óra előtt a zongorabillentőket, s izgatottan vártuk, hogy belépjen a zenetanár.

Az adaptált szöveghez készített feladatsor

**1. Döntse el, hogy igazak vagy hamisak-e az alábbi állítások!
Húzza alá a helyes választ!**

A tanárnő szerint az unoka büdös.	igaz	hamis
A nagymama szerint a zenetanárnő jól énekel.	igaz	hamis
A nagymama azt gondolja, hogy a zenészeknek nem fontos jól zenélni.	igaz	hamis
A fiúk részt akartak venni a Táncdalfesztiválon.	igaz	hamis
A tanárnő lekésett egy turistabuszt.	igaz	hamis

2. Kire igazak az alábbi állítások? Egy állításhoz több személy is tartozhat.

T = tanárnő
N = nagymama
U = unoka

Úgy gondolja, hogy nem lesz a bandából semmi.	_____
Szerinte falun mindenki fokhagymaszagú.	_____
Nem él senkivel együtt.	_____
Zavarja, ha valaki a családját kritizálja.	_____
Nem vidéken szeretne híres lenni.	_____

3.
a) Milyen hangszerek jelennek meg a novellában?



1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

b) Az a) feladatban megnevezett hangszerek nevéből (Mi?) nevezze meg a zenészt (Ki?) és tevékenységét (Mit csinál?)!

	Mi?	Ki?	Mit csinál?
	ének	énekes	énekel
1.			
2.			
3.			
4.			

4. Kösse össze az alábbi kifejezéseket jelentéseikkel!

- | | |
|---------------------------|---|
| a) vki szólózik | 1. Futás, sietés után nagyon fáradt, köhög. |
| b) vki örököl vmit vkitől | 2. Itt: A vírus a testében van, nem beteg, de tovább tudja adni a vírust. |
| c) vki tátog | 3. A koncerten egyedül zenél. |
| d) hordozó | 4. A száját nyitogatja, de nem beszél, nem ad ki hangot. |
| e) vki kiköpi a tüdejét | 5. Pénzt, házat stb. kap egy családtagtól halála után. Itt: Tulajdonságot visz tovább egy (idősebb) családtagtól. |

5. Kvíz – Karikázza be a helyes megoldást!

Mi volt a Táncdalfesztivál?

- A Sziget Fesztivál első neve.
- Könnyűzenei verseny a tévében a hatvanas évektől a kilencvenes évekig.
- Táncverseny.

A fiúk szerint melyik hangszer nélkül nincs zenekar?

- szólógitár
- szájharmonika
- zongora

A zenetanárnő nem taníthat Budapesten, mert...

- nem szereti a budapesti közlekedést.
- nagyon allergiás.
- egy szankció van ellene.

Fokhagymaszag volt a zongoraórán, mert...

- a gyerekek fokhagymát is reggeliztek.
- a fiúk befestették fokhagymával a zongorabillentyűket.
- a diákok az óra előtt a kertben dolgoztak.

Agnieszka Barátka¹

A MAGYAR GYERMEKVERSEK HELYE A VARSÓI
MAGYAR TANSZÉK OKTATÁSI TEVÉKENYSÉGÉBEN
ÉS A VARSÓI MAGYAR SZAKOSOK VISZONYA
A MAGYAR GYERMEKVERSEKHEZ MINT
AUTENTIKUS TANANYAGHOZ
(A KÉRDŐÍVES ADATOK TÜKRÉBEN)

Abstract

The present paper focuses on the results of the study which was conducted in the academic year 2017/2018. On the basis of the questionnaire conducted among the students of the Warsaw University's Department of Hungarian Studies, the students' opinions and experience concerning the Hungarian literature and the Hungarian poems for children as an authentic teaching materials were analyzed.

Keywords: *Hungarian as a Foreign Language, authentic teaching materials, Hungarian poems for children, study, the Department of Hungarian Studies at University of Warsaw*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv, autentikus tananyag, magyar gyermekvers, kérdőív, a Varsói Egyetem Magyar Tanszéke*

1. Bevezetés

Az idegen nyelv oktatása nehezen képzelhető el az adott nyelvhez kapcsolódó kulturális háttér bemutatása nélkül. Ezt szolgálják többek közt az autentikus anyagok, amelyek egyre nagyobb számban nemcsak színesítik a nyelvkönyveket, hanem szabadon bevihetők az órákra, vagy az internetnek köszönhetően akár virtuálisan is bemutathatók a tanórákon. Az autentikus tananyag klasszikus és egyúttal a legtagabb meghatározása sokféle szóbeli, írásbeli, valamint vizuális anyag felhasználását engedi a nyelvtanároknak, amelyek eredetileg a célnyelv és célkultúra képviselőinek készültek,

¹ Agnieszka Barátka doktorjelölt, Varsói Tudományegyetem Magyar Tanszéke, abaratka@gmail.com

és elsősorban nem a nyelvi oktatást szolgálják, hanem a reális kommunikációt (Smuk 2013: 77). Így definiálva az autentikus tananyagot sok lektor sajnálatos módon háttérbe szorítja az irodalmi szövegeket, nem véve figyelembe, hogy az irodalmi alkotások egyenrangúak más szövegtípusokkal, hiszen hatékony felhasználhatóságuk több tényezőnek is köszönhető – ahogy Kovács Renáta leírja, az irodalom:

univerzális témákat dolgoz fel; autentikus, eredeti szöveganyagot jelent, amelynek olvasása motiváló és önbizalomnövelő lehet, nagymértékben fejleszti az olvasott szöveg értésének készségét is; kulturális termék, amely képes a célnyelv kultúrájának, valamint társadalmi és viselkedési kódjainak közvetítésére; képes bemutatni egy nyelv szerkezeti és szókincsbeli gazdagságát; az ereje képes a nyelvtanulót magával ragadni és további szövegek olvasására és kutatásokra motiválni; az olvasása az öt nyelvi készség erősödését is elősegíti (2014: 71-72).

A külföldi magyar szakokon zajló magyar mint idegen nyelv tanítására és tanulására vonatkozó akár egyszerű didaktikai reflexió is ahhoz a következtetéshez vezet, hogy az autentikus anyagok, és köztük az irodalmi alkotások minél gyakoribb felhasználása nemcsak a didaktikai folyamat szerves része, hanem a komplex hungarológiai képzés sikerének az egyik feltétele is. Így a magyar szakos hallgatók nemcsak a magyar irodalomtörténet kurzuson ismerkednek meg a magyar irodalommal, hanem a magyar nyelvórákon is. Az irodalmi alkotások funkciója elsősorban a hallgatónak a szöveggel való érintkezésében nyilvánul meg. Ezért a felhasználási lehetőségeinek a száma igen nagy a magyar mint idegen nyelv oktatásában, pontosabban a kiejtés, ritmus, intonáció tanításában, a szókincs bővítésében és elmélyítésében, a nyelvi (lexikai, nyelvtani, stilisztikai) szerkezetek prezentálásában és/vagy gyakorlásában, valamint az olvasás, illetve a hallás utáni szövegértés gyakorlásában és a szövegalkotási kompetencia fejlesztésében, továbbá a célnyelven írt irodalmi szöveg értelmezésének tanításában, és mindezzel a tanulóknak a célnyelvben és a célkultúrában való elmerülésében (vö. Kovács 2014: 71-72, 82).

A fentiek természetesen a gyermekirodalomra vonatkozóan is érvényesek. Az egész gyermekirodalomra nagyon jellemző a didaktikai aspektus is. A legfiatalabbnak írt művek didaktikailag számos funkciót töltenek be, melyek a gyerek egyéni és társadalmi fejlődését támogatják. Azonban figyelemre méltó, hogy a szókincs gazdagítása, a megismert nyelvtani szerkezetek gyakorlása, az elsajátítandó nyelv valóságának a megismerése, a célnyelv kultúrájához való közeledése, a világnak az adott nyelven történő megértése, egy más gondolkodásmód megértése, a tanuló nyelvi kompetenciájának fejlődése és az emberi korlátok megdöntése nemcsak a magyar mint anyanyelv tanítás-tanulás folyamatában nagyon fontos, hanem a magyart mint idegen nyelvet tanulók esetében is.

Érdeklődve a varsói magyar szakos hallgatók véleménye iránt egy rövid kérdőíves kutatást folytattam, amelynek a célja az irodalmi szövegekhez, és egyben a magyar gyermekversekhez mint a magyar órán felhasználható tananyaghoz való viszonyuk kiderítése volt. Továbbá arra is kíváncsi voltam, mennyire tartják szükségesnek a

hallgatók a magyar gyermekversek megismerését, és mi az elképzelésük a tanórán történő lehetséges felhasználásukra vonatkozóan. A jobb megértés céljából a kérdőív lengyel nyelven készült.

A kérdőíves adatok elemzését megelőzi a gyermekversek helyének és szerepének bemutatása a varsói Magyar Tanszék lektorainak és tanárainak didaktikai tevékenységében. Figyelembe véve, hogy a tanárok más-más versekhez nyúlnak, más-más csoportokat tanítanak, és az óráik más-más célok elérését szolgálják (vö. pl. nyelv-, irodalomtanítás), csak egy általánosított képet tudok bemutatni ezzel kapcsolatosan.

2. A magyar gyermekversek helye és szerepe a didaktikai folyamatban a varsói magyar szakon

A lengyelországi magyar szakok kurzuskínálatait elemezve megfigyelhető, hogy nagy szerepet játszik bennük a magyar irodalomtörténet, azonban a magyar gyermekirodalomról nagyon ritkán esik szó. Így a hallgatók nagyon keveset tudnak róla, csak egy-egy költő vagy író irodalmi tevékenységével kapcsolatosan tudják említeni a gyermekirodalmi alkotását is, például Petőfi Sándor vagy Weöres Sándor kapcsán.

A varsói nyelvtanárok által felhasznált magyar mint idegen nyelv tankönyv-családok és segédtankönyvek ezzel párhuzamos elemzése ahhoz a következtetéshez vezetett, hogy a magyar gyermekversek felhasználása csak két felhasznált tankönyv esetében tűnik fontos eszköznek a tanítás-tanulás folyamatában. A Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua Fonetika* című külön kiadványa, amely a kezdő magyar nyelv-tanulók közösségét célozza, könnyítve a magyar nyelv helyes kiejtésének a fejlesztését, összesen tizenkét vers szövegét mutatja be. Ezek között a versek között kilenc gyermekvers szerepel². A könyvvel együtt kiadott hanganyag ezeknek a verseknek a megzenésített verzióit is tartalmazza. Így a tanulók nemcsak énekelve tanulhatnak, érzékelhetik a magyar nyelv ritmusát, hanem megismerkedhetnek a magyar énekesekkel és együttesekkel is. Az Akadémiai Kiadó *Magyar mozaik 4.* című nyelv-tankönyv-családjában viszont több vers³ is szerepel, és ami fontos, a többségéhez nyelvi, azaz főleg lexikai és stilisztikai feladatok társulnak, valamint az olvasott, illetve hallott szövegek megértésének a fejlesztését vagy az összehasonlító elemzését és értelmezését szolgálja a vers a haladó tanulók esetében. Ezek alapján elmondható, hogy a gyermekversekkel vagy a minimum- (A1) vagy a felsőfokú (C1) szinten ismerkedhetnek meg a magyar szakosok a magyarórán. Természetesen az, hogy a varsói nyelvtanárok által felhasznált nyelvkönyv-családokban kevés gyermekvers található, nem jelenti azt, hogy a nyelvtanárok nem használják fel a magyar gyermekverseket

² József A., Altató, *Kertész leszek*, Kányádi S., *Faragott versike*, Három székláb, Kiss D., *Korong forog*, Nemes Nagy Á., *Az asztal*, Radnóti M., *Éjszaka*, Vidor M., *Nyelvgyötrők*, Weöres S., *Kalapszalag*.

³ Arany J., *A tudós macskája*, Csanádi I., *Patak*, Kányádi S., *Betemetett a nagy hó*, Nemes Nagy Á., *Nyári rajz*, Weöres S., *A birka-iskola*, *Galagonya*, *Pletykázó asszonyok*.

a magyar mint idegen nyelv tanításának és tanulásának eszközeként. Egy kérdőíves felmérés eredményei alapján elmondható, hogy a Varsói Tudományegyetem Magyar Tanszék tanárainak (10 (nyelv)tanár vett részt a felmérésben⁴) 90%-a egyetért azzal az állítással, hogy a magyar gyermekversek jól felhasználhatók a magyar mint idegen nyelv tanításában. Nyolcan rendszeresen használnak a tanítási tevékenységük során mondókákat, illetve Weöres Sándor, Nemes Nagy Ágnes és Kányádi Sándor gyermekverseit.

Kétséget kizáróan a Varsói Tudományegyetemen a magyar gyermekverseknek fontos szerepe és kivételes helye van a magyar mint idegen nyelv oktatásában, illetve a komplex hungarológiai képzés biztosításában. A varsói Magyar Tanszék magyar nyelvtanárai és irodalom tanárai elsősorban a hallgatók nyelvi és irodalmi kompetenciái fejlesztésének, valamint nyelvi tevékenységei aktiválásának céljából alkalmazzák a gyermekverseket, a mondókákat, valamint a klasszikus és kortárs magyar költők gyermekköltészeti gyöngyszemeit.

A gyermekversek rímes, sokszor játékos formájának, zeneiségének köszönhető, hogy elősegítik a hallgatók nyelvi kompetenciái fejlesztését, ami memorizálással, többszörös felolvasással vagy szövegértési, -elemzési feladatokkal történik, és elsősorban a következő tanítási célok elérését szolgálja:

- a specifikus magyar hangok (pl. *o, a, á, é, gy, ty stb.*) és a magyar hanglejtés helyes kiejtésének gyakoroltatását, a hangok időtartamának érzékeltetését (pl. Weöres S., Kányádi S., Tamkó Sirató K. gyermekversei);
- a hallgató szókincsének gazdagítását és elmélyítését például tematikus egységek, tankönyvi vagy nyelvvizsga témakörök megbeszélése kapcsán (pl. Weöres S., Nemes Nagy Á., Devecseri G. gyermekversei);
- a helyesírási szabályok megerősítését (pl. Gálfi A.: *Ly mese*, Szalay B.: *Helyesírás versben*, Varga K.: *Mondóka*).

A nyelvtani szerkezetek, illetve a magyar szóalkotás prezentálásakor és/ vagy gyakoroltatásakor, azaz a grammatikai gyakorlatok kiegészítéseként alig használják fel a gyermekverseket a Tanszék tanárai (ebből a célból elsősorban Szabó T. A. gyermekverseit vonják be a tanítás folyamatába).

Megfelelő feladatokkal együtt a versek fel- vagy elolvasása, illetve megzenésítésüknek felhasználása az órán alapul szolgál az olvasás és a hallás utáni szövegértés fejlesztéséhez. A felhasznált vers témája sokszor a tantermi beszélgetés elindítója, így a hallgatók szövegalkotási készségének fejlesztését is szolgálja (pl. Weöres S.: *A birka-iskola* az iskola témakör kapcsán).

Ezeken kívül a legfiatalabbaknak írt versek felhasználásának célja a hallgatóknak a magyar kultúrában - és egyben a magyar irodalmi kultúrában - való elmerülése, a hallgatók irodalmi kompetenciájának fejlesztése a magyar mint idegen nyelvre vonatkozóan. Ez elsősorban a következőkön alapul:

- az ünnepekkel, hagyományokkal kapcsolatos versek megismertetése (pl. locsoló-versek, Mikulás-váró mondókák);

⁴ Egy másik kérdőíves kutatásom eredményei alapján.

- a magyar gyermekköltészeti kánon jeles képviselőitől egy-egy versnek a bemutatása (pl. Petőfi S.: *Anyám tyúkja*, valamint Weöres S., Nemes Nagy Á., Kányádi S., Csukás I., Tamkó Sirató K., Varró D. egy-egy gyermekverse);
- versek értelmezése és elemzése, ami szolgálhatja az irodalomelméleti ismeretek elmélyítését, vagyis pl. irodalmi humor, rímfajták felismerését, időmértékes verselés elemzését, illetve képvers bemutatását (pl. Devecseri G.: *Állatkerti útmutató*, Weöres S.: *Száncsengő*, *A tündér*, Kiss B.: *Vonatozó*);
- Magyarország történelmi és aktuális imázsának érzékeltetése (pl. Bezerédj Amália: *Flóri könyve* című gyermekverses-kötet néhány darabja magyar városokról).

A gyermekvers „sikerese” felhasználása elősegíti a tanulási sikerélmény elérését, azaz egy-egy egyszerű, rövid gyermekvers megértésével nő a hallgató önbizalma, hogy képes magyar nyelvű irodalmi alkotásokat olvasni és érteni. Így a magyar nyelvtanár hozzájárul az irodalmi művekre vonatkozó olvasási kedv fejlesztéséhez (pl. az A1 szint kezdő szakaszában Devecseri G. *Derék állat a kobra...* című verse).

Ezzel egyidejűleg a gyermekversek sajátosságai egy bizonyos nyelvi tréninget biztosítanak a hallgatóknak, és ezzel elősegítik a tanulási készségük fejlesztését (vö. pl. találós mondókák, Varró Dániel – Agócs Írisz: *Nem, nem, hanem...* *Találd ki!* című kötet versei).

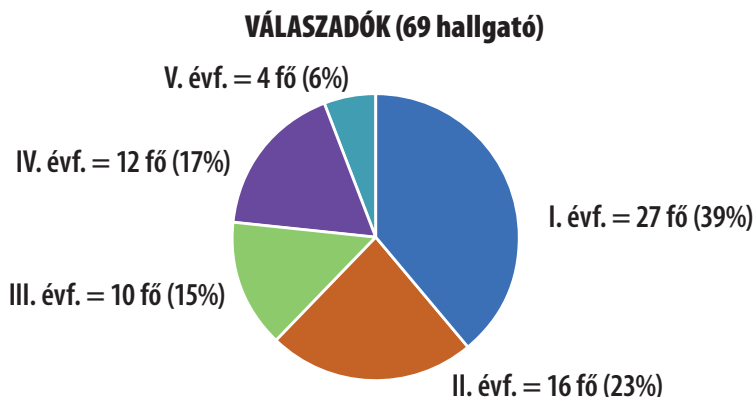
A magyar gyermekversek kétséget kizáróan minden nyelvi szinten elősegítik a tanítandó-tanulandó tartalmi elemek vagy készségek fejlesztését, ugyanakkor sajátos nyelvi beavatást biztosítanak a magyar szakos hallgatóknak a magyar (irodalmi) nyelvbe és a magyar irodalmi alkotások hallgatásába, olvasásába, értelmezésébe. A magyar mint idegen nyelv tanítását-tanulását elősegítő eszköznek bizonyulnak, bár a felhasználásuk sokat követel mind a tanártól, mind a hallgatótól.

3. A kérdőíves adatok elemzése

3.1. A válaszadók jellemzése

A kérdőíves felmérést a 2017/2018-as tanév elején végeztem. A kérdőívek kitöltésében a Varsói Tudományegyetem Magyar Tanszékének 69 magyar szakos hallgatója vett részt, ami az összes varsói magyar szakos hallgató kb. 70%-ának felel meg (a hiányzó 30%-uk vagy ösztöndíjjal tartózkodott Magyarországon, vagy nem jött be az új tanév első magyarórájára, amikor a kérdőívek kitöltésére került sor).

A válaszadók kiválasztása nem volt véletlenszerű. A kutatás célja a kutatási problémakör minél tágabb megismerése volt, így célszerűnek tartottam minden évfolyam hallgatóival kitölteni a kérdőívet. Az alábbi ábrán a válaszadók évfolyamok szerinti megoszlását mutatom be (1. ábra: A válaszadó hallgatók száma évfolyamok szerint):

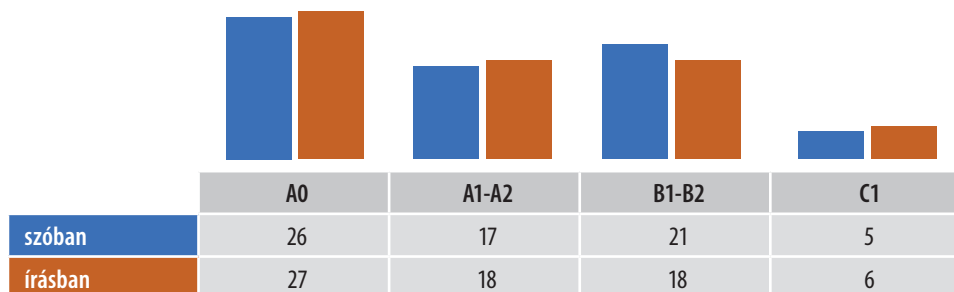


1. ábra: A válaszadó hallgatók száma évfolyamok szerint

A fentiek alapján jól látható, hogy a válaszadók 39%-a a varsói magyar szak új hallgatói, azaz magyarul még nem beszélő, illetve csak pár mondatot ismerő fiatalok, akik az idegen nyelvnek, így a magyar nyelvnek is, a tanítási-tanulási folyamatára vonatkozó elvárásaikkal jelentkeztek az első magyarórájukra. A többiek, azaz a válaszadók 61%-a, a másod-, harmad-, negyed- és ötödéves hallgatók, akik minimum egy éve (a másodévesek) intenzíven tanulnak magyarul, így valamilyen szinten tudják már a nyelvet. Ez a továbbiakban lehetőséget ad választ keresni arra, hogy a nagyobb magyar nyelvi tudatosság befolyásolja-e a hallgatók viszonyát a kutatott kérdéshez.

A kérdőív egyik kérdésére válaszolva a hallgatóknak meg kellett határozniuk a magyar nyelvtudásuk szintjét is. A szubjektív vélemények összegzését a 2. ábra mutatja be (2. ábra: A válaszadók magyar nyelvtudásának szintje). A szintek bontása azonos a Közös Európai Referenciakeretben lévő meghatározással. Az önértékelés során külön értékelték a hallgatók a szóbeli és írásbeli kommunikációs szintjüket, mivel a filológiai nyelvtanítás és -tanulás egyik hátrányának tekinthető a passzív nyelvtudás erősebb fejlesztése. Ennek köszönhetően megfigyelhető az is, mennyire eltérő a hallgatók szubjektív véleménye a szóbeli és írásbeli magyarnyelvtudásuk szintjéről.

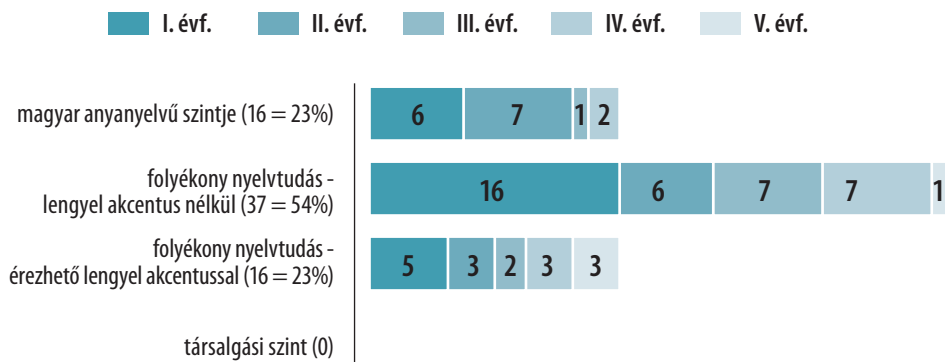
A kapott válaszok alapján elmondható, hogy a válaszadó hallgatók 39%-a még teljesen kezdő (A0). Csak egy elsőéves hallgató jelölte, hogy szóban már nem kezdő, hanem szerinte a minimumszint (A1) elvárásainak megfelelően tud már kommunikálni magyarul. A válaszadók 26%-a eddig csak az alapszintnek megfelelően sajátította el a magyart, 27%-a önálló nyelvhasználó, azaz küszöb- (B1), illetve középszinten (B2) tud magyarul, 8%-a viszont haladó szinten (C1) beszél a magyart. Jellemző, hogy a nem kezdő hallgatók (42 válaszadó) 45%-a (19 fő) egy szint eltérést lát a magyar szóbeli és írásbeli kommunikációjának a szintjére vonatkozóan. Azonban nem lehetséges kimutatni, melyik kommunikációfajta osztályozzák jobban – ez személyenként változó, és sok tényezőtől függ, pl. attól, milyen típusú nyelvtanuló a hallgató, hányszor és milyen hosszan tartózkodott már Magyarországon stb.



2. ábra: A válaszadók magyar nyelvtudásának szintje

A válaszadó hallgatókat bemutatva érdemes még prezentálni a kérdőív egy másik kérdésére kapott válaszok összegzését (vö. 3. ábra: A válaszadók magyar nyelvtanulásának a nyelvi célja). A *Mi az a szint, amelyen el szeretnéd sajátítani a magyart?* kérdéssel nemcsak azt kívántam kideríteni, mely nyelvi kompetencia szintjét célozzák meg a varsói magyar szakosok, hanem azt is, mennyire törekszenek a nyelvi tökéletességre is.

A 3. ábrán prezentált adatokat elemezve megfigyelhető, hogy a varsói magyar szakosok komoly célkitűzéssel vállalják a magyar nyelv tanulását. A válaszadók 23%-a a magyar anyanyelvűek szintjének az elérését tűzi ki céljául, 54%-a pedig lengyel akcentus nélkül szeretné folyékonyan beszélni a magyart. Ezzel szemben (csak?) 23%-a nem tartja fontosnak az igazi komplex nyelvi kommunikáció helyességének az elsajátítását, vagyis ezek szerint a hallgatók szerint a helyes, illetve helytelen kiejtés nem befolyásolja a folyékony nyelvtudást, és ennek megfelelő nyelvi kommunikációt.



3. ábra: A válaszadók magyar nyelvtanulásának a nyelvi célja

3.2. A hallgatók viszonya a magyar gyermekversekhez mint tananyaghoz

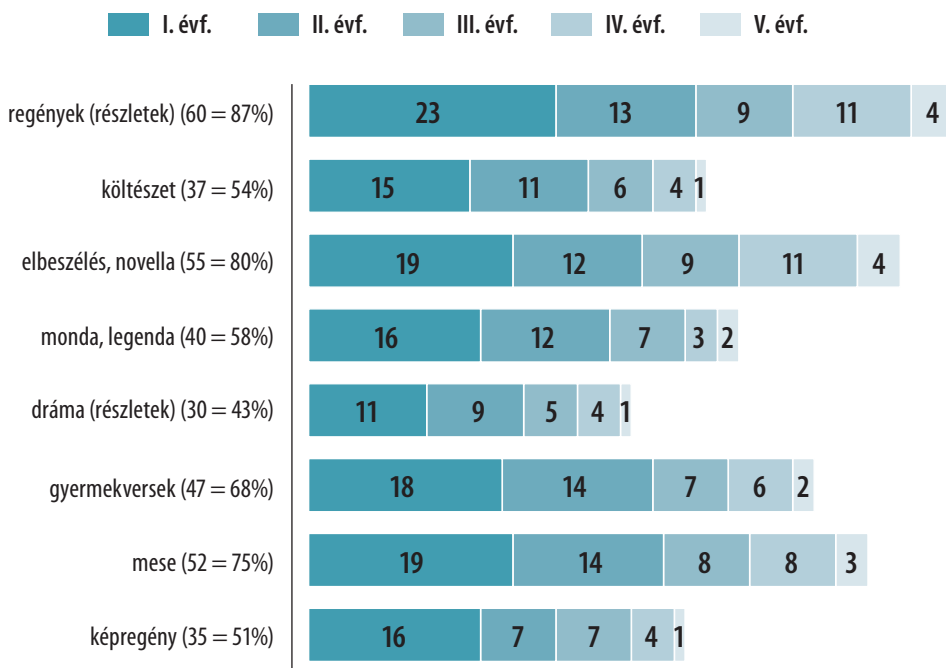
3.2.1. Az irodalmi szövegekhez mint tananyaghoz való viszony

A kutatási témakörhöz közvetlenül fűződő első kérdésben a válaszadó hallgatónak el kellett dönteniük, egyetértenek-e a következő állítással: *Az irodalmi szövegek segédanyagként felhasználhatóak a nyelvtanulás minden szintjén.* A kérdőívet kitöltő hallgatók 84%-a (58 fő) természetesnek tartja az irodalmi alkotások felhasználását és felhasználhatóságát a magyar mint idegen nyelv tanulásában és tanításában már a kezdő szinttől kezdve, és csak 11 fő, azaz a válaszadók 16%-a szerint nem használhatóak fel az idegen nyelv oktatásában minden szinten az irodalmi alkotások.

Érdeemes megjegyezni, hogy ez az arány az idegen nyelvek oktatására vonatkozó sztereotipikus gondolkodásmódot fejezi ki inkább. Az irodalmi alkotásokat mint a magas-kultúrát reprezentáló szövegeket a nyelvtanulók egy része sokszor túl nehéznek tartja, és nem tudja elfogadni a nyelvtudás minden szintjén való felhasználásukat. Ezenkívül nem szabad elfeledkeznünk arról sem, hogy vannak olyan nyelvtanulók, akik nem igen szeretnek olvasni, így magát az olvasást sem tartják a számukra legmegfelelőbb tanulási módszernek.

A *Mely irodalmi alkotásokat akceptálnád a magyarórán?* kérdésnél a válaszadó hallgatók annyi megadott választ jelölhettek meg, ahányat elképzelhetőnek tartanak a magyaróra keretében történő tanulás során. A kapott válaszok pontos összegzését a 4. ábra mutatja be (4. ábra: *Mely irodalmi alkotásokat akceptálnád a magyarórán?*). Az összegzett válaszokat elemezve mondhatjuk, hogy a válaszadó hallgatók elsősorban a prózai szövegek feldolgozását képesek akceptálni a magyaróra keretében, de párhuzamosan a lírai alkotások felhasználhatóságát is jól értékelik. Meglepő a drámának mint az idegen nyelv tanulásakor leggyakrabban gyakorolt kommunikációformának, azaz a párbeszédre alapuló szövegtípusnak a viszonylag kisebb jelölésszáma. Ugyanúgy a képregényeké is, pedig a szöveg és a hozzá illő illusztráció, azaz a szöveg vizuális feldolgozása, egyben nagy segítséget nyújt az idegen nyelvű szövegek olvasásakor. Ezeknek az észrevételeknek tükrében elmondható, hogy a hallgatók válaszai egyrészt az olvasási preferenciáikat, másrészt az idegennyelvtanulásra vonatkozó sztereotipikus véleményeiket tükrözik inkább.

A következő kérdőíves kérdésekre kapott válaszok szempontjából érdekesnek tűnik, hogy ebben a kérdésben a válaszadó hallgatók 68%-a (47 fő) jelölte a gyermekverseket mint a magyarórán felhasználható tananyagot, és a válaszadók 32%-a (22 fő) nem fordított rájuk nagyobb figyelmet.



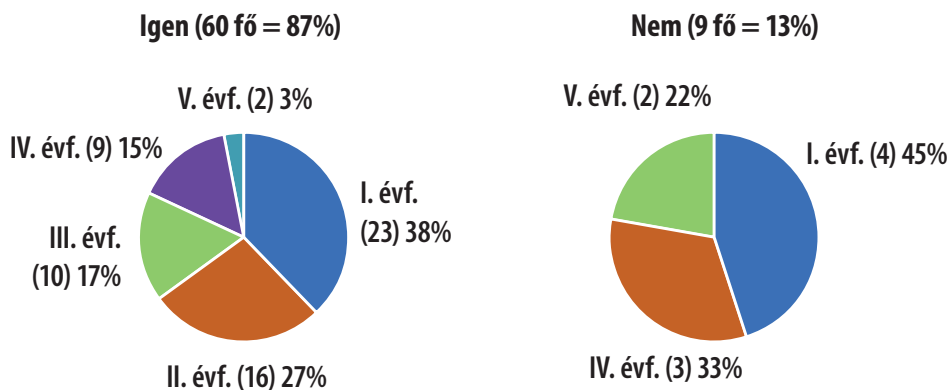
4. ábra: Mely irodalmi alkotásokat akceptálnád a magyarórán?

3.2.2. A gyermekversekhez mint tananyaghoz való viszony

A gyermekversekhez közvetlenül fűződő kérdésre [A magyar nyelvtanulásod folyamán szeretnéd megismerni a magyar gyermekverseket?] a válaszadó hallgatóknak már csak 13%-a (9 fő) válaszolt nemmel, és 87%-a viszont igennel (60 fő). A kapott válaszok pontos összegzését a 8. ábra mutatja be (5-6. ábra: A magyar nyelvtanulásod folyamán szeretnéd megismerni a magyar gyermekverseket?).

A nemmel válaszoló hallgatók (9 fő) a következőket sorolták fel válaszuk indokaként:

- (1) csak a kezdő szinten jók, azaz túl egyszerűek – 2 fő
- (2) nem érdekelnek engem – 1 fő
- (3) tartalmilag nem érdekesek a felnőtt tanulónak – 1 fő
- (4) szükségtelenek – 1 fő
- (5) mert a költészet nem jó tananyag a nyelvtanuláshoz – 1 fő
- (6) nem szeretem a verseket – 1 fő
- (7) inkább a felnőtteknek írt verseket szeretném megismerni – 1 fő
- (8) felnőttek szeretném érezni magam az órán – 1 fő



5-6. ábra: A magyar nyelvtanulásod folyamán szeretnéd megismerni a magyar gyermekverseket?

Ezzel szemben az igennel válaszolók a következő érveket sorolták fel (a megjegyzések bizonyos mértékben eltérnek egymástól, ezért a jobb áttekinthetőség érdekében hasonló jelentésű profilokba csoportosítottam őket):

- (1) könnyű nyelvezet – 41 fő, a kezdő szinten nagyon segítik a tanulást – 24 fő, rímeknek – 12 fő, könnyen megtanulhatóak – 18 fő, könnyítik a tanulást – 12 fő, segítik a tanulást – 4 fő
- (2) a szókincs forrása - 14 fő
- (3) a magyar kultúra szerves része – 21 fő, minden magyar ismeri – 8 fő, híres magyar költők alkotásai, ezért érdemes lenne megismerni őket – 3 fő
- (4) magaskultúra része – az irodalommal való érintkezés első lépése – 5 fő
- (5) lehet érdekes – ritkán felhasználhatóak – 12 fő, az órákon történők kellemes változatossága – 10 fő, játékos tanulás – 3 fő, pozitív, relaxáló hangulatot teremtenek – 1 fő
- (6) könnyebb tematika – 1 fő, nincs pátoasz – 1 fő
- (7) ha megtanulom, tudok majd dicsekedni a családomnak vagy a (magyar) ismerőseimnek – 3 fő

A fent felsorolt megjegyzések jól bizonyítják, hogy a válaszadó hallgatók nagyobb részének a gyermekversekre vonatkozó gondolkodásmódja sztereotipikus: egyszerű, könnyű szövegtípus, hiszen gyerekeknek készült. Ugyanakkor több válaszadó előnyt lát bennük, hiszen ennek köszönhetően a felhasználhatóságuk igen nagy, főleg a nyelvtanulás kezdő szintjén: rímeknek, könnyebb nyelvezetűek, így gyorsan meg lehet őket tanulni akár kívülről is, ami lehetőséget ad egyrészt az eddig tanult szavak és nyelvtani szerkezetek ismétlésére és megjegyzésére, másrészt az új szavak megismerésére, illetve a megtanult szavak új kontextusban való megtanulására. Az ilyenfajta tanulás vagy akár pár perces, azaz egy-két feladatra épülő gyakorlás a válaszadók szerint pozitív, játékos, stresszmentes hangulatot teremt, ami elősegíti a tanulást.

Jellemző, hogy a válaszadók nagyobb része a megismerendő és megtanulandó magyar kultúrával kapcsolja össze a magyar gyermekverseket, tehát azzal, amit minden magyar szakosnak meg kellene ismernie, hogy ne csak a nyelvi, hanem egy komplex hungarológiai képzésben részesüljön, és jobban tájékozódjon a magyarság világában.

3.2.2.1. A magyar gyermekversek felhasználhatóságának a kérdése

Arra a kérdésre válaszolva, hogy mit lehet tanulni a gyermekversekből [*Szerinted mit tudnál velük megtanulni?*], a válaszadó hallgatók a következőket sorolták fel:

- (1) helyes kiejtés – 23 fő
- (2) új szavak – 30 fő, pl. kicsinyítő formák – 5 fő, alapvető mindennapi témakörökkel kapcsolatos szókinccs – 4 fő, nyelvi különlegességek – 4 fő
- (3) ismert szavak új kontextusban – 20 fő, a szavak megisméltése és a kivételek könnyebb megtanulása – 4 fő
- (4) a tanult nyelvtani szerkezetek megjegyzése – 9 fő
- (5) a magyar nyelvvel való megbarátkozás – 7 fő

Ezek a megjegyzések is arra engednek következtetni, hogy a hallgatók többsége a helyes kiejtés elsajátítására és a szókinccs fejlesztésére fordítja a legnagyobb figyelmet. Egyúttal nagy szerepet játszanak szerintük a gyermekversek az ismert szavak és a tanult nyelvtani szerkezetek ismétlésében is.

A *Hogyan lehet felhasználni a gyermekverseket a magyar nyelvtanulásban?* kérdésre a válaszadó hallgatók a következőket sorolták fel:

- (1) kívülről tanulás – 5 fő
- (2) rövid feladatok, amik változatosabbá teszik az órát – 7 fő, plusz gyakorlatként – 4 fő, házi feladatként a hozzá illő feladatokkal – 3 fő
- (3) fordítási gyakorlat – 4 fő
- (4) hallgatás és ismétlés – 3 fő
- (5) felolvasás – kiejtés gyakorlása – 3 fő
- (6) magyar gyermekirodalom kurzus – 5 fő

Erre a kérdésre kevesen válaszoltak (összesen 25 fő), de a kapott megjegyzések jól tükrözik az irodalmi szövegek idegen nyelvőrai felhasználásának alapvető lehetőségeit: a kiejtés, olvasás gyakorlását, a hallott, illetve az olvasott szövegértés fejlesztését, valamint a műfordítási gyakorlatot. Ezen kívül a válaszadók jól látják, hogy a gyermekvers jó kiindulópontja lehet a nyelvezetére vagy a verssel bevezetett témakörre épülő feladatsornak.

Említésre méltó, és egyben a külföldi hungarológiai képzés programjai szempontjából megfontolandó is annak az 5 hallgatónak a válasza, akik szükségesnek tartják kiélezíteni a hungarológiai képzésüket magyar gyermekirodalom kurzussal is.

4. Összegzés

A fentiek tükrében láthatjuk, hogy bár az idegennyelv-oktatás története folyamán változott az irodalmi szövegek szerepe, és manapság a nyelvkönyvek szerzői inkább más autentikus anyagot használnak fel szívesebben (reklám, szórólap, városi feliratok, jelek stb.), a filológia szakos hallgatók számára az irodalmi szövegek igen nagy szerepet játszanak nemcsak a filológiai, hanem magában az idegen nyelvi komplex képzésükben is. Így az elvégzett kérdőíves kutatás az irodalomnak mint autentikus tananyagként a jelentős szerepét meg is erősítette.

Továbbá érdemes még hangsúlyozni azt, ami a kérdőívben szereplő kérdésekre kapott válaszok alapján is megfigyelhető: a hallgató szerepe a tananyag kiválasztásakor. A nyelvtanároknak szem előtt kell tartaniuk, hogy az, hogy mennyire tartja helyesnek a hallgató a tananyagot, vagyis mennyire fontos a hallgatónak az adott tananyag, mennyire felel meg az elvárásainak és az érdeklődésének, sokkal jelentősebb annál, milyen típusú a tananyag (Lankiewicz 2010: 151). Természetesen ez a megfigyelés az órára bevihető mindenféle tananyagra vonatkozik, így az irodalmi alkotásokra is. Nyilvánvalóan az irodalmi szövegek feldolgozásának a szükségessége, amit a válaszadó hallgatók hangsúlyoztak a kérdőívben, nem meglepő, hiszen filológiai képzés hallgatóiról van szó, de a nyelvtanároknak nem szabad elfelejteniük, hogy a tananyag, azaz irodalmi alkotás megfelelő kiválasztása és a hozzá illő gyakorlatok elkészítése az ő feladatuk, amelynek minden egyes esetben összhangban kell maradnia a hallgatók nyelvismeretének a szintjével és a tanítási célokkal.

Irodalom

- Kovács Renáta 2014. Magaskultúra a magyar mint idegen nyelv órán: az irodalmi szövegek felhasználásának lehetőségei. *Hungarológiai Évkönyv* 15: 70-83.
- Lankiewicz, Hadrian 2010. *Sankcjonowanie autentyczności materiału przez ucznia*. In: Drożdźiał-Szelest, Krystyna (szerk.), *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka*, Gorzów Wielkopolski: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa. 141-153.
- Smuk, Maciej 2013. Definicje i redefinicje materiałów autentycznych – perspektywa podmiotowa ucznia. *Języki Obce w Szkole* 2013/1: 76-81.

Vermekei Boglárka¹

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANTÁRGY TANÍTÁSA ÁLTALÁNOS ISKOLÁBAN – EGY JÓ GYAKORLAT BEMUTATÁSA

Abstract

The following paper is to present a good practice in primary educational setting and middle school (grades 1-8), which supports non-Hungarian children to improve their target language to a level where they can be integrated easily. This Hungarian as a Foreign Language programme, started in 2013, regulates what is to be taught during the lessons, however flexible enough to avoid the obstacles arising due to the fluctuation of students and teachers.

Keywords: *Hungarian as a foreign language, non-Hungarian children, primary and middle school, good practices*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv, nem magyar anyanyelvű gyermekek, általános iskola, jó gyakorlat*

1. Bevezetés

A hatékony nyelvtanuláshoz szükséges a tanórák rendszeressége, a tananyag strukturáltsága, fokozatossága. A magyar mint idegen nyelv tanításához és a nem magyar anyanyelvű gyermekek sikeres integrációjához – tehát ahhoz, hogy a közismereti tantárgyakat magyar nyelven megértsék – egy olyan kidolgozott programra van szükség, amely szabályozza a tanulásukat, azonban elég rugalmas, hogy alkalmazkodni tudjon a bármikor Magyarországra érkező külföldi tanulókhoz és a tanári fluktuációhoz. A következőkben egy olyan általános iskolai magyar mint idegen nyelvi programot fogok bemutatni, ami megpróbálkozik ehhez a kettősséghez igazodni.

¹ Vermekei Boglárka doktorandusz hallgató, Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program; vermekiboglarka@yahoo.com

2. Háttér

Jelenleg 36 nemzetiség és majdnem 600 gyermek tanul az Orchidea Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (továbbiakban: Orchidea Iskola) épületeiben. Ez a sokszínűség és soknyelvűség nagy lehetőség, de nagy kihívás is egyben. Annak ellenére, hogy az iskola 2006-ban indult 16 tanulóval, akik közül alig volt magyar anyanyelvű – és a későbbiekben is jellemző volt a külföldi tanulók nagy aránya –, 2011-ig nem merült fel a magyar mint idegen nyelv tantárgy kérdése. A 2011/2012-es tanévben egy tanítónő vezetésével az iskola csatlakozott a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Karának Együtthaladó programjához, melynek során migráns tanulóknak készült segédkönyveket próbálhattak ki a gyerekekkel. Ezenkívül úgynevezett „korrepetáló” órákon vettek részt a nem magyar anyanyelvű tanulók. Ekkor még egy épületben volt az általános és a középiskola, így a 9-10. évfolyamos tanulók is tanítói segítséget kaptak és alsós Együtthaladó könyvekből tanultak.

A legnagyobb problémát a „korrepetáló” órák rendszertelensége jelentette, mert így előfordult az, hogy néhány gyermek hetente többször kapott segítséget, mások azonban csak egyszer-egyszer. A tanulókat sokszor olyan órákról hozták ki, amiknek a heti óraszámuk egy volt. Ilyen volt például az angol nyelvű fizika óra, ahol a tanulók többsége a nyelvtudásuk magas szintje miatt kaphatott volna osztályzatot, így azonban a tanév végén több felső tagozatos és gimnazista tanulót nem lehetett lezárni, osztályozó vizsgát kellett tenniük. A másik problémát a szaktudás hiánya jelentette. Bár a tanítók mindent megtettek azért, hogy támogatást nyújtsanak, látszott, hogy a gyerekeknek nem korrepetálásra, hanem magyar mint idegen nyelv órára van szükségük.

3. A magyar mint idegen nyelv tanításának kezdetei

Az Orchidea Iskolában a magyar mint idegen nyelv tantárgy oktatásának elindulását akkorra tehetjük, amikor elkezdődtek a rendszeresen tartott és órarendben is megjelenő magyar mint idegen nyelv órák. A következő két tanévben sikerült elérni, hogy heti két, majd négy tanórán magyar mint idegen nyelv (továbbiakban: MID) órán vehessenek részt a felsős gyerekek, az alsósok és a gimnazisták pedig heti egy órán. Sajnos a gimnazisták óráját pár hét múlva törölték az órarendből. A MID órák magyar nyelv és irodalom, illetve a törökórák alatt voltak. Így kezdődött el 2013-ban a rendszeres magyar mint idegennyelv-oktatás. Az alsósokkal továbbra is folytatódott az Együtthaladó program, így ők több segítséget kaphattak, mint az idősebb tanulók. Még arra nem adódott lehetőség, hogy nyelvi szintenként külön csoportba kerüljenek a tanulók, de a MID órák már szerepelhettek az órarendben. Kezdetben a felsősök két órán tanultak magyarul, amik közül az egyik az összes, magyarul egyáltalán nem beszélő felsős tanuló együtt volt és szituációs feladatokat játszottak. A másik órájukon csak az azonos évfolyamba járó tanulók voltak együtt, így az életkoruknak megfelelő játékokkal, feladatokkal tanulhatták a magyar nyelvet.

A tanév végén szóbeli és írásbeli felmérésen vettek részt a gyerekek, amire egyrészt a szülők tájékoztatása miatt, másrészt pedig a MID tantárgy szükségességének bizonyítása végett volt szükség. A tanulók mind a négy alapkészségükről szöveges és százalékos értékelést is kaptak. A 8. osztályban sok volt ekkor a túlkoros gyermek, a főleg 16 éves kínai fiúk számára fontos volt az ECL nyelvvizsga-rendszer megismerése, így ők próbanyelvvizsgát írtak év végi felmérésként.

Magyar mint idegen nyelv
Tanév végi felmérés
 2014. június 2.-i A2-es próbanyelvvizsga eredményei

Név	Olvasott szövegértés	Hallott szövegértés	Íráskészség	Beszéd-készség	Összesen
Átment az A2-es próbanyelvvizsgán					
aa	75%	90%	70%	92%	98%
bb	65%	80%	70%	96%	94%
cc	65%	70%	60%	100%	92%
dd	70%	85%	60%	84%	89%
ee	40%	50%	70%	100%	81%
ff	40%	80%	80%	68%	74%
A1-es szint					
gg	35%	60%	40%	72%	63%
hh	5%	60%	50%	80%	58%

1. ábra: a 2013/2014-es tanév év végi felmérésének eredményei (részlet)

2013 nyarán kidolgozásra került egy olyan MID tantervnek az alapja, amely nyelvi szintenként, készségenként és nyelvi komponensekként (szókincs, nyelvtan) tesz javaslatot a tananyag strukturálására. Mivel ekkor még a gimnáziumot és az általános iskolát egy egységnek tekintettük, a tervezet kiindulópontja a jelenleg akkreditált magyar mint idegen nyelv nyelvvizsgák (ECL, Origó) követelményeire alapultak, átdolgozva azt az életkori sajátosságoknak megfelelően. A témaköröknél például megjelölésre kerültek azok, amelyek általános iskolában még nem javasoltak, illetve bekerültek a gyermekek számára érdekesnek és hasznosnak tartottak is a listába. Ez a tervezet lett később a helyi tanterv alapja és az az irányvonal, ami alapján a MID tanárok haladni tudtak.

4. Magyar mint idegen nyelv tanítása általános iskolában

4.1. Helyi tanterv

A helyi MID tanterv kidolgozására 2014 nyarán került sor. A legnagyobb kihívást az jelentette, hogy egy olyan tantervet kellett kidolgozni, ami mindenben megfelel egy szabályos tantervnek, miközben elég rugalmas is ahhoz, hogy alkalmazni lehessen állandóan változó körülmények között.

A MID tantárgyra vonatkozóan nem sok rendelet és szabályozás létezik. Talán az egyetlen jól meghatározott része az érettségire vonatkozik. A 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet 6. § (6), amelyben azt szabályozzák, hogy kik tehetnek érettségi vizsgát magyar mint idegen nyelv tantárgyból. Ekkorra azonban már teljesen szétvált az általános iskola és a gimnázium, és bár még volt kapcsolat a két iskola között, csak az általános iskolában volt szükség a tanterv kidolgozására. Az általános iskolai MID oktatással kapcsolatban azonban nem sok mindenhez lehetett nyúlni.

A Nemzeti Alaptantervben (NAT, 2012) egyetlen, a látjegyzetben lévő bejegyzés utal a MID tantárgyra:

„A magyar mint idegen nyelv tantárgyi tartalmait – sajátos helyzete miatt – a kerettantervek külön szabályozzák. A tantárgy beemelése a közoktatásba azt a célt szolgálja, hogy a migráns és az idegen anyanyelvű diákok bármikor be tudjanak lépni a magyar közoktatás rendszerébe, és ott sikeresen tudjanak teljesíteni. [...] A magyar mint idegen nyelv egyrészt beilleszkedik az élő idegen nyelv műveltségi területbe, másrészt rugalmasan alkalmazkodik a diákok sajátos helyzetéhez, nyelvtudásához.” (NAT, 2012: 53)

Ebből megtudhatjuk, hogy az élő idegen nyelvekhez sorolták a tantárgyat, mégis felismerve a speciális helyzetét a kerettantervek külön szabályozzák. A MID Kerettanterv (2013) valóban létezik, és 1-12.évfolyamig szabályozza a követelményeket, csakhogy szinte semmiben sem különbözik egy másik idegennyelvi kerettantervtől. Ez több okból is problematikus:

- a) Évfolyamonként határozza meg a követelményeket: a Kerettanterv szerint három belépő szint létezik: az első, ötödik és a kilencedik évfolyam. Tudjuk, hogy ez a valóságban nem így történik. A külföldi tanulók bármikor érkezhetnek és bármelyik évfolyamba, de a legjellemzőbb a 3. és 7. évfolyam. Egy harmadikost nem tehetünk vissza első osztályba, de egy hetediket se 5. osztályba. Arra pedig egyáltalán nincs megoldás, hogy mi történik akkor, ha egy diák már magasabb nyelvi szinten kerül 5. vagy 9. osztályba.
- b) Bár a NAT (2012) kiemeli, hogy a tantárgy speciális helyzete miatt alkalmazkodik a tanulók igényeihez, illetve a cél, hogy ezek a gyerekek minél hamarabb integrálódjanak a magyar közoktatásba, ez mégsem jelenik meg a Kerettantervben.
- c) A nyelvi szinteket is ugyanúgy határozza meg, mint például az angol vagy német nyelv tantárgyaknál. Tehát a 4. évfolyamra a tanulóknak a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti A1, 8. évfolyam végére az A2 és a 12. évfolyam végére pedig a

B1-es nyelvi szintet kell elérniük. A két tanítási nyelvű iskolákban egy tantárgy idegen nyelven való tanulásához minimum B1-es nyelvi szintet szoktak kérni (Nyelvi előkészítő, 2014), de minél magasabb szinten van egy tanuló, annál könnyebb a különböző tantárgyak idegen nyelven való tanulása. A KER nyelvi szintjeinek leírásában is az önálló nyelvhasználatnál (B1-B2) jelenik meg először az iskolai nyelvhasználat (KER 3.3, 2014). A B1-es nyelvi szint 12. évfolyamon való elérése már túl késő, hiszen a többi tantárgyat magyar nyelven oktatják, amit a tanulónak meg kell értenie ahhoz, hogy sikeresen teljesítse az általános iskolai és gimnáziumi követelményeket.

Mivel a fent felsorolt NAT-on (2012) és a Kerettanterven (2013) kívül még a nem túl részletes Interkulturális pedagógiai program (2004) nyújthatott segítséget, más európai és tengerentúli alaptantervek is vizsgálatra kerültek. Érdekes volt látni, hogy 2012, vagyis a menekülthullám kezdete óta nem igazán készült új alaptanterv a vizsgált országokban (Németország, Ausztria, Spanyolország, Egyesült Királyság). A multikulturális országoknak, mint például Ausztráliának vagy Kanadának viszont már régóta szerepel egy-egy angol mint idegen nyelvvel kapcsolatos fejezet a nemzeti tantervében. Az ausztrál nemzeti tanterv (ACARA, 2014) például még abban is segítséget nyújt a közismereti tantárgyakat tanítóknak (matematika, természetismeret, történelem, angol nyelv), hogy évfolyamonként, nyelvi készségenként és szintenként leírja, mire figyeljenek a pedagógusok egy-egy témakör tanításakor és mi az, ami számonkérhető a tanulóktól. Mindezt érthetően és röviden foglalja össze, így gyorsan átolvasható és könnyen alkalmazható a mindennapi munkában.

A fent felsoroltakat figyelembe véve az Orchidea Iskola helyi tantervének első része a Kerettantervhez (2013) igazodva évfolyamonként került kidolgozásra, amit a MID tantárgy keretén belül tanítani tudunk a gyerekeknek azzal a kitételrel, hogy ez csak abban az ideális esetben működhet, ha a gyermek valóban 1. vagy 5. évfolyamon érkezik, minden más esetben a tanterv második része alkalmazandó. A második részben pedig nyelvi szintenként és komponensenként (nyelvtan, szókincs, kiejtés, témakörök és kultúra) lebontva található meg a tananyag a 2013-as tervezetre alapozva.

Bár a tanterv bizonyos körülmények (óraszámváltozás, tanárhiány) miatt nem mindig működhetett teljes mértékben, jó alapot biztosított a tanári fluktuáció miatt állandóan cserélődő pedagógusok munkájának.

4.2. A magyar mint idegen nyelvi program működése a gyakorlatban

A 2014/2015-os tanévben kezdett igazán beindulni a MID oktatása az iskolában. Ebben a tanévben érkezett hozzánk Kasikci Katalin, aki az ELTE hallgatójaként töltötte nálunk az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát, majd a következő tanévtől magyar nyelv és irodalom, valamint MID tanárként az intézmény alkalmazottja lett. Az így kialakult két fős MID munkaközösségünkkel időnként a szintén pár fős magyar munkaközösség, néha az idegennyelvtanárok, máskor pedig a tanítók munkáját támogattuk. Bár minden év eleje bizonytalansággal indult, egyre nőtt a MID órák száma és egyre több gyermek tanulhatott magyar mint idegen nyelvet.

Tanév	2013/2014	2014/2015	2016/2017	2017/2018	2018/2019
Csoportok száma	4 kezdő (A1)	4 csoportból: 3 kezdő (A1) 1 középhaladó (A2-B1)	7 csoportból: 4 kezdő (A1-A2) 4 haladó (B1-B2)	8 csoportból: 3 kezdő (A1) 4 középhaladó (A2-B1) 1 fejlesztő	11 csoportból: 4 kezdő (A1) 4 középhaladó (A2 - B1) 2 haladó (B1-B2) 1 fejlesztő (B2+)
Heti MID óraszám	2	4	5+2	5	5
A programban résztvevő tanulók száma	10	30	38	36	48

1. táblázat: A magyar mint idegen nyelv tantárgy óraszám, a csoportok száma és a tanulói létszám (2013-2019)

Sajnos mindig voltak olyan tanulók, akik kimaradtak a programból, de elmondhatjuk, hogy a 2014/2015-ös tanévvel kezdődően egy olyan rendszer alakult ki az Orchidea Iskolában, amely bemutatásra érdemes és talán jó gyakorlatként más intézményekben is átvehető lehetne. A következőkben ennek a gyakorlatnak a bemutatására kerül sor.

2014 óta minden augusztusban összeül a MID munkaközösség és megbeszéli a tantárgyfelosztást. Erre azért van szükség, mert a tanároknak több szakja is van, és aki egy adott osztályban magyar nyelv és irodalom tantárgyat tanít, ugyanabban az időben nem tarthat MID órát is. A MID órák ugyanis a magyar nyelv és irodalom órákkal párhuzamosan zajlanak. A gyermekeket tehát nem készségtantárgyáról hozzák ki, melyeken magyar nyelvtudás nélkül is jól elboldogulnak, hiszen ezek az órák jó alkalmat teremtenek az osztályközösségbe való beilleszkedésre. Nem is olyan tanóráról, amelynek az oktatási nyelve angol, hiszen sok tanuló az iskolába érkezésekor magas szinten beszéli a nyelvet, így az ezeken az órákon való részvétel nem jelent számukra gondot.

Augusztus végén sor kerül egy előzetes csoportbontásra is, bár a tanulók névsora szeptember végéig, októberig folyamatosan változik. A tanév folyamán érkező tanulók létszáma is jelentős, ezért évfolyamonként, esetleg két évfolyamonként legalább egy-egy kezdő csoport indul, hogy lehetőséget biztosítsunk az év közbeni csatlakozásra. Ez azt jelenti, hogy például az 5. és a 6. évfolyam magyar nyelv és irodalom órái egy időben folynak, miközben párhuzamosan egy 5-6.-os MID csoport is kap órákat. Ezenkívül természetesen a már nem kezdők számára is biztosítani kell a folytatás lehetőségét egy magasabb nyelvi szintet megcélzó csoportban.

MID – felső tagozat					
óra	Hétfő	Kedd	Szerda	Csütörtök	Péntek
1.					
2.		1.csoport 5-6.évf.		1.csoport 5-6.évf.	
3.		2.csoport 7-8.évf.			
4.				2.csoport 7-8.évf.	
5.	1.csoport 5-6.évf.		1.csoport 5-6.évf.		
6.	2.csoport 7-8.évf.		2.csoport 7-8.évf.		
7.					

2. ábra: 2014/2015-ös magyar mint idegen nyelv órarend

Szeptember első hetében a magyar nyelvi szintfelmérőt követően megtörténik a csoportok kialakítása a gyermekek nyelvi szintjét és életkorát figyelembe véve. A szintfelmérésen nem csak az új tanulók vesznek részt, hanem mindenki, mert a két hónapos nyári szünet alatt néhányan rengeteget fejlődnek, mások azonban egyáltalán nem használják a nyelvet, így sokat felejtenek. A tanárok a csoportjaikat látva és hozzájuk igazodva készítik el a tanmeneteiket még ugyanebben a hónapban.

Az óraszámok a következőképpen alakulnak: 2-4.évfolyamon heti hat órában kapnak a gyerekek nyelvi felzárkóztatást. Ez azt jelenti, hogy a 6 MID óra mellett heti kettő magyarórán a magyar anyanyelvű osztálytársaikkal vannak. Az alsó tagozaton gondot jelent, hogy a MID tanárok módszertani képzésén elsősorban a felnőtt és fiatal felnőtt korosztály tanításáról esett szó, valamint középiskolai tanárként az alapszakjukon sem volt olyan kurzusuk, amelyen az alsó tagozatos korosztállyal foglalkoztak volna. A tanárok ezért rengeteg energiát fektetnek saját maguk képzésébe és néhány tanítóval összedolgozva készülnek a tanóráikra.

A felső tagozaton (5-8.évfolyam) kezdetben heti öt MID órát és két – törökóra alatti – gyakorló vagy fejlesztő órát kaptak a nem magyar anyanyelvű gyerekek. Az öt órán egy képzett MID tanár tanította a csoportokat, a heti két fejlesztésen pedig általában egy magyar nyelv és irodalom szakos pedagógussal tanulhattak. Azok, akik már jól (B1-B2-es nyelvi szinten) beszéltek magyarul, bejártak a magyar nyelv és irodalom órára, mellette pedig heti két órában kaptak külön kiscsoportos fejlesztést. Ez a módszer nagyon bevált: tapasztalataink szerint a tanulók két év MID órán való részvétel után már csak a heti két óra fejlesztésre jártak, így könnyebben megbirkóztak a nyelvtan és

irodalom, valamint a többi magyarul tanított tantárgy kihívásaival. Sajnos az iskolában a török nyelv oktatásának megszűnésével (2017), illetve a tanárok felvételének megszorításával a tavalyi tanévben nem volt lehetőség a tanulók fejlesztésre, és a 2018/2019-es tanévben is csak a 7. és 8. évfolyamnak lehetett fejlesztő órája. Jelenleg tehát 5-6. évfolyamon heti öt MID, 7-8. évfolyamon heti öt MID és két óra fejlesztés biztosított.

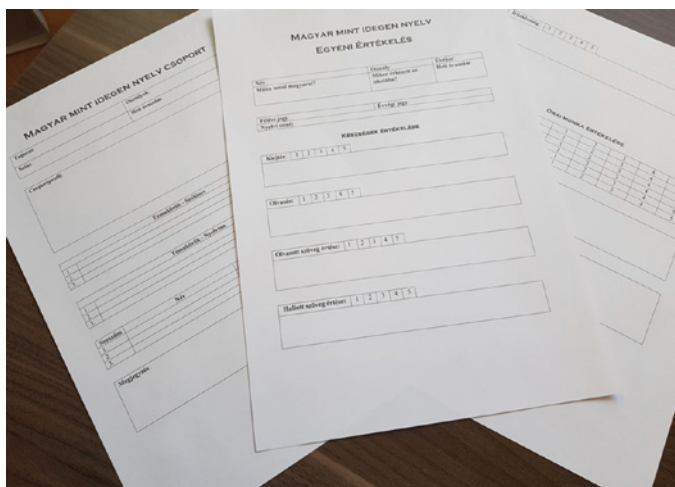
A tanulók nyelvi fejlődése éveken keresztül követésre kerül, egyéni értékelést kapnak, és arról is egyénenként születik döntés, hogy ki, mikor integrálható, mikor mehet nyelvtan és irodalomórákra. A gyerekek általában két év MID órán való részvétel után heti két óra fejlesztést kapnak, de emellett a fejlesztő óra mellett már bent ülnek a magyar nyelv és irodalomórákon is. Az integráció néha egy év után is megtörténhet, ha ez nem megterhelő a gyermek számára. Ilyenkor természetesen a szülőkkel, kollégákkal is egyeztetni kell, próbaórákra jár a tanuló. Azonban az is előfordulhat, hogy két év után sem integrálódik valaki, például ha a Magyarországon való tartózkodását traumaként éli meg, vagy további készségfejlesztésre szorul. A legfontosabb cél az általános iskolában a motiváció növelése. Még ha a gyermekek nem is szeretik meg a nyelvet, jó, ha legalább elfogadják, hogy magyarul kell tanulniuk, és belenyugszanak a jelenlegi helyzetükbe. Mivel külföldi állampolgárként később a gimnáziumban is valószínűleg MID órákra fognak járni, és a jelenlegi szabályozásoknak megfelelően B1-es nyelvi szintű érettségi vizsgát fognak tenni, nem kell erőltetnünk a magyar nyelv tanulását. Ugyanakkor azoknál, akik nagyon szeretnének tanulni és mindenképpen magyar középiskolába, egyetemre akarnak járni, másfajta hozzáállásra van szükség. Ezen is látszik, hogy mennyire rugalmasnak és egyénre szabottnak kell lennie ennek a tantárgynak.

Tanév végére minden tanár kétféle értékelést készít el: gyermekenként egy-egy egyéni és csoportost. Az utóbbira azért van szükség, mert a tanári fluktuáció miatt sokszor előfordul, hogy nem ugyanaz tanítja a tanulókat a következő évben. Az értékelés segítségével kialakulhat egy kép arról, hogy körülbelül mi történt az előző tanévben. A tanárok a csoportos értékelő lapon bemutatják a csoportot, felsorolják a tanult témaköröket, szóincset és grammatikát, a gyerekek félévi, valamint év végi osztályzatát. Ezenkívül megjegyzések írására is van lehetőségük. Természetesen a csoportok összetétele is változhat, de a következő tanévben ez az értékelőlap kiindulásnak jól használható.

Az egyéni értékelőlapon a tanulók készségekre lebontott szöveges értékelése szerepel. Megjelenik a gyermek nyelvi szintje, hogy mióta tanul magyarul, mikor került az iskolába és heti hány órában van lehetősége magyar mint idegen nyelv órára járni. A készségeknél pedig szöveges értékelést kapnak a kiejtésükről, a hangos olvasásukról, az olvasott és halott szövegértésükről és az íráskészségükről. A tanuló szorgalmára és órai magatartására is kitérhetnek a tanárok, de nem részletesen.

Az egyéni értékelőlap legfontosabb része a fejlesztendő területek rubrika, ahová részletezni tudják, hogy mi az, amivel a következő tanév során foglalkozni kell majd. Ez a szöveges értékelés kerül számszerűsítésre az év végi osztályzathoz. Korábban felmerült egy kérdés arra vonatkozóan, hogy az, aki magyar mint idegen nyelvet tanul, hogyan kaphat ötös osztályzatot, illetve aki kezdő csoportba jár, hogyan kaphat ugyanolyan jelest, mint az, aki haladó csoportban van. Ez egyáltalán nem jelent problémát, hiszen a gyerekeket önmagukhoz és a csoportjukhoz mérten is értékelhetjük. A vitás

ügyek elkerülése érdekében a bizonyítvány megjegyzés részébe leírhatjuk, hogy a tanuló magyar nyelv és irodalom tantárgy helyett magyar mint idegen nyelvet tanult – hozzátéve az aktuális nyelvi szintjét. Így látható, hogy valaki például kezdő magyar-tanulónként szerzett jelest, míg mások haladóként.



3. ábra: Magyar mint idegen nyelv egyéni és csoportos értékelőlap (ld. 1. és 2. sz. melléklet)

4.3. Tananyagfejlesztések, tartalom alapú nyelvoktatás és továbbképzések

A nagy óraszám, valamint a kevés gyermekeknek szóló tankönyv miatt általában saját szerkesztésű tananyagokkal és feladatlapokkal készültünk az általános iskolai MID órákra. Úgy gondoltunk, hogy nagy szükség lenne egy olyan tanári segédkönyvre, amelyben témakörönként válogatott feladatlapok és játékok találhatóak. Ebből a segédkönyvből egy, a test és egészség témájú fejezet el is készült és a mai napig használatban van az iskolában. Sajnos a projekt támogatás hiányában elakadt, de inspirációt nyújtott az iskolától később teljesen függetlenül elinduló MidKid.org weboldalunkhoz, amit Kasikci Katalinnal közösen szerkesztünk.

Az évek során problémák merültek fel a magyar nyelven tanult tantárgyakkal, illetve a középiskolai központi felvétellel kapcsolatban is. Az alsó tagozaton elsősorban a környezetismeret tantárgy ró nagy terhet a tanítókra, amely a magyar anyanyelvű gyermekek számára is szokott nehézséget okozni. A felső tagozaton pedig inkább a matematika tantárgy, valamint a középiskolai felvételi eljárás során megírandó központi felvételi vizsga jelentett problémát. Ezért próbáltunk erre a két tantárgyra koncentrálni a MID órák keretén belül egy-egy tartalomalapú nyelvórával, szókinccsfejlesztő, szövegértésk-fejlesztő feladatlapok elkészítésével. A 2015/2016-os tanévben a felsős matematika

MID órákon való bevezetésével kezdtünk foglalkozni, de ez a projekt idő hiányában megakadt, később Domonkos Dóra kolléganőnk indította újra a 8. évfolyamon.

2014-től minden évben tartottunk bemutatóórákat, továbbképzéseket és műhelymunkákat, elsősorban közoktatásban dolgozó (X. kerületi) pedagógusok számára.

5. Összegzés

Az Orchidea Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Óvoda, Általános Iskola és Gimnáziumban nagy lehetőségek rejlenének a magyar mint idegen nyelv kutatása, tananyagkidolgozás és fejlesztés szempontjából. Az utóbbi években egy olyan rugalmas, mégis szabályozott rendszer létrehozására került sor, melynek sikerült elhárítania a tanulók és tanárok fluktuációjából adódó és egyéb okokból elének gördülő akadályokat. A kialakult rendszer az egyéni és csoportos értékelésekkel egyfajta folyamatosságot tudott biztosítani a külföldi tanulók magyar nyelvtanulásában. A gyermekek nyelvtudása rengeteget fejlődött, az eredményeik és az esélyeik a továbbtanulásra sokat javultak. Több támogatással és megbecsüléssel valószínűleg többet tudtunk volna tenni, de talán mégis szolgálhatunk példaként más iskolák számára.

Referencia

- 23/2013. (III. 29.) EMMI rendelet 6. melléklete, *Magyar mint idegen nyelv kerettanterv 1-12. évfolyam számára*, letöltve: 2019.05.17.: http://kerettanterv.ofi.hu/07_melleklet_miniszter/k1_07_egyeb/index_magyar_idegen.html
- 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet 7. melléklete, módosítva a 34/2014. (IV. 29.) EMMI rendelet 8. mellékletének megfelelően, *Nyelvi előkészítő évfolyam kerettanterve*, letöltve: 2019.05.17.: http://kerettanterv.ofi.hu/07_melleklet_miniszter/7.1_NYEK/index_nyelvi_elokeszito.html
- 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet 6. § (6) *Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról*, letöltve: 2019.05.17.: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700100.KOR>
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete, *A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*, In: Magyar Közlöny (2012. évi 66. szám), letöltve: 2019.05.17.: http://www.budapestedu.hu/data/cms149320/MK_12_66_NAT.pdf
- Australian National Curriculum* (2014), letöltve: 2019.05.17.: <https://www.australiancurriculum.edu.au/resources/student-diversity/students-for-whom-eald/>
- Együtthaladó – Migráns gyermekek az iskolában* (2010-2018), weboldal: <http://www.egyutthalado.uni-miskolc.hu/>
- Közös Európai Referenciakeret 3.3* (2014), letöltve: 2019.05.17.: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- Oktatási Minisztérium (2004). *Interkulturális pedagógiai program*, letöltve: 2019.05.17.: <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/interkulturalis/interkulturalis>

1. sz. melléklet

Magyar mint idegen nyelv
Egyéni Értékelés

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV EGYÉNI ÉRTÉKELÉS

Név:	Osztály:	Életkor:
Mióta tanul magyarul?	Mikor érkezett az iskolába?	Heti óraszám:

Félévi jegy:	Évvégi jegy:
Nyelvi szint:	

KÉSZSÉGEK ÉRTÉKELÉSE

Kiejtés:	1	2	3	4	5

Olvasás:	1	2	3	4	5

Olvasott szöveg értéke:	1	2	3	4	5

Hallott szöveg értéke:	1	2	3	4	5

Íráskészség:	1	2	3	4	5
--------------	---	---	---	---	---

--

ÓRAI MUNKA ÉRTÉKELÉSE

Házi feladata mindig kész	1	2	3	4	5
Órán önállóan dolgozik	1	2	3	4	5
Csoportban és párban dolgozik	1	2	3	4	5
Kreatív	1	2	3	4	5
Tanuláshoz való hozzáállása	1	2	3	4	5
Szófogadó	1	2	3	4	5

Fejlesztendő területek:

--

Megjegyzés:

--

2. sz. melléklet

Magyar mint idegen nyelv csoport

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV CSOPORT

Tagozat:	Osztályok:
Szint:	Heti óraszám:

Csoportprofil:

--

Témakörök - Szókincs

1.	
2.	
3.	

Témakörök - Nyelvtan

1.	
2.	
3.	

Sorszám	Név	Osztály	Félévi jegy	Évvégi jegy
1.				
2.				
3.				

Megjegyzés:

--

Szili Katalin¹

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA MINT ALKALMAZOTT HUNGAROLÓGIAI DISZCIPLÍNA

Abstract

The aim of this essay is to change the position of teaching Hungarian as a foreign language (HFL) within the system of disciplines and to provide arguments for the idea that it can also be conceived of as a field of Applied Hungarology. Therefore, this article starts with the historical overview of the self-definition of HFL and it coins the term *Applied Hungarology*. Then, it focuses on the complex unit consisting of language and culture in order to support the suggestion that HFL can also be regarded as a discipline of Applied Hungarology.

Keywords: *applied linguistics, Hungarologie, Applied Hungarologie, culture*

Kulcsszavak: *alkalmazott nyelvészet, hungarológia, alkalmazott hungarológia, kultúra.*

1. Visszatekintés a magyar mint idegen nyelv oktatás szakmásváltásának kezdetétől eltelt időkre: töretlen fejlődés megtorpanással

A magyar mint idegen nyelv oktatása először a múlt század hetvenes, nyolcvanas éveiben, szakmává válásának újkori története idején határozta meg önmagát. Mint ismeretes, a területtel foglalkozókban az 1969-es lektori konferencián fogalmazódott meg tevékenységük új szintre emelésének, „szakmásváltásának” gondolata. Meglehetősen hosszú kihagyás után az áttörést az 1977-es esztendő hozta, amikor is az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottságának ülésén az egyes tanintézmények képviselői határozott, hat pontos programmal álltak fel a tanácskozásról. Az anyag megtalálható a Magyar Nyelvőr 1978-as számában (299–332) a folyamatban elévülhetetlen érdemeket szerzett Szépe György és Szende Aladár szerkesztésében. Most, majdnem 40 év távlatából végigtekintve az akkori terveken, jóleső meglepés és némi szomorúság töltheti el a megvalósításban résztvevőket (akik közül sajnos többen már nincsenek közöttünk). Nézzük fontossági sorrendben a hat pontot! Azt a célt, hogy a magyar nyelvet speciális irányú, egyetemi képzés keretében megszerzett diplomával rendelkezők oktassák (2. pont), fokozatosan, lépésről lépésre haladva, de elértük: kezdetben posztgraduális

¹ Szili Katalin az ELTE, Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék nyugalmazott tanszékvezetője

formában folyt az oktatás (az első ilyen évfolyam az ELTE-n 1982-ben indult), majd mássik három egyetem – a Pécsi és a Szegedi Tudományegyetem, a Károli Gáspár Református Egyetem – is lehetőséget nyújtott a képzés valamilyen formában történő elvégzésére (részletesen lásd Szűcs 2000).

A magyar mint idegen nyelvi tanárképzés virágkora vitathatatlanul a Bologna-időszakhoz köthető, amikor is a hallgatók valamely élő idegen nyelv vagy magyar, esetleg néprajz BA-ra építve fő MA szakjuk mellé választhatták a magyar mint idegen nyelvet (Szegeden a hungarológiát). Az eredmény: megfelelő elméleti és gyakorlati ismeretekkel rendelkező, a nyelvet és a hungarológiai ismereteket idegen nyelven is közvetíteni tudó nagyszámú fiatal szakember, akik – életkori helyzetükből adódóan – flexibilisek voltak, tehát könnyebben be lehetett vonni őket a külföldön folyó lektori és egyéb kulturális feladatokba (Kőrösi Csoma-program, Petőfi-program stb.), de az itthoni sokszínű igények (nyelvviskolák, cégek) kielégítésében is meghatározó szerepet játszottak. 2016-tól aztán az osztatlan képzésre történő átállással az oktatáspolitikai (a szakma és a mérvadó nyelvészeti testületek egyöntetű ellenkezése ellenére) parkoló pályára kényszerítette a szakot. Jelenleg 2, illetve 4 féléves második diplomát adó képzésben felvehető ugyan, de a tapasztalatok alapján igen szűk réteg lát lehetőséget benne, következésképpen a majdnem tizedére csappant évfolyamlétszámok nem tudják enyhíteni a lassan kritikussá vált tanárhiányt, arról nem beszélve, hogy a végzetek zömének élethelyzete (nagyobb részük már megalapozta egzisztenciáját Magyarországon, vagy éppen azon dolgozik) nem egyeztethető össze hosszabb külföldi tartózkodással.

Visszatérve a hat ponthoz: a szak léte kialakította a magyar mint idegen nyelv oktatás szakembergárdáját, több volt diákunk vállalkozott arra, hogy doktori fokozatot szerez a pécsi vagy az ELTE-n működő alkalmazott nyelvészeti doktori programokon. A 3. pont elvárásai így teljesültek. A rendszeresen publikálók köre ezzel egyidejűleg egyre gyarapodott, írásaik tematikája felöleli a magyar mint idegen nyelv oktatás (továbbiakban MID) szinte minden lényeges elméleti és gyakorlati kérdését, számos tankönyv is napvilágot látott. Ez persze azt is jelenti, hogy léteznek megfelelő fórumok a munkáik közzlésére (6. pont), valamint a szélesebb tanári közönség tájékoztatására (5. pont), gondolok referált szakfolyóiratunkra, a 2005-től létező THL2-re vagy a 2000-től, a Pécsi Egyetem gondozásában megjelent Hungarológiai Évkönyvre (mindkettő elérhető az Elektronikus Periodika Archivumban). Az egyetemi szintű feladatok mellett figyelmet fordított a szakterület a nyelvtanárok tájékoztatására, továbbképzésére (4. pont): az évi vendégoktatói konferenciáknak állandó részét képezik a műhelyfoglalkozások, a lektorok módszertani felkészítése is folyamatos, az egyes egyetemi oktatóhelyek évente tartanak szakmai napokat, a határon túli kollégák segítségét pedig kiemelt küldetésünknek tekintjük.

Az 1977-es cselekvési tervzet eddigi felsorolásból hiányzó 1. pont a szervezeti keretek megteremtéséről szól, amire négy alternatívát vázoltak fel akkor: a) önálló szekció a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságon belül; b) önálló szakmai munkaközösség; c) munkabizottság az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottság (vagy más testület) keretében; d) önálló vagy más intézményhez kapcsolódó kutatóközpont. Ezek közül a

harmadik változat realizálódott, az is meglehetősen későn: a magyar mint idegen nyelv oktatói 2016-ban tömörültek a Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Egyesület egyik szekciójába. A lépés két okból is szükségszerű és logikus volt: egyfelől képviselői addig is a MANYE-ban letek befogadó szervezetre, rendszeresen részt vettek az általa szervezett konferenciákon, másfelől a szakma önmaga diszciplináris helyét a kezdetektől fogva az alkalmazott nyelvészetben belül képzelte el (Kontra 1979; Éder 1984; Szépe 1989; Giay 1990a; Giay 1998b; összefoglalva: Nádor 1991).

2. A magyar mint idegen nyelv oktatása mint alkalmazott nyelvészeti szakterület

A diszciplináris kérdések megvitatásának fő fóruma az 1981-es 5. lektori konferencia volt, tehát nem meglepő, hogy az önmeghatározás a nyolcvanas évekhez köthető. Történeti távlatból tanulságos megfigyelni, hogy az akkori írásokban (Szépe 1981; Éder 1984; Giay 1990a; 1998b; egybegyűjtve Nádor szerkesztésében: 1991.) az önmeghatározás elsősorban a magyartanítás színes célcsoportjainak differenciálását jelentette a klasszikus anyanyelvként való megjelenéstől a klasszikus idegen státuszig, ami nem véletlen: a MID oktatásának ugyanis először határozottan el kellett magát választania az anyanyelvi magyartanítástól, ki kellett mondania, mondatnia önállóságát, meg kellett fogalmaznia szemléletbeli különbözőségét, céljainak, tananyagainak, eljárásainak stb. eltéréseit: „A magyar mint idegen nyelv és a hozzá szervesen kapcsolódó magyarságismeret oktatása, mint bármely idegen nyelv és kultúráé, önálló szakma”, szögezi le a szakról szóló cikkében az Éder – Hegedűs – Horváth – Szili szerzőnégyes (1984: 20). Az alkalmazott nyelvészet körébe leginkább gyakorlati feladatai és módszertani megfontolásai miatt rendelték (Hársné Kígyóssy 1978; Szöllőssy-Sebestyén András 1985; a témáról szóló cikkek összegzése: Giay 1991). Az egyes leírásoknak visszatérő eleme az interdiszciplináris jelleg is, vagyis annak hangsúlyozása, hogy a MID több tudományterület eredményeit olvasztja magába, így az idegen nyelvek oktatásáét, az általános nyelvészetét, de támaszkodik a nyelvtipológiára, a kontrasztív elemzésekre, de a pszicholingvisztikára, szociológiára is (Giay 1990a; 1991; 1998b).

Összegezve (és rendszerbe foglalva, kiegészítve) a hetvenes évektől a kilencvenes évek elejéig formálódó képet: a MID oktatását az alkalmazott nyelvészet egyik önálló területének tekintik, következésképpen **társtudománya** a fordítástudománynak, a nyelvpedagógiának, nyelv művelésnek, nyelvtervezésnek stb. Jellegét tekintve **interdiszciplína**. Céljaiból adódóan támaszkodik **segédtudományaira**, nevezetesen a nyelvtudományra, annak különféle irányzataira, ágaira, nyelvmegközelítési módjaira, azaz felhasználja a nyelvelméletek, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, az összehasonlító nyelvészet, a nyelvtipológia számára lényeges megállapításait. Értelem szerűen főként a magyar nyelvészet eredményei fontosak számára, a pszicholingvisztika a nyelvtanulási folyamatok megfejtésével segíti, a szociolingvisztika pedig a nyelvhasználat társadalom által meghatározott tényezőinek feltárásával. Segédtudományai közé sorolom (a nyolcvanas-kilencvenes évek szerzői ezt még nem tehettek

meg) a beszélői szándékok kódolásának és dekódolásának kérdéseivel foglalkozó a pragmatikát, valamint a dolgozatom további részét tekintve jelentős kulturális nyelvészetet, amely a nyelv és kultúra összetett viszonyának feltárásában nyújt fontos adalékokat. Hangsúlyoznom kell, hogy a MID oktatása és a fenti tudományterületek kapcsolata nem egyirányú: a MID nemcsak kölcsönöz tőlük, de sajátos külső szemléletmódjának köszönhetően hozzá tud járulni amazok eredményeihez. A nyelvoktatás, a pragmatika, valamint a kulturális nyelvészet szoros és kölcsönös viszonyának bizonyítéka, hogy a nyelvoktatás kérdésfelvetéseivel inspirálja az említett diszciplínák kutatóit, sőt megoldásaival hatékonyan hozzájárul fejlődésükhöz. Példaként említhetjük a nyelvpedagógia, az interkulturális pragmatikai és interkulturális nyelvészeti kutatások mezsgyéjén elhelyezkedő munkák sokaságát, a nyolcvanas években indult beszédaktus-vizsgálati projektet, a CCSARP-ot (Cross-cultural Study of Speech Act Realization Patterns), amelyet a nyelvoktatás inspirált, megvalósítói pedig nyelvtanárok-alkalmazott nyelvészek voltak. Hasonló történéseket figyelhetünk meg a magyar nyelvészetben is: mind a pragmatikáról szóló első könyv, mind a meghatározó empirikus elemzések a szakterület képviselőinek tollából kerültek ki (Szili 2004; Bándli – Maróti 2003; Maróti 2003, 2005; Bándli 2011; Erdősi 2006, Óvári 2007, Gróf 2012).

2.1. A hungarológiához való (egyoldalú) közeledés

A 20. század utolsó évtizedében aztán a szakma mintha módosítani szeretne saját diszciplináris elhelyezését, ami abban mutatkozik meg, hogy együtt kezdi emlegetni önmagát a hungarológiával. Ez a lépése részint a nyelvoktatás általános trendjéhez való alkalmazkodással magyarázható, jelesül azzal a ténnyel, hogy az előző évtizedekben a nyelv oktatása összekötődött a célországokkal kapcsolatos ismeretek átadásával, gondoljunk a *Landeskunde*, *Civilisation*, *American studies* stb. tárgyakra. A külföldi mintákra a magyarórák mellett nálunk is megjelent a *magyarságismeret* című tantárgy, amelynek tematikája (az összeállító érdeklődésétől függően) tartalmazhatott egy kis népismeretet, egy kis földrajzot, egy kis történelmet, egy kis szokáskultúrát stb. A MID-oktatás és a hungarológia egy fogalomkörbe vonásához még ennél is hangsúlyosabb érveket Szépe György szolgáltatott az ezredfordulón írt cikkében (Szépe 2000), amelyben a magyar mint idegen nyelv/hungarológia terminus és annak írásmódja is egymás mellettiségüket, egységüket hivatott szimbolizálni. Szépe a véleményét gyakorlati alapokon nyugvó érvekkel támasztja alá: a külföld perspektívájából minden, a magyarsággal összefüggő ismeret hungarológiává lesz, következésképpen a határon túli oktatóintézményekben a nyelvoktatás a hungarológiai tevékenység meghatározó része, sőt akár azonos is lehet vele. Kiváltképpen így van ez akkor, teszi hozzá, ha a lektornak a nyelv mellett magyarságról szóló ismereteket is kell nyújtania: „a magyar nyelv és kultúra fenntartása külföldön átfedésben van a hungarológiával” (i. m. 14). A saját oktatási tevékenységére tett utalásból arra kell következtetnünk, hogy hungarológián a magyar nyelvészet, a történelem, irodalom stb. tudományos igényű oktatását értette, talán olyan összetett munkát, mint amit korábban Riedl Szende végzett Prágában vagy

Lotz János Stockholmban. A két fogalmat egymás mellé rendelő koncepció megtestesülése különben A magyar mint idegen nyelv/hungarológia című kötet (Giay – Nádor 1998a), de a 2000-től indult Hungarológiai Évkönyv szerkesztése is egymást kiegészítő voltokat hangsúlyozza (a nyelvoktatással foglalkozó és a kultúra, a tudományok átadását taglaló dolgozatok nagyjából azonos arányban vannak jelen benne).

Kis szépséghibája a MID hungarológiához rendelésének, hogy a magyarságtudomány nem teszi magáévá a gondolatot: ha végigtekintünk a magyarságtudomány fogalmának meghatározásain (a történeti áttekintést lásd többek között: Giay 1990b; Hungarológia 2 (2000) 3. szám), a hungarológia gyűjtőnévhez rendelt számos diszciplína (irodalom, történelem, nyelvészet, néprajz, antropológia stb.) között véletlenül sem találjuk meg a magyar nyelv tanítását. Annál, hogy fel sem merül a beemelés gondolata, persze van még barátságatlanabb viszonyulás is, az (arisztokratikus/lekezelő) elutasítás: „Az alanyi és tárgyias ragozást vagy éppen a magyar történelem alapfogalmait országismeret keretében kinnal-verítékkal oktató kollégáink iránti minden tiszteletünk sem indokolhatja, hogy napi reprodukáló tevékenységüket produktív tudománynak, hungarológiának tekintsük” (Arató: 2000: 123–124).

3. A magyar mint idegen nyelv oktatása mint alkalmazott hungarológiai diszciplína

Először is néhány érv a diszciplináris újragondolás és a hasonló vélemények megváltoztatása érdekében, ami nem jelenti azt, hogy a MID-oktatást száműzném az alkalmazott nyelvészet köréből, csupán kitégítom a határait. Az első definíciók, a hetvenes-nyolcvanas évek óta az idegen nyelvek oktatásában jól kivehető elmozdulások történtek mind a szemléletben, mind a célokban, mind az osztálytermi eljárásokban, de más lett a magyarul tanulók összetétele, módosultak a motivációik, a tanítással szembeni elvárásaik. A magyar nyelv tanulója sok szempontból különbözik pár évtizeddel ezelőtti társaitól (Csonka Csilla jellemzése inkább róluk szól, Csonka 2006). Mindenekelőtt le kell szögeznünk, hogy a szívünknek oly kedves, „rajongó” diákok, vagyis a magyarság, a magyar kultúra iránt elkötelezett, kutatókká, Balassi-, Kosztolányi-, Kertész-fordítókká válni akarók aránya csökkent. Abban viszont nincs eltérés, hogy nagyobb hányadukat fiatal felnőttek teszik ki, és nagyrészt saját döntés eredményeképpen vállalkoznak a magyar megtanulására. Választásukban racionális tényezők játszanak fő szerepet: a gazdasági-kulturális miliő, a lehetőségek, a nekik felajánlott ösztöndíjak a magyar fél, illetve a saját országuk részéről. Írásom idején például a magyar állam a Stipendium Hungaricum program keretében ösztönzi a fiatalokat arra, hogy magyar egyetemeken, magyarul szerezzenek diplomát, Kína, Dél-Korea ugyancsak támogatja a magyar nyelvet választókat, mindketten egyértelműen azért, mert az erősödő gazdasági kapcsolatok keresetté tették a két fél nyelvét ismerőket. (Most itt nem szólok a magyar származásúakról, akiknek motivációi egybeeshetnek az imént említett csoportokéval, de nagyban el is térhetnek tőlük.) Bárhogyan is kerüljenek a hallgatók az órákra, előtte nagy valószínűséggel felméri a magyartudás előnyeit, még egyértelműbben

fogalmazva tudásának piaci értékét. És mivel jövőendő tolmácsokként, idegenforgalmi szakemberekként, vegyes vállalatok, kulturális intézetek munkatársaiként stb. az anyanyelvi és célnyelvi kultúra képviselői közötti kommunikációt kell menedzselniük, mégpedig sikeresen, a magas fokú nyelvtudással egyidejűleg a mindennapi életben jól kamatoztatható ismeretek birtokába akarnak jutni. Ez magába foglalja azt, hogy miképpen kell viselkedni, beszélni velünk, ha meg akarnak nyerni bennünket, fontosnak tartjuk-e a pontosságot, az önállóságot, a határozottságot, a kezdeményezőkézséget előbbre valónak tartjuk-e a szerénységnél, a simulékonyságnál, tabuink, szimpátiáink, ellenszenveink gyökereit. Magyarán – ha tetszik, ha nem – a középkori hangtörvények követését, az egyes hangok pontos fonetikai jegyeinek bevéését felesleges időpocsékolásnak tartják, ellenben akár készek barangolni a jogi nyelv útvesztőiben, mert annak ismerete potenciális előnyt jelenthet a munkaerő-piacon. A tanulók céltudatossága megmutatkozik az osztálytermi munkához való viszonyulásukban is: nem passzív elszenvetői, hanem aktív részesei akarnak lenni saját tanulási folyamatuknak, tudni akarják honnan hova jutnak el, elvárják, hogy a befektetett energiájuk a lehető leggyorsabban megtérüljön. Mondanom sem kell, önmagát sodorja veszélybe az az oktatási intézmény, amely nem ismeri fel újfajta feladatait (és egyben lehetőségeit), nem formálja tananyagait, tantárgykínálatát, oktatási struktúráját, módszereit a való élet mozgásaihoz. A kérdés: minek tekintsük ezt a tendenciát. Fájdalmas, a tudományosságot érintő veszteségnek, vagy a magyar nyelv, a magyar kultúra tanítását újraértelmező, határait kítágító fejleménynek? Meggyőződésem, hogy az utóbbiról van szó, egy izgalmas, komplex kihívásról, ami érinti a nyelvórák szemléletét, tartalmát, az ott alkalmazott eljárásokat.

3.1. Az alkalmazott hungarológia fogalmáról és annak szükségességéről

Mivel a dolgozatom fő célja a MID oktatásának a hungarológiához, pontosabban az alkalmazott hungarológiához való tartozásának bizonyítása, szükségem van a fogalom meghatározására (egyelőre kísérleti jelleggel, vázlatosan). Hozzáteszem, az alkalmazott hungarológia létezik a mindennapok gyakorlatában, mégpedig a külföldi kulturális programok szervezőinek, a magyar nyelvet tanító tanároknak, a magyar irodalmat, a magyar népismeretet, nyelvészetet, a Magyarországot mint turisztikai célpontot stb. bemutató, idegen ajkúaknak szóló programok oktatóinak köszönhetően. Kiindulópontként fogadjuk el tehát azt a tényt, hogy a hungarológiának két megjelenésmódja különíthető el, egy, a klasszikus filológia ismerveinek megfelelő változat, amely a magyarsággal összefüggő kérdések tudományos igényű feldolgozását jelenti egy-egy diszciplína (történelem, irodalom, nyelvészet, néprajz, művészeti ágak stb.) keretében. Emellett azonban létezik a magyarság, a magyar kultúra, szellemiség, a magyar nyelv iránti mindenkor külső elvárások kielégítését szolgáló, tehát inkább a gyakorlati elvárásoknak megfelelő ága, az alkalmazott hungarológia. Feladat körébe beletartozhat a magyar nyelv oktatása (a magyar beszélőközösséggel való sikeres kommunikációhoz szükséges nyelvi és kulturális készségek kialakítása), a magyarsággal kapcsolatos

érdeklődés felkeltése, fenntartása (e tekintetben alkalmazott hungarológiai tevékenység a külföldi hungarológiai intézmények munkája), magyarságunk mibenlétének, kulturális értékeinknek, szellemi produktumainknak a bemutatása, a hozzájuk való megfelelő viszonyulás kialakítása. Az alkalmazott hungarológia részterületei értelemszerűen erősen támaszkodnak az elméleti társtudományaikra, a köztük levő átjárás szükség-szerű, sőt lehetnek köztes területeik is. Eltérnek ellenben tőlük tárgyukban, céljaikban, szemléletükben, módszereikben. A Mit adjunk át?, Mit tanítsunk? kérdésekre adott válaszokat esetükben még erőteljesebben a mindenkori befogadói igények, az oktatás objektív, szubjektív körülményei szabják meg: hol, milyen nemzetiségű, kultúrájú, milyen előképzettségű közönséget, milyen okból, céllal szólítanak meg. E tényezők (optimális esetben) szelekcióra készítetnek: az átadandó ténybeli tudás maximalizálása helyett sokkal inkább azokra az ismeretekre tanácsos helyezni a hangsúlyt, amelyek az idegen kultúra tagjai számára hasznosnak, szükségesnek bizonyulnak a társadalmi-gazdasági és az egyéni interakcióikban, illetve amelyek alapul szolgálhatnak a kölcsönös megértésben. Megtörténhet tehát az, hogy az adott tudományág egyes klasszikus résztemái kiesnek a tematikájából, perifériálisnak látszó jelenségek viszont előtérbe kerülhetnek a közös történelmi, kulturális történések, a néha nehezen megjósolható recepció miatt. De az is előfordulhat, hogy egy-egy igen speciális jelenségre (a magyar szülő- és borkultúra, a magyar családjog stb.) kell szűkítenünk a magyarságismeretet.

Az alkalmazott hungarológia céljai közé tartozhat az irántunk való pozitív attitűdök, úgymint kíváncsiság, nyitottság kialakítása és különféle kompetenciák fejlesztése. Mindenekelőtt az összehasonlító készségé, amelynek a segítségével a befogadó össze tudja vetni a magyar és a saját kultúrájának tényeit, értékeit, eszméit, és azokat többféle nézőpontból is meg tudja világítani. Az összehasonlító eljárásoknak tehát elengedhetetlenül ott kell lenniük az eszköztárában, és természetesen az oktatás minden fázisában is. Másodszor képessé kell tenni a tanulót arra, hogy a rólunk szerzett tudását a kultúránk, a történelmünk kontextusában értelmezze, képes legyen egyszerre érzékenyen és kritikusan viszonyulni hozzánk. Hogy néhány, a magas kultúra körébe tartozó példával éljek: a szecesszió magyar építészete nem maradhat említetlenül, ahogy Kodály és Bartók neve sem, mivel kiemelkedő értékekkel és sajátos magyar jegyekkel tudtak hozzájárulni az egyetemes művészethez. Az oktatásban alkalmazott komplex, összevető, értelmező, kontextusba helyező megközelítés viszont azt is lehetővé teszi, hogy akár a világviszonylatban nagy teljesítmények árnyékába szorult produktumokra is figyelem irányuljon. Gondoljunk a veleméri szobányi román templomcska Aquila János által festett freskóira, amelyek vitathatatlanul kisebb terjedelmet kapnak (ha egyáltalán kapnak) a szakkönyvekben Giotto pár évtizeddel korábban született freskóinál, de mégis összekötő kapcsot jelentenek az európai szellemiséggel, az akkori keresztény világgal. És talán egy kicsit Itáliával is, hiszen Giotto a nápolyi udvarban is tevékenykedett, amikor Károly Róbert ott gyermekeskedett nagyanyja, Árpád-házi Mária felügyelete alatt, a veleméri freskók pedig fiának, Nagy Lajosnak az uralkodása idején jöhettek létre, amikor is a magyar királyság európai nagyhatalomnak tekinthető. (A kultúra oktatásának hasonló dilemmáiról lásd Szőnyi György Endre 1999-es dolgozatát.)

És amiről semmiképpen ne feledkezzünk meg: az alkalmazott hungarológia dolga a mindehhez szükséges, a kulturális különbségeket figyelembe vevő oktatásmódszertan megteremtése. Feltételezem, gyakorló tanároknak nem kell hosszasan bizonygatnom, hogy a tartalmi követelményekhez mindenben igazodó előadó is kudarcot vallhat, ha nem ismeri diákjai tanuláskultúráját, a tőlük megkívánt előadói stílus sajátosságait.

3.2. Miért alkalmazott hungarológia a magyar nyelv tanítása?

Az alcím kérdésének megválaszolásához előbb nézzük meg miért leegyszerűsítő és hamis az a kép, amely szerint a nyelv tanítása egyenlő a grammatikai szabályok bevetésének keserves lépéseivel, és legfőképpen azt, hogy a nyelv és a kultúra tanítása, tanulása miért egyidejű, párhuzamos folyamat! Ehhez azt kell tisztáznunk, miképp fűzték szorosabbra a nyelv és kultúra kapcsolatát a nyelvoktatásban megjelent új törekvések. Gyorsan hozzá kell tennem, hogy az inspirálói szerepet – alkalmazott szakterületről lévén szó – a világban zajló valós folyamatok játszották, többek között a munkaerő soha nem tapasztalt mozgása, a migráció, a mindennapos lett (akadozó) párbeszéd a kultúrák tagjai között. Az új kultúrákba történő integrálódás, a sikeres interkulturális kommunikáció követelménye másfajta nyelvi készségeket követelt a beszédpartnerektől, így a grammatikailag korrekt mondatok létrehozásának képessége helyébe újfajta kompetenciák kerültek. A nyelvoktatás kommunikatív, poszt-kommunikatív időszakában (a múlt század hetvenes éveitől az ezredforduló tájáig) született válaszok, megoldások részletes taglalása szétfeszítené dolgozatom kereteit, így csak két meghatározó mozzanatot emelek ki közülük, a szociopragmatikai kompetencia és az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztésének hangsúlyossá válását. A társadalomnyelvész Hymestől (1972) származó kommunikatív kompetencia fogalom cizelláltabb leírásaiban megtalálható rész- vagy főkompetenciáinak egyike (összegzésüket lásd Bándli 2014) az adott szociokulturális kontextusnak, a társadalmi elvárásoknak megfelelő nyelvhasználat képességét foglalja magába. Az interkulturális kommunikatív kompetencia azon készségek összessége, amelyek lehetővé teszik, hogy a más anyanyelvű, más kulturális háttérrel rendelkezők zökkenőmentesen tudjanak kommunikálni, képesek legyenek közös jelentések létrehozására. E kompetenciának előfeltétele a kulturális kompetencia. A hozzá tartozó képességek biztosítják a más kultúrájú beszédpartnerekkel való boldogulást, azt, hogy meg tudjuk értetni magunkat velük. Egyetlen példa a két kompetenciaegyüttes összefonódására: a magyar kultúrában (egyelőre még) elég fontos szerepet játszik a tiszteletiség, vagyis az, hogy a különböző okokból tiszteletet kívánó személyekkel megfelelően viselkedjünk verbálisan és nem verbálisan. Annak a külföldinek a magatartása, aki az egyetemi professzorát hangos *Szia! Hogy vagy?* megnyilatkozásokkal köszönti az előadóterem előtt, majd gyorsan beszlisszol előtte, interkulturális szempontból nem mondható sikerültnek. (Se szeri, se száma azoknak az írásoknak, amelyek az eltérő kultúrájú alkalmazottak céges kommunikációjának nehézségeivel foglalkozik.)

3.2.1. A nyelv és kultúra egysége a nyelvórákon

Az imént említett kompetenciák fejlesztése a nyelvórákon nemcsak azzal járt, hogy a nyelvoktatás a segédtudományai közé vonzotta a már említett pragmatikát és a kulturális nyelvészetet, de felvetette a nyelvoktatás és a kultúra viszonyának újragondolását is, illetve az új szemlélethez alkalmazkodó módszertani eljárások kidolgozását. Az előbbi feladatában bőségesen támaszkodhatott az utóbbi két-három évtized nyelvészetének, így a társadalomnyelvészetnek, a funkcionális és a kognitív nyelvészetnek, a több rokon elképzelést egyesítő ökon nyelvészetnek (angol elnevezésén *ecolinguistics/language ecology*) a nyelv és a kultúra kapcsolatáról szóló megállapításaira. A kevésbé ismert ökon nyelvészet Haugen megfogalmazásában „bármely nyelv és környezete interakcióinak tanulmányozása” (Haugen, 2001: 57). Fő jellemzője többek között a holisztikus szemlélet, az, hogy a nyelvet nem mint absztrakt rendszert kutatja, hanem az egyéni, szituációs, kulturális tényezőkkel való összefüggésében, tehát előtérbe helyezi a kommunikáció kontextuális tulajdonságait, az univerzalitás helyett pedig a különbözőségeiket.

A kultúra és nyelv egységét hirdető innen-onnan érkező állítások beszüremlettek az ezredforduló nyelvoktatásába is. Így az, hogy nem érthetünk meg egy kultúrát anélkül, hogy ne legyen direkt hozzáférésünk a nyelvéhez, általános vélekedés lesz, gondoljunk az 1993-ban született Bellagio deklaráció tartalmára: „A hatékony nemzetközi együttműködéshez az egyes országok és kultúrájuk ismerete éppoly fontos, mint a nyelvükben való jártasság, és ez a tudás függ a nyelvtanítástól” (The Bellagio Declaration of the European Cultural Foundation and the International Council for Educational Development (1993, Rockefeller Conference). Ugyanez a gondolat a kultúra oldaláról Buttjestionál így hangzik: „a kultúra tanulása valójában kulcsfontosságú tényező abban, hogy képessé váljunk egy idegen nyelvi rendszer használatára és mesterfokú megtanulására” (idézi Fengping Gao 2006: 61). Az új megközelítést jól summázza Kramersch definíciója, amely szerint a nyelv nem csupán az információcsere eszköze, hanem szimbolikus rendszer, amely képes létrehozni és megformálni szimbolikus valóságokat, úgymint értékeket, érzeteket, identitásokat a diskurzuson keresztül (Kramersch 2002).

A mindeme hatások eredményeképpen kialakított vezérelvek, amelyeket az oktatás a zászlajára írt, rövid állításokba tömörítve így foglalhatók össze: a nyelvtanulás nem egyenlő a nyelv formai rendszerének tanításával, tanulásával; a nyelvtanulás egyben kultúratanulás (is), tehát a nyelvtanítás kultúratanítás (is); a kultúráról való tanulás nem egyenlő kultúratanulással. A ma nyelvtanárának munkájában tehát – ha magas fokon műveli szakmáját – nem válik el a nyelv formai rendszerének és a nyelv által közvetített kulturális valóságoknak az oktatása.

No de hogyan valósítható meg ez egyidejűleg, nem külön, az országismeret tárgy keretében? Köszönhetően az egyre gyarapodó ilyen tárgyú munkáknak, arról is egyre teljesebb képünk van, hogy a szóban forgó egység a nyelv mely rétegeiben érhető tetten. Ha egy szóval akarjuk megválaszolni a kérdést, mindegyikben. A kultúra tanításai ott vannak a szókincsben: a szavak, szókapcsolatok a természetes

nyelvekben meghatározott fizikai, szociokulturális kontextusban születnek, élik életüket, következésképpen más és más morális, esztétikai, ideológiai, pragmatikai, nyelvtörténeti, kultúrtörténeti komponensek épülhetnek beléjük. Annak cáfolataként, hogy a tanár csak a nyelv formai rendszerét veri bele a tanuló fejébe, érdemes idézni Wierzbickát, aki szerint a grammatika sem önmagáért való absztrakt rendszer, egy-egy forma hangsúlyos jelenléte vagy hiánya azt jelzi, hogy az adott beszélőközösség minek szentel kitüntetett figyelmet a világból, vagy éppen mit helyez perifériára: „Míg az magától értetődő, hogy a szavak jelentést hordoznak, az kevésbé, hogy a nyelv grammatikai kategóriái szintén jelentéseket kódolnak. Pedig valójában ez az, amiről a nyelvtan szól: bizonyos jelentések olyan fontosak a beszélői közösségeknek, hogy nemcsak lexikalizálódnak (az egyes szavakhoz kapcsolódva), hanem grammatikalizálódnak, vagyis a nyelv szerkezeti mintáiban testesülnek meg” (Wierzbicka 2006: 171). Csak egy példával élve: összehasonlítva az újlatin nyelvek bonyolult igeidő-rendszerét az egyszerű magyarral, az eseményszerűségek eltérő elhelyezésével szembesülünk az idő feltételezett tengelyén: míg az előbbieken a történések idejének egymáshoz viszonyított különbsége más-más időket eredményez, sőt egybeesésük szintén, addig a magyar nagyvonalúan egyetlen időt tüntet ki jelölővel, a múltat, amely egybefogja a beszélés ideje előtti összes történést. A hely- és irányrendszerünk ragjai viszont nagyon részletező, pontos hely- és térfelfogásról tesznek tanúbizonyságot. Amikor az irányjelölő ragokat tanítjuk, a fő feladatunk tehát ennek a látásmódnak az elsajátíttatása.

De eltérés van a kulturális, nyelvi közösségek között abban is, ahogyan a nyelvet használják. A nyelvhasználat iránti fokozott érdeklődés vitathatatlanul az utóbbi évtizedek sajátja a nyelvtanításban, Kramersch rendszerében példának okáért a nyelv és kultúra kapcsolatának egyik dimenzióját testesíti meg a három közül: 1. a nyelv a kulturális valóság kifejezője; 2. a nyelv a kulturális valóság megtestesítője; 3. a nyelv a kulturális valóság szimbóluma (Kramersch 1998: 3). Szerinte az, ahogyan a nyelvet használjuk, ahogy megszólítjuk egymást, ahogy kérünk, tagadunk, befejezzük a beszélgetéseinket stb. szintén kulturális valósággá áll össze. A nyelvhasználat kimunkált elvei, a kialakított diskurzusformák (az információátadás és kapcsolattartás viszonya, a csoportharmonia és az egyéni jóérzés megeremtésének nyelvi eszköztára, a nem-verbális kommunikáció, a preferált arcunkák) mind-mind a kulturális tanítások által irányítottak. Hozzáteszem, a nyelv és kultúra fentiekben alátámasztott egységének, a nyelv kivételezett helyzetének megerősítéséhez (a hermeneutikán kívül) a hungarológiairól szóló vitákban is találunk érveket, mégpedig Szegedy-Maszák Mihálytól (2000): „Mondhatnám úgy is, számomra még leginkább a nyelv a legelfogadhatóbb záloga a magyarságnak”.

Dolgozatom fő mondandójához, a MID-oktatás alkalmazott hungarológiaiaként való értelmezéséhez, keresve sem találnék méltóbb megerősítést az ő szavainál.

Irodalom

- Arató György 2000. Hozzászólások. *Hungarológia* 2000.(3). Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 123–126.
- Bándli Judit (2011). „Igen, de...” A látszólagos egyetértés jelenségének vizsgálata. *THL2*. Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, Budapest, 29–37.
- Bándli Judit 2014. A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvtanításban. *THL₂* 1. 34–43.
- Bándli Judit – Maróti Orsolya 2003. Kultúra és nyelvi viselkedés. Japán diákok kérései és visszautasítási stratégiái magyar nyelven. *Hungarológiai Évkönyv* 4, Pécs, 137–52.
- Csonka Csilla 2006. A magyar mint idegen nyelv tanulója. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar nyelvmester*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 161–169.
- Éder Zoltán 1984. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye *Magyar Nyelvőr* 108: 63–74.
- Éder Zoltán – Hegedűs Rita – Horváth Judit – Szili Katalin 1984. A magyar mint idegen nyelv szak. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből*. ELTE, Budapest, 17. szám.
- Erdősi Vanda 2006. Empirikus beszédaktus-kutatások a magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatásában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata. *Hungarológiai Évkönyv*, PTE, Pécs, 69–81.
- Fengping Gao, Language is Culture. *Journal of Language and Linguistics*, Vol. 5.
- Giay Béla 1990a. Megjegyzések a magyar mint anyanyelv, valamint idegen, második és környezetnyelv oppozíciójához. *A hungarológia oktatása* 7–8. 74–78.
- Giay Béla 1990b. *A hungarológia fogalma*. *Hungarológiai ismerettár* 5. Szerk. Nádor Orsolya, Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest,
- Giay Béla – Nádor Orsolya 1998a. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest.
- Giay Béla 1998b. A magyar mint idegen nyelv fogalma. Kísérletek a hungarológia fogalmának és tartalmának meghatározására. In: Giay Béla – Nádor Orsolya *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest, 28–36.
- Gróf Annamária 2012. A magyar nyelv érzelmkifejező rendszere interkulturális aspektusból. ELTE, PhD disszertáció. Kézirat, Budapest.
- Haugen, E. 2001. The ecology of language. In: A. Fill – P. Mühlhäusler (eds.) *Ecolinguistics Reader: Language, Ecology and Environment*. Continuum, London, 57–66.
- Hársné Kígyóssy Edit 1978. A magyar idegen nyelvként való tanítása. In: Hársné Kígyóssy (szerk.) *A külföldiek magyar nyelvtanításának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben*. BME, Budapest, 35–40.
- Hymes, Dell 1972. On communicative competence. In: J. B. Pride – J. Holmes (eds.) *Sociolinguistics. Selected Readings*. 2. Penguin, Harmondsworth, 269–293.
- Kontra Miklós 1979. Szélgjegyzetek a magyar mint idegen nyelvről. *Magyar Nyelvőr* 103. 208–210.
- Kramersch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford University Press, Oxford.

- Kramsch, C. 2002 *Language Acquisition and Socialization. Ecological Perspectives*, Continuum, London.
- Maróti Orsolya 2003. Szia, professzor úr! Pragmatikai hibák idegen ajkúak magyar nyelvhasználatában. *Hungarológiai évkönyv* 4. PTE, écs, 166-172.
- Maróti Orsolya 2005. Sajnálom, de nem érek rá. Indirektség a performatívumok használatában. *THL2*, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, Budapest, 93–99.
- Nádor Orsolya 1991. *A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai Ismerettár* 6. Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest.
- Óvári Valéria 2007. Magyar–török bocsánatkérési stratégiák. *THL2*, 1–2, Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet, Budapest. 32–42.
- Piros Borbála 2006. Az interkulturális dimenzió bevonása a magyar mint idegen nyelv oktatásába. *Hungarológiai Évkönyv*, 90–96.
- Szegedy-Maszák Mihály 2000. „Van, ami nincs. „A magyarságtudomány: fogalom vagy feladat. *Európai Utas* 3: 7–10.
- Szépe György 1981. A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In: *Magyar nyelv külföldieknek V.* Szerk. Giay Béla és Ruzsinyák Márta. MM-NEI, Budapest, 9–27.
- Szépe György 1989. A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet. In: Nádor Orsolya – Giay Béla – Varga Márta (szerk.) *A hungarológiaoktatás elmélete és gyakorlata I.* Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 209 – 213.
- Szépe György 2000. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia. *Hungarológiai Évkönyv* 11–23.
- Szóllóssy-Sebestyén András 1985. A magyar mint idegen nyelv helye és szerepe a műszaki felsőoktatásban. *Folia Practico-Linguistica* 15. évf. 1. sz. 8–52.
- Szőnyi György Endre 1999. A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseire. *Hungarológia* 1. Nemzetközi Hungarológiai Központ, Budapest, 99–107.
- Szűcs Tibor 2000. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia hazai művelése. *Hungarológiai Évkönyv*. Pécs, 24–38.
- Wierzbicka, Anna 2006: *English. Meaning and Culture*. Oxford University Press, Oxford.

Bogár Ildikó¹

MÚZEUM MINT HUNGAROLÓGIAI INTÉZMÉNY

Abstract:

The first part of this article provides a historical overview focusing on cultural diplomacy in Hungary between the two world wars, the period when Hungarian institutions were established, and an outline of Kuno Klebelsberg's cultural policy. The second part is intended to describe exhibitions organized in recent years by Hungarian institutions in international countries to show with a view to facilitating a deeper understanding of Hungarian culture. Finally, the article offers answers to the problem of how to present Hungarian culture in settings where two cultures meet, by applying devices of the modern age and avoiding stereotypes. Capitalizing on what visualisation and technology can offer is highly important. The article is aimed at identifying options offered by the modern age for improving the knowledge and dissemination of Hungarian culture.

Keywords: *exhibitions of Hungarian institutions, visual tools, cultural diplomacy, museum, stereotypes*

Kulcsszavak: *magyar intézetek kiállításai, vizuális eszközök, kulturális diplomácia, múzeum, sztereotípiák*

1. Bevezetés

Írásomban a kulturális diplomácia és hungarológia lehetőségeit járom körbe, és ezek eszközeit, melyek segítségével a magyar kultúra bemutatható országhatárainkon túl is. Ezen belül is elsősorban a kiállításokra, múzeumi megjelenésekre helyeztem a hangsúlyt. Olyan megjelenési formák után kutattam a különböző intézménytípusokban, ahol a magyarság bemutatásához valamely vizuális eszköz az információátadás eszköze. Bővebben is ismertetem a magyar intézményhálózat történeti előzményeit, kialakulását. Ennek az írásnak nem célja, hogy klasszikus múzeumtörténeti áttekintést adjon, célom azonban áttekinteni a múzeumi eszközök hungarológiai felhasználásának lehetőségeit a külföldi magyar intézetek programjain keresztül. Vagyis az, hogy múzeum és hungarológia találkozáspontján milyen új, egyedi és elsősorban a hungarológia célkitűzéseit szolgáló eredmény születik.

¹ Bogár Ildikó kulturális örökség tanulmányok szakember, kulturális diplomácia szakirány, bogarildi@gmail.com

A magyarságtudományról köteteket lehetne írni, mind történetéről, mind jelenéről. Definíciója számtalan tudományterület felé vezet. Talán összefoglalóan a magyar kultúra tudományának nevezhetjük. Mielőtt ezer szálát kezdenénk kibontani, és újabb és újabb kérdésekre keresni a választ, megpróbálom ezt a fogalmat definíciószerűen meghatározni, amihez Tuomo Lahdelma, a Nemzetközi Magyarságtudományi Társaság volt elnökének, jelenlegi alelnökének gondolatait hívom segítségül: „A magyarságtudomány (hungarológia) fogalmának számomra a magyarsággal foglalkozó, széleskörű nyelv-, irodalom-, néprajz-, kultúra-, történet- és társadalomtudomány együttesen biztosít jelentést. A magyarságtudomány művelői továbbá nem elsősorban csak a magyarországi, hanem a nem magyarországi magyar és az egyéb külföldi kutatók is. A szakterület körébe tartozik az a tudományos munka is, ami a kívülálló, idegen nyelvű kutatók részvételével történik. Ezért a tudományterület a jelenkorban alapvetően kulturaközi szituációban jön létre és formálódik. Többek között olyan látószögből is, amelyben a külföldiek a magyarságot a saját kultúrájukon keresztül szemlélik és interpretálják. De ugyanezen az alapon mondhatjuk azt is, hogy az a tudományos munka, amit a magyar kutatók saját kultúrájuk feltárását és értelmezését illetően végeznek, máris hungarológiai szempontokat érvényesít, ha a saját irodalmukat és művelődésüket egy más kultúra tükrében kezdik szemlélni.”² Eddig az idézet, amit mindvégig igyekszem szem előtt tartani elemzéseim során. Elsősorban két kultúra találkozásának hogyanjára keresem a választ. Egy kultúra, egy nép, nemzet (és most az utóbbi fogalmak meghatározásába ne is menjünk bele), megismerése számtalan irányból lehetséges, de valójában mindegyik megközelítési mód fókuszál egy kérdéskörre, így nem tud teljes választ adni. A nyelv ismerete nélkül, mit is tudunk magunkból megmutatni egy másik nemzet számára, ennek körüljárása elengedhetetlen több szempontból is. A tárgyi vagy zenei kultúránkat tudjuk elsősorban reprezentálni, ezek értése, befogadása ugyanis lehetséges a nyelv ismerete nélkül is. De minden esetben érdemes kontextusba helyezni, a valós megértés érdekében, hogy ne üres szemlélődés maradjon csupán a befogadó számára egy-egy vizuális bemutatkozás. A befogadó helyszín igényének figyelembevételével lenne szerencsés kialakítani a „múzeumi megjelenéseket”. Egy-egy gyűjtemény megmutatása, bemutatása a tanítás eszköze is, magunkról, kultúránkról. Az újabb és újabb nemzedékeknek meg kell ismerniük a felhalmozott értékeket, tanulniuk kell belőle, majd tovább kell adniuk az így megszerzett tudást. A nemzeti és egyetemes kultúra emlékeit meg kell őrizni és közkinccsé kell tenni. Minden nemzetnek szüksége van olyan helyekre, ahol azokat az emlékeket ismerheti meg, amelyek az embereket egy nemzetté kovácsolják. Ezek a helyek a múzeumok. Mit akarok magamról megmutatni, mi az a fontos metszet, aminek tudását, megtanítását fontosnak tartom akár mások számára is. A tér, ahol ezt szeretném megvalósítani, nem más, mint a műzsák, a tudás, az emlékezés helye. Ha pedig nagyon le akarjuk egyszerűsíteni, a kulturális javak tudományosan rendszerezett gyűjteményeit kezelő kulturális intézmények, azaz a múzeumok. A magyar intézetek hálózata kiválóan alkalmas a „múzeumi” feladatok ellátására

² <http://hungarologia.net/about-iahs/magyar-a-hungarologiarol/magyar-a-hungarologia-fogalma/>

is, természetesen a múzeum fogalmát tágabb értelemben véve. A bevezető elején a vizuális élmény és annak befogadására is utaltam. Korunk egyre jobban a vizualizáció felé tolódik el, ha ismeretek átadásáról van szó. Az „ingerküszöb elérése” lassan csak a kommunikáció ezen elemeinek használatával elérhetőek.

2. Kultúrpolitika Trianon előtt, történeti előzmények, visszatekintés

A magyar fiatalok 1635 előtt, a nagyszombati egyetem megalapításáig, a külföldi egyetemeket látogatták, ha felsőfokú tanulmányokat akartak végezni. A XII. század végétől, olasz, francia egyetemeken tanultak, majd később a XIV. századtól a prágai, bécsi egyetemeken képezhették magukat, és sokan szereztek ismereteket a krakkói Jagelló Egyetemen. A Pázmány Péter Egyetem megalapítása után is még nagyon sokan külföldön tanultak, ugyanis az egyetem kapacitása nem tudott minden igényt kielégíteni a kezdetekkor. A XIX. század második felétől a kulturális külpolitika igyekezett a magyar kultúrát és tudományt is népszerűsíteni, és ezekre a feladatokra a magyar állam, esetleg magánszemély külföldi fenntartású, de magyar támogatást élvező intézeteket hozott létre. Fontos előzményként kell megemlítenünk, a bécsi Pázmáneum³ létrejöttét 1623-ban, majd később az 1895-ben létrehozott Római Magyar Történeti Intézetet⁴. Ez utóbbit Fraknói Vilmos püspök, történész kezdeményezésére alapították. A XX. század legelején állt fent, egy nagyon rövid ideig, az első Collegium, a konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézet, majd a két háború között jöttek létre a Collegium Hungaricumok, Bécsben, Berlinben és Rómában.

Magyarország 1526 és 1918 között nem volt független, és elsősorban a Monarchiának volt alárendelve, így külpolitikailag is. Az 1867-es kiegyezés utáni költségvetésekben viszont, minden évben találunk olyan tételt a kulturális tárcához rendelve, ami ösztöndíjakra ad lehetőséget, elsősorban a diploma megszerzése utáni képzésekre. Ekkor már létezett egy elkülönített pénzalap, ami a magyarországi képzés segítésére, színvonalának emelésére irányult elsődlegesen. Az első törekvések nem a külföldön való terjeszkedést célozták meg, nem is a külföldi magyar kulturális tevékenységet, hanem a belső erők támogatására szolgáltak. Átlagosan 15-20 külföldi ösztöndíjat lehetett elnyerni a kiegyezés utáni időszakban. A XIX-XX. század fordulóján az egyik

³ Pázmáneum (Collegium Pazmanianum) a Pázmány Péter bíboros, esztergomi érsek által 1623-ban Bécsben alapított papnevelő intézet neve. Az intézet a külföldi magyar papság részére az elitképzés színhelye volt, amelyet az alapító Pázmány Péter jelölt meg alapító levelében. Az első alapító okmányt 1619. január 1-jén állította ki. Az esztergomi káptalannak adta az 1618-ban vásárolt házat Bécsben. A növendékek nem csak magyarok lehettek, hanem szlávok, németek és horvátok is. 1623. szeptember 20-án született meg egy újabb alapítólevél, ebben Pázmány bíboros a bécsi jezsuitákra bízta a szemináriumot.

⁴ A Római Magyar Akadémia előzménye az 1895-ben alapított Római Magyar Történeti Intézet, mely 1913-ig működött. Az 1923-as újjáalapítását követően 1948-ig működött ismét (1996 óta Fraknói Vilmos Történeti Intézet néven működik a Római Magyar Akadémia keretei között).

legnépszerűbb egyetem a diákok körében a berlini volt, ez a mai Humboldt Egyetem⁵ elődje, a legtöbb ösztöndíjas ezt az egyetemet kereste fel. Igen népszerű volt, nem csak az állami ösztöndíjasok között, de a berlini egyetemet saját költségükön is sokan látogatták. A külföldön végzett tudományos kutatómunka és ennek egyik első elindítója Fraknói Vilmos és Klebelsberg Kuno. Fraknói a vatikáni levéltárban kutatva ébredt rá arra, hogy a kutatások koordinálása, akár intézményi keretek között, mennyivel hatékonyabban tud működni, mint az egymástól elszigetelt kutatómunka. Klebelsberg Kuno pedig a Magyar Történelmi Társaság vezetőjeként a külföldön folytatott, elsősorban magyar levéltári anyagok kutatását szorgalmazta. Fraknói Vilmos nemcsak a szavak embere volt, hanem tett is azért, hogy Rómában egy ilyen tudományos központ alakulhasson, és római villáját 1912-ben a magyar államnak ajándékozta. Ezután a Magyar Tudományos Akadémia irányításával a kulturális tárca tartotta fenn a Római Magyar Történelmi Intézetet, aminek 1914 ősztől tartották volna ünnepélyes megnyitóját, de sajnos az első világháború kitörése ezt megakadályozta. Klebelsberg Kuno szervezte meg azt a nagyon rövid életű konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézetet, aminek alelnöke is volt 1918 előtt. Ez a konstantinápolyi volt az egyetlen magyar, állami tulajdonban lévő, ösztöndíjasokat fogadó külföldi tudományos intézet. Sajnos csak másfél évig működött, és csak 2013-ban nyitotta meg újra kapuit. Szintén még a dualizmus idején alakultak az első magyar tanszékek a birodalmon belül, Bécsben és Prágában. A nyelvrokonság révén Helsinkiben is, de voltak olyan egyetemi oktatók, akik saját érdeklődésük kapcsán alapítottak magyar tanszéket, ilyen például Párizsban várta a hallgatókat. Ezeknek a magyar tanszéknek az igazi nagy felvirágzása az I. világháború utánra tehető, így már 1916-ban alakult tanszék Berlinben. A berlini Magyar Intézetet és magyar tanszéket, követendő példának tartották, sőt az intézetet a két világháború között a Berlini Egyetem egyik legjobban működő tanszékeként tartották számon.

3. Trianon hatása

Hogyan alakultak ki a magyar intézetek, milyen hátterük van ma, ennek bemutatását egy kis történelmi visszatekintéssel kezdeném, ezen intézmények létrejöttéig, hogy lássuk, miként és milyen céllal létesültek. Az első világháború lezárása után alakult és formálódott a legtöbb intézmény. A klebelsbergi kultúrpolitika megoldást keresett Magyarországnak új, Trianon utáni helyzetére. Az I. világháború vége, és az azt követő 1920-as trianoni békediktátum új helyzet elé állította a magyar politikát és természetesen ezzel együtt a kultúrpolitikát is. A klasszikus diplomáciában és a külpolitikában a

⁵ A Humboldt Egyetem Berlin legnagyobb, legrégebbi, s Németország egyik legjobb, legelismertebb egyeteme, mely 28 Nobel-díjast adott a világnak. A liberális porosz oktatási reformer és nyelvész, Wilhelm von Humboldt kezdeményezésére létesült Berlin első egyeteme 1810-ben, III. Frigyes Vilmos idejében – Universität zu Berlin, azaz Berlini Egyetem néven. Már alapításakor az oktatást és a kutatást egygyé ötvöző egyetem mintája volt. 1828-ban már Friedrich-Wilhelms-Universität néven volt ismert – az egyetem ugyanis felvette az alapító király nevét, s használta egészen 1946-ig.

kultúra volt az a terület, ami viszonylag nagyobb mozgásteret adott, és a határokon kívül rekedtek számára pedig igen fontos kapaszkodót jelentett. Feladatot adott az akkori magyar kormánynak, hiszen a kultúrpolitika kitörési lehetőség is volt abból a politikai elszigeteltségből, ami ekkor, 1920 után jellemezte Magyarországot, mind politikailag, mind gazdasági szempontból. Klebelsberg arra törekedett, hogy a magyarságot egy egységes kultúrnemzetként állítsa a világ elé, és nem túl jó megítélésünket, úgymond egy kulturális „propagandával” helyreállítsa. Természetesen emellett nem lehet elfelejteni, hogy több millió magyar rekedt az országhatárokon kívül Trianon után. Az ő helyzetüket is segíteni hivatott a magyar kultúra elfogadtatása és megmutatása. Az ország ezekben az években nagyon nehéz gazdasági helyzetben is volt, de mindenki belátta, és érezte azt, hogy talán a kultúra és a tudomány területén, annak segítségével ebből is ki tudnánk lábalni. A bécsi és vatikáni levéltári kutatás területei, a magyar kultúra külföldi levéltárakban való felkutatása, és ezeknek az anyagoknak az összegyűjtése már korábban megkezdődött. 1920-ban Bécsben, 1923-ban pedig Rómában alakult Magyar Történeti Intézet, a korábbi Fraknoi-féle vonal mentén. A magyar állam tulajdonában voltak az 1924-ben Bécsben és Berlinben, és az 1928-ban Rómában alapított Collegium Hungaricumok. Ezek számos tudomány területről fogadtak, elsősorban már diplomával rendelkezőket, hogy tudásukat tovább bővítsék ezekkel a külföldi ösztöndíjakkal is. A későbbiekben ezen feladatuk mellett már a magyar kultúrát népszerűsítő kiállítások, filmvetítések, felolvasóestek is voltak. Népszerűsítették és bemutatták a külföldiek számára a magyar kulturális örökséget. Ezenkívül Klebelsberg Kuno kultuszminisztersége alatt, további külföldi ösztöndíjakat is el lehetett nyerni, olyan országokba, városokba is, ahol ilyen magyar intézetek még nem működtek. A nagy kulturális központoknak az elitképzés volt az egyik fő célja. Klebelsbergnek tulajdonítják azt a kijelentést, hogy egy Magyarország nagyságú államot, 3000 fő kiválóan képzett értelmiségi jól tudja vezetni, és eredményessé tudja tenni. Elmondható, hogy ez a terve sikeres volt, hisz a két világháború között 2800 magyar fiatal kapott külföldi ösztöndíjat, és hosszabb rövidebb ideig tanulhatott ezeken a nagy múltú egyetemeken. Bár a külfölddel való kapcsolattartás bármilyen formája a külügyminisztériumhoz tartozott, ezek a külföldi kulturális, tudományos intézetek és kapcsolatok, a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium irányítása alá tartoztak akkor. Ennek részben az volt az oka, hogy Klebelsberg nagyon erős, befolyásos tagja, minisztere volt az akkori kormánynak. (Jelenleg az ezeket az intézményeket fenntartó Balassi Intézet a Külgazdasági és Külügyminisztériumhoz került 2016-ban.) Az intézetek többségének volt úgynevezett profilja, meghatározó szakterülete, például a bécsi egyetemre elsősorban a történelemtudományok iránt érdeklődők kaptak ösztöndíjat, míg Rómába inkább a művészetek iránt elkötelezettek, illetve képzőművészek, akik itt tudták magukat tovább képezni. Ehhez az intézményrendszerhez kapcsolódó ösztöndíj program rendkívül sikeres volt. A magyar kulturális diplomácia az intézményrendszer kiépítésének elindítása mellett, a húszas években egy rendkívüli jelentőségű tettet vitt véghez, olyan példaértékű, két nemzet közötti megállapodást tudott aláírni 1926-ban Béccsel, amely máig érvényben van. Ebben az úgynevezett badeni levéltári egyezményben lefektették, hogy

Ausztria és Magyarország közös szellemi tulajdona a levéltári anyag. Elsősorban a közös minisztériumok anyaga volt érdekes ebből a szempontból.⁶ Ennek az értelmében Magyarország visszakapta a kizárólagosan magyar vonatkozású aktáit a bécsi levéltárból, és a két állam közös tulajdonába kerültek, az 1526 és 1918 közötti Magyarországra vonatkozó vagy Magyarország hatáskörében működő szervek működését mutató iratok. Állandósult a magyar levéltári delegáció intézménye, majd később a múzeumi és könyvtári területen is hasonló rendelkezéseket fogadtak el. Rendkívül jó volt az együttműködés ebben az időben a magyar nagykövetség részéről Béccsel is. Az 1932-ben aláírt velencei egyezmény⁷ szintén egy kiemelendő esemény, amikor tételszerűen felsorolták azokat a műkincseket, kódexeket, levéltári-, múzeumi anyagokat, amiket a két állam egymásnak átadott. Az osztrákok által visszaszolgáltatott anyag természetesen jóval nagyobb, mint amit Magyarországról Ausztria kapott. Ekkor kerültek Magyarországra a Corvinák, több mint harminc példány, ezen kívül értékes festmények, szobrok, kéziratok, műtárgyak. Ezekből a visszakért anyagokból 1933-ban a Nemzeti Múzeum egy nagyon reprezentatív kiállítást rendezett. A Bécsben maradt anyagok sorsát szintén szabályozták ezekben az iratokban, és közös anyagnak nyilvánították, ez az egyezmény napjainkban is érvényes.

Klebelsberg Kuno több lehetőségen és forráson keresztül is támogatta a külföldi egyetemek magyar tanszékek, lektorátusok működését. A működésükbe természetesen Magyarország nem igazán tudott beleszólni, de azért bizonyos befolyást tudott szerezni a kultúrán keresztül. A politikai propaganda vádjá ezekkel az intézményekkel szemben nem fogalmazódott meg, de azt el kell ismernünk, és be kell látnunk, hogy a külföldi magyar intézetek ebben az időben valóban betöltötték politikai szerepet is. Történetileg a húszas évek a magyar intézetek születésének időszaka inkább, míg a harmincas években a magyar tanszékek, lektorátusok alapításának időszaka volt. A Klebelsberg Kuno által vezetett tárca az 1926-os és 1927-es költségvetési évben a tárcák közül a legmagasabb támogatást kapta, és a politikai elszigeteltségben élő Magyarországnak, a kultúra és a tudomány volt az egyik kitörési lehetősége, aminek így anyagi fedezete is biztosított volt. Az 1927. évi XIII. törvény cikk - A külföldi magyar intézetekről és a magas műveltség célját szolgáló ösztöndíjakról - rendelkezik arról a törvényi háttérrel, ami megalapozta ezt a rendkívül nagyhatású folyamatot, ami ezekben az években indult el. Jegyezzük meg, hogy Klebelsberg nem csak a kulturális diplomáciára alapozta a koncepcióját, hanem más oktatási intézmények megerősítésére és elindítására, mint például a népiskola építési programja.

⁶ A bécsi közös gyűjtemények és levéltárak irányában követendő magyar politika koordinálására és részleteinek a kidolgozására 1918. november 13-án a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium Fraknoi Vilmos elnökletével egy külön bizottságot hozott létre, amelynek Fejérfataky László a Nemzeti Múzeum, Petrovics Elek a Szépművészeti Múzeum, Végh Gyula az Iparművészeti Múzeum igazgatója, Czako Elemér a Széchényi Könyvtár osztályigazgatója és Csánki Dezső országos főlevéltárnoka lett a tagja. A bizottság titkári teendőit Gerevich Tibor múzeumi őr végezte. RESS Imre: A Monarchia levéltári öröksége. A badeni egyezmény létrejötte (1918–1926) Budapest, 2008. 34.

⁷ Az 1932-ben kelt velencei egyezmény az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlása után Ausztriában maradt magyar kulturális javak átadásáról rendelkezett.

“Kétségkívül csak kevés nép van, melynél a mult nagy eseményei a jelen gondolkozását és érzéseit oly mértékben befolyásolták, mint nálunk és a külföldi megfigyelő előtt épp ezért tűnik fel nálunk oly sok minden alig érhetőnek, sőt egyenesen rejtelmesnek.” (Klebensberg Kuno, 1925.)⁸ Klebensberg úgy gondolta, hogy a magyar kultúra elsősorban a nyugati kultúrával rokon, és a gazdasági kapcsolatoknál és együttműködésnél sokszor a kulturális kapcsolat sokkal erősebb, és gyümölcsözőbb tud lenni. Klebensberg egy nagyon erősen konzervatív politikus volt, de ezt pontosan felismerte magában, felül tudott emelkedni a saját ízlésén és elfogultságán. Többször elmondja beszédeiben is, hogy bár ő a XIX. század végi művészeti irányzatokat tudja elfogadni, értékelni, de tisztában van azzal, hogy megjelennek új, úgymond haladó irányzatok is, és senkit nem gátolt abban, és a munkatársai sem, hogy például a Magyar Római Akadémián, Aba Novák Vilmos vagy Molnár C. Pál ösztöndíjat kapjon, és megalakuljon a római iskola. A felsorolt képzőművészeket ma már úgy ismerjük, mint a XX. századi képzőművészet kiemelkedő alakjait. Klebensberg-ről sokan úgy tartják, hogy nem volt egy igazán eredeti gondolkodó, de abban mindenképpen rendkívüli volt, hogy mások véleményét, elképzeléseit nagyon jól tudta adaptálni, akár a külföldi példákat is a magyarországi viszonyokra. Rendkívül jó szakemberekkel vette körbe magát, az ő érdeme az is, hogy a kultusztárca különösen támogatták, a többi tárcához viszonyítva. Olyan jelentőségű államtitkára volt, mint például az a Kornis Gyula, aki már 1921-ben a *Kultúrpolitikánk irányelvei* című munkájában leszögezi, hogy az „állam etikai jelentősége” a kultúrában van.⁹ Azt gondolták, hogy a trianoni döntéssel talán az is összefüggésbe hozható, hogy Magyarország civilizációját, hagyományait, kultúráját nyugaton nem ismerik eléggé. Kevés információjuk volt a döntéshozóknak a művelt magyar nemzetről. Magyarországra és a magyar kultúrára inkább, mint valamilyen ázsiai eredetű, barbár keleti népcsoportra tekintettek. Természetesen vitathatatlan, hogy a magyar nép ázsiai gyökerekkel rendelkezik. Talán Petőfi volt az, aki a romantikus világirodalom kánonjába be tudott kerülni, utána már például a Millenniumi eseményeket nyugaton nem igazán kommentálták, pedig látványos építkezések sora jellemezte ezt az időszakot, mégsem foglalkozott vele az akkori nyugat.

„[m]ég nagy nemzetek kulturális életének is megártott az, ha egyes időszakokban túltengő sovinizmusból vagy saját szellemi életük túlbecsülése következtében elzárkóztak a külfölddel szemben, a kis nemzetekre pedig egyenesen végzetes, ha izolálódnak a nagy kultúrnépekkel szemben, s annak a tévhitnek adják oda magukat, hogy elzárkóztottan valami egészen speciálisan nemzetit tudnak kiforrni”.¹⁰ olvashatjuk Klebensberg Kuno 1926-os beszédében. A kulturális nyitottság igen fontos, „kis” nemzetek esetében egyenesen kötelező.

Az építkezés következő fejezete, először is a külföldi magyar intézetek és tan-székek hálózatának bővítése volt, azaz a meglévő lehetőségek továbbfejlesztése,

⁸ Gróf KLEBELSBERG Kuno: Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai (1916-1926) Budapest, Athenaeum Nyomda, 1927.

⁹ HATOS Pál: Mit ér a kulturális diplomácia, ha magyar. Korunk 23. évf. 10. sz. (2012. október)

¹⁰ Gróf KLEBELSBERG Kuno: Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai. 1916–1926. Athenaeum, Bp., 1926, 185.

újabb szintre emelése. Ezenkívül sokkal tudatosabban kellett a magyar elitképzést szolgálni, támogatni, ösztöndíjak beindításával, harmadik pilléreként pedig a külföldi magyarság kulturális önazonosságát kellett megerősíteni az anyanemzet segítségével. Magyarország kultúráját, tudományos eredményeit és értékeit nagyon széles körben kellett propagálni és a külfölddel megismertetni, ezek voltak az elsődlegesen kitűzött célok. A kettősség, a nyugathoz vagy a kelethez tartozás gondolata az egész magyar történelmet, és főleg a két világháború közötti időszakot nagyban jellemezte, „Kompország”, ahogy Ady fogalmazott. Mennyire és hogyan tud egy keleti gyökerű nép a nyugathoz tartozni? Úgy vélem, ha egy ilyen kettősségben gondolkodunk, ezt előnyként kellene megfogalmazni. Nem kelet *vagy* nyugat, hanem kelet és nyugat. A komp váljon inkább híddá, tudjon szintézise lenni nyugatnak és keletnek. 1918-ig Magyarország nem volt külpolitikájában független, így sajnós a magyar diplomácia is - mondhatjuk - tájékozatlan volt sok tekintetben. A függetlenség előtt a műveltség területén nagyon erős volt a latin behatás, mivel a latin nyelv tanulása kötelező volt az iskolákban. Ezen kívül egy olyan irodalomcentrikus kultúra jött létre, a magyar nyelv „pallérozásáért”, aminek hatására a gimnáziumok többségében a magyar nyelv és irodalom volt a legfőbb, kiemelt tantárgy. Klebelsberg a tananyagokat ezért is reformálta meg. A nyelv és a nemzet összefüggése folyamatosan végigkíséri a művelődéstörténetet, hiszen a magyar nyelv egy annyira speciális kódrendszer, aminek ismerete nélkül nem biztos, hogy megérthető a kultúránk. Szegedy-Maszák Mihály mondja, hogy „a nyelv, mint történelmi emlékezet [...] a legfontosabb összetevő valamely nemzet azonosságában.[...] leginkább a nyelv a legelfogadhatóbb záloga a magyarságnak”.¹¹

Klebelsberg érdeme abban is áll, hogy felismerte, hogy Trianon után még erősebb lett Budapest szerepe, amit nagyon sokszor ma már úgy mondunk, hogy Magyarország egy vízfej lett, ezért elkezdett vidéken is építkezni a kultúra területén. Ezért kulturális központokat hozott létre Pécsset, Debrecenben és Szegeden. Nagy szerepe volt abban is, hogy a határon túl rekedt egyetemeket az anyaországba költöztesse. Ezenkívül új karok, főiskolák is létesültek az ő minisztersége alatt, Budapesten a Testnevelési Főiskola, a soproni egyetem erdészeti kara vagy a Tihanyi Biológiai Intézet. Legfőbb célja volt, hogy egy nagyon erős középosztály jöjjön létre, amelynek tagjai a tudomány területén is segíteni tudják az ország felemelkedését. A magyar közoktatás egyik legnagyobb és legsikeresebb reformja is az ő hivatali idejéhez köthető. Elindultak a népiskolák építésére kidolgozott programok, az Alföldön elsősorban. Az elindított népi iskolai program célja volt, hogy felemelje az alsóbb néprétegeket a tudás által, és a már hosszasan kifejtett külföldi magyar intézetek alapításával, illetve ezekben az intézményekben, és ezen kívül is ösztöndíjak formájában kineveljen egy új kulturális elitet. Klebelsberg volt az első, aki kidolgozott Magyarországon egy tudománypolitikai koncepciót, hogy a kutatásokat összehangolja, és hogy a fejlesztéseknek lehetőséget, teret adjon. Ezért létrehozta az Országos Természettudományi Alap

¹¹ SZEGEDY-MASZÁK Mihály: „Van, ami nincs”. Magyarságtudomány: elmélet vagy föladat? Európai Utas, 2003.

és Tanácsot¹², és ennek az anyagi támogatását is megszervezte. A Széchenyi Tudományos Társaságot 1927-ben alapították, ennek célja az volt, hogy a pénzügyi, üzleti világ befolyásos, prominens személyiségeit kapcsolatba hozza a tudósokkal, kutatókkal, annak érdekében, hogy az ő munkájukat segítse, vagyis egy szponzorációs rendszert hozott létre. A gazdaság működése ma már sokkal nemzetközibb, míg a nemzeti kultúrák ismét egyre virágoznak, gondolatai éppen ezért ma is követendőek. Sokat dolgozott Klebelsberg azon, hogy hogyan lehet ésszerűsíteni és hatékonyabban működtetni ezeket az intézményeket. Klebelsberg halála után Hóman Bálint vette át a kulturális minisztériumot, akinek politikailag több rossz döntése is volt, de folytatta a megkezdett munkát. Egyesítette az iskolarendszert, több kétoldalú egyezményt hozott tető alá, illetve magyar intézeteket és lektorátusokat hozott létre több európai országban. 1945 után is az általa megkezdett népi kollégiumi rendszer kiépítését folytatták.

4. Kultúrpolitikánk 1945 után, napjainkig

Klebelsbergnek halála után, a harmincas években és a háború alatt egész kultusza alakult ki, majd 1945 után elítélték tevékenységét, illetve elhallgatták őt, újrafelfedezése az 1980-as évek végéig váratott magára. 1947 után Klebelsberg Kuno kultúrpolitikájáról, kulturális miniszteri tevékenységéről nem lehetett beszélni. Ennek az időszaknak a politikája radikálisan szakított munkásságával, őt magát teljes egészében a Horthy-korszakkal azonosították. 1945 után Keresztury Dezső volt az a kultuszminiszter, aki még elfogadhatónak tartotta elődjének kultuszminiszteri tevékenységét. Klebelsberg bűne az volt, hogy a magyar kultúrát egyértelműen a nyugat-európaihoz sorolta, és nagyon erősen bolsevikellenes volt, ezért aztán hosszú idő következett, amikor nem volt ildomos róla beszélni. A II. világháború után Magyarország kulturálisan bezárkózott, minden tekintetben az új szovjet ideológiának igyekezett megfelelni, mind politikailag, mind gazdaságilag, így természetesen a kultúra területén is. A meglévő Kollégiumok alig-alig működtek, inkább a szocialista blokkon belüli intézményeken volt a hangsúly.

¹² Klebelsberg a korában elsődleges ún. „szellemtudományok” (jog, bölcelet, teológia, történelem) mellett felkarolta a természet- és műszaki tudományokat. E célból 1926-ban a József Műegyetemen országos kongresszust hívott össze, amelyen a természettudományok, orvosi, műszaki és mezőgazdasági tudományok kutatására munkaprogramot készítettek. A program végrehajtására pedig kettős szervezetet létesített: az állami segélyt kezelő Országos Természettudományi Alapot és Tanácsot; valamint társadalmi szervezatként a Széchenyi Tudományos Társaságot; mely a gyárak, ipari és mezőgazdasági üzemek, vállalatok adományait használta fel a kutatások támogatására. E szervezetek 1944-ig több millió pengővel segítették a természettudományos és műszaki kutatók munkáját. Klebelsberg érdeme, hogy a maga korában a közfigyelmet a természettudományok és a műszaki tudományok fejlesztésének fontosságára irányította, és támogatásának is köszönhető a korszak reál-értelmiségének eredményei a kémiai és gyógyszeriparban, a villamossági és gépiparban. Klebelsberg volt, aki Szent-Györgyi Albertet hazacsábította, és Szegeden olyan körülményeket teremtett a fiatal tudósnak, hogy az angliai és egyesült államokbeli ajánlatokat visszautasította. Ő az egyetlen olyan magyar természettudományi Nobel-díjas, aki hazai kutatásaiért érdemelte ki a magas elismerést.

1947-ben¹³ hatalmas politikai törés következett be, ami hatással volt a magyar intézetek működésére is. 1963 után, az úgynevezett kádári konszolidáció idején éledtek fel újra az intézetek, az addigi vegetációjukból, de valódi élet ezen intézményekbe csak a rendszerváltás után költözött. A kádári időszakban nem csak kulturális tevékenységük, de nagyon erős politikai szerepük is volt ezeknek az intézményeknek. Számtalan esetben nyilvánvaló is volt ez a politikai szerep, elsősorban a vasfüggönyön túli intézetekben, de a szocialista blokkon belül sem hiányzott egymás „baráti” megfigyelése. A rendszerváltás utáni építkezés eredménye, hogy ma már a világ 24 országában működnek magyar intézetek. 26 intézmény képviseli Magyarország kulturális életét a világban, Belgrád, Bécs, Berlin, Brüsszel, Bukarest, Delhi, Helsinki, Isztambul, Kairó. Ezenkívül vannak magyar nagykövetségek, amik kulturális központot tartanak fenn, ilyen működik Ljubljanában, Londonban, Moszkvában, New Yorkban, Párizsban, Pekingben, Pozsonyban, Prágában, Rómában, Sepsiszentgyörgyön, Stuttgartban, Szófiában, Tallinban, Varsóban, Zágrábban, 2019 végétől Tokióban és Szöulban.

A magyar kulturális diplomácia és tudományos élet mondhatjuk, hogy a konstantinápolyi Magyar Tudományos Intézet igen tisztavirág életű működésével kezdődött, ennek a 100 éves évfordulója kapcsán rendeztek az intézetek vezetői eszmecserét, ahol körbejárták az aktuális helyzetet.¹⁴ Ezen a találkozón felidéztek Klebelsberg Kuno miniszter kiemelkedő szerepét, a kulturális diplomácia intézményrendszer kitalálójának emlékét, aki nagyon jó érzéssel kezdett bele a munkába, ami a vesztes első világháború után az országot igyekezett kivezetni az elszigeteltségből. Szintén ezen a találkozón, a Stuttgarter Magyar Kulturális és Tájékoztatási Központ vezetője, Dr. B. Szabó Dezső, germanista említette, hogy ma ezekben az intézményekben dolgozók számára nagy kihívás, hogy miként tudják bemutatni a magas- és a tömegkultúrát is, és ennek hogyan tudnak kellő arányt adni. Tischler János, a varsói Magyar Kulturális Intézet vezetője ezen a megbeszélésen kiemelte a két nép történelmi kapcsolódási pontjait, majd a magyar évad eredményeiről számolt be. Ekkor még csak jövő időben beszélt az azóta megvalósult kezdeményezésről, ami egy magyar-lengyel történelmi játszótér megnyitása volt Varsóban. Ez azóta meg is nyitotta kapuit a gyerekek előtt, sőt nemrégiben készült el egy magyar-lengyel kétnyelvű társasjáték is. Izgalmas még Lengyelország kapcsán megemlíteni a Krakkói Magyar Centrumot¹⁵ is, ami teljesen civil kezdeményezésként jött létre. Mi, magyarok Lengyelországhoz több szálon kapcsolódunk, valamivel jobban ismerjük, többször járunk ott, tudjuk, hogy Krakkó nagyon sokáig

¹³ A kékcédulás választás néven elhíresült 1947-es magyarországi országgyűlési választást augusztus 31-én rendezték. Ez volt az első olyan országgyűlési választás, amelyen a legtöbb szavazatot egy kommunista párt (Magyar Kommunista Párt, MKP) kapta, de a választójogi törvény módosításával és a választási csalások ellenére sem sikerült az abszolút többséget megszereznie. Sikeres volt azonban az a taktika, amellyel felszalámták a korábban abszolút többséggel rendelkező Független Kisgazdapártot (FKgP).

¹⁴ Az isztambuli intézetet 2013-ban nyitották újra, Isztambuli Magyar Intézet néven.

¹⁵ Az Alapítvány az első olyan külföldi magyar civil kezdeményezés, amely nem a diaszpóra kisebbségi szervezeteként vagy baráti egyesülésként, hanem a magyar kultúra professzionális igényű népszerűsítése céljából jött létre. (<http://hungary.art.pl/>)

a történelmi fővárosa volt Lengyelországnak, a nagy múltú egyetem kapcsán pedig ismert, hogy számtalan magyar diák fordult meg Krakkóban a középkor óta. Krakkó megannyi magyar emléket őriz, mégis az épületeken, helyszíneken, néhol hiányos az utalás magyar vonatkozásra. Véleményem szerint ma már egy QR-kód elhelyezése is elegendő lenne az információ átadására. A tanácskozás idézett hozzászólásainak két fontos elemét újból kiemelném. A magas kultúra mellett hogyan tud megjelenni a szélesebb rétegeket is vonzó, de értékes magyar kultúra, illetve a történelmi kapcsolatok értékének kiaknázása is rendkívül fontos. Tíz évvel ezelőtt létrehoztak egy új munkakört a kulturális diplomácia területén, mégpedig az oktatási és kulturális szakdiplomata pozíciót. A találkozón tevékenységéről Szentmártoni Livia beszélt, aki jelenleg Sanghajon kívül, Ammánban és Tokióban tevékenykedő szakdiplomata. A szakdiplomátáknak nincsen állandó épületük, hanem projekt alapú finanszírozásban dolgoznak. Ez nagyfokú rugalmasságot biztosít, és célzott feladatellátására ad módot. Az ő feladatuk ugyanúgy a magyar kulturális örökség ápolása, az együttműködések ösztönzése, kiemelt fesztiválokon való megjelenés segítése. A sanghaji projektekről tudható, hogy a 25 milliós világváros metrójában már 2015 óta olvashatnak magyar verseket az utazók Ezenkívül megjelent Hugyecz László építész munkáiból egy reprezentatív kiadású könyv, hiszen ő volt az az építész, aki számtalan sanghaji épületet tervezett, és jól ismert a neve a városban és Ázsiában. Azért is álljunk meg egy bekezdés erejéig a nagyszerű építész munkásságánál, mert 2018/19 Hugyecz Emlékév, amit a Magyar Építőművészek Szövetsége hirdetett, és számtalan konferencia és workshop keretében foglalkoztak építészetével.¹⁶ Leghíresebb épülete az art deco stílusban épült Park Hotel, ami nagyon sokáig a térség legmagasabb épülete volt, az első felhőkarcoló, igazi sztárépítésze volt a városnak. Ez az épület 100 év elteltével is meghatározza Sanghaj arculatát. Egész élete olyan kalandos volt, hogy filmvászonra kívánczik. Hugyecz, Sanghaj tiszteletbeli konzuljaként is működött. Az emlékévkapcsán még májusig kiállítás volt látható személyes és szakmai anyagaiból is Sanghajban. Nem kell külön részletezni, hogy milyen jelentőséggel bír egy ilyen építészeti hagyaték, hogy élővé és mindennapivá teszi a kapcsolatot azáltal, hogy minden nap szembesül egy sanghaji egy magyar építész „kézjegyével”. Ugyanúgy, ahogy a Nyugati pályaudvarról legtöbben tudjuk, hogy felépítésében Eiffel építészirodája működött közre.

Kulcsár Szabó Ernő feltételezése¹⁷ szerint, az idegen kultúra nem önmagáért fordul egy másik kultúra felé, hanem inkább saját kérdéseire vár választ, és ezen a tudáson keresztül igyekszik megérteni saját magát. Érdemes ezeket a hungarológiai, kulturális diplomáciai kérdéseket sokszor nemzetközi összefüggésekben is vizsgálni. Napjainkban a kultúra területén az angol nyelv a domináns, és egyre jobban felváltja a képi világot, a képi megjelenítést a szöveget, az írott szót. Az új eszközök elterjedése, a mobiltelefon, a digitális technológiák fejlődése nagymértékben felgyorsítja a folyamatokat. Ez a fajta technológiai fejlődés, még nem tudjuk, hova vezet, hiszen az eszközök, amiket

¹⁶ <http://www.hudecproject.com/hu/aktualis>

¹⁷ KULCSÁR SZABÓ Ernő: Az „azonosíthatatlan” poétikája? Megjegyzések a hungarológia fogalmának változásaihoz. Hatalom és kultúra. Az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai. [2002]

használunk valójában sokkal többre képesek, mint amire ténylegesen felhasználjuk őket a mindennapokban. A mai intézmények, kollégiumok általában a nagyvárosok kiemelt negyedeiben működnek, presztízstértékű helyeken, ezeknek fenntartása igen költséges, de semmiképpen nem érdemes feladni ezt a pozíciót, hanem egy olyan kulturális színfoltta kell válniuk, ami túlmutat egy-egy emlékévké megrendezésén. Kulcsár Szabó Ernő gondolatát továbbvive megállapíthatjuk, hogy ezeknek az intézményeknek és eseményeknek szervesen be kell épülnie az adott város kulturális életébe. Minden városnak más a hangulata, az arca, más az ott élők kulturális igénye, amihez érdemes mindig igazodni. Az intézményeknek a fentebb már felsorolt funkciókon kívül programot kell adnia a diaszpórában élők számára is, akár 1944-45 akár az 1956 utáni emigránsoknak, illetve az ő leszármazottjaiknak, hogy kulturális bázisok legyenek ezekben az intézményekben.

Magyarország intézményhálózata jónak mondható a számok tekintetében, ha a környező országokat vizsgáljuk: közel azonos számú intézményt tart fent, mint mondjuk Csehország vagy Lengyelország, de a bővítés felé lenne még igény és lehetőség. Az utóbbi években a magyarországi hálózat bővült a környező országok tekintetében. Nagyon fontos a közép- kelet- és délkelet-európai stabilitás, hiszen a környező országok mindegyikében élő kisebbség ilyen módon való erkölcsi támogatása is lényeges. A belgrádi, zágrábi, kolozsvári intézetek, ezt a „szomszéd helyzetet” tudják a kultúrán, kulturális diplomácián keresztül erősíteni. A Kolozsvári Intézet létrehozása rendkívül fontos, hiszen ez a romániai magyarság szellemi központja. Kolozsvár központi városa az erdélyi magyarságnak, több dolog is indokolja azt, hogy magyar intézet létesüljön, egyrészt Erdély kulturális fővárosa, másrészt nagyszámú egyetemi diáksággal rendelkezik, egy egyetemi várost kultúrafogyasztó emberek lakják, nemzetközi vonzereje van. Ezeket a lehetőségeket már több európai ország is felismerte és létesített Kolozsvárott kulturális intézetet.

A magyar kultúrának, kultúrpolitikának egy másik érdekes szegmense, hogy századokon keresztül számunkra Németország volt nyugat felé a kapu. Ezt Keresztury Dezső mondta, és ez nagyon sokszor most is visszaköszön, nemcsak a politikában, de a kultúrában is. Így aztán a kortárs magyar irodalom megismerésében nagyon nagy szerepe van a német olvasóknak és kritikusoknak. Német vonalon keresztül vált ismertté Kertész Imre, Esterházy Péter, Nádas Péter, de Márai Sándor és Szabó Magda művésze is. Úgy érzem, hogy a mai politika igyekszik egy másik fókuszpontot is találni, ez pedig a Visegrádi Négyek országai. Erősíteni a négy ország közötti kulturális és gazdasági kapcsolatokat, a régiót egységként kezelve. A négy ország geopolitikai helyzete igen fontos. A történelmi múlt ezer szállal kapcsolja össze ezeket a nemzeteket, de még a közelmúlt történelme is nagyon hasonlóan alakult ezekben az országokban, gondolok itt a szocialista államberendezkedésre és annak megszűnése utáni állapotokra. Szekfű Gyula már 1927-ben felhívta Klebelsberg figyelmét arra, hogy a környező országok kultúrájára és nyelvére is hangsúlyt kell fektetni, elsősorban a szláv és román nyelvek tanulását sürgette. A szláv nyelvű és román nyelvű országok az új határok révén is szomszédok lettek, illetve kisebbségként is élnek Magyarország területén, így egymás kultúrájának megismerése a békés együttélés egyik záloga.

5. Közvetítői szerepek, értékek

De mit akarunk magunkból megmutatni, milyenek akarjuk mutatni magunkat? - ezekre a kérdésekre adott válasz is nagyban befolyásolja egy-egy intézmény Magyarországról közvetített képét. Ezen kérdések sorára adott válasz határozza meg egy intézet arculatát, sikerességét. A magyar kultúra mely szegmensét szeretném megmutatni: az irodalmat, a képzőművészetet vagy a tudományok területére is kitekintenek? Mitől lesz kíváncsi rám, vagyis a magyar kultúra bármely megjelenésére egy másik nemzet tagja? Mit tudok a diaszpórában élőknek adni, hogy kultúrájukat nemzedékek múlva is sajátjuknak érezzék és tudják?

Érdemes áttekinteni azokat a magyar értékeket, amiket a kultúrdiplomácia is fontos, közvetítendő értéknek tart. Több esetben mint piaci érték is meghatározásra kerülnek az Értéktár elemei. A kulturális javak piaci eladhatósága és forintra váltása gazdasági szempontú értékelése sem elhanyagolható célja a kultúrdiplomáciának. A törvény egyik célja a magyar nemzeti értékek és hungarikumok meghatározása, felkutatása, rendszerezése, ápolása és védelme. Ezen túl megismertetni a jelen és jövő emberei számára ezt a páratlan kincsgyűjteményt. A törvény megalkotásakor a célok között fogalmazódott meg azonosítani és számba venni értékeinket. Széleskörű gyűjtőmunka révén kultúránk sokszínűségének bemutatására is alkalmas ez az Értéktár. Hungarikumnak nevezzük, azokat a dolgokat, amik olyan kiemelésre, megkülönböztetett figyelemre és védelemre méltó értékek, amely magyar specifikus tulajdonságokkal rendelkeznek, egyediek, különlegesek és minőséget képviselnek. Ezért belföldön és külföldön is a magyarság kiemelt értékei vagy védett természeti értékek, vagy kiváló nemzeti termékek.

A nemzeti értékek rendszerezése és védelme egy piramisszerűen felépülő rendszer, ezt nevezzük Magyar Nemzeti Értékek Piramisának. A védjegynek gazdasági indukáló hatása is van. Cél, hogy minél több hungarikum tanúsító védjeggyel ellátott termék készüljön, és ezek mind a hazai, mind a nemzetközi piacokon megjelenjenek. A magyar értékeknek természetesen ez csak egy szegmense. Egyre több helyi értéktár jön létre, és folyamatosan bővül. Jó lehetőség végiggondolni már a kisebb közösségek, települések szintjén is, hogy mik azok az értékek, amiket a későbbi generációk számára tovább akarok adni és meg akarok őrizni.¹⁸

6. Múzeumok

Az 1922. évi XIX. törvénycikk egy, a kultuszminiszter fennhatósága alatt álló önkormányzati tanács igazgatósága alá helyezte a Nemzeti Múzeumot, szervezetileg hozzácsatolva a Széchényi Könyvtárat, az Országos Levéltárat, a Szépművészeti Múzeumot, az Iparművészeti Múzeumot és a Pázmány Péter Tudományegyetem

¹⁸ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300114.kor>

könyvtárát. 1923-tól Hóman Bálint lett a Nemzeti Múzeum főigazgatója, akinek programja tudományközpontú volt. Ahogy fogalmazott: „...a Magyar Nemzeti Múzeumnak igazi tudományos jelentősége gyűjtő, feldolgozó munkásságának nemzeti irányában és karakterében van.”¹⁹ Ennek megfelelően a gyűjtést is a magyar vonatkozású anyagra korlátozta. Hóman az állandó kiállítás ügyét tartotta fontosnak, ám ennek létrehozására sajátos megoldást talált. Oka lehetett a pénzügyi helyzet is, de tény, hogy a Nemzeti Múzeum XX. századi első állandó kiállítása „vendégtárlat” volt: 1932-ben nyílt meg az épület emeleti termeiben, a mai történeti kiállítás helyén Ernst Lajos (1872-1937) magyar történeti gyűjteményének kiállítása, és ekkor jelent meg a bemutatott anyagot leíró katalógus is. A bevezetőben Hóman Bálint – akkor már kultuszminiszterként – Ernst Lajosról megjegyezte: „...őt sem esztétikai, sem anyagi megfontolás nem vezette; az elébe kerülő régi tárgyakkal szemben csak egy kérdésre keresett választ: kapcsolatban állnak-e Magyarország múltjával... Ernst Lajos mindent gyűjtött, aminek köze volt a magyarsághoz, a legmagasabb művészi értéktől kezdve a mindennapi élet legszerűsebb apróságáig.”²⁰ Gyűjteményét a „nemzeti múlt múzeumának” nevezte Hóman. Ernst gyűjteményének alakításakor hiteles, egykorú tárgyak gyűjtésére törekedett, de ha ilyet nem talált, akkor pótolta „ideálképekkel”. Így tudta folyamatában bemutatni a magyar történelmet – szemben bármely más akkori múzeumi gyűjteménnyel. Hóman Bálint a gyűjtemény közművelődési és művészettörténeti értékét abban látta, hogy az bővelkedik nagy mesterek kiváló munkáiban. Kiemelte azt is, hogy a kéziratok, oklevelek, leletek, iparművészeti tárgyak, irodalmi ereklyék mellett mégis csak a festmények a leghatásosabbak. Ez az állandó kiállítás négy évig volt látható, Ernst öngyilkossága után a múzeum nem vásárolta meg a gyűjteményt, amely szétszóródott.²¹

Hogy szól ma a múzeumi törvény? „A kulturális örökséghez tartozó javak múltunk és jelenünk megismerésének pótolhatatlan forrásai, a nemzeti és az egyetemes kulturális örökség egészének elválaszthatatlan összetevői; szellemi birtokbavételük minden ember alapvető joga. Az e fogalomkörbe tartozó értékek különös védelme, megőrzése és fenntartása, valamint a nyilvánosság számára történő széles körű és egyenlő hozzáférhetővé tétele a mindenkori társadalom kötelezettsége.”²² Ha csak nagyon címszavakban akarom felsorolni, mi is történik egy múzeumban, akkor a következőket említeném: gyűjtés, megőrzés, kutatás, kiállítás, feldolgozás. Mely funkciókat tud ebből egy külhoni intézmény felvállalni? A gyűjtés mindenképpen ezek közé sorolandó, illetve a kiállítás – ha a többitől el is tekintünk. A gyűjtés, gyűjtemények már a középkorban is presztízs értékűek voltak, illetve a szellemi közösség kifejezésére is szolgáltak. Egy-egy gyűjtemény célirányos ismeretátadás eszköze, a tanítás eszköze, már Comenius is így tekintett rá. Már a XIV. században komoly főúri gyűjteményekről tudunk, sőt Mátyás

¹⁹ GÁL Vilmos: A Magyar Nemzeti Múzeum a két világháború között. *Folia Historica* 22 (2002–2004) 47–79.

²⁰ GÁL Vilmos: A Magyar Nemzeti Múzeum a két világháború között. *Folia Historica* 22 (2002–2004) 47–79.

²¹ BASICS Beatrix: Az önmaguk múzeumává meredevett múzeumok, Az állandó kiállítások szerepének változása kialakulásuktól napjainkig MúzeumCafé 50.

<http://muzeumcafe.hu/hu/hogyan-lett-idokapszula-az-allando-kiallitas/>

²² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700140.TV>

király is gyűjtött képzőművészeti alkotásokat is. Az első nyilvános nemzeti múzeumok alakulásával szinte egy időben jött létre a már említett Magyar Nemzeti Múzeum²³ 15.000 nyomtatott könyvvel és sok ezer régi kézirattal, gróf Széchényi Ferenc jóvoltából. Eötvös József felhívása a népnevelési egyletek alapítására szintén nagy lendületet adott különböző gyűjtések és ehhez csatlakozó - ma úgy mondanánk - civil szervezetek létrejöttéhez. Ilyen egyletek Kárpát-medence szerte alakultak a XIX. század második felében. Ekkor alakul az Erdélyi Múzeum- Egyesület – Erdélyi Nemzeti Múzeum (1859), a Nagykálló, Szabolcs megyei Régészeti Egylet, (1868), a Biharmegyei- és Nagyváradai Régészeti- és Történelmi Egylet, Nagyvárad (1871), a Vas megyei Régészeti Egylet, (1872), a Történelmi- és Régészeti Egylet, Székesfehérvár (1873), a Békésvármegyei Régészeti- és Művelődéstörténelmi Társulat, Gyula (1874) is. A XX. század legelején, még az ilyen egyesületi formában alakult közgyűjtemények voltak jellemzőek, és legnagyobb számban ezek működtek, illetve a városok által alapított intézmények adták a múzeumi hálózat gerincét. Külföldön is számtalan magyar egyesület, civil kezdeményezés működik az állami finanszírozású intézmények mellett, ezek gyűjteményeinek széleskörű bemutatása izgalmas vállalkozás lenne.

7. Kiállítások, gyűjtemények az Intézetekben, múzeumi funkciók

A külhoni magyar intézetek kiállításait végignézve, több olyat is találtam az elmúlt időszakban, ahol a fogadóország kultúrájához közel álló műfajú, témájú kiállítást láthattak az érdeklődők. Álljon itt néhány kiállítás példaként az intézetek munkáiból, amik véleményem szerint komplex befogadást adhatnak a betérőnek, és a múzeumi funkcióhoz közelítő szerepet valósítanak meg! A Balassi Intézet Kínában, Bán Sarolta fiatal fotóművész képeiből rendezett kiállítást. Magyarország Sanghajban Főkonzulátust tart fenn, az ő szervezésükben volt látható 2018. június 2. és 10. között, a Sanghaj melletti Ningbóban, a SurREALity című tárlat. A Kína-KKE Kulturális és Művészeti Fesztiválon részeként jött létre a kiállítás és tekinthették meg a látogatók. A különleges összhatást fokozta, hogy a képeket egy szűk, koromfeketére festett szobában rendezték be. Az egyedi és egyben szurreális kiállítás képeit magyar költők idézetei tették még szokatlanabbá, a kiállítóterben pedig Liszt Ferenc *Krisztus* című oratóriuma szólt.²⁴ A képek és a hozzájuk tartozó szövegek jelentést mélyítő szerepe izgalmas kísérlet, egy világszerte híres zeneszerző dallamaival fűszerezve. A néhol szurreális képek klasszikus zenével párosítva izgalmas kiállítást hoztak létre. Több érzékszervre ható, sokrétű befogadást adó élmény lehetett az ellentétekre épülő feszültségekkel. A fiatal alkotó az iparművészet területéről találta meg a digitális fotózás eszközeit az önkifejezéshez. Mondhatjuk, hogy ez az összművészeti kiállítás, az alkotó fiatalos lendületét és látásmódját mutatja, amire az ázsiai országban befogadó közönségre talált.

²³ Első nemzeti múzeumok: Uffizi, 1581., Louvre, 1681 és 1793., British Museum, 1753., Ermitázs, 1764., Nemzeti Múzeum, 1802., Prado, 1819., Római egyházi gyűjtemény, 1822., National Gallery, 1824.

²⁴ <http://www.balassiiintezet.hu/hu/esemenyek/2421-magyar-fotomuvesz-kinaban/>

Említsünk meg még egy fotókiállítást, ami több szempontból is nagyon érdekes! Nem csak azért, mert a fénykép befogadása sokszor nem igényel kulturális előképzettséget, a megragadott pillanat varázslata adja az élményt, hanem azért is nagyon izgalmas ez a Prágában kiállított fotósorozat, mert a magyar paraszti életet mutatja meg művészi képein Korniss Péter. Amikor a magyar kultúrát akarjuk megmutatni, akkor legtöbbször a néptáncban, néphagyományok megmutatásában gondolkodunk. Itt ezen a kiállításon nem direktben mutattak be például egy cifraszűrt, vagy a juhász mesterség eszközeit, hanem a hétköznapi életben, az életből elkapott pillanatot adták át. Természetesen egy kiragadott kiválasztott pillanat megmutatása az mindig egy interpretáció már önmagában is, az alkotó szemén keresztül látjuk azt az adott tárgyat, érdemes azon elgondolkodni, hogy mennyivel több tud lenni egy ilyen fotó és tud-e több lenni, mint egy klasszikus néprajzi kiállítás. Az örökkévalóság utáni vágy volt a címe Korniss Péter kiállításának Prágában. A Kossuth-díjas és Pulitzer-emlékdíjas fotóművész egyedülálló munkásságába nyújtott betekintést. Az Óvárosi Városháza kiállítóterében megrendezett tárlat a kortárs magyar fotóművészet kiemelkedő alakjának életpályáját mutatja be. A fotók közel viszik a látogatót a kelet-európai gyökereket őrző vidék és a tradicionális élet mindennapjaihoz. Korniss Péter dokumentarista fotográfusként lett elismert, elsősorban a paraszti életforma és kultúra kelet-európai megörökítésével. Ez a téma később is fellelhető munkásságában. Az újságírói, pedagógiai és kurátori munkájában is nemzetközi ismertségnek örvendő fotóművészt speciális kapcsolat fűzi Csehországhoz, különösen Prágához: húsz éven át volt a Czech Press Photo nemzetközi zsűritagja, és egyedüli alkotóként 2014-ben átvehette a Czech Press Photo életműdíját a verseny zsűrijében elvégzett több évtizedes munkájának elismeréseként. A 2018. június 28-ig megtekinthető tárlat a Czech Top Photo, Prága Város Önkormányzata, a Prágai Magyar Intézet és a Várfok Galéria együttműködésével valósult meg. A kiállítás védnöke Prága főpolgármestere és Magyarország prágai nagykövete. A tárlat kurátora Daniela Mrázková, cseh művészettörténész és fotókritikus.²⁵ Feltételezhetjük, hogy Korniss ismeri a várost, a közeget ahol kiállított, így képei nem a levegőben lógtak, hanem az alkotót ismerő közönség láthatta a tárlatot. Itt ennél a kiállításnál érdemes egy kicsit elidőzni. Mennyire erősítette, mélyítette a csehekben élő sztereotípiát rólunk? Vagy könnyítette a befogadást, adott-e újat, árnyalta-e a képet? Berta Erika: A hungarológia szerepe a kultúrák közvetítésben²⁶ című tanulmányában személyes tapasztalatát osztja meg velünk. Egy tanévet töltött a prágai egyetemen és szembesült azzal, hogy a csehek szemében mi a magyar. A csehek megfogalmazásában: egy nagyon jó hely, ahol vendégszeretőek az emberek, és jókat lehet enni. Illetve egy nagyon hagyományosnak mondható kép él rólunk, azaz alacsony, tömzsi, bajszos emberek pulival. Az előző két sor valójában sztereotípiák sora. Természetesen vannak olyan sztereotípiák, amit szeretnénk megőrizni magunkról, ezek ugye a pozitív értékeket hordozóak, és vannak, amit nem szívesen vállalunk fel. A saját kultúra minden

²⁵ <http://www.balassiintezet.hu/hu/esemenyek/2379-korniss-pragaban-2018/>

²⁶ BERTA Erika, A hungarológia szerepe a kultúrák közvetítésben, Válogatás a dialógus konferencia előadásából szerk. PINTÉR Tibor, Budapest ELTE BTK, 2015.

kulturális találkozás esetében felértékelődik. A csehek még egy régi, de még számukra élő sztereotípiával élnek, azaz a magyar egy alacsony, zömök, nagybajuszú pásztor ember a pusztából, aki népviseletben jár, és nagyon jókat főz. Itt jusson eszünkbe a prágai fotókiállítás anyaga! Valóban ilyenek vagyunk, azt szeretnénk, ha ez a kép élne rólunk, és ez az így kialakult kép pozitív vagy negatív töltetű, és van-e gazdasági, turisztikai haszna? Hogy milyenek látnak minket, egyrésztől lassan változó kép, számtalan be-rögzött, hagyományozott oka van, ezen változtatni nem egyszerű feladat. Ugyanakkor nagyon dinamikus is lehet ez a változás, főleg amikor valamely esemény ránk irányítja a figyelmet, illetve szerintem a modern eszközök segítségével már könnyen változtatható, de legalábbis árnyalható a kép. Ha most vetünk egy pillantást Korniss Péter, egyik Prágában kiállított fotójára, ami a képmellékletben is megtalálható, azaz a pásztor kutyájával áll a magyar pusztán, nem kell sokat gondolkodnunk azon, hogyan erősödik tovább ez a rólunk kialakított kép. Ezzel a képpel természetesen semmi baj nincs, valóban így néz ki egy pásztoember, bár a fiatalabb juhászok már nem mindig, de mi mindannyian tudjuk, hogy nem csak ilyenek vagyunk. Mint ahogy biztos van olyan cseh, aki nem szereti a sört vagy a knédlit. Egy-egy sztereotípiá lebontása igen hosszú folyamat, már ha olyan bevésődött képről van szó, amit szeretnék megváltoztatni. Vannak persze kitüntetett pillanatok, amikor egy ilyen változtatás vagy árnyalás sokkal könnyebb és gyorsabb lehet, például egy olyan esemény kapcsán, amikor nagyobb figyelem hárul az adott nemzetre, illetve a hungarológusoknak is nagy szerep jut ebben.

Tárlat nyílt Isztambulban az első hosszú távú autós túraút emlékére, mégpedig két helyszínen is, az Intézetben és a Koc Múzeumba párhuzamosan volt látható az anyag. A kiállítás 2018. április 26-tól várta a látogatókat. Az 1912-ben megrendezett Budapest-Konstantinápoly autós túraút adta a kiállítás apropóját. Az Isztambuli Magyar Intézet, a Magyar Műszaki és Közlekedési Múzeum és a Koc Múzeum közös tárlata korabeli fotók, dokumentumok, leírások és újságcikkek segítségével mutatta be az autózás hajnalán megrendezett versenyt, amely egyben a Magyar Királyi Automobil Club első nagyobb nemzetközi rendezvénye volt. Az útvonal érintette Bukarestet, Szófiát és a török fővárost. A kiállítás kurátora Négyesi Pál volt.²⁷ A vándorkiállítás

²⁷ A Kalandra fel! című tárlat két helyszínen is megtekinthető volt és igyekezett szemléltetni az esemény társadalmi, nemzetközi aspektusait is. Az Isztambuli Magyar Intézetben (IMI) a "színesebb" változat, míg a Koc Múzeumban egy tablókiállítás kapott helyet. A tárlat magját a mintegy 30 eredeti fotó nagyfelbontású, felnagyított másolata alkotja. Az IMI-ben emellett még eredeti dokumentumokat, többek között térképeket, az autós túra meghívóját, a záró vacsora étlapját, a futam programfüzetét, valamint magánnaplókba, újságokba írt személyes visszaemlékezéseket, magyar és török sajtóbeszámolókat, továbbá a túrán induló két autó kisméretű modelljét is bemutatják. Az autós túrának egyrészt a fejlődő magyar-török baráti kapcsolatok, másrészt az izgalmas útvonal, a balkáni útvízviszonyok miatt volt Isztambul a célállomása, amelyet Európában akkor még Konstantinápolynak neveztek. A futam egyik ága Szófián, a másik ága Bukaresten keresztül jutott el az Oszmán Birodalom fővárosába. Az első világháború előtti, politikai viszályoktól "forró levegőjű" Balkánra a résztvevők löfegyvert is vittek magukkal, illetve leírást kaptak az érintett településekről. Az autós túraút nem volt klasszikus értelemben vett verseny, így győztest sem hirdettek, a részvétel volt a fontos. Négyesi Pál autótörténész, a kiállítás kurátora szerint a Konstantinápolyba tartó futam szaknyelven megbízhatósági túraút volt, ahol az autók működőképességét demonstrálták. Ez a műfaj az 1920-as évekig maradt fenn. A KMAC másik célja az volt, hogy megismertesse a vidékkel az autókat, népszerűsítse a motorizációt, sok falu volt ugyanis, ahol még nem is láttak ilyen járművet.

az 1912-es túraút két másik kiemelt helyszínén, Szófiában és Bukarestben is látható volt, vagyis a térség nagy részét lefedte maga a verseny, de a visszaemlékező kiállítás is. Egy másik, szintén autókkal kapcsolatos kiállítás Pozsonyban nyílt, Galamb József és a Ford T-modell címmel. 2018. február 28-án a pozsonyi Közlekedési Múzeumban. A Ford-T modellt főkonstruktórének emléket állító tárlaton a makói születésű világhírű gépészmérnök tárgyai, családi fotók és feljegyzések, Ford katalógusok és makettek is láthatóak voltak. A kiemelkedő magyar egyéniségek, méltán az egész világon ismert nagyságaink bemutatása hálás, bár nehéz feladat is. A legnagyobb hírértéke a kiállítással kapcsolatban annak volt, hogy egy még működő T-modell volt látható, amit Makóról szállítottak Pozsonyba. Az autók egy nemzetközi „nyelvet” beszélnek, nagyon erős hívószó tud lenni a mai napig egy autós esemény, a Ford-T pedig a világon mindenhol ismert. 1972-ig a legnagyobb példányban (15 millió) eladott autó volt, köszönhetően Galamb József nagy újításának, a futószalagos gyártásnak. De még a mai napig is egy tízes listán, a kilencedik helyen tud szerepelni ezzel a darabszámmal, vagyis jó „reklámértéke” lehet a magyar fejlesztésnek 2019-ben is.

Magyar találmányok Braziliában témájú kiállítás nyílt 2018 tavaszán a tengerentúlon. Az utóbbi évszázadok legnagyobb magyar találmányait bemutató Smart Hungary kiállítás április első hetében Nova Friburgóban volt látható. A Rio de Janeiro állambeli, többek között magyarok által létrehozott város 2018-ban ünnepelte alapításának 200. évfordulóját. Az alapító nemzetek a jubileumi rendezvénysorozat keretében kaptak lehetőséget a bemutatkozásra. A magyar találmányokat és technológiákat felvonultató kiállítást április végéig láthatta a brazil közönség.²⁸ Ez a kiállítás szép példája annak, hogy egy közösség miként vesz részt, és épít egy újat, több más kultúrával közösen. Mit tudnak a közösségek egymáshoz hozzátenni, a sokszínűség ritka, termékeny példája. Az előző, Galamb József példájához hasonlóan, ebben az esetben is a magyar kreativitás és tudás került középpontba, ami szintén kiemelendő „tulajdonsága” népünknek. Közhelynek számít már, hogy a magyar nép lélekszámahoz mérve nagyon sok tudóst adott a világnak, az is az igazság része, hogy a legtöbb alkotás, találmány, nem Magyarország területén született meg.

A magyar intézetek között az egyik legaktívabbnak, természetesen külső szemlélőként, a Sepsiszentgyörgyi Intézet tűnik, legalábbis a közösségi médiát kimagasló aktivitással használják. Több szempontból is más helyzetben van, mint mondjuk a berlini intézet vagy akár a bukaresti, aminek fiókintézményeként jött létre 2005-ben, majd a következő év őszén meg is nyitott. Az intézmény új neve 2012. január hónaptól: Magyarország Kulturális Központja, Sepsiszentgyörgy. A központ nem Magyarország területén, de mégis magyar közegben működik. Sepsiszentgyörgy a legnagyobb abszolút magyar többségű város, amely nem a mai Magyarország területén fekszik, ám lakosságának 75%-a magyar.²⁹ Mondhatnánk, hogy az azonos kulturális közegben szinte bármi kiállítható, hiszen nincs kulturális különbség. Ebben az esetben a kulturális megmaradás a legfontosabb cél, még akkor is, ha ebben a városban nem kisebbségként

²⁸ <http://www.balassiintezet.hu/hu/esemenyek/2349-magyar-talalmanyokbraziliaban/>

²⁹ <https://hu.wikipedia.org/wiki/Sepsiszentgy%C3%B6rgy>

élnék magyarok. Lovas öltözet és viselettörténeti kiállítás volt a közelmúltban, de a program sok tekintetben bármelyik igényes magyarországi kulturális központ programja is lehetne. Április 17-én volt egy figyelemreméltó könyvbemutató Zabolán, a Mikes kastélyban. Az eseményen a Sepsiszentgyörgyi Balassi Intézet rendkívüli meghívottak jelenlétében mutatta be Michael O'Sullivan: Patrick Leigh Fermor - Erdély egy angol utazó szemével című monográfiáját. Jelen volt, a szerző Dr. Michael O'Sullivan, Barcsay Tamás történész, és Petroc Trelawny a BBC3 munkatársa is. A környezet és a téma teljes összhangban volt egymással, hiszen az angol utazó a két világháború közötti arisztokrácia mindennapjairól ad beszámolót, a Mikes kastély pedig napjainkban egy luxus kastélyszálló, amit a Mikes család kapott vissza nemrégiben. A kötetben az angol útirajzírás hagyománya, az előítélet nélküli szemlélődés, a mindenre nyitott kíváncsiság, ténszerűség és személyes hang ötvözése kerül előtérbe. A kötetben eredeti dokumentumok és fotók láthatóak. Elsősorban az arisztokraták életét mutatja be a kötet, ami a második világháború után szinte egy csapásra eltűnik a magyar társadalomból. Barcsay Tamás történész abban látja a leírás nagyszerűségét, hogy a magyar történelem ezen időszakát az arisztokraták életén keresztül mutatja be az angolszász világnak. Nem történelmi adatokon keresztül, hanem egy társadalmi réteg életének albumaként. Az erdélyi kalandok és kastélyok világának történeteit hamarosan lefordítják magyar nyelvre is.³⁰

Fontos megemlíteni a Székely Nemzeti Múzeumot, Kézdivásárhelyen, amelyet 1875-ben Imecsfalván özv. Cserey Jánosné Zathureczky Emília hozott létre. Társa az alapításban az első múzeumőr, Vasady Nagy Gyula volt. Az alapszabály szerint a gyűjtemény a székely nép elidegeníthetetlen tulajdona. 1924-ben alapítványként jogi személynek ismeri el a román állam is, ezt még 1946-ban is megerősítették. 1949-52 között következett az államosítás, ezután különböző közigazgatási egységek állami tulajdonként kezelik. 1964-ig bezárólag több szakaszban, a 250 000 tételes levéltárat a sepsiszentgyörgyi állami levéltárba kebelezik, azóta annak magvát képezi. 1994 végén engedélyt kap a "Székely Nemzeti Múzeum" név újbóli, ideiglenes használatára. A "nemzeti" szót félreértve (románul egyben 'országost' jelent), rövid ideig országos múzeum, viszont így közvetlen bukaresti alárendeltségbe kerül. Az 1992-ben újra bejegyzett Székely Nemzeti Múzeum Alapítvány 1999-ben bejelenti jogfolytonosság-igényét. Jelenlegi fenntartója Kovászna megye.³¹

A múzeumok és kiállító terek mellett érdemes az emlékhelyekről is röviden szólni. Az emlékhelyek nem szorosan kapcsolódnak eredeti vizsgálódásunk köréhez, de egy pár soros feljegyzést mindenképpen érdemes tenni ebben a témában. A külföldi kiállítóhelyek, emlékhelyek a Nemzeti Múzeum kezelésében³² vannak, így Törökországban a II. Rákóczi Ferenc Emlékház és Múzeum (Rodostó), a Thököly Imre Emlékház (Ízmit-Kocaeli) és a Kossuth Múzeum (Kütahya) is. Végignézve a múzeum galériájának képeit, látható, hogy a korabeli magyar öltözködésbe, lakások berendezésébe is

³⁰ <https://www.mediaklikk.hu/video/m5-hirado-2019-04-17-i-adas>

³¹ <https://www.sznm.ro/>

³² <https://mnm.hu/hu/kiallitohelyek-tagintezmenyek/kulfoldi>

bepillantathatunk ezeken a helyeken. Van még egy nagyon érdekes emlékhely Törökországban: Bartók Béláé. Az ő nyomdokain, és kezdetekkor vezetésével indult meg a török népzene kutatás. A zene az egyik olyan fontos kifejezőeszköz a kultúrának, amihez nem szükséges a nyelvtudás vagy az adott nemzet kultúrájának ismerete, hiszen egyetemes eszközökkel képes a híd megteremtésére. Bartók törökországi működése indította el a török népzene kutatását, illetve a magyar és török népzene kapcsolatát kutató zenetudósokat. Bartókról elmondható, hogy világhírű, nem kell különösebben bemutatni, minden földrészen ismerik a nevét, így nem nehéz kapcsolni őt a zene esz-közével szinte az összes kultúrához.

Álljon itt pár németországi emlékhely is felsorolásszerűen! Kossuth emléktáblája Drezdában az 1848/49-es magyar szabadságharc emlékére. A berlini Reichstag homlokzatán egy kétnyelvű emléktábla, magyarul és németül emlékeztet az 1989-es rendszerváltásra, a két nép baráti kapcsolatára. Árpád-házi Szent Erzsébet (1207–1231) szarkofágja a marburgi (Bajorország) Szent Erzsébet székesegyházban. Árpád-házi Szent Erzsébet szobája a pottensteini várban, szobra a piactéren és a közeli Weiherbachtalban. A 13 aradi vértanú tábornok egyikének, a 200 éve született gróf Leiningen-Westerburg Károly emléktáblája szülőházán Ilbenstadtban. Ajtósi Albrecht Dürer (1471–1528, festő) háza, sírja felirattal és szobra Nürnbergben (édesapja a Gyula melletti Ajtósról származott). Szent István felesége, Boldog Gizella (980 körül –1059), sírja és kolostora Passauban. Liszt Ferenc sírja Bayreuthban (1811–1886). Mindannyian a két nép kapcsolatára egyaránt ható személyiségek, vagy származásuk vagy életük valamely eseménye egyértelműen köthető mindkét nemzethez, így mindkettő sajátjának érzi és vallja az adott személyt.

Krakkóba látogatva a közös múlt révén, szinte minden utcasarkon magyar vonatkozású történetekbe, személyekbe botlunk.

A fenti események kiemelése elsősorban a Balassi Intézet magyar házainak múzeumi programjaiból válogatás. Ezek az intézmények a magyar állam által fenntartott intézmények. Tovább vizsgálhatóak, akár az általam kiemelt kiállítások is, a helyi sajtómegjelenések tükrében is, hogy megtudjuk valóban, milyen hatást értek el.

8. Kitekintés a nem állami finanszírozású közösségekre, színterekre

Vannak olyan magyar közösségek szerte a világban, amelyek elsősorban a diaszpórában élő magyarokból szerveződött közösségek, és civil szervezeti formában működnek. A Magyar Televízió heti rendszerességgel jelentkező műsora, az Öt kontinens – egy nemzet: ez a műsor elsősorban a külföldi magyarok életét mutatja be, illetve programjaikról ad áttekintést, beszámolót. Egy ideje rendszeres nézője vagyok a műsornak. Legtöbbször a nyelv, néptánc és a keresztény vallás, cserkészközösségek életéről számolnak be a tudósítások, amelyek természetesen identitásmegőrző, -erősítő szerepűek, de nem ritka alkalom, mikor ezen túl is kapunk információt a külföldi szórványban élők életéből, mindennapjaiból. Többféleképpen közelíthetünk célunk szerint a témához. Kinek és mit szeretnék közvetíteni, azaz más nemzetbeli a célközönségem

vagy diaszpórában élő magyar, esetleg határon túliak közössége. Fontos csoportosítási lehetőség a finanszírozás kérdése is. A Balassi Intézet házai, állami finanszírozásúak és nagyobb publicitást tudnak elérni, mint egy kisebb, civil szervezetként munkálkodó csoport. A Nyugat-Európai Országos Magyar Szervezetek Szövetségének (NYEOMSZSZ) honlapját végigböngészve szintén sok érdekes információhoz juthatunk. A szövetség létrejötte is mutatja, hogy az összefogásban és a kommunikációban - amihez már nagyon modern eszközök állnak a rendelkezésünkre – is áll a hungarológia sikere. Nagyon sok internetes felület régi, nem friss információkat közöl a külvilág felé, persze könnyen lehet, hogy egy más típusú felületet használnak az információ megosztásához. Egyre több szervezet használja a mind szélesebb körben népszerű közösségi média felületeit.

9. Múzeum és hungarológia eszközei a XXI. században

Mindennapjaink egy része egyre inkább a digitális dimenzióba folyik át, aminek természetesen számtalan pozitív hozadéka kell, hogy legyen a magyar kultúra közvetítésében is. A személyes kapcsolatot nyilvánvalóan semmi sem pótolja, hiszen közhely, de igaz, hogy az ember társas lény. A személyes interakció alapszükséglet a kultúraközvetítésben is. A kultúrák találkozása, összeütközése és ezek összevetése elengedhetetlen. Az 1950-60-as években a modernizáció volt a társadalomtudományok állandó hívószava. A II. világháború utáni időszak, műszaki és más újításai, és az ehhez kapcsolódó gondolkodásmód változása adta az újítást a társadalomtudományok terén is. A technikai fejlődés mindig hoz változást a társadalom gondolkodásmódjába, szóhasználatába, a kérdéseire adott válaszok sorába és a gondolkodásába is. A világ kinyílt, a kultúrák gyakrabban és gyorsabban érintkeznek egymással, mint akár 50 éve. Mi és ők fogalmainak értelmezése egyrészt elmosódik, de ki is éleződik, főleg napjaink Európájában, eltűnt belső határok és felerősödött külső határok meghúzósa révén. Malinowski, a híres antropológus szerint az egyik eszközünk kell lennie a saját világmépünk megértésénél más népcsoportok kultúrájával való ütköztetése. Ha a modernizmus és civilizáció átveszi az irányítást egy-egy hagyomány kiüresítésével, vagy vitrinbe helyezésével, akkor sajnos elveszik a kulturális gyökere, amely az adott társadalom létjogosultságát adja. Azaz egy nagyon kényes egyensúly fenntartása kell, hogy előttünk lebegjen a hagyomány és a modernizmus között. A mai modernizmus az információs társadalmat eredményezte, a mai „információs társadalom” az emberi együttélés új módja, ahol az információ központi szerepet foglal el a társadalom életében és annak folyamataiban. „Az információs társadalom olyan új típusú emberi társadalom lesz, amely teljes mértékben különbözik a jelenlegi ipari társadalomtól. A társadalom átalakulása és fejlődése mögött álló hajtóerő az információs javak termelése lesz, nem pedig az anyagiaké. Olyan társadalom terveit körvonalazza, amely az anyagi javak bőséges fogyasztása helyett az ember kreativitását virágoztatja fel”- Yoneji Masuda³³ professzor

³³ MASUDA, Yoneji, Az információs társadalom. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Országos Műszaki Információs Központ és Könyvtár 1980.

megfogalmazása nagyon pontosan leírja ezt a „másként működő” világot. Egyes országokban, városokban olyan fejlett távközlési és informatikai infrastruktúra létezik, amely lehetővé teszi a korszerű on-line információs szolgáltatásokra épülő gazdasági, oktatási és kulturális tevékenységet, valamint közhasznú szolgáltatások kialakítását és elterjesztését. Ez az információs infrastruktúra biztosítja a kormányzat (önkormányzat), a non-profit szféra (egészségügy, oktatás, kultúra), a gazdasági szervezetek és az emberek közötti korszerű elektronikus információcserét, kapcsolatot. Globális szinten pedig a különböző országok és földrészek lakói közti gyors és hatékony kommunikáció is lehetővé válik, amely a globalizáció világában fontos tényező.

Az UNESCO Információs világjelentésében így közelítik meg a kérdést: „Az információs szupersztráda nézetünk szerint nem annyira az információról szól, mint inkább a kommunikációról... Ezt nem tekinthetjük egy hideg és kihalt útnak le- és behajtókkal, a forgalom szállítására, viszont annál inkább a kulturálisan gazdag és dinamikus egymást keresztező közösségek sorozatának, nagyoknak és kicsiknek, északiaknak és délieknek, keletieknek és nyugatiaknak, ahol kreatívan gondolkodó emberek élnek, és ahol egymással kapcsolatba lépve egymást gazdagítják. Sokkal inkább tehetjük ezt egy megszemélyesített falunak, mint egy autósztrádának. Itt az emberek lebontják az idő és távolság támasztotta akadályokat, és különböző módon, egy kaleidoszkóphoz hasonlóan működnek együtt.”³⁴

Magyarországon Kormányhatározat rendel el a közgyűjtemények digitalizációját, annak stratégiai pontjait és szakaszait 2017-2025 között (Közgyűjteményi Digitális Stratégia 2017-2025 (KDS) 1404/2017. (VI.28.).³⁵ A rendelet a Digitális Jólét Program végrehajtásának része, ami a közgyűjteményeket meghatározó adatszolgáltatóvá teszi. A jövőben ezen digitalizált értékeket is fel tudja majd használni a hungarológia, hogy kulturális örökségünket megmutathassa, taníthassa. A digitalizálás élményszerűbbé teheti a bemutatott dokumentumokat, tárgyakat. Közgyűjtemények együttműködése és egységes, könnyen kezelhető adat-nyilvántartási rendszer eredményeként létrejövő Nemzeti Adattár Projekt lehet ennek alapja. Cél az egységes közgyűjteményi adatkereső rendszer létrehozása, ami összekapcsolja a különböző tartalmakat. A terv szerint egységes digitalizáció lenne a célravezető, de ennek koordinálására nincs egységes megoldás. Az elvek országonként lehetnek eltérőek, Magyarországon minisztériumi vagy kiemelt intézményi tervek alapján digitalizálnak. Az eddigi tapasztalatok azt mutatják, hogy az elméleti alapokat sikerült lefektetni, és a felhő alapú tárolás is előnyösen kihasználható. Ma Magyarországon több milliós dokumentumszámával a legnagyobb tartalomszolgáltató a Magyar Elektronikus Könyvtár (OSZK), és tegyük hozzá, a leglátogatottabb is, hiszen ez egy nagyon fontos szempont kell, hogy legyen. A Hungaricana, 150 közgyűjtemény digitális tartalmait fogja össze. Az oldal kiadója az Országgyűlési Könyvtár. Felhasználóbarát keresési rendszere teszi népszerűvé,

³⁴ LYNCH, Mary Dykstra: Információs szupersztráda. UNESCO Információs világjelentés 1997-1998. Budapest, 1998. 263.

³⁵ http://www.kormany.hu/download/9/ac/11000/K%C3%B6zgy%C5%B1jtem%C3%A9nyi%20Digit%C3%A1lis%20Strat%C3%A9gia_2017-2025.pdf

előzetes kontroll után az adatok bárki által kiegészíthetőek. Rendkívül látogatott, sikeres oldal, mert a felhasználó áll a középpontban, a szakmai munkát és a jogokat az intézményeknél hagyja. 2017-ben Az év kutatóhelye címet nyerte el. A múzeumok területén két felületet érdemes kiemelni: a MúzeumDigitárt és a Webaratást. Az előbbihez 65 intézmény csatlakozott. Minőségi és mennyiségi szempontból is jó, illetve a Google keresés is segíti. MuseuMap – Europeana modelljére jött létre. Magyar és angol nyelvű, így a külföldiek számára is ad információkat. 14 intézmény gyűjteménye érhető el ezen a felületen. A Webaratás a legnagyobb internetes archívum az Egyesült Államokhoz, Kaliforniához köthető, amely 1996 óta ment magyar nyelvű tartalmakat is. Fontos lenne a hazai webarchiválás is, hogy ne külföldi szervereken legyenek az anyagok. A közreadásnál a legnagyobb gátat a szerzői jog jelenti. Természetesen ennek a digitalizációs stratégiának nem célja, hogy a közgyűjtemények minden anyagát ilyen módon archiválja. A cél az, hogy azokat az anyagokat digitalizálják, amik kis példányszámban léteznek, egyedi információs értéket képviselnek, helyismereti-helytörténeti anyagokat. A levéltárak esetében a középkori okleveleket, városi, megyei közgyűlési és tanácsi jegyzőkönyveket, térképeket. A közgyűjteményi dokumentumok negyede már digitalizálva van, aminek 76%-a hozzáférhető, a könyvtárak és levéltárak esetén, míg a múzeumok digitalizált anyagának 91%-a elérhető. Milyen eredményekkel kecsegtet ennek a stratégiának a végrehajtása? Erősíti és életben tartja, építi és gazdagítja a nemzeti hagyományt. Meg tudjuk mutatni értékeinket, és ezen keresztül az európai kultúrát gazdagítva léphetünk elő. A többletinformációk határokon átívelően elérhetőek, akár otthonról is. Turizmusgeneráló hatása is van. 2025-ig a WEB aratás Kárpát-medencei hatáskörűvé tétele is célként fogalmazódik meg. Az új médiumok felhasználása és a célok elérése eredményezi a társadalmi elvárások megvalósulását is, és a közgyűjtemények társadalmi hasznosságát, elismertségét is erősíti, ezáltal a gazdasági haszna a fenntartását is elősegíti. A közgyűjtemények a kulturális örökség őrzőiből, hiteles forrássá, megosztóivá válnak. A hozzáférhetőség a tudás növekedését szolgálja. A tanulás és információszerzés módja változott, amihez igazodni kell. Digitális kulturális örökség hosszú távú megőrzése és a technológiai háttér megteremtése állami feladat, míg a szakmai munka elvégzése az intézmények felelőssége.

A generációkon át felhalmozott kultúra az identitásunk egyik alapja, őrzői elsősorban a közgyűjtemények. Társadalmi hasznosulása a legjobban a digitalizációval és a hozzáférhetőséggel érhető el. Ez a folyamat a közgyűjtemények megújulását is hozza. A magyar intézetekben, tanszékeken a digitalizált forrás felhasználása, múzeumi funkciókat is lehetővé tesz, illetve az előző sorokban felsorolt hasznosságát a maga javára fordíthatja.

10. Összegzés

Mit is akarok megmutatni, azaz mi a magyar? Számtalan műfajú megközelítést ismerünk, ami erre a kérdésre keresi a választ. 2012-ben a Múcsarnok, a kérdésre a kortárs képzőművészekről, az ő eszközeikkel megfogalmazott választ várta.³⁶ Több kritikát és leírást is elolvastam a kiállításról. A Múcsarnok egyik leglátogatottabb kiállítása volt mind a külföldiek, mind a hazai látogatók körében. Maga a kérdésfelvetés is igen tág terep nyit, nem csoda, ha nagyon népszerű tárlat volt. Gulyás Gábor volt a kiállítás kurátora, félszáz kortárs művésztől választott alkotást, a legkülönbözőbb műfajokból. Többek között Bukta Imre, Csáki László, Csontó Lajos, Csurka Eszter, Dezső Tamás, drMáriás, El-Hassan Róza, feLugossy László, Fehér László, Gerhes Gábor, Keserü Ilona, Kicsiny Balázs, Koronczai Endre és Szirtes János képzőművészeti megfogalmazásaiból rendezték össze a tárlatot. 52 válasz, reflexió született a kérdésre. Mi a magyar? – kérdése a reformkorban, a magyar államiság 1000 éves évfordulóján és a Trianon utáni időszak után újra és újra előkerült. A rendszerváltozás után eltelt időszak újra kiérlelte ezt a kérdést. Gulyás Gábor a megnyitó beszédében elmondta, nem válaszok születtek, és nem új irányt szab a témának ezzel a kiállítással, hanem újabb kérdéseket vet fel. Ezek az új kérdések, amit a kiállított munkák fogalmaznak meg, szerinte nemzeti érdek.³⁷ Az Európai Unióhoz való csatlakozás és a globalizáció szükségessé teszi az újrafogalmazását a régi válaszoknak. A Mi a magyar? kérdés a kurátor szerint magába foglalja a Mi öröklődött át a Kádár korszakból?, illetve a Mik az átörökölt sztereotípiák? kérdéseket is. A kiállítást hirdető plakáton egy piros és egy zöld hegyes paprika látható, jól jelképezi azokat a csípős válaszokat, amiket az alkotók a képzőművészet nyelvén fogalmaztak meg. Természetesen a művészek és a művek válogatása is egy válasz, a kurátor válasza a feltett kérdésre. A vendégkönyv tanúsága szerint, a kiállítás a külföldieknek nagyon tetszett (talán egyes esetekben a sztereotípiák visszaköszönése okán), de számtalan magyar nyelvű bejegyzés inkább felháborodott hangú volt. Szintén valószínűleg az elvárások okán. Milyennek látom magam, és milyennek látnak kívülről, és ha ebben a képben nagyon nagy az eltérés, annak mi lehet az oka? A kiállításhoz kapcsolódóan konferenciát is tartottak a Múcsarnokban, a V4-országok részvételével és támogatásával, aminek központi témája az volt, hogy a képzőművészet eszközeivel lehet-e ehhez a témához közelíteni, illetve az új geopolitikai helyzet milyen új lehetőségeket hoz.³⁸ Krakkóban 2014 januárjában épp a sztereotípiák adták az apropóját egy kortárs színházi előadásnak. A performansz lényege az volt, hogy a négy visegrádi ország egy-egy művésze bemutatja a legjellemzőbb sztereotípiáját az adott nemzetnek; az előadás címe „Stereotípiák tükre” volt. Magyar részről Trojan Tünde és Hadzikostowa Gabriella színésznők vettek részt a munkában. A magyarok legjellemzőbb, kiemelt ismertetőjegye a panaszkodás volt, amit nagyon magas fokon tudunk művelni, és bármiről tudunk panaszkodni. Az előadás után kerekasztal-beszélgetés formájában folytatódott a

³⁶ <http://www.mucsarnok.hu/kiallitasok/kiallitasok.php?mid=561c35260ce38&tax=>

³⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=ZC8EsqScM9g>

³⁸ <https://v4artconference.wordpress.com/programs/conference-workshop/>

diskurzus a témáról.³⁹ Természetesen, a meghatározások, válaszok keresésekor az sem elhanyagolható, hogy a válasz kinek szól. Azaz saját magamat szeretném meghatározni, vagy megmutatni szeretném magam kifelé más nemzetek számára. A sztereotípiák is ennek megfelelően változnak.

Egy-egy sztereotípiát nehezen változtatható meg, de a digitalizált világ eszközeit jól használva, már sokkal gyorsabban változtathatnánk ezen, természetesen azon a képen, amin változtatni szeretnénk. Eszközök tucatjai állnak rendelkezésünkre ma, amelyeknek kihasználása révén a hungarológia és a múzeumokban felhalmozott óriási tudás másodpercek alatt elérhetővé válhat és dinamikus megmutatható bárhol a világban. Azt gondolom, hogy a kultúrára szánt minden forint, ami tudatosan és jól követhetően, meghatározott célokkal kerül felhasználásra, többszörös profitot termel a gazdaságban is. Ugyanis a kultúra olyan alapszükséglet, mint az étkezés. A magyar kultúra számtalan szempontból egyedi, sajátos, néha furcsa vagy különös, máshoz nehezen hasonlítható itt, Európa közepén. Megismertetése ezért is rendkívül fontos.

Felhasznált irodalom:

- Berta Erika: A hungarológia szerepe a kultúráközvetítésben, Válogatás a dialógus konferencia előadásaiból, szerk. Pintér Tibor, Budapest ELTE BTK, 2015.
- Gál Vilmos: A Magyar Nemzeti Múzeum a két világháború között. *Folia Historica* 22 (2002–2004) 47–79.
- Hatos Pál, Mit ér a kulturális diplomácia, ha magyar *Korunk* 23. évf. 10. sz. (2012. október)
- Jankovics József - Monok István: A hungarológiáról és magyarországi intézményeiről. *Hungarológia*, 2(2000) 1-2. 43-52.
- Gróf Klebelsberg Kuno: Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai (1916-1926) Budapest, Athenaeum Nyomda1927.
- Gróf Klebelsberg Kuno: Beszédei, cikkei és törvényjavaslatai (1916-1926) Budapest, Athenaeum Nyomda1927.
- Kulcsár Szabó Ernő: Az „azonosíthatatlan” poétikája? Megjegyzések a hungarológia fogalmának változásaihoz. *Hatalom és kultúra. Az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszus előadásai.* [2002]
- Lynch, Mary Dykstra: Információs szupersztráda. UNESCO Információs világjelentés 1997-1998. Budapest, 1998.
- Masuda, Yoneji: Az információs társadalom mint posztindusztriális társadalom. Budapest, OMIKK, 1988.
- Pölöskei Ferenc–Gergely Jenő–Izsák Lajos: 20. századi magyar történelem, Korona, Budapest, 1997.

³⁹ <http://www.mumerus.net/>

Ress Imre: A Monarchia levéltári öröksége. A badeni egyezmény létrejötte (1918–1926) Budapest, 2008.

Rózsa György: Kulturális örökség és információs társadalom. Budapest, Argumentum Kiadó, 1995.

Szegedy-Maszák Mihály: „Van, ami nincs”. Magyarságtudomány: elmélet vagy föladat? Európai Utas, 2003.

Ujváry Gábor: „Egy európai formátumú államférfi” Klebelsberg Kuno (1875–1932) Kronosz Kiadó, 2014.

Ujváry Gábor: „Egy európai formátumú államférfi” Klebelsberg Kuno (1875–1932) Kronosz Kiadó, 2014.

Mellékletek



Bartók Béla Múzeum (Osmaniye, Törökország)

A kiállítás anyagát bemutató fényképek közül azért ezt a képet választottam, mert nem csak tablók sorát látjuk, fotókkal, kottákkal, hanem az interaktivitás eszközeit is megjeleníti, amelyekkel átélhető anyagnak gondolom ezt kiállítást, ezt az emlékhelyet. Bartók zeneműveibe, gyűjtéseinek anyagába is belehallgatható a látogató.



*Bán Sarolta SurREALity című tárlata a Sanghaj melletti Ningbóban
A fiatal fotóművésznő impulzív alkotásai egy szűk fekete térben, zenei illusztrációval kiegészítve volt megtekinthető.*



*Korniss Péter fotója a prágai kiállítás anyagából
A cseh közönség sztereotípiáit megerősítő kiváló fotósorozat. Emberközeli, életszerű pillanatokot megragadó képek.*



A fehér szakállas úr Bláthy Ottó Titusz alelnök, a club "motorja", a club örökös és tényleges vezetője. Az autóversenyzés hajnalán készült fotó. Az akkori műszaki újítások, így az autózás is az emberek széles körének csodálatát nyerték el. Maga az autóversenyzés a mai napig rengeteg embert vonz.



Magyar találmányok Brazíliában

A tengerentúli közösség szellemi területen elért eredményeit állította középpontba, elsősorban azokat, amikkel a helyi közösség életét könnyítette meg. Méltán lehetünk büszkék szellemi teljesítményünkre.

Benedek Nóra¹

HIVATALOS SZINTŰ KULTURÁLIS KAPCSOLATOK MAGYARORSZÁG ÉS ÉSZTORSZÁG KÖZÖTT

Abstract

In this paper the history and the background of the official cultural relations between Hungary and Estonia in the 20th and 21st century are discussed. Between the two world wars the relations were raised to official level – a Hungarian center was established at Tartu University and a cultural convention was signed. During the Soviet era (nearly 50 years) the relations were restricted and were under the interests of the Soviet Union. From the beginning of the 1990's there is a broad cooperation again between the free Estonia and Hungary. Nowadays the main institutions of cultural diplomacy are the Hungarian Institute Tallinn and the Estonian Institute in Hungary. The paper gives some information about their present work as well.

Keywords: *cultural relations, Hungarian–Estonian relationship, cultural diplomacy, Hungarian Institute Tallinn, Estonian Institute in Hungary*

Kulcsszavak: *kulturális kapcsolatok, magyar–észt kapcsolatok, kulturális diplomácia, Tallinni Magyar Intézet, Magyarországai Észt Intézet*

1. Bevezetés

A Magyarország és Észtország közötti kapcsolatokra, az észt és a magyar nép közötti érintkezésre több évszázadra visszamenően is találhatunk már példát; valóban intenzív, szervezett együttműködésről azonban csak az elmúlt körülbelül 100 évben, a 20. század első évtizedeitől kezdve beszélhetünk. A kapcsolatok legszélesebb körben a kultúrában követhetők nyomon, ám ezek az érintkezések természetesen nem teljesen függetlenek egyéb területeken véghezvitt együttműködésektől. Különösen szoros az egymásrahatás és az összefonódás a 20. században kialakított magyar–észt oktatási kapcsolatokkal.² Ennek egyik legkézenfekvőbb példája a Tartui Egyetemen folyó

¹ Benedek Nóra PhD-hallgató - Eötvös Loránd Tudományegyetem, Irodalomtudományi Doktori Iskola, Az uráli népek folklórja és irodalma doktori program; benedeknoora@gmail.com

² Tanulmány az észtországi magyar oktatásról: Tóth Anikó Nikolett 2015. A magyar nyelv oktatása Észtországban a kezdetektől napjainkig. *THL2. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1-2: 53–72.

magyar oktatás (mely később hungarológia szakká fejlődött),³ valamint az ELTE-n tartott észt nyelvórák (melyekből előbb program, majd szak alakult)⁴ – hiszen elsősorban ezekben a műhelyekben dolgoztak (dolgoznak) és tanultak (tanulnak) azok, akik az észt és a magyar kultúra kölcsönös megismertetésében, megszerettetésében igen fontos szerepet játszottak (játszanak).

A két nép szélesebb értelemben vett, a kultúra területén zajló együttműködésének legfontosabb hordozója az elmúlt néhány évtizedben – egészen pontosan az Észtország 1991-es újráfüggetlenedését és a magyarországi rendszerváltoztatást követő időszaktól kezdve napjainkig – a Tallinni Magyar Intézet és a Magyarországi Észt Intézet. Ennek a két intézménynek a történetét, kialakításuk előzményeit, illetve munkájukat mutatjuk be a következőkben a szakirodalmi forrásokra, a kapcsolatok építésében tevékenyen résztvevő személyekkel készített interjúkra, valamint az együttműködést szervező dokumentumokra és az intézmények anyagaira támaszkodva.

2. A magyar–észt kulturális kapcsolatok intézményesítése a 20. század első felében

A két világháború közötti időszakra jellemző az első világháborús vesztes Magyarország és az újonnan létrejött Észt Köztársaság közötti különféle (gazdasági, diplomáciai, egyházi) kapcsolatok kialakítása és fejlesztése, mind hivatalos, mind civil szinten. Különböző okokból ugyan, de mindkét államnak szüksége volt baráti kapcsolatokra, s ehhez jó alapot szolgáltatott a néprokonsági eszme. Ez a polgári indíttatású, de korra, nemre, társadalmi státuszra való tekintet nélkül széles közönséget célzó mozgalom a finnugor népek (ekkoriban még elsősorban az észtek, a magyarok és a finnek) összetartozását és kölcsönös megismerését, együttműködését hirdető gondolat volt. Elsősorban tudományos és ismeretterjesztő tevékenységekben merült ki: különféle, a nagyközönségnek szóló előadások, közlemények, társasági események, az érdeklődő civilek és tudósok találkozási jelentették a néprokonsági munkát (Szij 1991: 80).

Magyarországon ekkor a politikában Klebelsberg Kuno tűzte programjára a kultúr-diplomáciát: a kisebb – köztük a rokon(nak tartottak) – népek és nyelvek kutatását, a velük való tudományos és kulturális területen való kapcsolatépítés fontosságát valamint a magyar nyelv és kultúra külföldön való megismertetését, lektori hálózat és tudományos-kulturális intézetek létrehozását szorgalmazta (Bereczki 2004: 59). Észak-európai körúton is járt, Észtországot is érintve, ahol a kormánnyal egyetemisták és egyetemi oktatók cseréjéről állapodott meg. Ez volt az első hivatalos, a szellemi

³ Lásd bővebben: Nurk, Anu–Seilenthal, Tõnu 1995. Hungarológia Észtországban – egy elfelejtett korszak a tartui magyartanításban. In: Lahdelma, Tuomo–Maticskák Sándor (szerk.): *Hungarologische Beiträge 4. Hungarológia Magyarországon kívül*. Jyväskylä: Universitæt Jyväskylä. 73–80.

⁴ A témáról összefoglalót közöl: Bereczki András 2018. Az észt szak történetéről. *Finnugor Világ* 2: 9–11. és Bereczki András 2018. Az észt szak múltjáról és jelenéről. *Finnugor Világ* 4: 8–12.

területet érintő államközi együttműködés Észtország és Magyarország között (Egey 2010: 48). Klebelsberg Kunonak és utódjának, Hóman Bálintnak köszönhetően ebben az időszakban 12 ország több, mint 40 egyetemén alakult magyar tanszék vagy lektorátus (Nádor 2014: 474).

A Tartui Egyetemen 1923-ban, anyanyelvi oktatóval kezdte meg munkáját a magyar nyelvi lektorátus, s létrejött a Tartui Egyetem Magyar Tudományos Intézete is. Ennek vezetésével Csekey István jogászprofesszort bízták meg. Az intézmény feladata a magyar kultúra és a tudományos kutatás előmozdítása, a nyelv oktatása és a Magyarországgal kapcsolatos hírek közvetítése volt. Könyvtárát egy körülbelül 1000 kötetből álló küldemény alapozta meg, amelyben a Magyar Tudományos Akadémia által ingyen felajánlott kiadványok is szerepeltek (Magyary 1998: 132). Az intézmény folyóiratot is megjelentetett (Pomozi 1998: 53–54). Ugyanebben az évben Magyarország Jungerth Mihály személyében megbízott követet nevezett ki az Észt Köztársaságba, aki 1928-ig, Helsinkibe való áthelyezéséig tevékenykedett Észtországban (Bereczki 2004: 59).

1937. október 13-án oktatási és kulturális együttműködési szerződést írt alá a két oktatásiügyi miniszter, Hóman Bálint és Aleksander Jaakson (Eesti Vabriigi ja Ungari Kuningriigi vaheline vaimse koostöö konventsioon). Ez a szerződés tulajdonképpen a már meglévő kapcsolatokat intézményesítette, ugyanakkor elősegítette újabb kialakulását is. Szó esett benne ösztöndíjasok támogatásáról, nyelvoktatásról, a tudományos téren folytatott együttműködésről, az irodalmi és művészeti kapcsolatok fejlesztéséről. Különös hangsúlyt kapott a néprokongsági mozgalom is. Külön kultúráközvetítő intézményeket nem említett meg vagy jelölt ki a szerződés, a megnevezett feladatok nagyjából felét azonban a Tartui Magyar Tudományos Intézet már megalakulása óta teljesítette.

Az intézmény a munkát – a világháborús események miatt – csak 1941-ig folytathatta. Viszonylag csekély működési ideje ellenére mégis nagyon fontos szerepet játszott a magyar–észt kulturális kapcsolatok történetében. Mivel a magyar kultúra (és nyelv) észtországi első, hivatalos, állami szinten is támogatott és mind magyar, mind észt részről elismert közvetítőjének, gyakorlatilag a ma működő Tallinni Magyar Intézet (és egyben a Tartui Egyetemen létrehozott hungarológia szak) elődjének tekinthető, így a későbbiekben létrejövő kulturális (és oktatási) tevékenységek szempontjából is szilárd hivatkozási alapot jelentett és jelent a mai napig.

Bár az észt fél lehetőségeihez mérten mindent elkövetett a kapcsolatok fejlesztése érdekében, a Tartui Magyar Tudományos Intézethez hasonló, komplex, Magyarországon működő észt tudományos és kulturális intézményt a megfelelő személyi feltételek és infrastruktúra hiányában ebben az időszakban nem hozhatott létre a fiatal Észt Köztársaság. Észt lektor is csak 1938-ban érkezhettek Magyarországra.

Fontos azonban megjegyezni, hogy az 1920-as, 1930-as években számos, a néprokongsági mozgalomhoz kötődő és/vagy a nemzeti gyökereket kereső, a társadalom széles rétegeit elérő egyesület, kör, egyetemi és polgári csoportosulás biztosított még helyet az észt, illetve a magyar kultúrának Magyarországon és Észtországban. Rendszeresen megrendezett zenei estek, ismeretterjesztő rádióelőadások, iskolai megemlékezések adtak hírt az észt, valamint a magyar kultúráról. Ezeknek a programoknak

és csoportoknak általában nem kizárólagosan a magyar–észti kapcsolatok vagy a két nép közötti kulturális együttműködés fejlesztése volt az elsődleges célja, hanem legtöbbjük a nemzeti identitásépítés igényével működött. Ebben bőven megfért az észti–magyar rokonság eszméje is. Tevékenységüket azonban még a legjobb esetben is valamilyen (főleg a finnek, magyarok és észtek összetartozását hirdető) összfinnugor kapcsolat kialakításának érdekében végezték. Sajnos a második világháború kitörésével és az azt követő mintegy 50 évben ezek a mozgalmak, kapcsolatok is elsovadtak.

3. Magyar–észti kulturális kapcsolatok a szovjet korszakban

Az 1945 utáni időszakban a korábbi, ígéretesnek tűnő kapcsolatok egy egészen új politikai kontextusba kerültek – nemcsak további fejlődésük, de fennmaradásuk is kérdésessé vált. Észtország szovjet tagköztársaság lett, s Magyarország is a szovjet érdekszférába került. Ennek következtében a két ország közötti kapcsolatok a Szovjetunió felügyelete alatt és annak irányításával zajlottak. Önálló, közvetlen kapcsolatfelvételre nem volt lehetőség, bár az olvadás időszakában, a korábbiakhoz képest lazultak a kötöttségek, ami segítette a magyar–észti kapcsolatokat is. Ebben az időszakban a korlátozott, hivatalos kapcsolatok „ellensúlyaként” mind fontosabbá vált az „alsóbb szintű” kapcsolattartás, melyet a személyes ismeretségek jelentettek. Ezek egyrészt még az 1945 előtti időkből maradtak fenn, másrészt pedig megkezdődött egy újabb, másfajta érintkezés is: a szovjet politika által előírt különféle, a szocialista országokkal kötelezően kialakítandó kapcsolatok során létrejövő ismeretségek. Ilyenek voltak például az Írószövetségek pályázata, találkozói; a Szovjet–Magyar Baráti Társaság programjai; a Szolnok és Tallinn (később Szolnok megye–Észt SZSZK), illetve Veszprém és Tartu testvérvárosi kapcsolata; az irodalom területén a kötelezően kiadandó művek kvótarendszere. Ebben az időszakban saját igények és elképzelések alapján működő, kizárólagosan magyar vagy észti kultúrát közvetítő intézmény nem létezhetett, hiszen a szovjet ideológia szerint a „testvérnépeknek” és „a baráti országoknak” a szocializmus érdekében kellett ápolniuk kapcsolataikat. Mégsem mondhatjuk azonban, hogy a kulturális kapcsolatok teljesen elsovadtak volna; helyesebb inkább minőségi változásukról beszélni. A megváltozott körülmények és lehetőségek ellenére fontos hangsúlyozni, hogy magyar–észti kulturális kapcsolatok ebben az átmeneti korszakban is léteztek; sőt, jöttek létre újak is; valamint a maguk módján – folytonosságot képezve a két világháború közötti időszak és az 1990-es évekkel kezdődő periódus között – hozzá is járultak a 20. század utolsó évtizedében helyreállított-újraalkotott együttműködéshez.

Az 1980-as évek végén a szocialista blokkban bekövetkező reformok természetesen a magyar–észti kulturális kapcsolatokra is hatást gyakoroltak. A szovjethatalom és a kötöttségek gyengülésével egyre inkább közeledhetett egymáshoz a két nép, egyre több érintkezési felület alakult ki. 1988-ban megalakult az Észt Intézet. Lennart Meri⁵ 1991

⁵ Lennart Meri az Észt Intézet első vezetője, az átmeneti korszak külügyminisztere, 1992–2001 között az Észt Köztársaság államelnöke.

áprilisában felvette a kapcsolatot a Helsinki Magyar Nagykövetséggel, s jelezte igényét egy tallinni magyar információs-kulturális központ létrehozására (Jávorszky 2001: 40).

4. Kulturális diplomácia az újrafüggetlenedett Észt Köztársaság és a rendszerváltoztatás utáni Magyarország között

1989-ban Magyarországon megtörtént a rendszerváltoztatás, s az észt függetlenség helyreállítását, 1991. augusztus 20-át követően négy nappal Magyarország elismerte az Észt Köztársaságot. Szeptember elején sor került a Magyarország és a Balti államok közötti diplomáciai kapcsolatok helyreállításáról szóló megállapodás aláírására (Jávorszky 2001: 42). Így lehetőség nyílt arra, hogy ismét két önálló, kizárólag a saját érdekeit szem előtt tartó állam alakítson ki egymással közvetlen kapcsolatokat – akár a kultúra területén is.

Az első, Észtországba akkreditált magyar nagykövet – akinek munkáját balti diplomaták segítették – 1991 végén kezdte meg hivatali idejét Helsinkiben. 1999–2014 között Tallinnban működött a magyar nagykövetség, mely 2018 második felében folytathatta munkáját. A köztes időben a helsinki magyar nagykövet, illetve 2016-tól a Tallinni Magyar Intézet irodájában működő, korlátozott jogkörrel rendelkező képviselő látta el az észtországi teendőket is. Az Észt Köztársaság 1995-ben akkreditálta Bécsben tevékenykedő nagykövetét Magyarországra, 4 évvel később pedig ideiglenes ügyvivő kezdte meg munkáját Budapesten. Végül hivatalosan 2001-ben nyitotta meg kapuit a magyarországi észt nagykövetség, mely 2014-ig működött, s 2018-ban nyitott újra (Ungari. Eesti välisesindused selles riigis). A munkát Észtországban 1994-től, Magyarországon 1995-től tiszteletbeli konzulok is segítik. Elmondható, hogy a mindenkori nagykövetségek és különösen a tiszteletbeli konzulok nagy figyelmet szentelnek a magyar–észt kulturális kapcsolatok fejlesztésének, s nemcsak szorgalmazzák, de lehetőségeikhez mérten tevékenyen részt is vesznek a különféle programokban látogatóként, előadóként, szervezőként.⁶

1991. szeptember 27-én Budapesten a Magyar Művelődési- és Közoktatási Minisztérium részéről Dr. Andrásfalvy Bertalan művelődési és közoktatási miniszter, az Észt Kulturális Minisztérium részéről pedig Lepo Sumera kulturális miniszter kötötte meg azt az együttműködési szerződést, amely egyébként az újrafüggetlenedett Észt Köztársaság első, minisztériumok közötti együttműködése is volt. Ezt 1994-ben egy jogtechnikai probléma miatt kormányközi kulturális és oktatási megállapodásként kellett megújítani, s azóta lényegében a mai napig szinte változatlan formában van érvényben (Interjú, Järv 2016). Mindkét dokumentum az 1937-es szerződéshez hasonlóan rendelkezik az ösztöndíjak és az anyanyelvi lektorok cseréjéről, az irodalmi és művészeti

⁶ Észtország tiszteletbeli konzulja, majd főkonzulja Magyarországon Dr. Bereczki András. Magyarország tiszteletbeli konzulja Észtországban Bán István. 2017-ig Mall Hellam asszonnyal megosztva Tartuban, illetve Tallinnban tevékenykedtek.

kapcsolatok fontosságáról, fejlesztéséről. Szó van bennük a tartui hungarológia szak és a budapesti észttal szak, a Magyarországi Észttal Intézet és a Tallinni Magyar Kulturális Képviselet (ma: Balassi Intézet Tallinni Magyar Intézet) megalapításáról és támogatásáról. Az 1991-es szerződés szerint „*a Felek „kezdeménevezik, hogy magyar, illetve észttal kulturális központ nyíljon Tallinnban és Budapestben”* (Együttműködési megállapodás.). Az 1994-es dokumentum már arról ír, hogy „*a Felek támogatják a tallinni Magyar Kulturális Képviselet tevékenységét, és elősegítik, hogy hasonló észttal intézmény nyíljon Budapestben.*” (130/1994. (X. 14.) Korm. rendelet.). A szerződést néhány évente megújított, az aktuális lehetőségek és állapotok figyelembevételével megalkotott programterv egészíti ki. A legutóbbi, 2017–2019 között érvényes programterv is kimondja, hogy „*a Felek továbbra is támogatják a tallinni Magyar Intézet és a budapesti Észttal Intézet tevékenységét az észttal–magyar kulturális, oktatási és tudományos kapcsolatok fejlesztésében*” (Az Észttal Köztársaság Kulturális Minisztériuma és Magyarország Emberi Erőforrások Minisztériuma közötti kulturális együttműködési program 2017–2019).

4.1. A Tallinni Magyar Intézet

A Tallinni Magyar Kulturális Képviselet (Tallinna Ungari Kultuuriesindus) 1992. szeptember 13-án nyitott meg, mely alkalomból Csoóri Sándor mondott ünnepi beszédet.⁷ A Magyar Köztársaság Helsinki Nagykövetségének Kulturális és Tudományos Intézete aegységékeként működő irodának az észttal Keele ja Kirjanduse Keskus (Nyelvi és Irodalmi Intézet) adott otthont. Egy fő – fél állásban alkalmazott – munkatársa volt. A teljes finanszírozás Helsinkin keresztül történt, s a költségvetés eleinte olyan alacsony volt, hogy leginkább csak arra futotta, hogy a Finnországban rendezett kisebb, könnyebben mozdítható programokat, oda meghívott művészeket Tallinnban is szerepeltessék. Saját programjai mellett igyekezett a helyi médiában Magyarországról szóló cikkeket is megjelentetni. Szoros együttműködésben dolgozott az Észttal–Magyar Társasággal (Eesti–Ungari Selts). Közösén kéthavonta magyar estet rendeztek a Teatri Liit (Színház-művészeti Egyesület) termében, amelyen a magyar kultúrához kötődő előadásokat tartottak. Ezen kívül az Észttalországi Magyarok Munkácsy Mihály Egyesületével (Mihály Munkácsy nimeline Eestimaa ungarlaste ühing) is együttműködtek a programok szervezésében. A magyar ünnepek mellett évente pár koncert és kiállítás is színesítette a programot. A közönség általában néhány tucat főből állt: észttalországi magyarok, Magyarországhoz kötődő észttalok és a Tartui Egyetem magyarul tanuló hallgatói. Lassan a programszervezők és a látogatók közösén kialakítottak egy kis könyvtárat is, elsősorban saját könyvekből (Interjú, Hütt 2012).

Az első néhány év elteltével egyre több – köztük nemzetközi – program szervezésére nyílt lehetőség, Helsinki is nagyobb támogatást tudott biztosítani, s 1999-ben Tallinnban megnyílt a Magyar Nagykövetség is. Így bővült az intézmény programkínálata;

⁷ Lásd: Csoóri Sándor 1992. Kőne Ungari Kultuuriesinduse avamisel. *Vikerkaar* 12: 85–86.

közös munka, hosszabb távú együttműködés jött létre több észtországi és magyarországi kulturális, művészeti és tudományos intézménnyel, szervezettel. Személyi változások is történtek, igaz, változó ütemben (néha éppen csökkent a létszám), de programszervező(k), asszisztens(ek) és pénzügyi munkatárs is csatlakozhatott az irodához. Szerencsés, hogy az intézmény igazgatói posztját 1999–2005 között, valamint 2010–2015 között a magyar–észt származású Bereczki Urmas töltötte be, aki korábban a Helsinki Magyar Nagykövetség balti diplomatájaként dolgozott. Mindezekkel párhuzamosan egyre nagyobb érdeklődésre tartottak számot az események. A nemzeti ünnepek köszöntése mellett a Rokon Népek Napján (Hõimupäevad) például magyar táncos és népzenei esteket rendeztek, de magyar filmnapokon is részt vehetett a közönség, 1993–2003 között pedig 22 magyar művészeti kiállításra került sor Észtország-szerte (Raudalainen 2004). A Képviselő fontos szerepet töltött be az észt és a magyar kulturális intézmények közötti közvetítésben, valamint Lettországra és Litvániára is juttatott el magyar programokat.

2001-ben új nevet – Magyar Intézet (Ungari Instituut) – kapott az intézmény, amely 2002 szeptemberétől már Helsinkitől függetlenül, teljesen önállóan közvetítette a magyar kultúrát Észtországba. A már meglévő programok mellett sor került filmklubra és saját irodalmi estekre (meghívott – olykor határon túli – magyar szerzőkkel); az Intézet bekapcsolódott a tallinni PÖFF (Pimedate Ööde Filmfestival, magyarul: Sötét Éjszakák Filmfesztivál) és a Tallinna Vanalinna Päevad (Tallinni Óvárosi Napok) programjába, valamint újjáéledtek a színházi kapcsolatok is. Az egyre növekvő zenei kínálatban helyet kaphattak a magyarországi kisebbségek muzsikái, lehetőség nyílt magyar zenészeket a Jazzkaar nevű jazz-fesztiválon és a nemzetközileg elismert, szakmai körökben nagyra tartott Tallinn Music Week-en (Tallinni Zenei Hét) bemutatni (Interjú, Bereczki 2011).

2003 végén az Intézet egy patinás, a tallinni óváros központi helyén fekvő épületbe költözött,⁸ ahol saját galériájában teret adhat a magyar kortárs képzőművészet alkotóinak, saját irodalmi és filmrendezvényeinek. Az önálló, illetve észt, lett és litván partnerekkel együttműködésben megvalósított, a kultúra minden területét lefedő, sokszínű események mellett (a kortárs tánc- és performansz előadásoktól az építészetten át a klasszikus zenéig), időről időre kínál magyar nyelvi kurzusokat, gasztro-, gyermek- és kézműves programokat, tudományos előadásokat is. Az évek során komoly érdeklődés alakult ki programjai iránt az észt kulturális szakma, a média és a közönség részéről. Az utóbbi néhány évben hangsúlyosabban szerepelnek a helyi magyar közösség igényeit kiszolgáló, elsősorban kisgyermekeknek szóló, nemzeti identitást ápoló programok. A jelenleg világszerte több, mint 20 magyar kulturális intézetet koordináló Balassi Intézet kötelékében működő Tallinni Magyar Intézet 2016. augusztus 31-től a Külgazdasági és Külügyminisztérium felügyelete alá került.

⁸ Az ünnepélyes megnyitó eseményre 2004 januárjában került sor.

4.2. A Magyarországi Észti Intézet

A Magyarországi Észti Intézet (Eesti Instituudi Ungari esindus) alapításának igénye már a függetlenség visszaállításakor felmerült, s a korábban említett szerződések is lefektették szükségességét, mégis hosszú előkészítő munka kellett a megvalósításhoz. Létrejöttéig az észti kultúra magyarországi közvetítését többek között az 1990-ben, civilek által alapított Magyar–Észti Társaság, valamint az észti nyelvet oktató egyetemi tanszékek, intézetek látták el. 1996-ban Észtország magyarországi tiszteletbeli konzulja, Bereczki András Toivo Tasa nagykövetségnek, majd Jaak Allik kulturális miniszternek tett javaslatot egy Budapesten működő észti kulturális intézmény létrehozására. Az ötletet 1997-ben az akkori észti államelnök, Lennart Meri is támogatásáról biztosította. Az Eesti Instituut (Észti Intézet) második külföldi fiókintézeteként a Magyarországi Észti Intézet végül jelképes időpontban, 1998. február 27-én (Észtország függetlensége kikiáltásának 80. évfordulója után 3 nappal) nyitott meg (A Magyarországi Észti Intézet története). Anyaintézménye a budapesti irodán kívül még Helsinkiben tart fenn képviselőket, illetve a kétezres években Stockholmban és Párizsban működtetett észti kulturális intézetet.

A magyarországi két (esetenként három) fős stáb elhivatott, kemény munkával építette ki azt, a mára már viszonylag nagyobb létszámú közösséget, akik figyelemmel kísérik változatos programjait. Az intézet eleinte főleg könyvbemutatókat és kiállításokat kínált a közönségnek, majd zenei programokat és tematikus, az észti kultúra egy-egy szeletét bemutató fesztiválokat is szervezett (Interjú, Kippasto 2012). 2007 óta kiemelkedő eseménye az évente megrendezett Észti Hét (Eesti Nädal) nevű programsorozat, amely egyfajta összművészeti kóstolót nyújt Észtországból: főleg koncertek, filmvetítés, színházi és táncprogramok, valamint a képzőművészet, irodalom és gasztronómia mentén mutatja be Észtországot és az észti kultúrát, Budapest mellett több vidéki városban is. A saját szervezésű események mellett közreműködik más magyarországi kulturális intézmények (színházak, zenekarok, irodalmi társaságok, skandináv országok kulturális intézetei) programjaiban is. Az intézet sikerrel kapcsolódott be a hazai kulturális életbe, s törekszik az észti kortárs művészetek és alkotók szerepeltetésére. F fiatal zenészek népzenei koncertjei mellett az észti jazz-élet kiválóságaival; animációs filmekkel; design-, fotó- és építészeti kiállításokkal találkozhatnak az érdeklődők. Saját kiadású könyvsorozatában mai észti írók műveit jelenteti meg magyarra fordítva.

5. Összefoglalás

Visszatekintve azt mondhatjuk, hogy a magyar–észti kulturális együttműködés szempontjából a két világháború közötti rövid, ámde annál aktívabb időszak a meglévő kapcsolatok intézményesülésének ideje. Ezek a kapcsolatok megfelelő alapot biztosítottak arra, hogy az utána kialakult új helyzetben se szakadhasson el egymástól teljesen a magyar és az észti nép. A második világháború után következő fél évszázad egyfajta átmeneti időszakot jelent a korábbi, a kapcsolatok fejlesztéséhez kedvezőbb feltételeket biztosító periódus és az 1990-es évek elejétől ismét önálló Észtország és

Magyarország közvetlen együttműködésére lehetőséget adó korszak között. Míg az első időszakban nem volt elég idő az intézményesített kapcsolatok kibontakozására, továbbfejlesztésére; addig a második korszakban a szovjet befolyás miatt nem lehetett kizárólag a magyar és az észti nép érdekeit szem előtt tartó kapcsolatokat kiépíteni a kulturális diplomácia területén sem. Három évtizede azonban ismét olyan feltételek állnak rendelkezésre, melyek lehetőséget biztosítanak a két ország közötti kulturális kapcsolatok fejlődése, fejlesztése számára. Ebben nagy lehetőséget jelent a két ország 2004-es Európai Unióhoz való csatlakozása is.

Kulturális missziójukon kívül a Tallinni Magyar Intézetre és a Magyarországi Észti Intézetre is nagyobb teher hárult a nagykövetségek 2014-es kölcsönös bezárása, majd 2018-as újranyitása nyomán, mely feladatokban szintén helyt álltak. 2018 novemberében ünnepélyes keretek között sor került Észtország Budapesti Nagykövetségének újranyitására (Taasavatud saatkond.), illetve 2018 szeptemberétől Magyarország Tallinni Nagykövetsége is újra működik, igaz, csak korlátozottan lát el feladatokat (2018. szeptember 23-án újranyílt Magyarország Tallinni Nagykövetsége).

A magyar, illetve észti kultúra közvetítésével megbízott két intézmény mellett, illetve velük együttműködve (az újranyitott) nagykövetségek, számos más szervezet, egyetemi tanszékek és magánszemélyek is fáradoznak azon, hogy Észtország és Magyarország kulturális, tudományos és oktatási kapcsolatai egyre szorosabbá váljanak. Továbbra is megállja a helyét az 1991-ben és 1994-ben kötött kulturális és oktatási együttműködési szerződésekben foglalt állítás, miszerint „*A magyar–észti kulturális kapcsolatoknak nagy hagyománya van, és mindkét Félnek érdekében áll azok folytatása.*” (130/1994. (X. 14.) Korm. rendelet.; Együttműködési megállapodás.).

Irodalom

- Bereczki András 2004. A két világháború közötti magyar–észti kapcsolatok történetéről. *Jogtörténeti Szemle* 1: 58–67.
- Egey Emese 2010. *A két világháború közötti magyar–finn–észti kapcsolatok, Társasági, diplomáciai, katonai együttműködés, Specimina Fennica XV.* Szombathely: Savariae.
- Jávorszky Béla 2001. Ungari–Eesti uuenevad diplomaatilised suhted. In: U.ő. (szerk.): *Magyar–Észti diplomáciai kapcsolatok 1921–2001. Eesti–Ungari diplomaatilised suhted 1921–2001.* Tallinn: Ungari Suursaatkond. 38–46.
- Magyary Zoltán 1998. A külföldi magyar intézetek és egyéb tudományos kapcsolataink. In: Giay Béla–Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény.* Budapest. 124–134.
- Nádor Orsolya 2017. A magyar nyelv külföldi megismertetése, vonzereje. In: Tolcsvay Nagy Gábor (szerk.): *A magyar nyelv jelene és jövője.* Budapest: Gondolat Kiadó. 465–483.
- Pomozsi Péter 1998. Tartu és Magyarország: négyezrenöt év a felsőoktatás történetéből. In: U.ő. (szerk.): *Tartu és Magyarország. Tartu ja Ungari, Tartui Magyar Füzetek 3.* Tartu: AS Võru Täht. 47–73.

- Raudalainen, Kadi (koost.) 2004. *Ungari Kunst Eestis 1993–2003 I. Miscellanea Hungarica*. Tallinn: Ungari Instituut.
- Szj Enikő 1991. A finnugor néprokonsági eszme a 20-as, 30-as években. In: Kincses Nagy Éva (szerk.): *Őstörténet és nemzettudat. 1919–1931. Magyar Őstörténeti Könyvtár, 1.* Budapest: JATE Magyar Őstörténeti Kutatócsoport. 72–88.

Dokumentumok

- 130/1994. (X. 14.) Korm. rendelet.=130/1994. (X. 14.) Korm. rendelet a Magyar Köztársaság Kormánya és az Észt Köztársaság Kormánya között Tallinnban, 1994. április 28-án aláírt kulturális, tudományos és oktatási együttműködésről szóló Egyezmény kihirdetéséről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99400130.KOR&goto=-1> (Megtekintés: 2019.05.25.) Az egyezmény észt nyelven: <https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/ungari.pdf> (Megtekintés: 2019.05.25.)
2018. szeptember 23-án újranyílt Magyarország Tallinni Nagykövetsége. <http://www.tallinn.balassiintezet.hu/hu/konzularis-info/> (Megtekintés: 2019.03.09.)
- A Magyarországi Észt Intézet története. <http://www.esztorszag.hu/cikk/a-magyarorszag-eszt-intezet-tortenete> (Megtekintés: 2019.03.09.)
- Az Észt Köztársaság Kulturális Minisztériuma és Magyarország Emberi Erőforrások Minisztériuma közötti kulturális együttműködési program 2017–2019. (2017. január 23.) https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/eesti-ungari_programm_2017-2019_ung.k.pdf (Megtekintés: 2019.03.09.) A dokumentum észt nyelven: https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/eesti-ungari_programm_2017-2019.pdf (Megtekintés: 2019.03.09.)
- Eesti Vabriigi ja Ungari Kuningriigi vaheline vaimse koostöö konventsioon. Egyezmény az Észt Köztársaság és a Magyar Királyság között a szellemi együttműködés tárgyában.* (13. október 1937) In: Riigi Teataja nr. 100: 1954–1961. <https://dea.digar.ee/cgi-bin/dea?a=d&d=AKriigiteataja19371217.2.4> (Megtekintés: 2019.05.15.)
- Együttműködési megállapodás.=Együttműködési megállapodás a Magyar Köztársaság Művelődési és Közoktatási Minisztériuma és az Észt Köztársaság Kulturális Minisztériuma között.* (1991. szeptember 27., Budapest).
- Taasavatud saatkond.=Taasavatud saatkond Budapestis avar dab Eesti kohalolu Kesk-Euroopas ja Lääne-Balkanil.* (23. november 2018). <https://vm.ee/et/uudised/taasavatud-saatkond-budapestis-avardab-eesti-kohalolu-kesk-euroopas-ja-laa-ne-balkanil> (Megtekintés: 2019.03.09.)
- Ungari. Eesti välisesindused selles riigis.* (25. veebruar 2019). <https://vm.ee/et/riigid/ungari?display=relations> (Megtekintés: 2019.03.09.)

Interjúk

- Bereczki Urmás (interjú 2011. október 15., Tallinn, Benedek Nóra): 1992–1996 között a Helsinki Magyar Nagykövetség balti diplomatája; 1999–2005 és 2010–2015 között a Tallinni Magyar Intézet igazgatója; fordító; keramikusművész

- Hütt, Anne* (interjú: 2012. január 17., Tallinn, Benedek Nóra): 1992–1995 között a Tallinni Magyar Kulturális Képviselőt vezetője
- Järv, Madis* (interjú: 2011. október 25., Tallinn, Benedek Nóra): az észti Kulturális Minisztérium külügyi osztályának munkatársa; részt vett az újráfüggetlenedett Észtország és a rendszerváltás utáni Magyarország között megkötött kulturális és oktatási együttműködések és munkatervek kidolgozásában
- Kippasto, Anu* (interjú: 2012. március 1., Budapest, Benedek Nóra): 1998–2012 között a Magyarországi Észt Intézet igazgatója

Nádor Orsolya (sorozatszerk.):

Magyarnyelv-tanári segédkönyvek 1–7.

Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó,
Budapest 2018. 799 (78, 96, 116, 80, 89, 92, 248) p.

2018 nyarán jelent meg a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó gondozásában, Nádor Orsolya sorozatszerkesztésében a *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek* című sorozat első hét kötete, egyelőre elektronikus, szabadon letölthető formában. A sorozatot „a Károli Gáspár Református Egyetem és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola együttműködésével megvalósuló magyar mint idegen nyelv [MID] szakirányú pedagógus továbbképzés tapasztalatai” ihlették – írja Nádor Orsolya szerkesztői előszavában (7).

A segédkönyvsorozat háttérében példaértékű összefogás áll. Miközben 2017 őszétől Magyarországon a szakemberek küzdelmei és erőfeszítései ellenére megszűnt a nappali tagozatos magyar mint idegen nyelv szakos képzés,¹ egy évvel korábban Ukrajnában a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán elindult az a két féléves pedagógus-továbbképzés, amely a főiskola és a Károli Gáspár Református Egyetem együttműködésében, az egyetem kihelyezett képzéseként valósult meg (7). Ukrajnában az utóbbi években felerősödött a magyar nyelv iránti érdeklődés. Ennek közvetlen kiváltó oka a magyar igazolvány bevezetése, valamint a 2012-es nyelvtörvény lehetett, melynek értelmében azokon a településeken, amelyek a kisebbségi anyanyelvűek száma eléri a lakosság tíz százalékát, nyelvük ukrán tanítási nyelvű iskolákban is tanítható második idegen nyelvként.

Ukrajnában az óvodától a felsőoktatásig magas szintű, jól szervezett anyanyelvi képzéshálózat és szakpedagógusi kar áll a magyar kisebbség rendelkezésére. Idegen nyelvként azonban mindeddig nem tanították a magyart. Így korábban sem az Ungvári Nemzeti Egyetemen, sem a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskolán nem képezték MID-szakos tanárokat, továbbá nem volt az iskolai oktatáshoz, illetőleg a nyelvtanfolyamokhoz megfelelő tanterv és tankönyvsorozat. Az általános iskola felső tagozatának MID-tanterveit 2016-ban Beregszászi Anikó és Cserniczkó István elkészítették, de a magyart idegen nyelvként tanító pedagógusok továbbra sem voltak Kárpátalján: a tárgyat a magyar anyanyelvként tanító pedagógusok vitték az iskolákban, akikhez a felnőttképzés magyar nyelvtanfolyamain magyar anyanyelvű idegennyelv-tanárok csatlakoztak.²

Felbecsülhetetlen a jelentősége annak a megállapodásnak, amelynek keretében a református egyetem MID-szakemberei a beregszászi főiskolán megkezdhatték a magyar mind idegen nyelv szakos szakirányú továbbképzést. „A képzésben részt vevő

¹ Nádor Orsolya 2017. Magyar mint idegen nyelv tanárok a tanárképzés hullámvasútján. THL2 1–2: 46–56.

² Beregszászi Anikó 2016. A magyar mint idegen nyelv oktatása Kárpátalján – Elméleti kérdések és gyakorlati problémák. THL2 1–2: 65–69.

hallgató-kollégák egy része idegen nyelvként, mások – kisebbségiként – környezetnyelvként, megint mások származásnyelvként tanítják a magyar nyelvet. Ezek sok tekintetben eltérnek egymástól, és sokféle intézmény, oktatási program keretében valósulnak meg” (8). A képzésben nem csak magyar anyanyelvű pedagógusok vehetnek részt, ennek megfelelően a segédanyagok nélkülözhetetlenek. De még a magyar anyanyelvűeknek is, sőt a magyart anyanyelvként tanító pedagógusoknak is. Régi igazsága az idegennyelv-tanításnak, hogy nem elég tudni a nyelvet, nem elég anyanyelvként tekinteni a nyelvre: az anyanyelv evidenciái olykor nem is olyan könnyen megfejthető és megmagyarázható összefüggéseként jelentkeznek, ha a nyelvet idegen nyelvként tanítjuk. Az is régi tapasztalat, hogy a nyelvet anyanyelvként tanító pedagógus másképp, nagyobb mélységélességben fogja tanítani a nyelvet, ha egyszer már tanította azt idegen nyelvként.

A *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek* sorozata grammatikaközpontú, de a nyelvhasználat dimenzióira is kiterjed. „A nyelvtan mint alap nélkülözhetetlen, de önmagában nem elégséges tudás, hiszen a nyelvtanárnak át is kell tudnia adni a hangképzéssel, hangrenddel, intonációval, szókinccsel, kultúrával, a kommunikációval és a pragmatikával – az ezekből felépülő kommunikatív kompetencia négy fő elemével (beszédértés, beszédkézség, íráskészség, olvasáskészség) összefüggő ismereteket, tisztában kell lennie a KER 6 nyelvi szintjével is. Ismernie kell – nem a laikusok szintjén – a szótárhasználatot, a nyelvkönyvválasztás kritériumait, a lexika tanításának módszereit, sőt írni és olvasni is meg kell tanítania a nyelvtanulókat. Célszerű, ha a nyelvtanár tisztában van a módszerek történetével is, hiszen nagyobb eszköztárból válogathat a különféle motivációval rendelkező tanulók számára, ha nemcsak az éppen divatos irányzatokat ismeri, emellett azt is tudja, hogy a magyar nem anyanyelvként való tanításának számos formája létezik” (Nádor 2018: 9, Tanított (anya)nyelvünk: Szerkesztői előszó a sorozat elé).

A sorozat kötetei az alábbiak:

Nádor Orsolya: Tanított (anya)nyelvünk (78 oldal),

Balogh Judit: Leíró grammatikai ismeretek magyar mint idegen nyelv szakos hallgatók részére (96 oldal),

H. Varga Márta: Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához (116 oldal),

Fóris Ágota: Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak (80 oldal),

Gyöngyösi Livia, Kampó Ildikó, M. Pintér Tibor: A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata (89 oldal),

Csontos Nóra, Dér Csilla Ilona: Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában (92 oldal),

Kontra Miklós: „Tudjuk a nyelvtant, mégsem tudunk semmit.” Olvasmányok nyelv, társadalom és kultúra összefüggéséről (248 oldal).

A hét kötet közül hat egyetemi tananyag, egy (az utolsóként említett) pedig szöveggyűjtemény. A szerzők a nyelvészet egyes területeinek jeles kutatói, egyetemi oktatói, illetve gyakorló magyar mint idegen nyelv szakos tanárok. Elméleti ismereteik, kutatásaik ötvöződnek a tanítási gyakorlattal: ez a biztosíték arra, hogy hallgatóik számára világos, jól áttekinthető képet nyújtsanak a tárgyalt területről. A szöveggyűjtemény kivételével a kötetek – a sorozatszerző szóhasználatával – „zsebkönyvek”, vagyis viszonylag kis terjedelemben, lényegre törően fogalmazva rakják le a pilléreket. Ez a fajta közlés-mód mindig bravúr: minden fontos információt és csakis azt röviden, mégis érthetően kell összefoglalni, olyan alapozásként, amelyre aztán az olvasó saját tapasztalatainak értelmezését, szakismereteinek fejlesztését építheti.

Nádor Orsolya Tanított (anya)nyelvünk című kötete „a Magyaryelv-tanári zsebkönyvek sorozatának első darabja, és a magyar mint idegen nyelv (MID) tanári, levelező képzésen folytatott tanulmányok alapozó előadásainak anyagát tartalmazza” (hátlap). Az öt fő részre tagolódó munka – amelynek első négy fejezetét tájékoztató irodalom és a tárgyalt ismereteket rendszerező feladatsor zárja – első fejezetének első része (1.1.) azt mutatja be, mi a különbség aközött, hogy kik, hogyan és milyen körülmények között sajátítják el anyanyelvként a magyar nyelvet: többségként, kisebbségként vagy szórványban. A többségi anyanyelv használata korlátozatlan bármilyen kommunikációs helyzetben, ezzel szemben a kisebbségi anyanyelvnek nemcsak a használata korlátozott, de maga a kompetencia is. Fokozottan érvényes ez a szórványban élőkre: az anyanyelvhasználat szinterei jelentősen csökkennek, a nyelvváltozat pedig „magán viseli a többségi nyelv hatását is, és mind szókincsét, mind mondatszerkesztését illetően kontaktusjelenségeket tartalmaz” (14). Az Kárpát-medencében őshonos magyar kisebbségekre általában a többségi környezet által kikényszerített, felcserélő kétnyelvűség jellemző. Szórványban ez általában a harmadik generáció nyelvvesztéséhez vezet: az elveszett nyelv MID-módszerekre alapozott revitalizációval éleszthető újra.

A fejezet második része (1.2.) a magyar nyelvet mint származásnyelvet tárgyalja. „Az őshonos kisebbséggel szemben azonban ebben az esetben a változat létrejöttének a gyökerei nem a határok átrendezésében keresendők, hanem az elvándorlásban. Míg az előbbit egy közösség egésze szenvedni el úgy, hogy egy tőle függetlenül született döntésnek kell alárendelődnie, az utóbbi eset mindig egyéni elhatározás nyomán jön létre” (15). A bevándorlók első nemzedéke többségiként sajátította el magyar anyanyelvi kompetenciáit, a második nemzedék azonban már nem. Magyarul csak a családban és a magyar közösségben beszélnek, kompetenciájuk hiányos, a hiányokat a másik nyelv elemeivel töltik ki. „Ekkor már nem anyanyelvről, hanem **származásnyelvről** beszélünk” (16).

A fejezet harmadik része (1.3.) a magyart idegen nyelvként tanulók oktatási helyzetét mutatja be. Magyart lehet Magyarországon és külföldön is tanulni: általában anyanyelvű tanárok tanítják anyanyelvű szerzők által írt tankönyvekből. A határokon átívelő gazdasági kapcsolatok és munkavállalási gyakorlat, a nemzetközi iskolák, a külföldi egyetemi hallgatók, valamint a bevándorló gyermekek tankötelezettsége folytán a magyar mint idegen nyelv tanítása megjelent a nyelviskolákon kívül a magyarországi köz- és a felsőoktatásban is, ám kevés a szakképzett MID-tanár. A továbbtanulás tekintetében nehézséget jelent az, hogy magyarból csak középszintű érettségi tehető. Külföldön többnyire egyetemeken lehet magyart tanulni. A Magyarországon élő külföldiek és a külső régióban élő többségiek a magyart környezetnyelvként tanulják.

A kötet második fejezete a magyar nyelv oktatásának különféle szintereit vázolja fel. Megismerhetjük a MID-tanítás több mint kétszáz éves történetének főbb állomásait, illetve a jelen állapotokat, valamint a MID magyarországi és külföldi oktatási intézményeit: a köz- és felsőoktatás intézményeit (2.3., 2.4.) (ideértve a nemzetközi iskolákat, 2.2.2.), a nyári egyetemeket, a lektorátusokat, a Balassi Intézetet és annak jogelődjeit, a nyelviskolákat, a hétvégi iskolákat és más gyermekszervezeteket, az ismeretterjesztő szervezeteket, a magánoktatást, illetőleg a beilleszkedést segítő civil szervezeteket (2.5.), valamint azokat a nem magával a nyelvoktatással foglalkozó intézményeket, amelyek a kultúra terjesztéséhez, az oktatásmódszertan fejlődéséhez, a tananyagok és ismeretterjesztő művek létrejöttéhez és kiadásához járulnak hozzá (konferenciák és publikációs fórumok, 2.6.). Külön részfejezet tárgyalja a Kárpát-medence külső régióiban a magyart – Kárpátalján, a Vajdaságban, a Muravidéken, valamint Romániában környezetnyelvként, az Őrvidéken pedig származásnyelvként – tanító iskolákat, valamint a diaszpóra civil kezdeményezésű vasárnapi iskoláit (2.2.3.). A fejezet oktatáspolitikai vonatkozásai bemutatják a magyar kormány két programját, a Kárpát-medencei szörványnt segítő Petőfi-programot és a nyugati diaszpórát támogató Körösi Csoma-programot (2.2.4.). A Kárpát-medencében ez a támogatás a helyi intézmények kialakításában, fenntartásában, a kisebb és nagyobb közösségek támogatásában nyilvánul meg, lassítva a szörványközösségek asszimilációját. A nyugati diaszpórában pedig a nyelv és a kultúra megtartásának elősegítése a cél.

A kötet harmadik fejezete módszertani kérdéseket jár körül. Előbb történeti folyamatában bemutatja, hogy kik és milyen okból, illetve céllal tanultak, tanulnak magyarul Magyarországon belül és kívül, majd sorra veszi a különféle célcsoportok esetében „a magyar nyelv tanításának története során alkalmazott főbb módszerek”-et (51). Ide tartozik a közvetítő nyelv segítségével tanító nyelvtani-fordító módszer (3.2.1.), amely az indoeurópai nyelvekre jellemző kategóriák szerint próbálta a magyar nyelv specifikumait leírni és átadni – többnyire nem nagy sikerrel. A közvetítő nyelv nélküli, ún. direkt módszer (3.2.2.) rendszeres grammatika helyett gyakorlati, alapszintű nyelvtudást célzott meg, jó kiejtéssel, a kommunikációs készségek helyzetgyakorlatokon keresztül fejlesztésével. Egy következő módszer pedig az előző kettő ötvözéséből keletkezett. Specifikuma a magyar nyelvi tananyagoknak, hogy évtizedekig nem alkalmaztak hang- és képanyagokat az oktatásban, jóformán egészen a rendszerfordulatig, amikor is a nemzetközi piac Magyarországon dolgozó képviselőinek megjelenése magával hozta

a gyors és gyakorlatias nyelvtanulás igényét kielégíteni tudó kommunikatív módszer (3.2.4.) kidolgozását. A 21. század igényeinek megfelelően a nyelvtanítás módszertana is épít az interaktív, valamint a netes (online, közösségi) lehetőségekre.

A kötet negyedik fejezete a hungarológia fogalmának értelmezését/terminológiai kérdéseit (4.1.), majd pedig a hungarológia kutatási és kulturális diplomáciai feladatait ellátó intézményeket (4.2.) veszi sorra. A hungarológia terminust érintő különféle viták bemutatása után a szerző arra jut, hogy „a hungarológia ma olyan magyar-tárgyú, interdiszciplináris jellegű, alkalmazott tudományterületet jelent, amely a humán tudományok – mindenekelőtt a magyar nyelv, irodalom, történelem, néprajz, művészettörténet –, valamint a társadalomtudományok eredményeit egy sajátos nézőpontból, kívülről szemléli, módszerét tekintve erősen támaszkodik a komparatistikára, és a célja a magyarság kulturális értékeinek, társadalmi jellemzőinek, nyelvének hozzáférhetővé tétele más kultúrák számára” (62). Bemutatja a hungarológiai intézmények történetét, vagyis „a magyar kultúra külföldi intézményi bázisai”-nak a két világháború között kialakult koncepcióját (63), amely létrehozta egyfelől a külföldi magyar intézeteket, másfelől pedig a külföldi egyetemek magyar lektorátusait, tanszékeit, vagyis oktató- és kutatóhelyeit. Ilyenek többek között a Collegium Hungaricum Nyugat-Európában alapított intézetei, a Magyar Tanulmányi Központok, valamint különféle kutatási profilú történeti intézetek. A fejezet kitér a 21. századi és az azt közvetlenül megelőző évtizedek hungarológiai központjára, a Balassi Intézetre is, amely „Jelenleg 23 kulturális intézet és 42 külföldi egyetemi oktatóhely munkáját koordinálja, újabbak létrehozására tesz szakmai javaslatot, emellett a legnagyobb magyar mint idegen nyelv tanítási és módszertani központ is, amely három területen, a nem magyar anyanyelvűek, a nyugati diaszpórából érkező magyar származásúak, valamint a határon túli magyar egyetemi hallgatók különféle céllal és formában megvalósuló oktatásában tölt be fontos szerepet” (67).

A könyv ötödik, záró fejezete „pedig a tudás ellenőrzését szolgálja egy 50 elemből álló, megoldási kulcsot is tartalmazó teszt formájában” (olvashatjuk a könyv hátlapján).

Balogh Judit (ELTE) *Leíró grammatikai ismeretek magyar mint idegen nyelv szaksos hallgatók részére* című kötetének előszava egyben általános nyelvészeti bevezetőként is szolgál. A nyelv mint jelrendszer, a kettős tagolás, a nyelvi rendszerszintek, az elemek és szabályok tárgyalásának tömörségét az indokolja, hogy a továbbképzésben részt vevő pedagógusok fő szakos tanulmányaik során már részesültek általános nyelvészeti bevezetőben, a MID-szemponturnyú grammatikai tanulmányokhoz elegendő (és mindenképp szükséges) ezeknek a fogalmaknak a felfrissítése.

A morfológiai szintet három fejezet tárgyalja (2., 3., 4.), a szintaktikai szintet pedig kettő (5., 6.), klasszikus felosztásban: szóelemek, szófajok, szóalkotás, illetve szintagmák, mondatok. Mindkét szint bemutatását a tanítási gyakorlatban kitűnően alkalmazható feladatok sorozata, valamint azok megoldása zárja: az egyes típusokra összegyűjtött remek példák jelentős segítséget nyújtanak a gyakorló pedagógusnak. A kötet fegyelmezetten rövid szakirodalom-jegyzéke pedig elsősorban olyan referenciaműveket tartalmaz, amelyekben az olvasó a részleteket illetően kaphat eligazítást.

A mondattani fejezetekből az olvasó hiányolja a topikprominenciát tárgyaló vonatkozásokat, hiszen ezek nagy segítséget nyújtanak abban, hogy a leendő MID-tanár a kiemelést tartalmazó mondatok szórendjében (kérdő, felszólító mondat, párhuzam, ellentét), illetve a „szabad” és mégis annyi tévesztési lehetőséget magában foglaló szórendet illetően el tudja igazítani a többnyire alanyprominens indoeurópai anyanyelvű tanítványait. Felmerül továbbá az olvasóban az a kérdés, hogy MID-tanítás tekintetében mi a jelentősége az iránytárgy és az eredménytárgy elkülönítésének, illetve a különféle határozók szemantikai szempontú osztályozásának, amely nem befolyásolja szintaktikai működésüket. A morfológiai fejezetet pedig teljesebbé tehetné volna a toldalékok alakváltozatainak, morfofonológiai sajátosságainak teljesebb bemutatása.

H. Varga Márta (KRE) *Segédlet nyelvi formák és grammatikai funkciók tanulmányozásához (elmélet és gyakorlat)* című kötete a kommunikáció-központú nyelvoktatásban alkalmazott legkurrensebb nyelvészeti irányzattal, a funkcionális nyelvleírással foglalja keretbe a magyar mint idegen nyelv oktatásának egyes kategóriáit. Ez a leírás abban tér el a hagyományos nyelvoktatás nyelvi rendszerszintek szerinti elemzésétől, hogy „a nyelvoktatás a nyelvi jelenségek funkcióit, szemantikai összetevőit állítja előtérbe. Egyfelől azt keresi, hogy egy funkciót milyen formák fejezhetnek ki, másfelől azt vizsgálja, hogy egy adott forma milyen funkciók betöltésére alkalmas” (9). A funkcionális grammatika abban a tekintetben is szolgálja a nyelvoktatást, hogy elemzi és leírja „az azonos értelmű, de egymástól eltérő nyelvi megjelenési formák közötti különbségeket” (9). Így az oktatásban feltárhatók az egyes kommunikációs szituációkhoz rendelhető formai eszközök, mint például az indirekt felszólítások megoldásai. A kötet fejezetei, amelyek elméleti és gyakorlati részekre oszlanak, tíz problémakört tárgyalnak részletesen, szisztematikusan, számos esetben áttekintő táblázatokban összefoglalva a funkciók és a formák összefüggéseit: a helyviszonyok, a datívusz/részeshatározó, a birtoklás, a hiány, a valamivel ellátottság, az ellentét és a passzív jelentés kifejezőeszközzeit, illetőleg a *van* ige, a feltételes és a felszólító mód funkcióit. Ezek mind olyan specifikumai a magyarnak, amelyekkel a nyelvtanulók funkcionális szemlélet nélkül nehezen birkóznak meg, hiszen komoly eltéréseket mutatnak az indoeurópai nyelvek megoldásaihoz képest.

A kötet egyik legösszetettebb kérdésköre a helyviszonyok kifejezése: erre érdemes részletesebben is kitérni. Az irányhármasság még indoeurópai fejjel is viszonylag könnyen átlátható, ám az, hogy nem fizikai aspektusból mi tekintendő tartálynak, felszínnek vagy pontnak, nem mindig magyarázható. Éppen ezért érdemes megjegyezni, hogy a földrajzi tulajdonnevekhez kapcsolódó helyviszonyragok rendszerezésénél a szerző a szakirodalom alapján csak Magyarországot sorolja fel mint nem belviszonyraggal járó országot, miközben *Barbados, Ciprus, Costa Rica, Elefántcsontpart, Haiti, Madagaszkár, Málta, Mauritius, Sri Lanka*, valamint a *-land* végű (*Izland, Grönland*) és a *-föld, -sziget, -szigetek* utótagú országok neve is hasonlóan viselkedik. Ennek a fejezetnek a 7. gyakorlata fontos összefüggésre ad példát, amelyet azonban az elméleti rész nem tárgyal: az igekötő és a helyhatározórag összefüggésére (***beszáll a vonatba – felszáll a vonatra***). Ugyancsak érdekes lehetett volna annak a megemlítése, hogy a

külső régiókban egyes településneveket nem mindig ugyanúgy todalékolnak, mint Magyarországon (külviszonyrag helyett belviszonyragot használnak), ám ez is csak az egyik megoldandó feladatból derül ki. Például az *Érsekújvár* településnév szlovákiai és magyarországi todalékai, valamint a *Beregszász* településnév kárpátaljai és magyarországi todalékai esetében az MNSZ2 éppen ellentétes mértékű előfordulási gyakoriságot mutat a magyarországi és a vonatkozó külső régióban használt kül- és belviszonyragos todalékolás között (*Beregszász* esetében 70 és 30 százalék, *Érsekújvár* esetében pedig a választékos, elsősorban irodalmi szövegekben előforduló *-tt* ragos alakokat leszámítva mintegy háromszoros a különbség). Továbbá a történelmi belföld magánhangzóra végződő településneveihez a kötet a külviszonyragot ajánlja, miközben az MNSZ2 korpusz szerint például *Csíksereda* település neve nemcsak az erdélyi, de még a magyarországi használatban is legalább ötször annyiszor van belviszonyraggal todalékolva, mint külviszonyraggal. A 9. feladatban ennek a településnévnek a belviszonyragos todalékolásáról jóformáltsági ítéletet is kell hoznia a feladat megoldójának. Ha a szabályt követi, akkor a todalékolás hibás, ha az előfordulási gyakoriságot (ideértve az erdélyit is), akkor a todalékolás jó.

Fóris Ágota (KRE) *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak* című kötete nemcsak elméleti alapot nyújt a leendő MID-tanároknak a szótártudományt illetően, hanem eligazítja őket a nyelvtanításhoz szükséges szinkrón szótárak és adatbázisok használatában, továbbá feladatokkal segíti a szótár- és adatbázis-használat begyakorlásában, fejlesztésében. A kötet először a lexikológiát és a lexikográfiát mint tudományterületeket tárgyalja, majd a szótárkészítés elveit, történetét, tárgyát, az egyes szótártípusokat veszi sorra. A munka útmutatást nyújt a legkorszerűbb, webes szótárak és adatbázisok tekintetében is, amelyek a szótártudományban és a szótárírásban is paradigmaváltást okoztak. Bemutatja, milyen jelentőséggel bír a világháló, az elektronikus és az online szótárak megszületése, a nemzetközi szótáríró szabványok, valamint az online korpuszok felhasználása a szótárkészítésben és a nyelvészet más területein.

A magyar lexikográfiát tárgyaló fejezet (2.3.) a történelmi áttekintést követően bemutatja a már elektronikus, illetőleg online formában is elérhető magyar értelmező, szinonima- és szakszótárakat, valamint tájékoztatást nyújt gyakorisági, ragozási, kollokációs és kiejtési szótárakról, amelyek mind nélkülözhetetlen oktatási segédeszközei a MID-tanároknak és maguknak a nyelvtanulóknak is a magyar nyelv tanulmányozásában.

A lexikológia alapfogalmai című (3.) fejezetben a szerző nem kevesebbre vállalkozik, mint arra, hogy eligazítsa olvasóját a szótár, a lexikon, a szó, a szókincs, a szókészlet, a mentális szótár fogalmait illetően. Ezek az ismeretek bőven meghaladják a szótártudomány és -használat kereteit, mégis rendkívül fontosak a MID-tanár szemléletének alakításában. A fejezet részletesen tárgyalja a szó fogalmának és típusainak az egyes strukturális nyelvészeti irányzatok általi megközelítését, s ezzel felhívja a leendő MID-tanárok figyelmét arra, hogy „a szó fogalma nem univerzális” (22), vagyis nyelvenként, de legalábbis nyelvtípusonként más-más elemi összetevőkből állhat. Elkülöníti a szótári szó,

a szóalak és szövegszó fogalmait, illetőleg a szókincs és a szókészlet főbb terminusait. A fejezet zárása arról tájékoztat, hogy a Közös Európai Referenciakeret „megadja, hogy a nyelvtanulóknak az egyes szinteken milyen képességekkel kell rendelkeznie olvasás, írás, beszéd és hallás utáni értés terén. Az e témában folytatott közös nemzetközi kutatások eredményei alapján különböző kvantitatív és kvalitatív módszerekkel megfelelő számú szót rendelnek, sőt, konkrét szólistákat állítanak elő a nyelvismeret különböző szintjeihez” (33), amelyek alapján a nyelvtanárok felkészíthetik tanítványaikat a nyelvvizsgára.

Külön fejezet tárgyalja a szótárírás elméletét, módszertanát és gyakorlatát, a lexicográfiai típusú referenciaművek különféle fajtáit, a különbségeket a szótár, a lexikon, a teaurusz és az enciklopédia között, illetve megadja a szótárak lehetséges osztályozását, ideértve a webes szótárak típusait is (4.). A kötet egyik kiemelkedő jelentősége abban áll, hogy a lehető legrészletesebben foglalkozik a szótárkészítés kurrens módszereivel, illetve a netes és mobiltelefonos szótárhasználat lehetőségeivel.

A következő fejezetek részletesen bemutatják a szótárak felépítését, szerkezeti egységeit (5.), a szótárkutatást, a szótárakkal kapcsolatos oktatási területeket, valamint a szótárkészítés lépéseit és a szótárhasználatra vonatkozó kutatásokat (6.), amelyek arra szolgálnak, hogy „különböző felhasználói igényeket kielégítő szótárakat lehessen kiadni” (61). A kötetet záró fejezet (7.) a magyar nyelvű szótárakat veszi sorra: a tanulói és a köznyelvi szótárakat, továbbá nyomtatott, illetve netes szótárakat, valamint online adatbázisokat. Minden fejezet tartalmaz feladatokat és rövid, tájékoztató irodalomjegyzéket, a kötet végén pedig a felhasznált irodalom és a források teljes listáját ismerheti meg az olvasó.

Gyöngyösi Livia (PTE), Kampó Ildikó (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola) és M. Pintér Tibor (MTA NyTI – KRE) *A magyar kiejtés tanításának elmélete és gyakorlata* című kötete a hangtannak az oktatásban való szerepét boncolva tárgyalja a kiejtéstani fontosságát, valamint eligazítást ad a kiejtéstani útvesztőjében. Az elméleti bevezető hagyományos és szociolingvisztikai megközelítésben mutatja be a nyelv különféle változatait, amelyekkel a nyelvtanuló találkozhat, vagy éppen találkoznia kell a nyelvtudás megszerzéséhez. „Az idegennyelv-tanulás folyamán elsajátított vagy elsajátítandó minták egyike az adott nyelvi kiejtés, amely a nyelvet tanuló korának, a saját és elsajátítandó nyelv artikulációs bázisai közti különbségek függvényében különböző nehézségű lehet. Az adekvát kiejtés elsajátítására vonatkozóan nincs egységes elfogadás – amíg a kommunikációt nem zavarja, nem jelent különösebb negatívumot” (11). Azonban a magyart idegen nyelvként tanuló kezdők magyar környezetben hamar szembesülnek azzal, hogy kiejtésük súlyosabb esetlegességei oly mértékben akadályozhatják a kommunikációt, hogy ezek miatt a magyar beszédpartner esetleg fel sem ismeri, hogy a külföldi magyarul próbál beszélni. A morfofonológiai, a morfológiai és a szintaktikai hibák mint a kommunikációt akadályozó tényezők eltörpülnek a kiejtésbeliek mellett. Így az egyik legfontosabb feladat a magyar mint idegen nyelv tanítása során az, hogy a tanár nagy hangsúlyt fektessen a kiejtés tanítására, és automatizációs gyakorlatokkal folyamatosan tréningezze tanítványai artikulációját

mindaddig, amíg az valóban automatikussá nem válik. Ettől/Ezért különösen fontos, a leendő MID-tanárok számára nélkülözhetetlen ez a kötet.

Az elméleti bevezetőt gondolkodásra készítő kérdések, majd tájékoztató irodalom zárja. Az utána következő, gyakorlati megközelítésű fejezetek (I–II.) pedig olyan kérdésekkel és vitafeladatokkal kezdődnek, mint kell-e kiejtést tanítani, milyen a jó kiejtés (I./1.), melyek a kiejtést befolyásoló tényezők (I./2.), hogyan függ össze a hallásértés és a kiejtés (I./3.), van-e jelentősége a helyesírásnak a MID-tanításban (I./4.), majd pedig a szerzők bemutatják a különféle szakirodalmi álláspontokat. Külön fejezetet (I./5.) szentelnek a hibajavítás kérdéskörének: mely hibákat kell javítania a tanárnak, kell-e egyáltalán javítania, hogyan kell javítania. A fejezet felkészíti a leendő MID-tanárokat a tanítás során várható hibákra, illetőleg arra, hogy vannak „hasznos” hibák, amelyek az éppen elsajátítás alatt lévő szabályok túlgeneralizációjából, vagyis kreatív használatából erednek, és hasonlóságokat mutatnak a gyermek anyanyelv-elsajátításának szabályalkalmazásbeli tévesztéseivel. A következő fejezet (I./6.) a kiejtés fejlesztésének lehetőségeit tárgyalja, bemutatván a különféle alkalmazható módszereket, mind az automatizációra, mind a kreativitásra alapulókat, majd a magyar ábécé tanításának fontosságát és lehetőségeit taglalja. A teljes II. fejezet pedig feladatsorokkal támogatja a kiejtés lépésről lépésre történő tanítását.

A kötet utolsó harmada (III. fejezet) ukrán anyanyelvű nyelvtanulók magyartanulását tárgyalja: bemutatja a tipikus hibákat, valamint azt, hogy miben áll a magyar ábécé tanításának, illetőleg az ukrán és a magyar fonémák összevetésének a jelentősége. Elveket ismertet, valamint a leendő MID-tanárokat segítő kiváló gyakorlatokat és típusfeladatokat mutat be nagy számban a kiejtés tanításához, a magyar magánhangzók és mássalhangzók megkülönböztetésének elsajátíttatásához, végül pedig automatizációs gyakorlatokként a tanításhoz felhasználható verseket és mondókákat ajánl. A kötetet tájékoztató szakirodalom, valamint a magyar fonémaállandó elsajátítását segítő képsorozat zárja.

A kötet minden tekintetben elérte kitűzött célját: „hatékonyan használható gyakorlati útmutatóként szolgál a nyelvoktatást tanuló hallgatók kezében, egyben rávilágít a hangtan nyelvoktatásban elfoglalt szerepére” (ahogy a kötet hátlapszövegében olvasható).

Csontos Nóra (KRE) és Dér Csilla Ilona (KRE) *Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában* című kötete a „túl a grammatikán és a szemantikán” típusú ismereteket foglalja össze a Közös Európai Referenciakeret kategóriáival összhangban. Az egyik legnehezebben tanítható nyelvhasználati vonatkozásokat tárgyaló mű szövegteni, pragmatikai, diskurzuselemzési alapokat ad a szituációnak megfelelő, adekvát, helyénvaló megnyilatkozások elsajátíttatásának módszertanához, vagyis a nyelvhasználat interaktív aspektusát helyezi előtérbe. A pragmatikai kompetenciát az anyanyelv elsajátításakor a gyermek az egyes nyelvi szintek szabályaival párhuzamosan sajátítja el. Egy idegen nyelv tanulásakor ezt külön meg kell tanítani, hiszen a grammatikailag jól formált mondatok még nem garantálják a kontextusnak vagy a beszédhelyzetnek való megfelelést.

Különösen fontosak a tanításban a kötet által részletesen kifejtett makropragmatikai aspektusok, amelyek kultúráközi különbségekre világítanak rá. A kötet igazán korszerű szemléletére az is utal, hogy külön fejezetben tárgyalja a képi illusztrációk működését, jelentőségét az idegennyelv-oktatásban. A vizualitás önmagában is meghatározó eleme a nyelvtanításnak, napjainkban, az erősen képi internetes információk korában pedig különös jelentőséggel bír a tartalom elsajátíttatásában.

A szövegösszefüggések vonatkozásában a legnehezebben taníthatók közé tartoznak a koreferencia kifejezésének a magyarra jellemző sajátosságai. A kitűnő típusleírások és példák közül hiányoltam a törölt alany, illetve a mutató névmási alany működésének, valamint a szerkezeti gátnak a bemutatását (*Péter meglátta a feleségét. Odament hozzá. – Péter meglátta a feleségét. Az odament hozzá. – Ki ment oda kihez?, illetve Kapott egy csokor virágot. A komorna rögtön vázába tette. – Ki kapott virágot?*), amelyek fejtörést okozhatnak a nem törölhető alanyú indoeurópai anyanyelvű MID-diáknak.

A társalgási maximák, az implikatúrák és a beszédaktus-elmélet alapjainak bemutatása nemcsak a MID-hallgatók elméleti ismereteinek körét szélesíti, de a kitűnő magyar példák és izgalmas feladatok hozzájárulhatnak annak elsajátíttatásához is, hogy az adott kultúra milyen nyelvi eszközökkel fejezi ki az adott kommunikatív cselekvést.

A kötet utolsó előtti fejezete a különféle típusú pragmatikai hibákat veszi sorra. Ennek a fejezetnek óriási a jelentősége, hiszen ezeknek a hibázásoknak a felismer(tet)ését a legtöbb nyelvtanítási módszertan nélkülözi, miközben ez az eredményes kommunikáció egyik legfőbb tényezője.

A zárófejezet a Közös Európai Referenciakeret követelményrendszerének pragmatikai vonatkozásait tárgyalja, ezzel nagy segítséget nyújtva azoknak a leendő MID-tanároknak, akik diákjaikat nyelvvizsgára készítik majd fel. A fejezet végén bőséges szakirodalm-jegyzék nyújt az olvasónak iránymutatást a részleteket illetően.

Kontra Miklós (KRE – MTA NyTI – SzTE) „Tudjuk a nyelvtant, mégsem tudunk semmit.” Olvasmányok nyelv, társadalom és kultúra összefüggéséről című kötetet jeles magyarországi és külső régióbeli szakemberek – Cserniczkó István (kárpátaljai nyelvész), F. Dornbach Mária (magyarországi antropológus), Fedinec Csilla (magyarországi társadalom- és kisebbségkutató), Kontra Ferenc (horvátországi származású költő, műfordító), Kontra Miklós (magyarországi nyelvész), Lanstyák István (szlovákiai nyelvész), Margócsy István (magyarországi irodalomtörténész), Papp Ferenc (magyarországi nyelvész), Sándor Klára (magyarországi nyelvész), Szilágyi N. Sándor (erdélyi nyelvész), Tánczos Vilmos (erdélyi néprajzkutató) – tizenöt írását egybegyűjtő szöveggyűjtemény.

A tanulmányok a nyelvoktatás, a nyelvművelés, a nyelvi jogok, valamint a nyelvhasználat földrajzi és kulturális különbségeinek egyes kérdésein keresztül azt mutatják be a Kárpát-medence magyar nyelvű régióitól a tengerentúli magyar közösségekig, hogy egy nyelvnek a tudása nem merül ki a grammatika és a kiejtés ismeretében, hiszen „nyelven kívüli közlési lehetőségeink is vannak”, az egyes nyelvváltozatok, illetőleg a különféle lexikai-grammatikai formák közötti választást a nyelvhasználatban pedig „befolyásolhatják nyelven kívül tényezők” (9). Ilyenek többek között a fogalmak eltérő szemantikai jegyei, a szótári ekvivalensek eltérő határai, a közérthetőségére való

törekvés, a nyelvi tabuk és mítoszok, a kultúrák, de akár a különféle tájegységek nyelvhasználati különbségei az egyes szituációkban, illetőleg a hatalom, a nyelvművelés és az iskola nyelvhasználati preferenciái.

*

A *Magyarnyelv-tanári segédkönyvek* című sorozat kis méretű kötetei több tízezer oldalnyi szakismeretet sűrítenek magukba lényegre törően, érthetően, előválogatva és -feldolgozva a nem szakértő olvasónak, mégis ragaszkodván a szakszerűséghez és a szakmai hitelességhez. Ezek a könyvek nemcsak az ukrainai MID-szakos tanárhallgatókat vezethetik végig tanulmányaikon, hanem olyan mini referenciaművekként is szolgálhatnak minden gyakorló MID-tanár számára, amelyekben a szerzők a MID-tanítás térképét rakták le útjelző táblákkal.

Várjuk a további köteteket.

Szépe Judit

