

THL₂

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

2020/1–2. szám



KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTERIUM

THL₂

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

2020/1–2. szám



KÜLGAZDASÁGI ÉS
KÜLÜGYMINISZTERIUM

Budapest, 2020

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,
Külügyminisztérium Kulturális Diplomáciaért Felelős
Helyettes Államtitkárság

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

Szabó Veronika	
KORPUSZNYELVÉSZETI ADALÉKOK	
AZ INFINITÍVUSZT TARTALMAZÓ SZERKEZETEK TANÍTÁSÁHOZ.....	7
Kiss Gabriella	
„HÉTVÉGÉN KIMENTÜNK A BARÁTAIMMAL, ÉS BARÁTKOZTUNK.”	
– TRANSZFERHIBÁK VIZSGÁLATA A ZÁGRÁBI EGYETEM	
HUNGAROLÓGIA SZAKOS HALLGATÓINAK ÍRÁSBELI MEGNYILATKOZÁSAIBAN.....	35
Vermeki Boglárka	
A FELADATKÖZPONTÚ NYELVTANÍTÁS (TASK-BASED LANGUAGE	
TEACHING, TBLT) ALKALMAZÁSA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁKON.....	51
Waseda Mika	
HOGYAN TANÍTSUK? – A TANÁROK SZOBÁJA VS. A TANÁROK SZOBÁJUK.....	63

NYELV ÉS KULTÚRA

Nagy Julianna	
METAFORÁK KOSZTOLÁNYI: <i>FÜRDÉS</i> C. NOVELLÁJÁBAN.....	73
Burloi Rodica Ana Maria – Zopus András	
EGYMÁS MELLETT – AZ ISMERTEBB ROMÁN ÉS MAGYAR	
HÚSVÉTI SZOKÁSOK BEMUTATÁSA.....	81

SZAKMAI MŰHELYEK

Nádor Orsolya	
ALKALMAZOTT NYELVÉSZET – MAGYAR MINT	
IDEGEN NYELV – MODERN NYELVOKTATÁS	96
Heltai Gyöngyi	
A MAGYAR NYELV ÉS KULTÚRA JELENLÉTE EDMONTONBAN	
– AZ ALBERTAI EGYETEM MAGYAR KAPCSOLATAI.....	108
Bulla Noémi	
A VILNIUSI EGYETEM.....	117

ISMERTETÉSEK

H. Varga Márta

MAGYAR ÉRTELMEZŐ ALAPSZÓTÁR DIÁKOKNAK.

A LEGGYAKORIBB ÉS LEGFONTOSABB 2000 MAGYAR SZÓ

MAGYARÁZATA PÉLDAMONDATOKKAL

(EÖRY VILMA – KISS GÁBOR – KÖHLER KLÁRA).....125

Csonka Gergő

DURST PÉTER: *LÉPÉSENKÉNT MAGYARUL - DIGITAL STUDY ZONE*.....129

CONTENTS

HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE – THEORY AND PRACTICE

Veronika Szabó

ADDITIONS IN CORPUS LINGUISTICS
FOR THE TEACHING OF STRUCTURES CONTAINING INFINITIVES..... 7

Gabriella Kiss

„HÉTVÉGÉN KIMENTÜNK A BARÁTAIMMAL, ÉS BARÁTKOZTUNK.”
ANALYSIS OF LANGUAGE TRANSFER ERRORS IN THE WRITTEN PERFORMANCE OF
CROATIAN STUDENTS OF HUNGARIAN AT THE UNIVERSITY OF ZAGREB.....35

Boglárka Vermeki

USING TASK-BASED LANGUAGE TEACHING (TBLT)
IN HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES.....51

Mika Waseda

HOW TO TEACH THIS? *A TANÁROK SZOBÁJA VS. *A TANÁROK SZOBÁJUK*.....63

LANGUAGE AND CULTURE

Julianna Nagy

METAPHORS IN THE SHORT STORY „FÜRDÉS” BY KOSZTOLÁNYI.....73

Ana Maria Burloi Rodica – András Zopus

NEXT TO EACH OTHER – PRESENTATION OF
MAJOR ROMANIAN AND HUNGARIAN EASTER CUSTOMS.....81

PROFESSIONAL WORKSHOPS

Orsolya Nádor

APPLIED LINGUISTICS – HUNGARIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
– MODERN NYELVOKTATÁS [MODERN LANGUAGE TEACHING]96

Gyöngyi Heltai

HUNGARIAN LANGUAGE AND CULTURE IN EDMONTON.
HUNGARY-RELATED PROJECTS AT THE UNIVERSITY OF ALBERTA.....108

Noémi Bulla

VILNIUS UNIVERSITY.....117

REVIEWS

Márta H. Varga

EÓRY, VILMA - KISS, GÁBOR - KÓHLER, KLÁRA 2019.

BASIC DICTIONARY OF THE HUNGARIAN LANGUAGE FOR STUDENTS.

EXPLANATIONS OF THE 2000 MOST FREQUENT AND MOST IMPORTANT WORDS

WITH ILLUSTRATIVE SENTENCES. PUBLISHING HOUSE „TINTA”, BUDAPEST.....125

Gergő Csonka

DURST PÉTER: *HUNGARIAN STEP-BY-STEP - DIGITAL STUDY ZONE*.....129

Szabó Veronika¹

KORPUSZNYELVÉSZETI ADALÉKOK AZ INFINITÍVUSZT TARTALMAZÓ SZERKEZETEK TANÍTÁSÁHOZ

Abstract

One of the main challenges in language teaching is how to bring students as close as possible to authentic language use. The paper argues that grammar teaching can benefit from the results of corpus linguistics. Large linguistic databases offer the possibility to identify and examine the most frequent and typical constructions of the target language. Focusing on infinitival constructions in the Hungarian Gigaword Corpus, the paper gives practical suggestions for teachers as to how to use corpora, and to what ends to use them, when teaching Hungarian as Foreign Language. A further goal of the paper is to analyze how Hungarian course books discuss infinitival constructions.

Keywords: *infinitival constructions, corpus linguistics, course books, grammar teaching in Hungarian as a Foreign Language, Hungarian Gigaword Corpus*

Kulcsszavak: *infinitívuszi szerkezetek, korpusznyelvészet, tankönyvek, a magyar mint idegen nyelv nyelvtana, Magyar Nemzeti Szövegtár*

1. Bevezetés²

A magyar grammatika számos jelenségével kapcsolatban megállapítható, hogy a leíró jellegű nyelvészeti munkák (pl. Keszler 2000) anyanyelvi beszélők számára készültek, és a sztenderd nyelvváltozat grammatikai formáit dolgozzák fel, így érthető módon nem azokat a jellemzőket tárgyalják részletesen, amelyek a magyart idegen nyelvként tanulóknak relevánsak lennének. Így van ez az infinitívusszal is. A nyelvoktatás számára ugyanis nem az a legfontosabb kérdés, hogy az infinitívusz egy adott szerkezetben alanynak, tárgynak vagy határozónak tekinthető-e, hanem – a morfofonológiai jelenségek túl – az tűnik igazán lényegesnek, hogy tipikusan mikor, milyen szerkezetekben

¹ Szabó Veronika PhD, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Nyelvtudományi Tanszék, Pécs; szabo.veronika@pte.hu

² Az írás az NKFI FK-128518 *A hibrid kategóriák szintaxisa* című projekt támogatásával készült.

használnak a magyar beszélők infinitívuszt. Ha közelebb szeretnénk kerülni az autentikus nyelvhasználathoz, a gyakori mintázatokot kell keresnünk. A formai és funkcionális megközelítés mellett tehát érdemes a korpusznyelvészet eredményeit is figyelembe vennünk, hiszen ahogyan Reppen (2010:4) is megjegyzi, sokszor éppen az anyanyelvi beszélők nincsen tisztában nyelvük statisztikai mutatóival. Tekintve, hogy a magyart idegen nyelvként tanító tanárok nagy része anyanyelvi (Nádor 2018), a magyar mint idegen nyelv (MID) tanároknak mindenképpen célszerű megismerkedni a korpusznyelvészet alapjaival.

Ebben az írásban a Magyar Nemzeti Szövegtár 2 (MNSz2) korpuszának segítségével mutatom be az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek gyakori típusait. Nem célom az adott szerkezetek részletes leírása, elemzése, inkább gyakorisági tendenciákra szeretnék rámutatni, és a nyelvtanárok számára hasznos, gyakorlati javaslatokat adni. Azt is megvizsgálom, hogyan valósul meg az infinitívusz tanítása néhány MID-tankönyvben. Két olyan tankönyvcsalád gyakorlatát elemzem, amely egymástól eltérő koncepció mentén tárgyalja a grammatikát, és nem szerepel Szili (2006) *Vezérkönyvében*: a Szita–Pelcz szerzőpáros *MagyarOK* tankönyvcsaládját, illetve Durst Péter *Hungarian the Easy Way* könyvsorozatának első két könyvét.

2. Az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek típusai: rövid szakirodalmi áttekintés

Az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek formai tulajdonságait részletesen vizsgálja Kálmán et al. (1989) tanulmánya, ez az egyik leggyakrabban hivatkozott értekezés a témában, alaplűnek számít. Bár az írás célja alapvetően a segédigék rendszerének áttekintése, valójában a legtöbb infinitívuszi argumentumú igét sorra veszik, az igékhez névszói–igei állítmányt (kopulaigét) tartalmazó szerkezeteket is sorolva. A szerzők az infinitívuszt vonzó igék listájának összeállításánál a teljességre törekedtek, és csak olyan eseteket zártak ki, amelyek meghatározott kontextusban használatosak (pl. csak tagadással fordul elő: *átall*, nem-állító helyzetben előforduló udvariassági kifejezések: *szíveskedik*, *tessék*, régies pl. *Az adatik*.). Emellett azt is megemlítik, hogy a kopulaigés és az igekötős igés szerkezetekből csak néhányat – szerintük tipikusait – emeltek ki, mivel ezek egymáshoz hasonlóan viselkednek a vizsgált szempontokra nézve. Kritériumaik alapján az alábbi öt csoportot különböztetik meg (1. táblázat).

Segédigék: csüggők, beférkőzők		Hangsúlykivánó igék (csügghetetlen)		Hangsúlykerülő igék (toldalékfélék)	
Központi	Másodlagos	Hangsúlykedvelő		Hangsúlykövetelő	<i>kényszerül, látszik, tanul, vágyik, van, volt, vél, hall, megy</i>
<i>akar, fog, kell/kéne, szokott, tetszik, tud 'képesség'</i>	<i>bír, kezd, kíván, lehet, mer, óhajt, próbál, szabad, szándékozik, szeretne, szokás+van, tud 'tudás', talál</i>	II/A	II/B	<i>bátorkodik</i>	
		<i>hajlandó</i> <i>illik</i> <i>képes</i> <i>sikerül</i> <i>szükséges</i> <i>köteles</i> <i>muszáj</i>	<i>igyekszik</i> <i>iparkodik</i> <i>készül</i> <i>tartozik</i> <i>törekszik</i>	<i>kénytelen</i> <i>kész</i> <i>siet</i>	<i>elfelejt</i> <i>(igekötős igék)</i>
		<i>kétcselevősök:</i> <i>enged</i> <i>hagy</i> <i>segít</i>		<i>fél, ár, óvakodik, rühell... stb.</i> <i>(tagadó értelmű)</i> <i>jó (bármilyen ADJ) +van</i>	

1. táblázat: Az infinitívuszt vonzó igék csoportjai (Kálmán et. al 1989:100)

Mint az 1. táblázatban is látható, az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek csoportosítása prozódiai és szintaktikai szempontok mentén történik, amelyek közül az egyik legfontosabb a hangsúlytalanság kérdése: csüggőnek hívják azokat az igéket, amelyek semleges, lapos prozodiájú mondatban hangsúlytalanok, a hangsúlyt az igét közvetlenül megelőző infinitívusz viseli. A beférkőzés ennek a esete, ilyenkor az ige az infinitívuszi vonzatának igekötője és az infinitívusz közé kerül. Kálmán et al. (1989) tanulmánya a leggyakoribb szerkezetek között a segédigés szerkezeteket említi (pl. *akar, kell, tud + Infinitívusz*): a segédigék tipikusan beférkőzők (1a) és csüggők (1b). Az elsődleges segédigék olyannyira, hogy fókusz helyzetben, azaz nyomatékos mondatban is képesek csüggenni, míg a másodlagos segédigékre ez nem jellemző (vö. 1c és 1d). Kálmán et al. (1989) megjegyzi, hogy többszörösen összetett infinitívuszos mondatokban mindig a végességre törekvő alak lesz a mondat főigéje, ez a leginkább segédige (a (1e) mondatban a *fog*).

- (1a) Február végéig meg akarom írni a dolgozatot.
 (1b) Dolgoznom kell.
 (1c) (Sajnos nem fogom látni) De, 'látni fogod.
 (1d) (Nem lehetett látni) [?]De 'látni lehetett.
 (1e) Koppány meg fog tanulni úszni (Kálmán et al. 1989)

Az infinitívuszi argumentumú igék második fő csoportja hangsúlykivánó: ezek az igék mindig kezdők, azaz sosem csüggenek, megelőzik az infinitívuszt, és nem is férkőznek be az infinitívusz igekötője és az infinitívusz közé. Egy részük kötelezően hangsúlyos, hiszen igekötős vagy tagadó értelmű ige, más részük inkább csak hangsúlykedvelő (*elfelejt, utál*). A harmadik csoportba a hangsúlykerülő igék tartoznak: ezek toldalék-szerűek, azaz spontán hangsúlytalanok (mindig előttük áll az infinitívusz), de nem férkőznek be: pl. *tanul, van, volt, megy, indul* stb.

Kálmán et al. (1989) igelistájában szereplő szerkezeteket vizsgál Szili (2006) is, ugyanakkor ő elsősorban a funkcionális szempontokat előtérbe állítva csoportosítja a lehetséges szerkezeteket, így például nem maradnak ki az udvariassági kifejezések sem (lásd a 2. táblázatot). A két táblázat több ponton egyezést mutat, az első három beszédszándék nyelvi kifejezőeszközei például azok az elemek, amelyeket Kálmán et al. (1989) tanulmánya a segédigék között tárgyalt. Szili szerint ezek olyan alapvetőek, hogy már kezdő szinten, a tárgyaz ragozás előtt érdemes őket tanítani a magyar mint idegen nyelvi órákon. Ugyanakkor lehet látni, hogy a beszédszándékot kifejező nyelvi formák nem azonos gyakoriságúak (az akarat kifejezésére például az *akar* jellemzőbb, mint a *vágyik*).

Beszédszándék, funkció	Nyelvi forma, kifejezőeszköz
1. akarat, szándék	<i>akar, szeretne, vágyik, kíván...stb.</i>
2. tetszés, nem tetszés, viszonyulás	<i>szeret, imád, utál, szégyell...</i>
3. tanult képesség, tudás	<i>tud</i>
4. külső/belső okoktól függő képesség	<i>bír, győz, képes/képtelen...</i>
5. értékelés (kedvező vagy kedvezőtlen)	<i>jó, rossz, helyes, fontos...</i>
6. érzékelést kifejező	<i>hall, lát, érez</i>
7. általános érvényű személytelen tiltás, kötelezettség	<i>kell, szabad, lehet, tilos</i>
8. személyeknek szóló kötelezettség, szükségesség	<i>kell (+ ragozott Inf), kénytelen,</i>
9. jövő idő	<i>fog</i>
10. konvencionalizálódott kérés, kívánság	<i>tessék, legyen szíves</i>
11. parancsok, direkt felszólítások	<i>pusztá Inf</i>
12. célhatározó	<i>jön, megy, elindul...</i>
13. ismétlődő cselekvés	<i>szokott</i>
14. udvariasság	<i>tetszik</i>
15. vonzat	<i>nekikezd, nekilát</i>

2. táblázat: Az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek funkcionális csoportjai
(Szili 2006: 94–110 alapján)

Szili (2006) a 9. funkcióval kapcsolatban megjegyzi, hogy a *kell* ige személytelensége problémát okoz a külföldi tanulóknak. A 12. célhatározói jelentéssel kapcsolatban azt tanácsolja, hogy a leggyakoribb igéket (*jön, megy*) tanítsuk, a többi igénél pedig az alárendelő (konjunktívuszi) mondatokat ajánlja az interferenciahibák kiküszöbölésére. Szili (2006) felhívja a figyelmet arra is, hogy a tárgyalt udvariassági kifejezések csak sajátos sociopragmatikai környezetben érvényesülnek. A *legyen szíves+Inf* udvarias távollásigtartó kérés, ismeretlen vagy magasabb státuszú személyekkel szemben használjuk. A ritkább *tessék* alakokat pedig akkor, ha célunkat mindenképpen el szeretnénk érní egy tekintélyszeméllyel szemben, de lehet egyenrangú felek közötti parancs is (*Tessék most már lefeküdni!*). Szili felosztásában a beszédzándékokat rangsorolta is, azaz az első funkciókat tartja a MID szempontjából legalapvetőbbnek.

3. Az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek típusai az MNSz2 alapján

3.1. Az MNSz2 korpusza

Mit is nevezünk korpusznak? A szakirodalomban nem egységes a *korpusz* meghatározása, de az a legtöbb definícióban szerepel, hogy elektronikusan tárolt és számítógépes módszerekkel feldolgozott, ténylegesen leírt vagy elhangzott szövegek gyűjteménye, amely nyelvészeti elemzési célokra alkalmas (M. Pintér 2003). Az idegennyelv-oktatásban számos lehetőséget rejt a korpuszok használata, mind a curriculumok, mind az egyes tananyagok tartalmának összeállításakor (Reppen 2010). A korpusznyelvészet segítségével például választ adhatunk arra a kérdésre, hogy a 2. fejezetben bemutatott infinitívuszt vonzó igék közül melyek a leggyakoribbak, és azt is megvizsgálhatjuk, hogy ezen igék mellett melyek a legjellemzőbb infinitívuszok. Ez pedig nemcsak annak eldöntésében segít, hogy milyen sorrendben tanítsuk ezeket a szerkezeteket, hanem abban is, hogy milyen mintamondatok szerepeljenek a MID-tankönyvekben. A tankönyvekre nem feltétlenül jellemző, hogy valóban elhangzott vagy leírt közléseket tartalmaznának, de az autentikusságot növelheti, ha ilyen mondatok is bekerülnek a tananyagba.

A legnagyobb, jobbra a 20. század végi nyelvhasználatot tükrözö magyar nyelvi korpusz a több mint egymilliárd szövegszót tartalmazó Magyar Nemzeti Szövegtár2 (Oravecz-Váradí-Sass 2014). A korpusz leginkább írott nyelvi szövegekből építkezik, de a legújabb változatba már beszélt nyelvi szövegek, rádióműsorok átiratai is bekerültek. Ugyanakkor a sajtónyelvi (és részben a kortárs irodalmi szövegek) magas aránya miatt mindenképpen óvatosan kell kezelnünk az adatokat, amikor az autentikus nyelvhasználatot keressük (3. táblázat).

alkorpusz	új szövegek	MNSz1	MNSz2
sajtó	558 757 776	85 500 000	643 257 776 (42%)
szépirodalom	183 531 436	38 200 000	221 731 436 (14,5%)
tudományos	85 403 157	25 500 000	110 903 157 (7,2%)
személyes	320 000 000	28 600 000	338 600 000 (22,1%)
hivatalos	114 501 305	20 900 000	135 401 305 (8,8%)
beszélt nyelvi		83 040 104	83 040 104 (5,4%)
	1 262 193 674	187 700 000	1 532 933 778

3. táblázat: A MNSz21 és az MNSz2 összetétele (Váradi–Oravecz 2014)

Fontos tudni azt is, hogy az MNSz2 más szempontból sem hibátlan: számos nyelvi adat alkorpuszba való besorolása problematikus, és bár a fejlesztők igyekeztek kiszűrni a duplikátumokat, ez nem minden esetben sikerült. Így a gyakorisági adatokat is érdemes kritikával kezelni, inkább tendenciákat lehet megállapítani. A tanulmány anonim lektorával együtt feltehetjük a kérdést: miért ezt a korpuszt ajánlom a nyelvtanároknak? Először is azért, mert bár a korpusz mérete nem mindig leglényegesebb szempont, ha gyakoriságot szeretnénk vizsgálni, mindenképpen érdemes nagy adatbázisokból kiindulni, az MNSz2 impozáns méretei miatt pedig mindenképpen alkalmasnak tűnik.

Másodsor: a nyelvtanítás szempontjából (különösen kezdőknél) valóban célszerűbb volna a beszélt nyelvből kiindulni. Ugyanakkor ha egy korpusz beszélt nyelvi szövegeken alapul, még nem jelenti azt, hogy alkalmas is nyelvórai felhasználásra. A magyar beszélt nyelvi korpuszok (ilyen például a *Magyar nyelvű telefonbeszéd adatbázis* (MTBA) vagy a *BEszélt nyelvi Adatbázis* (BEA)) sem tartalmaznak olyan dialógusokat, amelyek a nyelvtanuló számára a hétköznapokban relevánsak lennének (például eladó–vásárló, orvos–beteg, pincér–vendég párbeszédet). M. Pintér (2003) megjegyzi, hogy a beszélt nyelvi korpuszok készítése lassú és költséges folyamat, így nemzetközi szinten is elfogadott, ha egy korpuszban a beszélt nyelvi szövegek aránya a valósághoz képest alatta marad az írott nyelvinek. Részben a lassú adatfeldolgozás és a reprezentativitás nehezen megválaszolható kérdései miatt vettem el azt az ötletet is, hogy az infinitívusos szerkezetek gyakoriságát saját gyűjtésem vizsgáljam.

Harmadrészt az egyszerű kezelhetőség és a rendkívül részletes grammatikai annotáció is szempont volt, az MNSz2 pedig sokoldalúan kiszolgálja a kutatót és a nyelvta-
nárt. A regisztráció egyszerű, az adatok könnyen hozzáférhetők, a keresési lehetőségek számosak, a keresés során létrejövő listát különböző módon lehet rendezni, és gyakorisági adatokat is meg lehet jeleníteni.

Negyedrész: a dolgozat szempontjából lényeges, hogy az infinitívusz egy ige vonzataként van jelen a szerkezetben. Bár az MNSz2 az adott lexikai egységek vonzatait nem

tartalmazza, ennek a korpusznak az alapján készült egy vonzatszótár (Sass et al. 2010), a Mazsola keresőfelület³, és Kalivoda Ágnes jóvoltából az infinitívuszi argumentumú igék listája is (Vadász–Kaliivoda–Indig 2018)⁴. A vonzatkeret-azonosítás során grammatikai elemzőprogramok segítségével automatizálással állítják elő leggyakoribb magyar igei szerkezetek listáját. Ez nem a nyelvtanár, hanem a számítógépes nyelvész kompetenciája, nem volna tehát célszerű olyan korpuszt használni, amelyen nem végeztek ilyen elemzéseket. Ebből a szempontól esetleg alternatívát jelenthetne a *Tádé* nevű lista (Kornai–Nemeskey–Recski 2016), hiszen ez is tartalmaz infinitívuszi vonzatokat, ugyanakkor ez a magyar Webkorpusz⁵ alapján készült. A Webkorpusz 2,4 millió weboldal 700 millió szövegszavát tartalmazza, jól reprezentálja a weben írott nyelv sajátosságait, más nyelvi regisztert viszont egyáltalán nem (Halácsy et al. 2003).

Természetesen a legjobb az volna, ha készült volna a magyar mint idegen nyelv tanítását szolgáló, döntően beszélt nyelvi szövegeken alapuló, hétköznapi szituációkat is feldolgozó, jól annotált, egyszerűen kereshető korpusz, amelyhez egy nyelvtechnológus team segítségével gyakorisági listákat és vonzatszótárakat írtak, a fenti érvek talán meggyőzték az olvasót arról, hogy ennek hiányában az MNSz2 is adalékokkal szolgálhat a magyar mint idegen nyelv grammatikájának tanításához. Szita (2017-es) tanulmánya, amely az elsők között érvel a korpuszhasználat fontossága mellett a MID tanításában, szintén az MNSz alapján mutat be példákat.

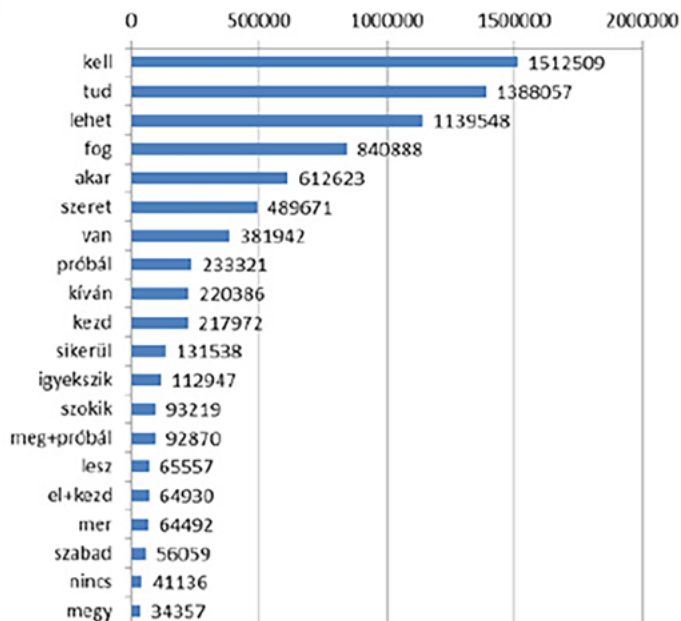
Térjünk tehát az MNSz2 korpuszában található infinitívuszi vonzatokra! Kalivoda Ágnes fent említett listájában minden olyan előfordulást figyelembe vett, amely legalább 5-ször szerepelt a korpuszban. Eszerint összesen 1507 olyan igei szerkezet van, amelyben az infinitívus argumentumként előfordulhat. Az igék különböző igekötővel és képzővel ellátott alakjai külön sorban szerepelnek. Mivel a listában csak az igéket adta meg, az infinitívuszt tartalmazó szerkezetek száma jóval nagyobb, hiszen a *melléknév+(kopula)ige+Infinitívus*, illetve a *birtokos főnév+létige+Infinitívus* konstrukciók a *van, lesz, nincs, sincs* igéknél vannak felsorolva.

Mind az 1507 esetet természetesen nem szükséges megtanítani, hiszen egyrészt az esetek több hasonló tulajdonságú szerkezeti típusba sorolhatók, másrészt a különböző szerkezetek eltérő gyakoriságúak. Az első húsz leggyakoribb szerkezetet mutatja az 1. ábra. A gyakorisági adatok az MNSz2 teljes korpuszára értendők.

³ http://corpus.nytud.hu/cgi-bin/mazsola/mazsola_hun.pl

⁴ https://github.com/kagnes/infinal_constructions/blob/master/FinInf.txt (2020.03.13.)

⁵ <http://mokk.bme.hu/resources/webcorpus/> (2020.06.15.)



1. ábra: A leggyakoribb infinitívuszt tartalmazó szerkezetek a MNSz2 korpuszában
(saját ábra Kalivoda 2018 alapján)

Kalivoda Ágnes ennek a tanulmánynak a kedvéért elkészítette ugyanezt a listát az MNSz2 beszélt nyelvi korpuszára szűrve⁶. A lista első nyolc eleme a fentivel azonos, és néhány elem esetében van csak kisebb változás: a *szokik* kicsit gyakoribb, a *kíván* és az *igyekszik* pedig az írott nyelvihez képest kevésbé gyakori a beszélt nyelvi korpuszban. Ezek a különbségek azonban a tendenciákon nem változtatnak.

3.2. Segédigés szerkezetek

Az első 6 leggyakoribb ige: *kell*, *tud*, *lehet*, *fog*, *akar*, *szeret*. Láthatjuk, hogy a korpuszelemzés igazolta az eddigi MID-tanári gyakorlatot: az első öt leggyakoribb infinitívuszos szerkezet mind segédigészerű elemet tartalmaz, és a *szeret*+*Inf* szerkezetekkel

⁶ Ezúton is szeretném megköszönni Kalivoda Ágnesnek a segítséget. A lista adatai (ige előfordulás gyakorisági sorrendben): kell: 274095, tud: 178184, lehet: 150267, fog: 108020, akar: 50085, szeret: 43 678, van: 30234, próbál: 26843, sikerül: 20715, szokik: 18532, kezd: 12484, megpróbál: 11502, kíván: 11246, elkezd: 7888, igyekszik: 7472, szabad: 7298, van_lesz: 6661, mer: 4946, lesz: 4566, megy: 2944.

együtt az összes előfordulás 70%-át ezek a szerkezetek teszik ki. Ezek az igék a magyar nyelv általános gyakorisági listáin is előkelő helyet foglalnak el (névszói vonzattal együtt, lásd a MNSz böngészhető gyakorisági adatait⁷). A MID-tanulóknak tehát legelőször ilyen szerkezetekben érdemes találkozniuk infinitívusszal.

Nem biztos azonban, hogy a leggyakoribb szerkezetnek kell legelőször szerepelnie a tankönyvekben – a konkrét sorrend kialakításában a nyelvtanár már a formai és funkcionális elemzésekre támaszkodhat.

Ahogy a 2. fejezetben láttuk, a segédigék formai szempontból több csoportra oszthatók, és a ragozhatóságot ott még nem is említettük: az *akar*, a *szertet*, a *tud* és a *fog* ragozható, mellettük az infinitívusz kötelezően rag nélküli. A *lehet* személytelen kifejezés, nem ragozható, mellette a főnévi igenév elvileg ragozható, gyakorlatilag azonban csak bizonyos szerkezetekben használatos, így ettől a kezdő MID-órákon eltekinthetünk.⁸ Míg a *kell* maga nem ragozódik, mellette a ragozott infinitívusz megengedett. Ez a tulajdonsága már az ómagyarban is megvolt, sőt, a kódexek tanúsága szerint a ragozás jóval gyakoribb volt, mint ma (Dékány 2014). Mivel összességében jóval gyakoribb, hogy az infinitívuszt vonzó ige ragozott, az infinitívusz személyragozása pedig ma opcionális (Tóth 2002)⁹, ezért a nyelvórákon érdemes először egy ilyen szerkezettel megismertetni a tanulókat.

A segédigés szerkezetek tanításánál fontos szempont a szemantika és a funkció is. Elsősorban a modalitás, vagyis olyan események nyelvi kifejezésére szolgálnak, amelyek „nem ténylegesen megfigyelhetőek” (Kugler 2017: 480), a beszélői attitűdhöz kapcsolódnak. Gyakori például, hogy az esemény megvalósulása társadalmi konvencióktól és elvárásrendszerektől függ, ilyenkor deontikus a modalitás (kötelesség, szükségszerűség kifejezése), erre a funkcióra grammatikalizálódott a *kell* segédige (2a). Ugyanakkor ezzel a segédigével azt is kifejezhetjük, hogy a beszélő valószínűsít valamit (bizonyos jelekből következtet az eseményre), ekkor episztémikus modalitásról beszélünk, az infinitívusz ragozott, és kitehető egy datívusz ragos alany (2b).

(2a) Május 20-ig be kell adni az adóbevallást.

(2b) (Péternek) otthon kell lennie, hiszen ég a villany.

Ahogy Pelyvás (1998) megjegyzi, a magyarban mindegyik segédigének van egy elsődleges, deontikus olvasata, az episztémikus az angolhoz hasonlóan ebből fejlődött ki.

⁷ <http://corpus.nytud.hu/cgi-bin/MNSzgyak> (letöltve: 2020.03.13.)

⁸ Az arányok szemléltetésére: az MNSz2 korpuszban 595 055-ször fordul elő a *lehet*+Inf illetve az Inf+*lehet* szerkezet, ebből csak 604 olyan találat van, ahol az igét megelőzi vagy követi egy E/1. személyű infinitívusz, ebből 111-szer a *kérem* alak (*Ha lehetne kérem*). Ha minden személyre lefuttatnánk a keresést, valószínűleg akkor is az előfordulások töredékét kapnánk.

⁹ Az infinitívusz személyragozását ebben a tanulmányban csak érintőlegesen említem. A személyragozott infinitívuszt vonzó igék listáját Tóth (2000) közli, ezt Bottyán – Sass (2005) az MNSz1 alapján ellenőrizte. Összesen 197 olyan igét találtak, amely mellett lehet ragozott infinitívusz. Sajnos a listát nem mutatták be a tanulmányukban, pedig MID-szempontból nagyon hasznos volna.

Ugyanakkor az episztémikus modalitás – más nyelvektől eltérően – csak néhány (Pelyvás szerint 10–11 segédige) jellemzője, az episztémikus jelentés kifejezésében a fő szerepet összetett mondatok és mondathatározók játsszák (pl. *bizonyára, valószínűleg, Úgy vélem, hogy...*). A tanítás szempontjából tehát az episztémikus modalitás kifejezését ezekkel az eszközökkel érdemes elsősorban tanítani, a segédigéknél elsődlegesen a deontikus jelentésekre javasolt összpontosítani.

A beszédszándékok közül Szili (2006) az elsők között említi az akarat, szándék, tetzés és tudás kifejezésére szolgáló igéket. Ha a formát, funkciót és a gyakoriságot is figyelembe vesszük, valamint azt, hogy az adott jelenséggel való első találkozás döntő jelentőségű, logikusnak tűnik, ha a nyelvtanuló a *tud (nem tud)+Inf* szerkezetben találkozik először infinitívusszal, olyan mondatokban, amelyekben a *tud* képességet fejezi ki, és az infinitívusznak nincs igekötője (hogy a beférkőzésre még ne kelljen figyelnie). Ezzel együtt tanítható a *szere (nem szere)+Inf* is. Mivel a segédigés szerkezetek kifejezetten gyakoriak, az infinitívuszt nem érdemes későn bevezetni a tananyagba, már a bemutatkozás–hobby témakör is kiváló alkalmat ad a tárgyalásukra (pl. *Tudok gitározni/zongorázni/rajzolni. Szeretek kirándulni/rajzolni/utazni... stb.*). Ezután érdemes a személytelen szerkezetekkel (*lehet+Inf, kell+(ragtalan) Inf*) megismerni. A *lehet* a városnézés témakörénél is előfordulhat (*Lehet itt képeslapot venni?*), a *kell* pedig a kötelességekről szóló fejezetben, pl. házimunka (*Takarítani kell*). A feltételes mód tanításakor a *szere+Inf* alakkal együtt az *akar+Inf* is megtanítható, a *fog* pedig a jövő idő tárgyalásakor kerül szóba (pl. *Mit fogsz csinálni a hétvégén/nyáron?*) A beférkőzés jelenségét csak azután érdemes bemutatni, ha már mind a hat segédigés szerkezetet megismerték a tanulók, akár a *fog+Inf* tanításakor. Véleményem szerint ragozott infinitívusszal – a szerkezet komplexitása miatt – csak középfaladó szinten érdemes foglalkozni.

A segédige+infinitívusz szerkezetek azért speciálisak, mert a véges igéhez hasonló szemantikai szerepet tölthetnek be úgy, hogy az infinitívusz adja az eseményszerkezet szemantikai tartalmának nagyobb részét (Tolcsvai Nagy 2017). Az infinitívusznak ez a sajátja nem nyelvspecifikus, például az indoeurópai nyelvek is bővelkednek módbeli segédigés szerkezetekben, a MID-tanuló tehát általában támaszkodhat (anya)nyelvi ismereteire. De melyek is azok az infinitívuszok, amelyek igen gyakran szerepelnek segédigék mellett? Erre a kérdésre még a korpusz segítségével sem könnyű válaszolni. Kornai et al. (2016) listájából ugyan kihámozható egy gyakorisági sorrend, de mivel ez a lista webes szövegekből építkezik, így nem reprezentálja az élőnyelvi nyelvhasználatot (a *kell* mellett például a leggyakoribb infinitívusz a *regisztrálni*). A beszélt nyelvi előfordulásokat is figyelembe vevő MNSz2-ben pedig azért nehéz keresni, mert egy infinitívusz elvileg távol is kerülhet a segédigéjétől, ugyanakkor a tagmondathatározók csak a mondathatározók vannak jelölve, fals találatokat kaphatunk (azaz olyan infinitívuszokat is, amelyek nem argumentumai az általunk megadott igéknek, hiszen az MNSz2-ben az argumentumviszonyok nincsenek jelölve)¹⁰.

¹⁰ Ha az olvasó szívesen kísérletezik az igétől távol eső infinitívuszokkal, a CQL-nyelvet hívhatja segítségül a kereséshez (lásd később). Ha például arra kíváncsi, hogy egy ige környezetében 5 elemnyi távolságra egy mondaton belül milyen infinitívuszok lehetnek, használhatja a `[]0,5` [msd="IGE.INF.*"] within </> parancsot.

Itt azonban segítségül hívhatjuk a konstrukciós grammatika meglátásait. A konstrukciós grammatika szerint a nyelv valójában nem egyszerű elemek és összerakási szabályok rendszere, hanem konvencionizált forma–jelentés párok mintázataiból áll. A konstrukciós nyelvészet és a korpusznyelvészet szemlélete nem áll távol egymástól. Balaskó (2010) idézi Sinclair (1991) frazeológiai elvét, mely szerint a szöveg „nem szavak véletlenszerű kiválasztásával keletkezik, hanem számos előre, vagy félig előre gyártott szerkezetből áll össze, melyek adott helyzetben egyedüli választási lehetőséget jelentenek akkor is, ha ezek a szerkezetek látszólag szegmentálhatók” (Balaskó 2010). Tehát nemcsak azok a kifejezések tekinthetők konstrukciónak, amelyek nem kompozicionálisak, vagyis amelyek jelentése nem következethető ki alkotóelemei jelentéséből, hanem a szemantikai szempontból transzparens, ám nagyon gyakran használt, rutinizált kifejezések is (Hilpert 2014, Kálmán 2016). Dóla (2012) találóan többmorfémás interakciós rutinoknak nevezi azokat a kifejezéseket, amelyeket a tanuló „nagy relatív gyakorisággal, rutinszerűen használ specifikus társas–interakciós célok elérésére, a diskurzus szervezésére, illetve egy adott üzenet kifejezésére, és amely az egységnyi tárolású (mentális) szavak és a (komputációs) grammatikai szabályok határán áll.” (Dóla 2012: 9)

Tekintve, hogy a többmorfémás interakciós rutinok formailag valamennyire kötöttek, feltételezhetjük, hogy az infinitívusz nem távolodhat el túlságosan az igéjétől, mert akkor például nehezebb volna egységként tárolni¹¹. A korpuszban olyan infinitívuszt tartalmazó kifejezéseket érdemes tehát keresni, amelyekben az infinitívusz közel van az igéjéhez, például közvetlenül megelőzi és/vagy követi az igét. Keresésünk nem lesz tökéletes, hiszen például egy infinitívusznak lehetnek névelőtlen főnévi vonzatai, amelyek lapos prozódiajú mondat esetén megelőzik az infinitívuszt (más oldalról nézve: az ige és az infinitívusz közé ékelődnek), de egyfajta közelítést adhat. Ezt a stratégiát erősíti Vadász–Kalivoda–Indig (2017) statisztikai elemzése is: az általuk elemzett webkorpuszban az esetek 89%-ában az infinitívusz közvetlenül a finit ige után állt.

Tegyünk egy próbát! Vajon melyek azok az infinitívuszok, amelyek közvetlenül megelőzik vagy követik a *szeretne* tetszőleges számú és személyű alakjait? Írjuk be a szótóhoz a keresett igét (*szeret*), majd válasszuk ki az igei szófajt feltételes módban, tetszőleges számban és személyben! (2. ábra)

The image shows a search interface for the MNSz2 corpus. The search criteria are as follows:

- korpusz: MNSZ2
- lekérdezés típusa: részletes keresés
- részletes keresés:
 - szó: szeret
 - szófaj: ige ...
 - igekötői: TETSZ
 - hAT: TETSZ
 - ragozás: TETSZ
 - idő/mód: feltételes mód
 - számi: TETSZ
 - személyi: TETSZ
 - összetett szó | morf: (empty)
 - morféma: TETSZ

2. ábra: A *szeretne* ragozott alakjainak keresése az MNSz2 korpuszában

¹¹ Természetesen a frazémák nagy része kifejezetten hosszú, több morfémás elemsor is lehet, de itt most mi a nyelvhasználatban előforduló rövid formulákat keressük.

A megadott találatot pedig szűrjük úgy, hogy közvetlenül előtte vagy utána egy infini-tívusz legyen! (a szűrőfeltételek megadását lásd a 3. ábrán)

3. ábra: Az adatok leszűrésének módja az MNSz2-ben

A leszűrt listát aztán gyakoriság szerint rendezhetjük. A 4. ábrán a keresést úgy állítottam be, hogy keresett szó (*szertne*) melletti elemek jobbról és balról is látszanak.

4. ábra: Gyakorisági adatok lekérdezése az MNSz2-ben

A keresés az alábbi találatokat hozta (5. ábra).

word	word	word	Freq
p/n Önre	szeretnének	bízni	5232
p/n arra	szeretnének	kérni	3459
p/n Érdeklődni	szeretnék	,	3385
p/n azt	szeretném	kérdezni	2992
p/n azt	szeretném	mondani	1613
p/n .	szeretném	elmondani	1482
p/n segítséget	szeretnék	kérni	1287
p/n azt	szeretné	elérni	1246
p/n nem	szeretne	lemaradni	1234
p/n .	szeretném	felhívni	1211
p/n azt	szeretnék	elérni	1175
p/n !	szeretnék	érdeklődni	1160
p/n arról	szeretnék	érdeklődni	1067
p/n azt	szeretném	megkérdezni	1053
p/n is	szeretném	tudni	966
p/n azt	szeretném	kérni	966
p/n eredményeket	szeretne	felmutatni	940
p/n ,	szeretnének	segíteni	939
p/n istván	szeretném	jelezni	812
p/n is	szeretném	megköszönni	810
p/n Érdeklődni	szeretnék	hogyan	760
p/n ,	szeretnének	utánajárni	759
p/n .	szeretném	jelezni	758
p/n hangsúlyozni	szeretném	,	756

5. ábra: Gyakori szerkezetek a szeretne segédigével

A keresést most a teljes korpuszon lefuttattam, de szűrhetünk alkorpuszra is, ha a céljainkat az jobban kielégíti. Például ha kezdő nyelvtanulóknak keresünk példákat a korpuszban, érdekesebb csak a beszélt nyelvi alkorpuszban kutakodni, viszont ha a B2-es szinten a különböző regiszterekhez keresünk gyakori mintázatokat, akkor a doc. style-ban beállíthatjuk a kívánt alkorpuszt (pl. hivatalos vagy szépirodalmi). A fenti, teljes korpuszra vonatkozó listából látható, hogy a leggyakoribb minták között számos, a beszéddel és a megszólalással kapcsolatos, a MONDÁS aktusát megvalósító, rutinszerűen, akár kezdetben egy lexikai egységként megtanulható kifejezés van. Ugyanez igaz akkor is, ha igekötős infinitívuszokra keresünk rá. A nagyon gyakoriak között van az *el szeretném mondani*, *meg szeretném jegyezni*, *le szeretném szögezni*. Talán még beszéde-sebb az *akar+Inf* szerkezetek gyakoriságát bemutató ábra (6. ábra). Az igét közvetlenül követő infinitívuszok nagy része a *mond* ige alakja.

	word	word	word	Freq
p/n	azt	akarom	mondani	1528
p/n	azt	akartam	mondani	770
p/n	el	akarom	mondani	689
p/n	,	akarom	mondani	663
p/n	el	akarták	foglalni	659
p/n	ezt	akartam	kérdezni	547
p/n	azt	akarja	mondani	537
p/n	azt	akarod	mondani	486
p/n	nem	akarja	megnyitni	484
p/n	nem	akart	nyilatkozni	467
p/n	azt	akarják	elérni	465
p/n	meg	akar	szabadulni	437
p/n	ezt	akartam	mondani	433

6. ábra: Gyakori szerkezetek az akar igével

A *tud* igés szerkezeteknél is gyakori a *mond* igenévi alakja (*azt tudom mondani, nem tudta megmondani*), az igekötős alakok között pedig a leggyakoribb az *el tudom képviselni*. A *fog* igével a *nem fog+ tudni* szerkezet a leggyakoribb. A *lehet* és a *kell* mellett szintén nagyon tipikus a *tudni* és a *mondani* alak (*nem lehet tudni, mit lehet tudni, azt (is) lehet mondani, el lehet mondani, nem lehet mondani, tudni kell, azt kell mondanom, el kell mondanom, meg kell mondanom*). A *kell* segédigével alkotott tipikus szerkezetek között tanítható még: *figyelembe kell venni, meg kell jegyezni, meg kell említeni*.

A fenti kifejezések nagy részét már azelőtt is lehet tanítani egyetlen megtanulandó nyelvi egységként, mielőtt a szerkezetek konkrét grammatikai szerkezetét bemutatnánk a tanulóknak. Sok szerkezet nem igényel specifikus kontextust, a megszólalás bevezetésére használható olyan nyelvi panel, amelytől a nyelvtanuló beszéde gördülékeny és az anyanyelvi mintához hasonló lesz. Így például akár A2 szintű nyelvtanulók óráján is használható konstrukciók lehetnek: *erről azt tudom mondani, hogy...*; *meg kell említeni, hogy...*; *azt akarom mondani, hogy...*; *meg kell jegyezni, hogy...* Természetesen minden konstrukció függ bizonyos mértékben a kontextustól, egy *Hogy hívnak?* kérdésre például nem adekvát válasz az *Azt szeretném mondani, hogy Veronikának*. A szerkezeteket tehát mindenképpen a megfelelő kontextusban, szituációs gyakorlatban, a szerkezet funkciójára való utalással érdemes tanítani. A korpusz ehhez is számos segítséget ad. Itt most csupán egyetlen példát mutatok be felszínesen, hiszen a tanulmánynak nem célja adott konstrukciók részletes elemzése, ez egy-egy külön tanulmány témája lesz. A választott szerkezetem az *azt szeretném mondani*, ehhez mutatok néhány kontextust a beszélt nyelvi korpuszból.

(3a) Hát **először is azt szeretném mondani**, hogy ebben az ágazatban, el sem hinné, 500 ezer ember dolgozik (#859550473)¹²

¹² A példák utáni szám az adott dokumentum azonosítója az MNSz2 korpuszában, erre kattintva a dokumentum metaadatai (stílus, régi, típus) megtekinthetők.

(3b) Én azt szeretném mondani, hogy biztos igaza van a betelefonálónak, de ezt a témát azért nem érdemes boncolgatni, mert... (#861077697)

(3c) Na, ezzel kapcsolatban én hallgattam a beszélgetést, **ezzel kapcsolatban azt szeretném mondani**, hogy Koppenhágában évente két-három százalékkal csökkentik a parkolófelületet például... (#859380231)

(3d) Ezzel én egyetértek, **csak azt szeretném mondani**, hogy... (#861546645)

(3e) Persze nyilván vagy egy kortárs csoport is, amihez alkalmazkodni óhajt a gyerek. **Szóval azt szeretném mondani**, hogy mégis csak úgy tűnik, mi csinálunk a gyerekeinkből konzumidiótát. (#941945794)

Láthatjuk, hogy a szerkezet a MONDÁS aktusát valósítja meg: aki mond, az az aktuális beszélő, a tárgy pedig a mellékmondatban kifejtett propozíció (a MONDÁS aktusának egyéb nyelvi eszközeiről lásd pl. Csontos–Dér–Furkó 2019). Az *azt szeretném mondani* konstrukcióval a beszélő reflektál nyelvi tevékenységére, a mutató névmás katafora, vagyis előre utal a szöveg további elemeire. Látható, hogy a konstrukció ritkán áll önmagában: gyakran megelőzi az *először (is)/elsőként*, mint ahogyan az (3a) példában: a beszélő előre jelzi, hogy több témát vagy a téma több aspektusát is érinteni fogja, tagolni kívánja a szövegét. Érdemes például nyelvvizsgára felkészítéskor tanítani, amikor a megadott témát több szempontból közelíti meg a vizsgázó.

Több beszélgető esetén a beszélőkijelölés eszköze a kitett személyes névmás, ez is gyakran szerepel a konstrukció előtt (3b), a témakijelölés kifejezése pedig az *ezzel kapcsolatban* szolgál (3c). Érdemes akkor tanítani, amikor a diákok kis csoportban tárgyalnak meg egy témát.

A *csak* partikulával bevezetett szerkezettel a beszélő általában a diskurzus másik résztvevője által mondottakkal (részben) ellentétes kijelentést tesz, itt a *csak* nem fókuszpartikula, hanem diskurzuspantikula (Gyuris 2007). A *csak*kal azt is jelzi a beszélő, hogy csökkenteni szeretné mondanivalójának jelentőségét, azaz az udvariasság, arcvédelem eszköze (Szili 2007). A *szóval/tehát azt szeretném mondani* szerkezetekkel a beszélő jelzi, hogy most összefoglalja eddigi kijelentéseit (3e).

3.2. Szerkezetek a van igével (kopula és létige)












Kalivoda listájában a 7. leggyakoribb a *melléknév + (kopula) van + Inf* szerkezet. Gyakorisága ellenére viszonylag keveset foglalkoznak vele a MID tananyagai. Ezek lehetnek egyrészt személytelen evaluatív szerkezetek, vagyis értékelést kifejező általános állítások (*jó/fontos/szükséges....+Inf*), illetve olyan – képességet, szükségszerűséget kifejező – formák, amelyekben a létige személyragozható. Az evaluatív szerkezetek közül a leggyakoribbak a jelen idejű formák, ilyenkor a létige kopulaként van jelen.

Mivel nincs (látható) ige a szerkezetben, célszerű a melléknévre rákeresnünk. Ehhez a CQL-nyelvet (Corpus Query Language¹³) hívhatjuk segítségül. Egy nyelvtanárnak

¹³ <https://www.sketchengine.eu/documentation/corpus-querying/>

nem szükséges a CQL-nyelvet megismernie, de ha tud néhány egyszerűbb parancsot, a meglévő beépített szűrési feltételekkel kombinálva gyorsabban juthat a kívánt eredményhez.

Elsőként nominatívuszban álló mellékneveket keressünk (keresési parancs: [msd="MN.NOM"], aztán a melléknév utáni infinitívuszokat. Az infinitívuszok nem adnak tipikus mintázatokat, az viszont érdekes, hogy melyek az infinitívusz mellett közvetlenül álló melléknevek. A 7. ábrán éppen ezért csak a mellékneveket soroltam fel. Megfigyelhető, hogy a leggyakoribb evaluatív melléknevek az infinitívusz mellett az *érdeemes*, *nehéz*, *könnyű*, *fontos*, *szükséges* ezekkel érdemes tehát megismertetni a MID-tanulókat, A2-es szinttől (például a nyelvtanulás témakörében: *Könnyű jegyzetelni. Fontos szavakat tanulni*). Ezen a listán feltűnik még a nem értékelő kifejezések között a *hajlandó*, *képes*, *képtelen*, *kénytelen* és a *köteles*. Ez utóbbira a hivatalos nyelv tanításakor érdemes kitérni.

	word	Freq	
q/n	érdeemes	80628	
q/n	képes	68628	
q/n	nehéz	41068	
q/n	hajlandó	25640	
q/n	kénytelen	17390	
q/n	képtelen	15437	
q/n	köteles	14115	
q/n	könnyű	13544	
q/n	fontos	11344	
q/n	Érdeemes	10958	
q/n	szükséges	9718	

7. ábra: Melléknév+Inf szerkezetek gyakorisága a korpuszban a melléknév alapján

A segédigékhez hasonló funkciójú mellékneves szerkezetek mellett a létige személyragozható, így csak E/3. személyben, kijelentő mód jelen időben tűnik el. A ragozott ige rákeresve [lemma = "van" & msd="IGE.*"] | [lemma = "nincs" & msd="IGE.*"] | [lemma = "lesz" & msd="IGE.*"], és beállítva, hogy a létigét közvetlenül egy melléknév előzze meg, [msd="MN.NOM"] a következőket kapjuk: a már említett *képtelen/képes/kénytelen+Inf* előkelő helyen szerepel, hiszen pl. A *kénytelen* melléknévnek csak infinitívuszi vonzata lehet, névszói nem. Az *érdeemes*, valamint a *képes/képtelen+Inf* szerkezetet mindenképpen érdemes már A2-es szinten bevezetni (például amikor egymást biztatják a tanulók).

lemma	Freq
q/n kénytelen	14120
q/n képes	10538
q/n képtelen	10161
q/n nehéz	7441
q/n érdekes	3504
q/n hajlandó	2378
q/n könnyű	2163
q/n muszáj	1859
q/n jó	1642
q/n kész	1304
q/n érdekes	855
q/n kötelező	780
q/n hajlamos	778
q/n tilos	632
q/n köteles	623

8. ábra: Melléknév+létige(+Inf) szerkezetek a korpuszban

A létigével alkotott gyakori szerkezetek újabb csoportja tulajdonképpen egy infinitívuszt vonzó birtoklásmondat, vagyis az infinitívusz az egzisztenciális *van*-nal és egy birtokos szuffixummal ellátott névszóval alkot szó szerkezetet. Néhány példát mutat be a 9. ábra. Ezek közül többet érdemes már akár kezdő szinten is konstrukcióként tanítani, pl.: *van/nincs ideje/időm+Inf*, *van/nincs lehetősége+Inf*, *van/nincs kedvem+Inf*, *van/nincs értelme+Inf*.

word	word	Freq
q/n nincs ideje		1490
q/n nincs értelme		1180
q/n nincs joga		1029
q/n nincs kedvem		1011
q/n volt szerencsém		942
q/n volt időm		927
q/n volt alkalmam		728
q/n volt ideje		581
q/n nincs időm		569
q/n van idejük		553
q/n van értelme		531
q/n van joga		526
q/n van módunk		473
q/n nincs okunk		430
q/n volt kedvem		392
q/n nincs kedve		382
q/n van kedve		337
q/n nincs lehetősége		329
q/n volt idejük		308

9. ábra: Gyakori birtoklásmondatok infinitívusz mellett

A *nincs* igével alkotott szerkezetek közé sorolta Kalivoda az úgynevezett modális egzisztenciális kérdő névmási konstrukciót (a későbbiekben MEK), amelyben az infinitívusz általában egy létige és egy kérdő névmás után áll (pl. *Nincs mit tennem*) (Prohászka 2019). A MEK konstrukció alapvetően kötött, hiszen szinte mindig létige+kérdő névmás+Inf szerkezetű, ugyanakkor lehetőséget ad a kreativitásra, hiszen bizonyos keretek között a forma változtatható (Prohászka 2019). A korpuszban a leggyakoribb MEK-konstrukciókat tartalmazza a 10. ábra, részletes elemzésüket lásd Szabó 2020). Ezek közül a *Nincs mit tenni*. frazeológiai egységként viselkedik, A2-es szinten tanítható.

	word	word	word	f.req
g/n	nincs	mit	tenni	1184
g/n	nincs	mit	olvasnunk	477
g/n	nincs	mit	csodálkozni	318
g/n	volt	mit	tenni	295
g/n	lesz	mibe	kapaszkodnia	263
g/n	nincs	miről	beszélni	233
g/n	van	mit	javítani	210
g/n	nincs	mit	csinálnia	188
g/n	van	mit	tenni	164
g/n	nincs	mit	szépiteni	159
g/n	nincs	miből	megvenni	152
g/n	van	mit	enni	120
g/n	nincs	mit	mondanom	113
g/n	nincs	mit	mondani	103
g/n	nincs	hova	menniük	94
g/n	nincs	mit	kezdeni	92

10. ábra: A leggyakoribb MEK-konstrukciók

3.3. Infinitívuszi argumentumú igék

Az infinitívuszt vonzó igék gyakoriságának listáját a Kálmán et al. (1989) által másodlagosnak nevezett segédigék követik (*próbál, kíván, kezd, szokott, mer, szabad*), a leggyakoribb hangsúlykérő ige pedig a teljes MNSz2 korpuszára nézve a *sikerül* és az *igyekszik*. Az eddig használt korpuszlekérdezés (infinitívusz az ige előtt vagy mögött) a *próbál, kezd, szokott, mer* és *szabad* mellett nem mutat preferált infinitívuszokat. A *kíván* mellett – a korábbiakhoz hasonlóan – nagyon gyakoriak a megszólaláshoz köthető formák (11. ábra).

	word	word	word	Freq
p/n	kérdést	kíván	feltenni	7443
p/n	nem	kívánt	nyilatkozni	1926
p/n	nem	kívánta	kommentálni	1732
p/n	mit	kíván	tenni	1134
p/n	válaszolni	kíván	a	842
p/n	felül	kívánja	írni	767
p/n	nem	kíván	szólni	728
p/n	részt	kíván	venni	663
p/n	nem	kíván	élni	625
p/n	ki	kíván	felszólalni	595
p/n	nem	kíván	nyilatkozni	504
p/n	nem	kíván	válaszolni	471
p/n	nem	kívánt	reagálni	464
p/n	nem	kívánt	válaszolni	405
p/n	nem	kívántak	nyilatkozni	401
p/n	úr	kíván	válaszolni	399
p/n	nem	kíván	reagálni	373
p/n	bekezdéssel	kívánja	kiegészíteni	333

11. ábra: Gyakori szerkezetek a kíván igével

Ugyanakkor fontos megemlíteni, hogy a gyakori példák nagy százaléka a sajtónyelvből és hivatalos szövegekből származik (12. ábra), így tehát a hivatalos nyelv tanításakor érdemes ezeket a mondatmintákat elővenni.

	doc.style	Freq	Rel [%]
p/n	sajtó	65182	281.7
p/n	hivatalos	62036	429.9
p/n	személyes-közösségi	13332	81.7
p/n	beszéltnyelvi	8537	256.4
p/n	tudományos	7740	56.7
p/n	szépirodalom	4647	5.2
p/n	személyes-fórum	2299	62.8

12. ábra: A leggyakoribb kíván+Inf szerkezetek eloszlása a dokumentum típusa alapján

A szokott ige mellett szintén a *mond* ige alakjait találjuk: *azt szokták/szoktam/szokta mondani*.

Kalivoda listáján a következő igék mellett az infinitívusz célhatározói jelentéssel bír. A korpuszlekérdezés eredményei összecsengenek Szili (2006) meglátásaival: a cél kifejezésére érdemes először *hogy*-kötőszós alárendeléseket tanítani, csak később, középfeladói szinten mutassuk be a célt kifejező infinitívuszos szerkezeteket. Mivel az infinitívusz és a *hogy* kötőszót (és kötőmódú igealakot) tartalmazó célhatározói mellékmondat közötti választást sem formai, sem funkcionális oldalról nem könnyű megmagyarázni (lásd pl. Pintér 2009, Hegedűs 2017), mindenképpen érdemes konkrét mintákat adni. A leggyakoribb igék, amelyek célhatározói infinitívuszt vonzanak: *megy+Inf*, *jön+Inf*,

elmegy+Inf, jár+Inf. Azokban a szerkezetekben, amelyekben a *megy* vagy az *elmegy* igét közvetlenül megelőzi vagy követi az infinitívusz, a *dolgozik*, *nyaral* és az *alszik* igék infinit alakjai a leggyakoribbak (a *szavaz* mellett). Érdekes tehát a tananyagok mintamondatait ezek közül az infinitívuszok közül válogatni (13. és 14. ábra). Fontos megemlíteni, hogy az infinitívusz csak akkor állhat célhatározói értelemben, ha az ige és az infinitívusz alanya koreferens, és az igei főmondat és az infinitívuszi mellékmondat állítása között direkt, egymásból következő pozitív kapcsolat van (Hegedűs 2019 példája: *Kinyitom az ablakot szellőztetni*).

	word	word	word	Freq
p/n	:	menjünk	nyaralni	452
p/n	,	menjen	dolgozni	286
p/n	kiss	megyek	pecázni	230
p/n	bicajozni	mentünk	,	181
p/n	nem	megyek	dolgozni	164
p/n	játszani	mentünk	,	141
p/n	szívesen	mennék	mesélni	129
p/n	ilyenkor	megy	nyaralni	129
p/n	szerintem	menj	aludni	109
p/n	dolgozni	ment	,	92
p/n	templomba	ment	imádkozni	80
p/n	bérletet	megyek	venni	68
p/n	később	megyek	enni	62
p/n	most	megyek	aludni	50
p/n	külföldre	mennek	dolgozni	48
p/n	,	megyek	aludni	48
p/n	nem	megy	nyaralni	47
p/n	,	menjünk	szauázni	42
p/n	sétálni	megy	az	41
p/n	nem	megy	dolgozni	41
p/n	emberek	menjenek	dolgozni	40
p/n	külföldre	megy	dolgozni	39

13. ábra: Gyakori szerkezetek a *megy* ige alakjaival

p/n	elmennek	szavazni	418
p/n	elmegy	szavazni	313
p/n	elmegy	dolgozni	139
p/n	elementek	szavazni	128
p/n	element	dolgozni	112
p/n	elmegyek	dolgozni	104
p/n	element	szavazni	103
p/n	elementek	dolgozni	102
p/n	elmegy	teniszezni	100
p/n	elmegy	fizetni	97
p/n	elmenne	szavazni	92
p/n	elmegyek	vásárolni	88
p/n	element	bevásárolni	81
p/n	elmegyek	aludni	78
p/n	element	vadászni	77
p/n	elementem	dolgozni	73
p/n	elementem	megnézni	70
p/n	elmennének	szavazni	69
p/n	elmennek	dolgozni	69
p/n	element	aludni	67
p/n	elmenjenek	szavazni	67
p/n	elmegy	aludni	65

14. ábra: Gyakori szerkezetek az *elmegy* ige alakjaival

Az infinitívuszt vonzó igék sorát még lehetne folytatni, itt azonban pontot tesztek a fejezet végére. A kíváncsi olvasó a fent leírt módszerrel maga járhat utána a korpuszban, hogy például mit szoktunk elkezdni a leggyakrabban; vajon az *aludni hagy* vagy a *nyugodni hagy* a gyakoribb-e; illetve melyik a leggyakoribb infinitívusz a *tetszik* ige mellett.

4. Az infinitívusz megjelenése két magyar mint idegen nyelv tankönyvben

Az alábbi fejezetben két tankönyvet vizsgálok abból a szempontból, hogy hogyan tanítják az infinitívuszos szerkezeteket. A célom nem a tankönyvek összehasonlítása, hanem az infinitívusz tanításának nyomon követése két különböző szemléletű tananyagban. Ahogyan a bevezetőben említettem, két olyan tankönyvcsaládot választottam, amelyek nem szerepelnek Szili Katalin Vezérkönyvében, és amelyek eltérő stratégiákkal közelítenek a magyar nyelvtan tanításához: Durst Péter tankönyveiben a nyelvtan a vezérelv, míg a Szita–Pelcz szerzőpáros tankönyvei használatalapúak.

4.1. Durst Péter: *Hungarian, the Easy Way 1–2. (2013)*

Durst Péter *Hungarian the Easy Way* (2013) tankönyvsorozatának 1. és 2. kötetét néztem át, ebből is csak a tankönyveket. Az angol közvetítő nyelvet használó tankönyvcsaládban a nyelvtan köré épülnek a kommunikációs fejezetek, a formailag egyszerűbb szerkezetektől építkeznek a komplexebbek felé. Az 1. kötet 6. leckéje foglalkozik először részletesen az infinitívuszt tartalmazó szerkezetekkel. Előtte már a 2. és a 3. fejezetben is szerepel egy-egy ilyen példa elemzetlen nyelvi egységként. A 6. fejezet olvasmányában a leggyakoribb *lehet+Inf*, a *szerezet+Inf* és *tud+Inf* példákkal nyit, majd a grammatikai magyarázó részben ezeket kiegészíti a *kell+Inf*, *szabad+Inf*, *tilos+Inf* példákkal. A nyelvtani magyarázatban az infinitívuszt infinitív igealakként definiálja (2013a: 86). A morfofonológiai összefoglalás után a *szerezet*, *akar* és *tud* segédigés szerkezeteket mutatja be egy-egy példával, kiemelve, hogy itt az ige ragozott. A szórenddel kapcsolatban említi az *akarok* csüggő tulajdonságait, de más szórendi jellegzetességet nem, ráadásul nem reflektál arra, hogy a példái nagy része nem semleges, mert tagadást tartalmaz (15. ábra).

1. d. Some verbs have a different stem when they appear in the infinitive.

<i>alszik</i> (sleep) – <i>aludni</i>	<i>dohányzik</i> (smoke) – <i>dohányozni</i>
<i>fekszik</i> (lie) – <i>feküdni</i>	<i>megy</i> (go) – <i>menni</i>
<i>haragszik</i> (be angry) – <i>haragudni</i>	

1. e. There is one group of verbs which all have similar stems in the infinitive.

<i>eszik</i> (eat) – <i>enni</i>	<i>hisz</i> (believe) – <i>hinni</i>
<i>iszik</i> (drink) – <i>inni</i>	<i>visz</i> (take) – <i>vinni</i>
<i>tesz</i> (put) – <i>tenni</i>	<i>van</i> (be) – <i>lenni</i>
<i>vesz</i> (buy) – <i>venni</i>	

2. a. The infinitive form of a verb is always used with a helping verb, that is, an auxiliary verb like *tud* (can), *szeret* (like) or *akar* (want). These auxiliary verbs are conjugated like regular verbs according to the subject of the sentence while the infinitive does not change.

Examples:

<i>Tudok úszni.</i> (I can swim.)	<i>Szeretünk enni.</i> (We like eating.)
<i>Ők nem tudnak úszni.</i>	<i>Aludni akarok.</i> (I want to sleep.)
<i>(They cannot swim.)</i>	
<i>Nem szeretek levelet írni.</i>	
<i>(I don't like writing letters.)</i>	

Note that in neutral sentences the position of *akar* is different from that of the other auxiliary verbs in that it usually follows the infinitive while the others precede it.

2. b. Some auxiliary verbs are usually not conjugated at all. They are used to express necessity, permission or prohibition in general.

<i>kell</i> – it is necessary to do something	<i>szabad</i> – it is allowed to do something
<i>lehet</i> – it is possible to do something	<i>tilos</i> – it is forbidden to do something

Examples:

Tilos dohányozni. (No smoking. / It is forbidden to smoke.)
Tanulni kell. (You have to study hard. / It is necessary to study hard.)

2. c. If you would like to be more specific and you would like to add who has to do something or who is allowed to do something, the person takes a *-nak / -nek* ending. English and Hungarian sentence structures are very different in these cases, and in the Hungarian sentences the person is not the grammatical subject. The choice between *-nak* and *-nek* is determined by the rules of vowel harmony. Note that this structure can be used with *kell*, *szabad* and *tilos*, but it is not correct with *lehet*. Some examples:

Katinak sokat kell tanulni. (Kati has to study a lot.)
Turistáknak nem szabad bemenni. (Tourists are not allowed to enter.)
Itt mindenkinek tilos dohányozni. (It is forbidden for anyone to smoke.)

15. ábra: Részlet a segédigés szerkezetek bemutatásából, Durst (2013a: 87)

A nem ragozható alakoknál mind segédigéket, mind névszó–igei szerkezeteket felsorol (*kell*, *lehet*, *szabad*, *tilos*). Az alakok ilyen jellegű csoportosítása funkció szempontjából érthető, ilyenkor viszont mindenképpen érdemes volna említeni, hogy ezek nem viselkednek azonos módon grammatikailag (az említett csüggés szempontjából sem).

A könyv ezen fejezete átfogó képet ad a leggyakoribb szerkezetekről, még a megjelenő datívuszi alanyról is értekezik, viszont zavaró a bemutatott szerkezetek formai sokfélesége.

A 6. fejezet második olvasmányában új szerkezetet nem találunk, a kérés kifejezése című egységben (2013:96) viszont megjelenik az udvarias kérdés *legyen/légy szíves+ Inf* szerkezet. A tankönyv – helyesen – nem elemzett egységként vezeti be. A kívánság kifejezésekor tárgyalja a *szeretne+Inf* alakokat, mindenféle szintaktikai megjegyzés nélkül (2013:97). 24 oldallal később külön is foglalkozik a *szeret* igével, összehasonlítva a *szeret* főigei és segédigei használatát, majd a *szeret* és a *tetszik* igéket. A feladatok mondatkiegészítést kérnek tagadó és állító mondatokban, a szórendi variánsokra nem kell figyelnie a diáknak.

A 2. tankönyv első leckéjében a meghívás kifejezésekor említi a *szeretne+Agr+meghívni* konstrukciót, a tárggyal való egyeztetés nyelvtani magyarázatát a 8. fejezetre tartogatva. A 2. fejezetben a múlt idő tárgyalásakor bukkannak fel újra a már ismert segédigés szerkezetek egy-egy mondatkiegészítéssel feladatban. Mivel a segédigék paradigmája ebben az esetben nem különbözik más igéktől, érthető, hogy külön magyarázó fejezetre nem volt szükség.

A 3. fejezet a *Tennivalók* címen (2013b: 49) számos hasonló funkciójú, ám eltérő grammatikai tulajdonságú szerkezetet mutat be, itt jelenik meg a *ragozott Inf+kell* szerkezet is. Nem teljesen érthető, miért a ragozott változatot választotta a szerző, holott eddig egyáltalán nem esett szó arról, hogy az infinitívusz ragozható a magyarban, arról viszont igen, hogy mellette megjelenhet egy datívusz ragos logikai alany. Nyelvtani magyarázatot itt nem is ad, azt csak a 3. könyvre ígér, így nem világos, miért várja el a tanulótlól a ragozott alak használatát a feladatokban (érdemes lett volna említeni, hogy a paradigma a birtokos személyi szuffixummal rokon, hiszen a birtokost éppen ebben a fejezetben mutatja be részletesen).

Az 5. lecke (2013b: 68–69) a jövő idővel foglalkozik, tárgyalva a pusztán jelen idejű ige mellett a *fog+Inf* szerkezetet is, rokonszenves módon összehasonlítva az angol *going to*, és *will+ Inf* kifejezésekkel. A magyarázatban a fókuszos mondatokra is kitér. A *fog* csüggő jellegét nem említi, viszont dicsérendő, hogy a *fog* általános és határozatlan alakjait is felsorolja, jó példákkal. A mondatkiegészítő és mondatalkotó feladatok is zömmel ezt gyakoroltatják.

Az 5. fejezetben az igekötők pozíciójának összefoglalásakor kitér a segédigés szerkezetekre, a leggyakoribb (*lehet, kell, akar, tud, fog*) igék beférkőző tulajdonságait érthetően taglalva (2013b: 73). A feladatokban a beférkőzést kell gyakorolni mondatátalakítással. Ezután a tagadott mondatokat is bemutatja, szintén kitérve az infinitívuszos szerkezetekre. A magyarázathoz tartozó feladatban állító mondatokat kell tagadóvá alakítani.

A 2. kötet a 6. leckéjében az engedélykérés beszédaktusának formai kifejezőeszközzeit sorolja fel a szerző, itt tér ki a *szabad+Inf* és a *lehet+Inf* szerkezetekre. Ismét előbukkan a *szeretne+Inf*, a fenti személytelen szerkezetekkel kontrasztba állítva.

Összességében elmondható, hogy Durst tankönyvei törekszenek a nyelvtani jelenségek és a funkciók összekötésére, alapvetően a formailag egyszerűbb infinitívuszos szerkezetektől haladnak a bonyolultabbak felé, de a tárgyalási sorrend nem

teljesen felel meg a gyakorisági mintáknak. A szerző a teljesség igényével egyszerre tárgyal több, formailag különböző szerkezetet. Ilyenkor esetenként egyszerűsítésekkel él, amelyeket később sem mindig finomít, így nem mindig tudja kiszorgálni a nyelvtanulói igényeket. Az előző fejezetek meglátásai alapján érdemes volna a segédigés szerkezetek megismertetése és gyakorlása után foglalkozni a kopulaigés szerkezetekkel és az infinitívusz ragozásával.

4.2. Szita Szilvia – Pelcz Katalin: MagyarOK 1–3. (2013a, 2013b, 2016)

A fejezet második részében Szita Szilvia és Pelcz Katalin *MagyarOK* tankönyvcsaládjának gyakorlatát vizsgálom az első három kötet alapján. A tankönyvek deklaráltan kommunikációközpontúak, így az infinitívuszos szerkezetek (is) mindig akkor bukkannak fel, amikor kommunikációs szempontból adekvátak. A szerzők minden új szerkezetet szituációs feladatban, adott funkcióban használva tárgyalnak. Természetesen a formai egyszerűséget is figyelembe veszik a grammatikai jelenségek tárgyalásakor, és spirálisan építkeznek. A tankönyvi feladatokhoz (TK) a munkafüzetek (Mf) adnak részletesebb nyelvtani magyarázatot.

Korán, már a 3. fejezetben találkozhatunk infinitívusszal, a főnévi igeneves szerkezet az 1. tankönyv egyik fontos, több fejezetben részletesen tárgyalt nyelvtani jelensége. A leggyakoribb segédigével, a *tuddal* kezdenek; elsősre talán meglepő módon rögtön tagadó mondatban (pl. *Nem tudok nyomtatni*. Érthető a döntés funkcionális szempontból, a segítségkérés mint beszédszándék vezethető be ily módon). Az infinitívusz alakjai közül csak a szabályosakkal foglalkoznak, valamint a *tud* segédige paradigmájával ismertetik meg a tanulót (2013a: Mf 23).

A 4. fejezetben a szintén gyakori, személytelen *lehet* segédigés szerkezetekkel folytatják a sort a város témakörhöz kapcsolódva, a munkafüzetben – rokonszenves módon – már szórendi kérdéseket is érintve. Az 1. kötetben fókuszos mondatként tanítják az olyan szerkezeteket, amelyekben az ige hangsúlyos, illetve az igemódosítói helyzetben lévő infinitívuszos szerkezetet is fókuszként értelmezik. Csak a 3. kötetben finomodik ez a szórendre vonatkozó egyszerűsítés, amit nem tartok szerencsésnek. Bár kétségtelenül bonyolultabb, de ésszerűbb volna már a kezdetekkor fenntartani a *fókusz* terminust az igét megelőző szórendi pozícióra (strukturális fókusz), amelyet strukturálisan az igekötő–ige sorrend felcserélése, jelentéstanilag pedig az azonosító–kirekesztő jelentéstöbblet egyértelműen azonosít. Már a legelső leckétől kezdve igemódosítóról vagy igevivőről, valamint hangsúlykérő és hangsúlykerülő igékről beszélnek, kiküszöbölve a későbbi félreértéseket.

A 4. és 5. fejezetben több, eddig nem tárgyalt infinitívuszos szerkezet is felbukkan egy-egy kommunikációs vagy hallás utáni feladatban nyelvtani magyarázat nélkül. Ilyenek például a *van kedvem/nincs kedvem+Inf*, illetve a *jó+Inf* szerkezetek. A tankönyv modellalapú szemléletéből adódóan (Szita–Pelcz 2017) sok szerkezet először elemzetlen, egyben megtanulandó lexikai egységként szerepel, majd a későbbi fejezetekben kerül sor (ha sor kerül) a szintaktikai szerkezetek magyarázatára. Ez a megoldás segíti

a tanulókat, hogy használat közben érezzenek rá nyelvtani jelenségekre, és összhangban van a 3. fejezet megállapításaival. Tipikusan a kopulaigés *melléknévi állítmány+Inf* szerkezeteket kezeli ilyen módon a tankönyvcsalád, ezeket az első 3 kötetben sehol sem tárgyalják szisztematikusan. A döntés érthető, hiszen az ilyen szerkezetek nem alkotnak egységes csoportot, ugyanakkor hasznosak saját vélemény kifejezésekor, tehát érdemes volna ezeket a szerkezeteket egy-egy feladat erejéig szisztematikusan tárgyalni.

A kívánságot kifejező *szeretnék+Inf* szerkezet a munkafüzet 5. leckéjében (2013a: Mf 57) nyelvtani magyarázatot is kap, az ige paradigmája mellett az infinitívusz formáját is gyakoroltatja a feladat.

A 6. lecke egyik kiemelt feladata a segédigés szerkezetek (*kell, szeret, tud, akar+Inf*) megismertetése és gyakoroltatása. A kötelesség kifejezésére szolgáló *kell+* (*személyragozatlan*) *Inf* szerkezetekkel kezdenek (2013a: Mf 64), ezt követi a többi gyakori segédigés szerkezet bemutatása (2013a, Mf 73). A formával való megismerkedés után kerül sor a szórendi kérdések tárgyalására. A *lehet+Inf*-es szerkezetekhez hasonlóan itt sem az ige csüggő, illetve hangsúlykérő voltát emelik ki, hanem fókuszként értelmeznek minden hangsúlyos elemet (16. ábra).

SZÓREND: segédige a mondatban

A segédige és a főnévi igenév pozíciója:
„automatikus” fókusz

	Gyakran áll fókuszban		Ritkán áll fókuszban
szeret	Marci szeret tanulni.	akar	Marci tanulni akar.
tud	Marci tud koncentrálni.	szeretne	Marci tanulni szeretne.
lehet	A könyvtárban lehet tanulni.		
kell	Az iskolában kell tanulni.		



Tipikus szórend: segédige (fókusz) + vonzat és főnévi igenév	Tipikus szórend: főnévi igenév (fókusz) + segédige + vonzat
---	--

25. Hallgassa meg, és ismétlje el a mondatokat!

	Segédige (fókusz)	Vonzat és főnévi igenév
Sára	szeret	a tengerben fürdeni.
Kriszta	tud	rajzolni.
Itt	lehet	parkolni.
A múzeumban	kell	jegyet venni.

	Főnévi igenév (fókusz) + segédige	Vonzat
Ma este	táncolni szeretnék	a buliban.
Marika	indulni akar	haza.

16. ábra: Részlet a segédigés szerkezetek szórendjének bemutatásából, Szita–Pelcz (2013a: Mf 78)

A 2. könyv az infinitívuszt tekintve nem tartogat sok újdonságot, az ismétlést és a szórendről való tudás elmélyítését tűzi ki célul. Csak néhány új szerkezettel ismerkednek meg a tanulók, ilyenek például a 2. leckében a *tilos/szabad+Inf* szerkezetek. A tankönyvre mindenütt jellemző módon a funkciók bemutatása után a szerkezetek szórendi viselkedése is magyarázatot kap. Annak említését nagyon hiányolom, hogy bár funkció szempontjából egy témakörben tanítható a három kifejezés, a *tilos* és a *szabad* nem ige. (Bár a *szabad* egyre inkább igeszzerű, a különbség múlt időben feltűnhet, amit a 4. lecke tárgyal csak, ugyanakkor szerintem érdemes rá felhívni a figyelmet már itt is).

A 4. leckében a határozott ragozás tanításakor – dicséretes módon – az infinitívusz tárgyával való egyeztetést is bemutatják egy példán. A 6. lecke egy feladatában felbukkan a *nehéz/könnyű+ Inf* szerkezetet, magyarázat nélkül. A jövő idő kifejezése kapcsán a tanulók megismerkedhetnek a *fog+Inf* szerkezettel, a *fog* ige határozott és határozatlan paradigmájával.

A 7. leckében az udvarias kérdések tárgyalásakor a feltételes mód is előkerül mint lehetséges nyelvi forma, itt említik a *tud+feltételes mód+Inf* szerkezett is (és a *tud* ige opcionális használatát ebben a funkcióban. Korábban, már az első leckék hasznos mondatai között szerepel a *Meg tudná mondani*).

A 7. fejezetben új segédige a *szokott*, az utazási szokások kapcsán vezetik be. Ebben a fejezetben tárgyalják a szerzők a beférkőzés jelenségét az igekötős igéknél, a már ismert segédigék mellett a *szokott* is megjelenik a szórendet taglaló táblázatban. A gyakorló feladatok után a hangsúlykérő igék (*szerez, imád, sikerül* és a *tilos+Inf*) eltérő viselkedését hasonlítják össze a csüggőkkel, majd a fókuszos mondatok általános szerkezetére térnek át. Logikusnak és átfogónak tartom ezt az áttekintést.

A 3. tankönyvnek az elsőhöz hasonlóan szintén kiemelt témaköre az infinitívusz. A fent említett MEK-konstrukciót is bemutatják, amelyben a létigét vagy a *tud* igét egy kérdő névmás és egy infinitívusz követ (pl. *Nem tudok mit tenni. Nincs mit csinálni*). A *tud+kérdő névmás+Inf* szerkezeteket ötletes módon úgy mutatják be, mint egy univerzális tagadást tartalmazó mondat alternatíváját (*Nem tudtunk semmiről beszélgetni = Nem tudtunk miről beszélgetni*.) A létigét tartalmazó mondatokra ez az átalakítás nem vezetne eredményre, tehát a megoldás csak részben fedi le a vizsgált jelenséget. Tekintve, hogy a modális egzisztenciális konstrukciók között gyakoribb a létigés szerkezet, fontos volna ezt is szerepeltetni legalább egy példával). Az 1. lecke célja még a ragozott infinitívusz bemutatása is. A munkafüzetben a szórendi jelenségek tárgyalásakor már semleges és fókuszos mondatokról beszélnek. A kezdeti „minden hangsúlyos egység fókusz” szemléletet itt váltja fel a „fókusz=strukturális fókusz” elképzelés.

A 2. leckében bukkan fel a *segít+Inf* szerkezet, a diákok arról beszélgetnek, mi segít nekik koncentrálni a tanuláskor. A 3. fejezetben a már tanult segédigék (*szabad, lehet, kell*) ismétlése mellett a tetszikelésről olvashatnak a diákok, ehhez a témához a munkafüzetben találnak gyakorló feladatokat.

Új szerkezet típus az infinitívusz célhatározói használata, ezt a 6. fejezetben tárgyalja a tankönyv és a munkafüzet. Az infinitívuszos szerkezetek és a *hogy+* kötőmódú igét tartalmazó szerkezetek felcserélhetőségét gyakoroltatják a feladatokban is.

A segédigés szerkezetek hangsúlyviszonyait a 6. fejezet végén szereplő *Kiejtés és intonáció* témakörben tanítja a tankönyv (ez a minden lecke végén megjelenő tematikus pont a mondat intonáció szempontjából egy egységként, egy fonológiai szóként viselkedő egységeit fedezteti fel a tanulókkal). A 8. fejezet *Kiejtés és intonáció* témaköre tovább árnyalja a képet, a segédigét tartalmazó fókuszos mondatok hangsúlyozását gyakoroltatva. Ettől a fejezettől beszél a tankönyv hangsúlykérő és hangsúlykerülő igékről.

Összességében elmondható, hogy Szita Szilvia és Pelcz Katalin tankönyvcsaládjá a korpuszban előforduló leggyakoribb infinitívuszos szerkezetektől indulva szinte valamennyi szerkezetípust tanítja. Mindig a használatot tartják szem előtt, a szerkezeteket kommunikációs kontextusban gyakoroltatják. A szórendi jelenségek egyre kifinomultabb modelljével ismertetik meg a tanulókat igen átgondolt spirális tananyagstruktúrában. Mind a szerkezetek tanítási sorrendjét, mind a tárgyalás módját tekintve rokonszenves ez az elképzelés, bár számomra a kezdeti szórendi magyarázatok túlságosan egyszerűsítőnek tűnnek.

A két tankönyvben közös, hogy a gyakorisági adatoknak megfelelően a segédigés szerkezetekkel vezetik be az infinitívuszt. Különbőség viszont a tárgyalás módja: Durst tankönyveiben az első találkozáskor feltűnik az infinitívuszos szerkezetek formai gazdagsága, a Szita–Pelcz tankönyvcsalád először csak egy-egy gyakori szerkezettel ismerteti meg a nyelvtanulót, és több részösszefoglalás után jut el oda, hogy átfogó képet adjon az infinitívuszi szerkezetek tulajdonságairól. Látható volt, hogy a formai egyszerűség nem mindig jár együtt a gyakorisággal, a használatalapú tankönyv tárgyalási sorrendje jobban megfelelt a gyakorisági sorrendnek.

5. Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy igazolja: a grammatikai jelenségek vizsgálatában a formai és funkcionális jellemzés mellett a korpusznyelvészet módszereit is érdemes figyelembe venni, ha meg szeretnénk találni a gyakori, tipikus, az autentikus nyelvhasználathoz közelebb álló, így a MID-tanuló számára releváns szerkezeteket. Az infinitívuszi szerkezetek példáján keresztül bemutattam, hogyan érdemes keresni az MNSz2 korpuszában, milyen sorrendben érdemes tanítani az infinitívuszt tartalmazó szerkezeteket, és mely kifejezéseket lehet beépíteni a tananyagokba.

Arra jutottam, hogy – az eddigi gyakorlatnak megfelelően – kezdő szinten a leggyakoribb segédigés szerkezetekkel érdemes megismertetni a tanulókat, ezek mellett pedig fontos volna a megszólaláshoz, véleménynyilvánításhoz köthető, a *MONDÁS* aktusát megvalósító szerkezeteket elemzetlen lexikai egységként minél korábban tanítani. Felhívtam a figyelmet a melléknevet és kopulaigét tartalmazó szerkezetek fontosságára is. A korpusz megerősítette azt a gyakorlatot, amely az infinitívusz célhatározói jelentésével később, középhaladó szinten foglalkozik (addig a célhatározói jelentést kötőszóval bevezetett, kötőmódú igealakat tartalmazó mellékmondatokkal fejezhetjük ki).

A tanulmánynak nem volt célja, hogy a gyakori konstrukciók kontextusát, azok nyelvi funkcióit is vizsgálja, erre további tanulmányokban szeretnék kitérni.

Irodalom

- Balaskó Mária 2010. Amikor a nyelv hálózatai metszik egymást: kibővített jelentésegységek. *E-nyelv Magazin*. <http://e-nyelvmagazin.hu/2010/03/12/amikor-a-nyelv-halozatai-metszik-egymast-kibovított-jelentesegysegek/> (2020.10.28.)
- Bottyán Gergely – Sass Bálint 2005. *Személyragos főnévi igeneves bővítményt megengedő predikátumok kinyerése a Magyar Nemzeti Szövegtárból*. In: Alexin Zoltán – Csentes Dóra (szerk.): *MSZNY2005, III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. SZTE, Szeged, 265–266. <http://acta.bibl.u-szeged.hu/58584/> (2020.03.19.)
- Csontos Nóra – Dér Csilla Ilona – Furkó Péter 2019. Idézés – önidézés – 'én'-idézés. A *mondom* szerepe az idézés jelölésében. *Magyar Nyelvőr* 143 (4): 481–494. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1434/143410.pdf> (2020.06.19.)
- Dékány Éva 2014. A nem véges alárendelés (az igenevek) története. In: É. Kiss Katalin (szerk.): *Magyar generatív történeti mondattan*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 177–238.
- Dóla Mónika 2012. *Formulaszerűség és interakciós rutinok küszöbszintű magyar mint idegen nyelvi tanulók beszélt nyelvi szövegeiben*. PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs (doktori disszertáció)
- Durst Péter 2013a. *Hungarian the Easy Way 1*. Design Kiadó, Szeged.
- Durst Péter 2013b. *Hungarian the Easy Way 2*. Design Kiadó, Szeged.
- Gyuris Beáta 2007. *A csak mint diskurzus-partikula*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. Elhangzott az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. április 24-én- <http://ny01.nytud.hu/~gyuris/csakprez.pdf> (2020.06.22.)
- Halácsy Péter – Kornai András – Németh László – Rung András – Szakadát István – Trón Viktor 2003. *A szószablya projekt*. In: Alexin Zoltán – Csentes Dóra (szerk.): *I. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia előadásai*, 299. https://eprints.sztaki.hu/7886/1/Kornai_1773394_ny.pdf (2020.06.22.)
- Hegedűs Rita 2017. Az infinitívusz lendülete – A főnévi igeneves mondatbeágyazódás elméleti és gyakorlati megközelítésből. *THL₂* (1–2). 182–192. http://real.mtak.hu/73235/1/EPA01467_thl2_2017_01-02_182-192.pdf (2020.03.15.)
- Hegedűs Rita 2019. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Hilpert, Martin 2014. *Construction Grammar and Its Application to English*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Kálmán C. György – Kálmán László – Nádasdy Ádám – Prószék Gábor 1989. A magyar segédigék rendszere. In: Telegdy Zsigmond – Kiefer Ferenc (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVII*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 49–103.
- Kálmán László 2016. Bővítménykeretek mint konstrukciók. In: Kas Bence (szerk.): *Szavad ne feledd!* MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 61–72.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kornai András – Nemeskey Dávid Márk – Recski Gábor 2016. Detecting Optimal Arguments of Verbs. In: *Proceedings of the Tenth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2016)* <https://www.aclweb.org/anthology/L16-1448.pdf> (2020.06.17.)

- Kugler Nóra 2017. Az evidencialitás és a modalitás. In: Imrényi András – Kugler Nóra – Ladányi Mária – Markó Alexandra – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 467 – 494.
- M. Pintér Tibor 2003. Amit a modern nemzeti korpuszokról tudni kell. *Fórum: társadalomtudományi szemle*. 6 (3): 71 – 84.
- Nádor Orsolya 2018. *Tanított (anya)nyelvünk*. Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Oravecz Csaba – Váradi Tamás – Sass Bálint 2014. The Hungarian Gigaword Corpus. In: *Proceedings of LREC 2014*, 1719–1723.
- Pelyvás Péter 1998. *A magyar segédigék és kognitív predikátumok episztemikus lehorgonyzó szerepéről*. In: Büky Béla – Maleczky Márta (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 117–132.
- Pintér Lilla 2009. A mondatértékű bővítmények típusai a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr*, 133 (4): 480–491. <http://nyelvor.c3.hu/period/1334/133408.pdf> (2020.02.20.)
- Prohászka Zsolt 2019. *Van Marinak csak Pétertől mit ellopni – a modális egzisztenciális kérdőszói konstrukció a magyarban*. PTE, Pécs (OTDK-dolgozat)
- Reppen, Randi 2010. *Using Corpora in the Language Classroom*. Cambridge University Press, New York.
- Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit 2010. *Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Sinclair, John McHardy 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press, Oxford.
- Szabó Veronika 2020. *A modális egzisztenciális kérdő névmási konstrukció az MNSz2 korpuszában* (kézirat)
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak)*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 131 (1): 1–17. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1311/131101.pdf> (2020.06.19.)
- Szita Szilvia 2017. Ön most eljött vagy megjött? Korpuszhasználat a magyar mint idegen nyelv tanításában. *Hungarológiai Évkönyv*. 18 (1): 81 – 93.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013a. *MagyarOK. A1+* (Tankönyv és Munkafüzet). PTE NOK, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013b. *MagyarOK A2+* (Tankönyv és Munkafüzet). PTE NOK, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2016. *Magyarok B1+* (Tankönyv és Munkafüzet). PTE NOK, Pécs
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2017. Modellalapú nyelvoktatás. Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül. *THL₂ (1–2)*: 262–269. http://real.mtak.hu/73243/1/EPA01467_thl2_2017_01-02_262-269.pdf (2020.03.19.)
- Tolcsvai Nagy Gábor 2017. Az ige jelentése. In: Imrényi András – Kugler Nóra – Ladányi Mária – Markó Alexandra – Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Osiris Kiadó, Budapest, 310–352.
- Tóth Ildikó 2000. *Inflected infinitives in Hungarian*. Tilburg. (doktori disszertáció)
- Vadász Noémi – Kalivoda Ágnes – Indig Balázs 2017. Ablak által világosan – Vonatkelet-egyértelműsítés az igekötők és az infinitívuszi vonzatok segítségével. *XIII. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem Informatikai Intézet, Szeged, 3–12.

- Vadász Noémi – Kalivoda Ágnes – Indig Balázs 2018. *Egy egységesített magyar igei vonzatkerettár építése és felhasználása*. In: *XIV. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport, Szeged, 3–15.
- Várad Tamás – Oravecz Csaba 2014. A magyar nemzeti szövegtár egymilliárd szavas új változata. *Magyar Tudomány* 175 (9): 1054–1061. <http://www.matud.iif.hu/2014/09/05.htm#1tb> (2020.06.19.)

Kiss Gabriella¹

„HÉTVÉGÉN KIMENTÜNK A BARÁTAIMMAL, ÉS BARÁTKOZTUNK.” – TRANSZFERHIBÁK VIZSGÁLATA A ZÁGRÁBI EGYETEM HUNGAROLÓGIA SZAKOS HALLGATÓINAK ÍRÁSBELI MEGNYILATKOZÁSAIBAN

Abstract

This paper summarises frequently recurring mistakes in the written performance of Croatian students of Hungarian, looking at errors which may be present in their interlanguage for a long period of time, even at the higher levels of language acquisition. The aim of this article is to find explanations for the origins and major causes of common mistakes by introducing the specific features of Croatian and Hungarian on a comparative and contrastive basis.

Keywords: *analysis of common errors, contrastive analysis, transfer and interference, written performance, interlanguage, Hungarian and Croatian language*

Kulcsszavak: *hibaelemzés, transzfer, interferencia, intralingvális és interlingvális hibák, köztes nyelv, magyar nyelv, horvát nyelv*

1. Bevezetés

A horvát anyanyelvű hungarológia szakos hallgatók egyéni köztes nyelve egy évfolyamon belül is nagy eltéréseket mutat, mégis vannak olyan általánosnak mondható, transzfer kiváltotta hibák, melyek a nyelvelsajátítás különböző, magasabb szintjein is rendszeresen visszatérő elemek. Dolgozatomban ezeknek a célnyelvi szabályoktól eltérő szerkezeteknek az eredetére próbálok magyarázatot találni. A tipikus hibák lehetséges okainak vizsgálatakor a komparatív és a kontrasztív vizsgálati módszereket

¹ Kiss Gabriella lektor, Zágrábi Egyetem, Hungarológia Tanszék; gkiss@ffzg.hr

egyaránt alkalmazom, melyek segítségével bemutatom a magyar és a horvát nyelv hasonló, illetve eltérő vonásait, a feltárt hibákat pedig nagyobb, egymással összefüggő kategóriákba rendszerezve igyekszem bemutatni. A korpusz másod-, harmad-, negyed- és ötödéves hallgatók írásbeli munkáiból vett gyűjtemény, elemzése pedig Richards (1970) hibatipológiáján, valamint Selinker (1972) köztes nyelvre irányuló kutatásain alapszik.

2. Transzferjelenségek a köztes nyelvben

A köztes nyelvben (Selinker 1972) megjelenő, célnyelvi szabályoktól eltérő szerkezetek a szabályalkotási folyamatok „zavarai”, amelyek vagy az anyanyelv vagy egy másik idegen nyelv hatására keletkeznek, illetve a célnyelvre jellemző sajátos nehézségek is kiválthatják őket. Az egyes hibatípusok lehetséges forrásait a különböző hibatipológiák eltérő módon kategorizálják, és más-más elnevezéssel illetik. Richards (1970: 8) két hibatípust különböztet meg: a **transzfer kiváltotta** és a **nyelvelsajátítás** során keletkezett hibákat (*developmental error*). A transzfer eredményeként keletkezett hibákat interlingvális és intralingvális háttérből eredő csoportokra osztja. **Interlingvális** hibáról akkor beszélünk, ha a köztes nyelv specifikus nyelvi elemei visszavezethetők a tanuló anyanyelvére vagy más, a tanuló által elsajátított idegen nyelvre. **Intralingvális** hibának (1970: 9) pedig a célnyelv sajátosságaiból fakadó hibákat tekinti, melyek szisztematikusak, a nyelvelsajátítás folyamatában hosszú ideig jelen vannak, és minden nyelvtanulói csoportban tetten érhetőek. Elmélete szerint **nyelvelsajátítási** hibát akkor követ el a nyelvtanuló, ha a már meglévő tudása alapján hamis hipotéziseket alakít ki a célnyelvről, és ezeket szabálynak tekintve használja is.

A transzferjelenségek vizsgálata segít feltárni és megérteni a forrás- és célnyelv közötti hasonlóságokat (*pozitív transzfer*) és eltéréseket (*interferencia*). Ezen ismeretek birtokában a nyelvtanár az adott jelenség tanításához tudatosabban választhatja meg a megfelelő módszert, és specifikusab tananyagot készíthet, ami nagy valószínűséggel hozzájárul majd ahhoz, hogy a célnyelvi normától eltérő deviáns szerkezetek száma a nyelvtanulók folyamatosan változó köztes nyelvében csökkenő tendenciát mutasson.

3. A korpusz

A dolgozatban elemzett kutatás korpuszát több mint száz irányított fogalmazásból és önálló szövegalkotásból származó hibajelenségekből állítottam össze, melyet a Zágrábi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Hungarológia Tanszékén anyanyelvi lektorként eltöltött sokéves munkám során gyűjtöttem az általam tanított másod-, harmad-, negyed- és ötödéves hallgatók munkáiból, akik a magyar nyelvet általában második vagy harmadik idegen nyelvként tanulják. A diákok minden évfolyamon heti rendszerességgel kapnak – kezdetben rövidebb, irányított, később

pedig meghatározott cím alapján kötetlen, szabad „unguided”² jellegű – szövegalkotással kapcsolatos házi feladatokat, melyek a legkülönbébb témákat ölelik fel a vendégvárási szokásoktól az oktatási rendszer elképzelt reformjáig; a korpusz alapú vizsgálat tárgya ezen írásbeli munkák hibáinak elemzése és osztályozása. Az önálló írásbeli produktumokkal kapcsolatban már másodéven elvárásként fogalmazódik meg a koherencia, a logikus felépítés és érvelés, az önálló véleménykifejtés, tehát az írott diskurzus kritériumainak tudatos alkalmazása.

3.1. A korpusz elemzésének szempontjai

Az alábbiakban a magyar és a horvát nyelv eltérő vonásainak bemutatásával igyekszem feltárni az inter- és intralingvális transzferekből, valamint az interferenciából eredő hibákat előfordulásuk gyakoriságának sorrendjében. A horvát nyelv az indoeurópai nyelvcsaládba tartozik, a déli szláv nyelvek nyugati alcsoportjába, tipológiailag flektáló nyelv, melyben nincsenek névelők, van viszont *habeo* ige, amely tárgyesetet vonz. A magyar alapvetően agglutináló nyelv, melyben nincs *habeo* ige, ellenben van pl. névelőzés. A magyar nyelv szemléleti sajátossága, hogy az indoeurópai nyelvektől eltérően előnyben részesíti az egyes szám használatát, amely vonás a horvát nyelvnek nem sajátja. A horvát nyelvre nem jellemző tipológiai sajátosság a szintetizálás, amely a magyarnak nyelvsajátos vonása (*Segíthetek? ~ Mogu li ti / Vam pomoći?*), az analitikus, széttagoló vonás már annál inkább (*El kellene mennem ~ Ja bih trebala otići*). A korpusz hibáinak elemzésekor elsősorban a morfológia, a lexika, a szintaxis és a szövegten szintjét vizsgálom, terjedelmi okok miatt nem térek ki az eltérő (ige)vonzatok, az ige-kötők, a befejezett melléknévi igenevek, a lexikális szemantikai tévesztések, valamint a poliszémia okozta transzferhibákra. A fonetika szintje, mint például a magánhangzók hosszúságának és rövidegének hibás jelölése szintén nem képezi dolgozatom tárgyát, mint ahogyan a tanítási környezetből fakadó transzfer sem. A tanulók köztes nyelvében megjelenő hibatípusokat nagyobb kategóriákba rendezve ismertetem.

4. A határozottság

A határozatlanság és a határozottság kategóriája megvan a horvát nyelvben is, de ezt nem névelőkkel, hanem többek között a melléknévek határozott és határozatlan alakjával, mutató és határozatlan névmásokkal fejezik ki. Azontúl, hogy a horvát nyelvben a névelő nem létező kategória, a magyarul tanuló horvát anyanyelvi beszélők helyzetét az sem könnyíti meg, hogy a helyes névelő (vagy épp a névelőt-lenség) kiválasztásakor az alábbi pragmatikai szempontokat is figyelembe kell venniük (Hegedűs 2019: 424):

² Scrivener 2005, 193.

1. A *diskurzus* szempontja: a beszélők számára az adott főnév már **ismert** vagy **új** fogalom-e?
2. A *kategória* szempontja: a diskurzusban a főnév **specifikus** (egyedi) vagy **generikus** (osztályt, típust) fogalmat jelöl-e?
3. A *beszélő nézőpontjának* szempontja: az ismert vagy ismeretlen, típust vagy egyedi dolgot jelölő főnév mennyire azonosítható, **határozott**-e vagy **határozatlan**?

Tovább nehezíti a tanulási folyamatot, hogy a határozottság és a tárgyas ragozás szoros kapcsolatban állnak egymással, valamint az is, hogy a magyarban a névelőtlenség is önálló funkcióval bíró jelenség. A helytelenül megválasztott vagy a hiányzó névelő szintaktikai szinten automatikusan további hibákat generál az igeragozást, az igekötőket, az aspektust és a szórendet illetően, ahogyan ezt majd látni fogjuk a *Határozottság és tárgyasság* alfejezetben.

4.1. A névelők

Hangtani szinten nem jelent nehézséget a névelő megfelelő alakváltozatának kiválasztása (magán-, illetve mássalhangzós kezdettől függően). A határozottság és a határozatlanság kifejezésekor a leggyakoribb hiba a névelő elhagyása, tudniillik a névelő hiányát az anyanyelvi hatás miatt a hallgatók nem érzékelik.

**Mindig illik valamit vinni házigazdának és háziasszonynak. *Nem udvarias, amikor vendég mindent megeszik. *Emberek gyakran nem őszinték. *Horvátok szerint szlovének furcsa akcentussal beszélnek. *Egyetemisták élete nem könnyű. *Látogassatok el Buckingham palotába, és nézzétek meg Tower hidat. *Tegnap kávéztunk belvárosban. *Egy fórumon olvastam, hogy Ikeában olcsó, de jó minőségű modern bútorokat lehet venni. *Vidéken gyerekek több időt tölthetnek szabadban, mert több zöldterület. *Busz hét órán keresztül nem állt meg sehol. *Az egyik legnagyobb különbség koreai és nyugati kultúra között éppen „csoport mentalitás”. *Tanárnő (Klaudy Kinga) számára két fogalom nagyon fontos: a percepció és a produkció. *Reggeli után városba mennék férjemmel. *Krumplival úgy vagyok, mint Gombóc Artúr csokoládéval.*

4.2. A határozottság és a tárgyasság

A magyarban grammatikai ismérvek (morfológiai jelölők) alapján többé-kevésbé jól elkülöníthető, hogy a tárgy határozott vagy határozatlan, a tárgyasság nyelvünkben viszont jóval összetettebb jelenség, mint az indoeurópai nyelvekben: a kétféle tárgy az ige morfológiáját, aspektusát és mondatba illesztését is meghatározza. Ha generikus tárgy alkot szintagmát, a magyar mondat **SOV** szórendű, az ige igekötő nélküli, a tárgy névelőtlen: *könyvet olvas, tévét néz, kávéfőz* stb. Határozott tárgy esetén az ún. semleges mondatokban a szórend **SVO**, tehát a gyakran igekötővel perfektivált igei

állítmányt követi a tárgy, hangsúlyos mondatban a hangsúlyos mondatrész mindig közvetlenül az ige előtt áll. A határozatlan névelős tárgy szórendje ingadozik. A horvát mondat szórendje alapvetően **SVO**, az ige az ún. semleges mondatokban is megelőzi a bővítményeit. Ezek ismeretében nem érhet minket meglepetésként, hogy a nyelvtudásnak még magasabb szintjein is vissza-visszatérnek azok az *intringvális* hibák, amelyek a tranzitivitás bonyolult voltára vezethetőek vissza: **Nem szeretem, amikor a vendégek hozzák a ruhát vagy a parfümöt, mert szívesebben vásárolok ilyen dolgokat egyedül.* **Amikor véletlenül megismerkedünk valakivel, nem tudjuk, hogy keresi-e ez az ember az érzelmi (→ komoly) vagy az alkalmi kapcsolatot.* **Koreai középiskolások egész napot az iskolában töltenek.* **... mert sokan nem szeretnek a férfiakra utaló (→ hasonlító), hangos és harcias nőket.* **A nők (azok, akik) valahogyan mindig rosszabb pozícióban találják magukat.* **De szerintem, ha valakinek nincs szerencséje a való életben, megéri próbálni a szerencsét az interneten.* **A nagymamám finom ebédet főzte mindenkinek.* **Most nagyon érdekel a koreai konyha, ezért sok érdekes fűszert, koreai rizstészta, üvegtészta megvettem.* **Amikor hazaérkeztünk, együtt az ebédet főztük: a pulykahúst házi tésztával főztük.* **A szörnyű turistát láthatjuk például egy szállodában, amikor ellop törülközőt vagy köntöszt.* **A gyerekek úgy döntenek, hogy kimennek sétálni, ahol látják a (→ meglátnak egy) lakóautót.* **Várandós az, aki a gyereket várja.* **Ha evett mindent, kell fizetni érte!* **Horvátországban nem lehetséges megtalálni a munkát.* **Régen nem volt lényeges legújabb táskát vagy cipőt venni.* **A legidősebb lány új, gyönyörű ruhát kapta az ajándékba.* **Amikor látom a pókokat, mindig pánikrohamot kapok.* **Latinovits az öngyilkosságot követte el.*

5. A szórend

Ahogy fentebb már említettem, a semleges horvát mondat szórendje **SVO**, ebből következően a szintaxis szintjén klasszikus hibatípusnak tekinthető az az *interlingvális* eredetű hiba, hogy az ige a hangsúlytalan magyar mondatban is a bővítményei elé kerül. **A sofőr... volt nagyon szerelmes a feleségébe.* **Első szerelmem volt a legjobb barátom.* **Sajnos nem sikerült, mert volt túl részeg.* **A neve volt Marko.* **A honfoglalók útja vezetett a Kárpát-medencébe.* **A 12. században a Horvát Királyság lépett a Perszónálunióba a Magyar Királysággal.* **Hol van a fa, amelyiken van a macska?* **Nagyon nehéz fordítani egy szöveget, amelyben van sok kulturális reália.* **A film szól egy lányról.* **A csendőrök és a miniszter meglátták a húst, ami volt a pincében.* **Henryk Sławik született 1894-ben.* **Kiderült, hogy a pogácsa volt mérgezett.* **A mai társadalomban van több elhízott ember, mint alultáplált.* **A diákok tanulnak túl sok felesleges dolgot.*

5.1. A szerkezetbővítés szórendi hibái

A magyar dominánsan balra bővít, a horvát azonban nem, így az *anyanyelvi interferencia* hatására vezethetőek vissza a **szerkezetbővítés** jellemző irányainak különbségéből

fakadó hibák: *az egyik Magyarország legnagyobb városa, *az új Magyarország törvénye, *majdnem minden világ része, *minden Horvátország városa, *beszélgethetünk velük a másik világ oldalán, * az egyik Petőfi Sándor szobránál, *Horvátország 2003 óta a teljes jogú EU tagja. *Két Žagar tanárnő vizsgájára kell tanulnom. *Az egyik legnagyobb környezetszennyezés következménye a globális éghajlatváltozás. *A legérdekesebb esküvő része számomra az volt, amikor... *A vacsora után egy érdekes ünneplés része kezdődik. *...és hogy majdnem minden életünk részére hatással van. * Ha nyernék a lottón, egy pénz részét befektetném. *Lefordította az egyik Moliere-nek a művét. *Horvátország egyik Jugoszlávia tagja volt.

6. A modalitás

6.1. A modális segédigék és a -hat/-het

A *-hat/-het* deverbális verbumképző – melynek funkciója szintetikus szóalakok létrehozása –, többféle jelentést közvetít: sok esetben az indoeurópai nyelvek segédigéinek funkciójával ekvivalens, lehet például a horvát *moći* 'tud' segédige funkcionális magyar megfelelője: *Ne mogu doći*, *jer nemam vremena* ~ *Nem tudok eljönni*, mert nincs időm. *Ne mogu doći*, *jer mi je mama zabranila* ~ *Nem jöhetnek*, mert az anyukám megtiltotta. A *moći* E/3. És T/3. személyű alakja, a *može/mogu* magyar megfelelője a *lehet/lehetnek* ige, melyet a horvát nyelvtanulók az interferencia hatására gyakran olyan mondatokban is használnak, ahol csak a *-hat/-het* képzős igealak helyes:

*A házigazda **lehet** ebédet **főzni** (→ főzhet) vagy szendvicseket készíteni (→ készíthet). ***Lehetnek** a diákok franciául, oroszul és olaszul **tanulni** (→ tanulhatnak). *A középiskola **lehet** három, négy vagy öt évig **tartani** (→ tarthat). *Amikor a vőlegény megérkezik, ő nem **lehet** azonnal a menyasszonyt **látni**.

A diákok a *-hat/-het* képzős igealakokat és a *lehet* igét helytelenül alkalmazzák olyan mondatokban, ahol a célnyelv kizárólag a *tud* módbeli segédigét tekinti helyesnek: *Amikor rájött, hogy nem **küldheti el** az e-mailt a fiának, mert nem működik az internet... *Sajnos nem **jöhetnek** a holnapi órára, mert óraütközésem van. *Mikor **jöhet** megnézni? (Holnap egész nap otthon leszek.) *Ez egy sztereotípiá szlovénekről, hogy szlovének sokat **ihatnak**, mint horvátok. *Józsi barátja tovább (→ messzebb) **eldobhat**, mint Józsi. *Ma szinte senki nem **lehet** képzelni az életét mobiltelefon nélkül. *Szerintem a sztereotípiák nem minding rossz, **lehet** jó **lenni** (→ lehetnek jók) is. *Egy jó barátjával az ember mindig **lehet** nevetni, de sírni is.

A horvát *trebati* 'kell' modális segédigét tartalmazó mondatok magyar megfelelői is gyakran okoznak gondot. A horvát nyelvben a *trebati* ragozott segédige után főnévi igenév áll, a magyarban viszont a mindig E/3. személyben álló *kell* ige mellett álló főnévi igenevet láthatjuk el igenévi személyragokkal, pl. *Péternek tanulni-a kell*, *A diákoknak tanulni-uk kell*. Az egyik leggyakoribb hiba az, hogy a diákok nem teszik ki a mondat logikai alanya mellett a *-nak/-nek* részeshatározói ragot: *Először **egy nő és egy férfi meg kell ismerkedni**, mielőtt az első randevúra mennek *Minden **ember** kell edzeni legalább

15 percet naponta. *Minden **ember** úgy kellene élni, hogy ne okozzon kárt a környezetben. ***Az emberek** többet kellene használniuk alternatív és megújuló energiaforrásokat. *Erre a kérdésre soha nem kell válaszolni egy **férfi** a munkainterjún. *Nem látják be, hogy más **emberek** talán sietniük kell a munkába. *A **magánintézmények** is többet kell foglalkozniuk ezzel. *Szerintem **mindenki** kell tapasztalni ezt egyszer az életben.

Ugyancsak gyakran fordul elő, hogy a *kell* valakinek valami ige kötelező *-nak/-nek* vonzata lemarad:

*Az **ajándék** nem kell **drága** lenni. ***Mindenki óvatos** kell lenni. *Nekünk kell **udvarias** és **békés** (→ nyugodt) lenni. *A táplálkozásunknak **kiegyensúlyozott** kell lenni. *Mindenkori gondolja, hogy könnyű **idős** lenni. * ... és ez a **kompromisszum** kell **őszinte és erős** lenni.

Néha mind a részeshatározói rag, mind pedig a kötelező vonzat hiányzik: *Az **informatika** minden iskolában kötelező **tantárgy** kellene lenni. *Ezért a **dolog** kezdetektől **világos** kell lenni.

A hallgatók az *anyanyelvi interferencia* hatására sok esetben a *kell* igét minden személyben ragozzák: *Végül meg **kellünk** gondolni. ***A vendégeink** **kellenek** érezni magukat, mint ők otthon vannak (→ mintha otthon lennének). *Én nem **kellek** mindent magamtól (→ egyedül) csinálni.

A magyarral ellentétben a horvát nyelv – az indoeurópai nyelvekre jellemzően – az érzékelést kifejező igéket (*lát, hall, érez* stb.) gyakran használja a *moći* 'tud' segédigével együtt; ebből következnek az alábbi hibás mondatok: ***A fényképeken** **nem tudok látni** sok hibát. ***Nem tudtam találni** semmi mást a bevándorlókról. ***Nem tudta hallani**, amit a szomszédja mondott. ***Nem tudom látni** őket (pókokat), **bírni sem!** (→Látni sem bírom őket!)

7. A *habeo* szerkezet

A magyarban az indoeurópai nyelvek birtoklásmondatoiban lévő *habeo* 'birtokol, rendelkezik valamivel' ige helyett a létigét használjuk. A horvát nyelvben az *imati* 'habeo' ige ragozott alakja mellett a birtokszó tárgyestben áll, ebből adódnak az alábbi, *negatív transzfer* kiváltotta hibák: *Az otthon végezhető munka sokkal könnyebb, és **van számos előnyét**, de **van még néhány hátrányát** is. *Mindenkinek a **bankszámlát van**. *Ha valakinek **nincs laptopját**, vagy **számítógépet**... Gyakori hiba a birtokos jelző (kötelező) *-nak/-nek* ragjának a lemaradása a birtokost jelentő szóról: ***Ha valaki van** valamilyen problémája... *A lóvész **pénzeszsák** klassz nője volt... *... **nagy szerepe van** a külső **szépség**. ***A divat** nagyon erős hatása van a szépségideálra.

A magyar nyelvben a birtokos szerkezet egyszerűen jelölt, ha a birtokos megelőzi a birtokszót. A birtokos szintagma tagjainak összetartozását ebben az esetben a birtokszón lévő kötelező birtokos személyjel jelzi, pl. *Magyarország*Ø *második legnagyobb városa Debrecen*. A szórend megfordítása lehetséges, de ebben az esetben a szintagmát kötelezően kétszeresen kell jelölni: a birtokos személyjeles birtokszó után álló

birtokos kötelezően datívuszragot kap, pl. *A második legnagyobb városa Magyarország Debrecen.* A kétféle szórend felcserélésének következtében gyakran előfordul, hogy elmarad a birtokos jelző ragja, a kötelező *-nak/-nek*, pl. **A második legnagyobb városa Magyarország Debrecen.* **A feltalálója az első fülhallgató volt Nathaniel Baldwin 1910-ben.*

A horvát nyelv gyakran birtokos szerkezettel fejezi ki azt, amit a magyar jelzős szerkezettel, helyhatározói mellékmonddal vagy egyéb módokon. Az alábbi formák is az *anyanyelvi interferencia* hatásának tudhatók be: **Olaszország házassági szokásai* (→ az olasz házassági szokások), **Ennek a témának* (→ ebben a témában) *a legfontosabb kérdése az...*, ** Szerencsére a professzoroknak egyelőre megértése van* (→ a professzorok egyelőre megértik), ** A kvíznek* (→ kvízben) *16 kérdése van.* **Az épületemben* (→ az épületben, ahol lakom) *nincs lift.* **A templomom* (→ a templom, ahová járok) *nincs messze.* **Most egy olyan helyzetben vagyunk, hogy minden nap a képernyőnk* (→ képernyő) *előtt kell lennünk.* **Merném állítani, hogy majdnem minden bajnak van elégítő* (→ megfelelő) *megoldása.* (→ Minden bajra van megfelelő megoldás.)

Az egzisztenciális *van* esetében az *imati* igét, amely mindig egyes szám harmadik személyben áll, a főnév birtokos esetben követi a horvátban. Ezzel szemben a magyarban a főnév alanyesetben áll, az igét pedig egyeztetni kell vele számban és személyben. Az anyanyelvi interferencia hatását figyelhetjük meg az alábbi hibás mondatokban is: **Van emberek, akik nem bíznak a bankokban.* **Van olyan férfiak és nők, akik barátok?*

7.1. A kopula használata

A magyar nyelvben a jelen idejű, kijelentő módú nominális mondatokban E/3. És T/3. személyben hiányzik a kopula (az összetett állítmány segédigei része), amelyet a horvátban ki kell tenni: **Az interneten minden nyilvános van.* **A fiúk nagyon büszkék vannak.*

8. Az igemódok

8.1. A kötőmód

A magyarban a kötőmód alaktanilag nem különíthető el a felszólító módtól. A horvát nyelv a kötőmódot (1) az ige kijelentő módú jelen idejével, (2) az ige feltételes módú alakjával vagy (3) főnévi igenévvel fejezi ki.

Célhatározói mellékmondatban a horvátban az ige mindig feltételes módú alakban van: *Radimo da bismo imali novac ~ Azért dolgozunk, hogy legyen pénzünk.* Az egyéb, kötőmódot előíró predikátumok után az ige jelen időben vagy infinitívuszban áll: *Fontos, hogy legyen pénzünk ~ Važno je da imamo novac / Važno je imati novac.* Az alábbi hibák forrása a fent leírtakból következik: **Mert nem kell megkérnie valakit, hogy elviszi őt valahova.* **Az embernek kell pénze lenni, nem csak, hogy vesz egy autót, de azt fenn tartja.* **Szükség van egy csomó dolgozóra és szakemberre, hogy dolgoznak a gyárakban*

és a teszteleseken. *Nem tartom fontosnak, hogy a szomszédoddal gyakran **beszélgetünk**, hogy barátok **vagyunk**.

8.2. A feltételes mód

A horvát nyelvben is létezik a feltételes mód jelen és múlt idejű formája. Ezek létrehozása különböző, csakúgy, mint a magyarban, és a szórendtől függően a következőképpen alakul: *otišla bih / ja bih otišla ~ elmennék, bila bih otišla / ja bih bila otišla ~ elmentem volna*. Abból következően, hogy a feltételes módú főmondatban a jelen idejű alak is betöltheti a múlt időre utalás funkcióját (Raguž 1997: 205–206), a múlt idejű alak főmondatbeli használata helyett jóval elterjedtebb a jelen idejű alaké: Ha lett volna időm, *elmentem volna*. ~ Da sam imala vremena, *otišla bih*. Tehát a köznyelvi használatban az *otišla bih* két jelentéssel rendelkezik: *elmentem volna* és *elmennék*. A következő hibák erre az alaki egyezésre vezethetők vissza: **Ha valaki késik* (→ késésben van), és **szere-tett volna** (→ szeretne) *valahol (valahová) egy rövid ideig* (→ idő alatt) *menni* (→ eljutni), *akkor az autó a legjobb megoldás*. **Ha megvennék az ön könyvét, akkor elragadtatott **len-nék volna***. **Gombóc Artúr egyszer **szeretne*** (→ szeretett volna) *Afrikába utazni, de nem tudott felrepülni, mert túl kövér volt*. **Jobb lenne, ha otthon **maradtam***. **Ha a pizza **nem volt jó*** (→ lett volna jó), *nem evett* (→ ette) *volna meg az egészet*. **A fiának **szeretett*** (→ szeretett volna) *küldeni egy e-mailt, de az internet nem működött*. **Ha jobban próbál-koztál volna, akkor biztosan nem **mondtál*** (→ mondtál volna) *fel egy hónap után!*

Sok hiba forrása az is, hogy a *jó lenne, mintha, anélkül* és az *ahelyett* után a horvát nyelv nem feltételes, hanem kijelentő módú igealakot használ. **És jó lenne, ha azt legalább kétszer vagy háromszor hetente **csinálunk*** (→ csinálnánk). **Jó lenne is* (→ Az is jó lenne), *ha naponta egyszer zöldséget vagy gyümölcsöt **eszünk***. **Ebben a korban, mindenki mindenhol beszél a divatról, mintha **az a legfontosabb dolog a világon***. **Úgy éreztem volna, mintha **újra óvodában vagyok***. **Úgy viselkedtek, mintha **nem tudtak magyarul beszélni***. **Mintha **szerelmes volt a lányba***. **Sőt, néha az ilyen turista dugiban beteszi az ételt a táskájába, mintha **ez normális***. **Sokszor úgy érzem, mintha* (→ el) **pocsé-koltam** *az időt*. **Úgy tűnt, mintha nagyon jól **kijöttek** egymással*.

9. A számbeli egyeztetés

A horvát hallgatók a számnevek után ritkán követnek el egyeztetési hibákat, minimális az olyan deviáns formák száma, mint pl. **ezer emberek*. A számnévi jelző és a főnév egyeztetésében tehát az anyanyelvi transzfer hatása nem számottevő, a diákok az elméletben megtanult szabályt az esetek nagy többségében megfelelően alkalmazzák. Egyeztetéssel kapcsolatos hibák főként a *mindenki* általános névmás mellett jelennek meg. A horvát nyelvben a *mindenki* névmásnak két megfelelője is van, a *svi* és a *svatko*. A helyes magyar igealak megválasztását megnehezíti, hogy a *svi* 'mindenki' után az ige többes számba, a *svatko* után viszont egyes számba kerül, a magyarban viszont az

ige mindig egyes számban áll. Ebből következnek az alábbi helytelen mondatok: **Mindeni szeretnek vendégségbe menni. *Mindenki gondolják, hogy ez nem igaz.*

Mennyiségjelzős szerkezetekben a hiba forrása az, hogy a horvát nyelvben a *sok, számos, több, legtöbb* számnevek után a főnév többes szám birtokos esetben kerül, ezért a diákok a magyar főnevet is többes számba teszik: **Számos kutatás azt mutatják... *Az egyetlen jó megoldás erre az, hogy több hajléktalanszállókat építsük. *Az automata segít abban, hogy az emberek több virágokat vegyenek.* Néha pedig a magyar igét is konzekvensen ezzel a többes számú alakkal egyeztetik, holott az ige a horvátban is egyes számú: *puno/mnogo ljudi misli ~ sok ember gondolja. *Számos művészek részt vettek az, 56-os forradalomban. *Sok emberek gondolják. * A legtöbb idős emberek még dolgoznak. * A legtöbb emberek rendszeresen templomba járnak.*

10. A névmások

10.1. A személyes névmások

A magyar nyelvben a személyes névmásokat csak akkor használjuk, ha azok hangsúlyosak, szemben a horváttal, amelyben a személyes névmások kitétele kötelező: a személyes névmás nélküli mondatok grammatikailag többnyire helytelenek. **Ha valaki nem szeret bulizni, táncolni és diszkóba menni, ő szombaton és vasárnap általában kirándul, természetbe megy és sétál a parkban. *Sok fekete taxik jár a városban, mert a turisták utaznak velük, de ők nagyon drágák, azért utazzatok a sárga taxikkal. *Az autók károsak a környezetre és az emberi egészségre, ők szennyezik a környezetet. *Azután odament egy Fordhoz a parkolóban és ellopta őt. *A sofőr felesége nem tudta, hogy az ő férje magával vitte a pogácsákat. *Senki nem zavar, és nem ragasztja ránk az ő rossz és stresszes hangulatát. *A tanár azt várja a diáktól, hogy ő többet tanuljon. *Nem vagyok olyan elveszett ember, mint te hiszed. *Nem kell beszélnie senkivel, és azért (→ ezért) hatékonyabban végzi az ő munkáját.*

10.2. A visszaható névmás

Annak ellenére, hogy a horvát nyelv is visszaható igével fejezi ki azt, hogy *valaki valahogyan* érzi magát ('osjećati se') – hiszen a reflexivitás jele a *se* visszaható névmás, amely valódi visszahatói értelemben a *sebe* 'maga' alakra váltható – mégis előfordul, hogy a magyar visszaható névmásos szerkezetből elmarad **a visszaható névmás**, pl. **Ő független érez, mert nem kell megkérnie senkit, hogy elvigye őt valahova. *Mert ha egész nap otthon vannak, nagyon unalmasan van nekik, és nem éreznek jól. *Vezetés közben a sofőr meglátta, hogy a kollegái nem érzeneik jól, és mindjárt kórházba vitte őket. *Az a fontos, hogyan érezzük ezzel az emberrel. *Elnézést, hogy nem voltam jelen az elmúlt hét óráin: szerdán nem éreztem jól, megettem valamit, s nagyon fáj a gyomrom. *Elég ritka dolog, hogy az ember érez otthon, mintha lenne az igazi munkahelyén. *Bár most már sokkal idősebbnek érzem, mint amikor 16 éves voltam.*

Erre a jelenségre nem találtam kielégítő magyarázatot, csak feltevéseim vannak. A diákok talán azért nem érzékelik a visszaható névmás hiányát, mert azt feltételezik, hogy a határozott ragozású ige már magában foglalja a határozott tárgyat, ami a magyarban gyakori, pl. *Várom. Köszönöm.* Egy másik lehetséges magyarázat az, hogy ebben az esetben idegen nyelvi transzferjelenséget figyelhetünk meg, jelesül az angol nyelvét (vö. ang. *I feel good*).

10.3. A vonatkozó névmások

A vonatkozó névmások használatában típushibának számít, hogy alárendelő összetett mondatokban anyanyelvi hatásra a nyelvtanulók az *amelyben*, *amiben* vagy *amelyikben* vonatkozó névmásokat alkalmazzák kötőszói funkcióban ott is, ahol a magyar nyelv az *ahol*-t tekinti természetesnek: **Sok kisebb város van, **amelyben** létezik metró. *Neked be kell fejezni iskolát vagy egyetememet, **amelyben** van tanári képzés. *Ez egy falu, **amelyikben** van sok fajta háziállat. *Ma sok étterem van, **amiben** egészséges ételeket főznek.*

10.4. A mutató névmások

A magyar nyelvben a mutató névmásoknak közelre és távolra mutató alakjaik vannak, amelyek tehát utalni tudnak a térbeli távolságra (*ez ~ az, ilyen ~ olyan, ennyi ~ annyi, így ~ úgy*), s rendkívül fontos szerepet töltenek be a szövegben az anafora (visszautalás) és a katafora (előreutalás) tekintetében. A horvát nyelvtanulók esetében gyakori hiba, hogy felcserélik a közelre és távolra mutató névmások anaforikus és kataforikus szerepét: **Visszaviszem az üvegeket, ezzel pont **ennyit** kapok, ami elég egy napi étkezésre. *Kiválasztottam három legjobb információt és **azok** a következők:... *A kommunikációs félelem egy konkrét közönségtől való félelem, amely **ilyen** helyzetben jelentkezik, amikor... *Mivel **ennyire** sokan használják a tömegközlekedést nap mint nap, a sok ember és az esetleges késések gyakran frusztrációt okoznak. ***Ebben** a helyiségben, amelyikben dolgozunk, mindig kell csendnek lenni, és ez nagyon nehéz, ha együtt élünk a lakótársakkal. *Az elvárásaink nem voltak magasak, **annak** ellenére minden étel egy kis remekmű volt. *Az otthonról végezhető munka nagyon nehéz, mert **olyan** típusú munka sokat követel tőlünk. *Rájött, hogy lehetetlen, hogy időben odaérjen, úgy (→ így) aztán taxit hívtak.*

Az is előfordul, hogy a diákok az alárendelő összetett mondatok főmondatában nem teszik ki az utalószói szerepű névmást ott, ahol a magyarban az nem elhagyható: **Intézmények (→ Az olyan intézmények), mint nappali melegedő, sokat segíthetnek... *Nagyon sokkoló volt ez Sesztete lakói számára, mivel a rablás délután egy településen (→ olyan településen) történt, ahol nincs ilyen erőszak. *Mindamellet, az órák nem rendesek (→ olyan / annyira rendszeresek), mint általában. *Egy ember (→ olyan ember) is, aki, például 15 éve fordít, hibázhat. *Én mindig autókkal játszottam, mint egy fiú voltam tulajdonképpen. (→ tulajdonképpen olyan voltam, mint egy fiú). *Fogadták (→ Úgy fogadták), mint igazi herceget. *Tűnhet (→ Úgy tűnhet), hogy több időnk van otthon, de ez nem így van. *Elvileg*

ez kicsit hangzik (→ úgy hangzik), mint az amerikai major és minor rendszer. *Ez a film (→ úgy) kezdődik el, hogy a főszereplő, Pelikán József, a folyón van a kutyájával. *Más szóval ez jelenti (→ azt jelenti), hogy 60 emberből legalább 1-nek nincs otthona. *A nők régen is sminkeltek, de nem (→ úgy), mint ma. *Az első szerelmem volt a legjobb barátom, akibe beleszerettem (→ akkor szerettem bele), amikor óvodába mentünk (→jártunk). *A férfi-női barátság sikerül (→ akkor sikerül), ha a két személy között van kompromisszum.

A magyarban az ezért következtetői mellérendelő összetett mondatok kötőszava, pl. Nem sokat tanultam, ezért megbuktam. Az azért pedig a célhatározói alárendelések főmondatában szerepel utalószóként, pl. Azért jöttem Budapestre, hogy jól megtanuljak magyarul. A következtető mellérendelő összetett mondatokban nagyon gyakori, hogy a diákok az ezért kötőszó helyett az azért szót használják, ennek oka pedig az, hogy a horvátban mindkettőt a zato kötőszóval fejezik ki. *Az emberek gyakran nem őszinték, **azért** nehéz tudni, kiben bízhatunk. *Nem kell beszélnie senkivel, és **azért** hatékonyabban végzi az ő munkáját. *Az út a munkahelyig nagyon stresszes lehetne, **azért** fontos, hogy nem stresszes vagyunk (→ ne legyünk stresszesek). *Én túl kicsi voltam, **azért** az apám adott nevet a kutyámnak.

11. A határozói és a jelzői formák egybeesése

A horvátban a jelzői és a határozói funkcióban lévő semleges nemű melléknév alakilag egybeesik, ezt jól illusztrálják az alábbi példák:

Dobro je znati. ~ **Jó** tudni.

Nadam se da si **dobro**. ~ Remélem, **jól** vagy.

Bolje je tako. ~ Ez **jobb** így.

Bolje znam. ~ **Jobban** tudom.

Jako je **lijepo**. ~ Nagyon **szép**.

Lijepo zvuči. ~ **Szépen** (jól) hangzik.

Teško je ispit. ~ **Nehéz** a vizsga.

Teško sam polagala ispit. ~ **Nehezen** tettem le a vizsgát.

Ez a jelenség okozza az alábbi hibákat:

*Kínaiak nagyon szeretik az élelmet, ezért nagyon **szépen** van, ha valaki adományoz egy szép kosárt étellel. *Nagyon **jól**, ha egy viccet elmesélünk. *Néha **jól** egy kicsit pihenni.

*Próbálok elmagyarázni, miért **jobban** vagy **rosszabban** otthon dolgozni. ***Jobban** csöndben maradni, ha az étel nem ízletes. ***A legérdekesebben** számomra az volt, hogy minden hegycsúcson egy régi kastély található. ***Jobban** Horvátországban élni, mint építkezésen dolgozni Németországban. *És mi az, ami nem **jól** az oktatási rendszerünkben?

*Nagyon **nehéz** tettem le a vizsgát.

12. Összefoglalás

A kutatásból megállapítható, hogy a horvát anyanyelvű diákok magyar köztes nyelvben többnyire az anyanyelv és nem egy másik nyelv hatása dominál. Feltételeztem, hogy a leggyakrabban előforduló hiba a névelő használatával lesz kapcsolatos, hiszen

a horvát nyelv más elemekkel fejezi ki a tárgyhatározottságot. A tárgyhatározottsággal kapcsolatos hibák nagy része intralingvális eredetű, ugyanis azok a célnyelv egyik legnehezebben elsajátítható jellemzőjéből, a tranzitivitás komplexitásából adódnak. Korábbi tapasztalataim alapján arra is számítottam, hogy a horvát anyanyelvi transzfer hasonló jelenségeket okoz a célnyelvi köztes nyelvben, mint más szláv anyanyelvű tanulók esetében, gondolok itt elsősorban a számbeli egyeztetésre, a modális segédigékre, a határozó vagy jelző kérdésére. A kutatás megállapította, hogy előzetes feltevéseim helyesnek bizonyultak. A nyelvi transzferek jellegének elemzéséből levont következtetések segítenek megérteni a forrásnyelv és a célnyelv hasonló és eltérő vonásait, mely ismeretek megkönnyítik a nyelvtanár számára a legmegfelelőbb oktatási módszer kiválasztását, valamint a személyre szabottabb tananyagok készítését. Ezáltal megkönnyíthetjük nyelvtanulók számára azt a hosszadalmas és igen komplex folyamatot, amely a célnyelvi normához való fokozatos közelítéshez, majd annak eléréséhez elengedhetetlenül szükséges.

Úgy vélem, hiánypótló és rendkívül hasznos kiadvány lenne egy diákok részére (akár diákokkal együtt) készített horvát–magyar valenciaszótár, valamint egy olyan feladatgyűjtemény, amely a korábbiakban felsorolt tipikus hibák elkerülését célzott módon segíti.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Budai László 2006. Lehet-e új életet lehelni a kontrasztív elemzésbe? *Modern Nyelvoktatás* 12[2]: 4–16. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Budai László 2010. *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban. Angol nyelvi példákkal*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Corder, S. P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books, Harmondsworth.
- Corder, S. P. 1981. *Error analysis and Interlanuage*. Oxford University Press, Oxford.
- Corder, S. P. and Allen, J.P.B. 1974. *Techniques in applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- Csonka Csilla 1998. A -hat/-het képzőről. *Intézeti Szemle* 20[1]: 5-13. Elérhető: <http://epa.oszk.hu/02400/02431/00002/pdf/>
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hegedűs Rita 2019. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Kellerman, E. 1978. Giving learners a break: Native language intuitions as source of predictions about transferability. *Working Papers on Bilingualism* 15: 59–92.
- Kovács Gábor 2014. Idegennyelv-elsajátítás. *Pszicholingvisztika* 1–2: 593–674. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- http://real.mtak.hu/14979/1/14_Kovacs_Gabor_Idegennyelv_elsajatitas.pdf

- Kovács Renáta 2017. Arab anyanyelvű (egyiptomi) diákok magyar köztes nyelve – nehézségek és megoldások. Elérhető:
<http://www.nytud.hu/alknyelvdok14/proceedings14/kovacs.pdf>
- Markova Indra 2007. A számbeli egyeztetés néhány kérdése a magyar és a bolgár nyelvben. *Hungarológiai Évkönyv* 8: 24–29.
- Maróti Orsolya 2005. Véletlen vagy tipikus hiba? *Hungarológiai Évkönyv* 6/1: 50–55.
- Putz Mónika 2002. Hibaelemzés magyarul tanuló orosz és angol anyanyelvű diákok fogalmazásai alapján. *Hungarológiai Évkönyv* 3/1: 116–133.
- Raguž, D. 2007. *Praktična hrvatska gramatika*. Medicinska naklada, Zagreb.
- Richards, J. C. 1970. *A Non-Contrastive Approach to Error Analysis*. Elérhető:
<https://eric.ed.gov/?id=ED037721>
- Scrivener, J. 2005. *Learning Teaching*. Macmillan Oxford, Oxford.
- Selinker, L. 1972. *Interlanguage*. Elérhető:
<https://www.academia.edu/21533333/Selinker-Interlanguage>
- Sturcz Zoltán 1999. Magyar nyelvi és kulturális problémák orosz anyanyelvűek oktatásában. *Hungarológia* 1–2: 169–180.
- Szűcs Tibor 2009. A magyar mint idegen nyelv sajátos szemléleti vonásai. *Hungarológiai Évkönyv* 10/1: 68–78.

Vermeki Boglárka¹

A FELADATKÖZPONTÚ NYELVTANÍTÁS (TASK-BASED LANGUAGE TEACHING, TBLT) ALKALMAZÁSA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV ÓRÁKON

Abstract

The aims of this paper are to give an overview of the Task-Based Language Teaching (TBLT), which is one of the mainstream language teaching approaches on the field of foreign and second language (L2) teaching currently, and to present a short description on the implementation of TBLT on the Hungarian as a Foreign Language (HFL) lessons at the University of Belgrade. The literature of TBLT in Hungarian is limited, not to mention the application of it in a HFL teaching context. After providing clear definitions of notions connected to TBLT, such as what a 'task' is or how a TBLT lesson looks like, the goal of this paper is also to depict some useful examples of 'tasks', which was used to develop my third and fourth graders' skills and to activate their knowledge.

Keywords: *task-based language teaching, TBLT, second language, Hungarian as a foreign language, University of Belgrade*

Kulcsszavak: *feladatközpontú nyelvtanítás, másodnyelv, magyar mint idegen nyelv, Belgrádi Egyetem*

1. Bevezetés

A feladatközpontú nyelvtanítás (*Task-Based Language Teaching, TBLT*) egy olyan poszt-kommunikatív nyelvoktatási megközelítés, amely „előnyben részesíti a jelentést (*focus on meaning*), ugyanakkor nem hanyagolja el a nyelvi formákat (*focus on form*) sem. Fontosnak tartja a nyelvtanulók azon képességének bevonását, amely lehetővé teszi

¹ Vermeki Boglárka doktorandusz hallgató, Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program; a Belgrádi Egyetem magyar lektora; vermekiboglarka@yahoo.com

a nyelv elsajátítását, miközben jelentésteremtő eszközként használják. Ugyanakkor kontrasztban áll a strukturális megközelítésekkel, melyek szerint a nyelv egy tárgy, ami szisztematikusan tanított és szándékosan tanult” (Ellis 2020: 1). Ez a nyelvtanítási megközelítés a hagyományos nyelvoktatásokkal szemben jött létre az 1980-as években. Megjelenése óta sok kritika érte, elsősorban amiatt, mert sokan félreértették magának a feladatnak a jelentését. Azonban ma már az egyik fő nyelvtanítási megközelítésnek számít az idegen-, valamint a másodnyelvoktatás területén. A magyar szakirodalom kevés, illetve a feladatközpontú nyelvoktatás magyar mint idegen nyelvi órákon való alkalmazásáról szóló írás még nem született, ezért tanulmányommal elsősorban ennek a nyelvtanítási megközelítésnek a rövid áttekintése és gyakorlati alkalmazásának példákkal való bemutatása a célom.

2. A feladatközpontú nyelvtanítás története

A feladatközpontú nyelvtanításnak több irányzata létezik, de mind a kommunikatív nyelvoktatás elveivel hasonlatosakat fogalmaz meg. Bárdos Jenő azt írja, hogy „a feladatközpontú nyelvtanítási irányzatok mindegyike hangsúlyozza azt, hogy a célba vett tevékenységek középpontjában a valódi kommunikáció áll, és értelmes feladatok megoldása, amely motiválja és ezzel segíti is a nyelvtanulási folyamatot”, majd hangsúlyozza, hogy „mielőtt valaki hamis illúziókat táplálna, sietve leszögezzük, hogy a feladatközpontú nyelvtanításnak nincs speciális nyelvészeti elmélete” (Bárdos 2005: 204). Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a TBLT nem egy módszer, hanem a kommunikatív nyelvoktatás erősebb változatából kialakult megközelítés, nyelvtanulási és nyelvtanítási elméleteken alapul, nem előíró irányzat sem a feladatok implementálását, sem a kurzusok megtervezését illetően (Ellis 2020: 1–4). A feladatközpontú nyelvtanítás elmélete Krashen és Terrell természetes nyelvtanítási elképzelésére (The Natural Approach 1983), valamint Krashen a nyelvtanulásról (*learning*) és a nyelvsajátításról megfogalmazott definícióira alapozódik (*acquisition*; Long 2015: 19). Az 1980-as években többen is foglalkoztak a feladatközpontú nyelvtanítás alapjainak lefektetésével. Long (1985) volt az első, aki úgy gondolta, hogy a tradicionális, lineáris nyelvtanítás helyett egy feladatokra alapuló megközelítésre lenne szükség. Candlin (1987) és Breen (1989) is kiemelte tanulmányában annak fontosságát, hogy a nyelvtanulók és a nyelvtanárok megtárgyalják a kurzusok tananyagát, és úgy gondolták, hogy erre a legjobb megoldás a feladatok lennének. Candlin szerint ez hozzájárulna a tanulók önbizalmának növekedéséhez és az önmegvalósítás egyik formája is lehetne (Ellis 2020: 5–6). Az úgynevezett Bangalore projektjével Prabhu (1987) volt az első, aki osztálytermi keretek között vizsgálta a feladatközpontú nyelvtanítást (Bárdos 2005: 201). Indiában – ahol kezdő nyelvtanulókat tanított – arra a megállapításra jutott, hogy „a másodnyelv kompetenciáinak fejlesztése nem igényli a nyelvi input megszerezését vagy a tervezett gyakorlás maximalizálását, hanem inkább olyan körülmények kialakítására van szükség, amelyben a tanulók megpróbálnak kommunikálni” (Ellis 2020: 6). Nunan (1989) pedig a feladatok készítéséhez és alkalmazásához szerkesztett útmutatót a nyelvtanároknak (Ellis 2020: 7).

3. A „feladat” a feladatközpontú nyelvtanításban

Fontos megkülönböztetnünk egymástól a nyelvtanítás során alkalmazott gyakorlat (*exercise*), tevékenység (*activity*) és feladat (*task*) fogalmát. A feladatközpontú nyelvtanítás legtöbb bírálata abból a tényből adódott, hogy egyrészt sokan úgy gondolták kezdetben, hogy a feladat egyenlő a nyelvórán megoldott gyakorlatokkal, másrészt pedig abból, hogy magának a feladatnak a korai meghatározásai túl általánosak voltak. Nunan (1989: 1) szerint például a feladat egy jelentésre koncentráló tevékenység. Long (1985) pedig úgy határozta meg, hogy a feladatnak hasonlítania kell ahhoz, amit az emberek a mindennapjaikban tesznek (Ellis 2020: 6–7), olyan példákat sorol fel, mint egy űrlap kitöltése, egy könyv kikölcsönzése, egy gyermek felöltöztetése vagy egy pár cipő vásárlása (Long 2015: 108). Ebben a tanulmányban az Ellistől származó, pontosabb definíciót vettem alapul. Szerinte a feladat tulajdonképpen egy tervezet (*workplan*; Ellis 2003: 16),

- amely elsősorban a jelentésre koncentrál;
- van benne valamiféle „hiány” (információ, vélemény stb.);
- a tanulóknak mind a nyelvi, mind a nem nyelvi forrásaikat fel kell használniuk a munka során;
- kommunikatív kimenettel rendelkezik.

Valamint lényegesnek tartom a feladatközpontú nyelvoktatás holisztikus voltát, amelybe beletartozik a XXI. században szükséges készségek és képességek fejlesztése is. Ahogy Bárdos írja, „a feladatok (és egyben a feladatközpontú nyelvtanítás) céljai eltérnek a korábban megszokott sorrendektől: a kommunikatív készségek fejlesztése itt is első helyen áll, de ugyanilyen fontosságú a kulturális tudatosság, az inter- és multi-kulturalitás fontosságának felismerése vagy a szociokulturális tudatosság fejlesztése. A célok közé bekerült a nem nyelvi jellegű tanulási készségek fejlesztése is” (Bárdos 2005: 207).

Többféle csoportosítása létezik a feladatoknak. Long kétféle feladatot különböztetett meg: a célfeladatot (*target task*), ami a való életből vett példa (pl. egy vásárlás lebonyolítása), és a pedagógiai feladatot, amin a tanulók és a tanár az órán dolgoznak (Ellis 2020: 7). Prabhunál háromféle feladat jelenik meg: az információhiányon alapuló, az érvelést vagy véleményt igénylő feladatok (Ellis 2020: 7). Willis hatféle feladatot különböztetett meg: hallott szövegértés, sorba állítás és rendezés, összehasonlítás, problémamegoldás, személyes élmények megosztása és kreatív feladatok (Willis 1996: 26–27). A feladatokat aszerint is csoportosíthatjuk, hogy szituációjukban vagy interakciójukban autentikusak-e. Például azok a feladatok, amikor két kép között kell megtalálni a különbségeket, az életben nem fordulhatnak elő, de az interakció során olyan nyelvi formákat használhatnak a tanulók, amelyek megjelenhetnek a mindennapi életben való kommunikációban (Ellis 2017: 510).

Egy másik csoportosítás szerint (Ellis 2017) léteznek bemeneti alapú (*input-based*) és kimeneti alapú (*output-based*) feladatok. A bemeneti alapú feladatoknál a tanulóknak egy hallott vagy olvasott szöveget kell befogadniuk. Az információ megértését úgy bizonyíthatják, hogy végrehajtják az instrukciókat, elkészítenek valamit. Például

rajzolnak egy képet vagy készítenek egy modellt a szöveg alapján. Lehetnek mozgást igénylők is, például rá kell mutatni valamire a teremben, vagy az utasítás szerint kell egy mozdulatot végezni. Mivel ezeknél a feladatoknál nem elvárás a beszélt vagy írott nyelvi produkció, általában kezdőknél vagy olyan tanulóknál használják, akik lassabban és nehezebben tanulják a nyelvet. Ugyanakkor elmondható, hogy minden nyelvi szinten egyaránt fontos szerepük van a receptív készségek és a folyékony beszéd fejlesztésében. Természetesen ezeknél is követelmény, hogy a feladatok jelentéssel bírók legyenek a tanulók számára (Ellis 2020: 47–50). A kimeneti alapú feladatok teljesítéséhez a tanulóknak beszélniük vagy írniuk kell. Ezeket a feladatokat akkor szokták alkalmazni, ha a tanulók már rendelkeznek egy haladóbb szintű nyelvtudással.

Szintén egy másik megkülönböztetés szerint pedig a feladatok lehetnek olyanok, amelyek fókuszba állítanak bizonyos edzeszeteket, amelyek egy-egy nyelvi formára koncentrálnak (*focused*), illetve lehetnek olyanok, amelyek nem összpontosítanak egy kiválasztott edzeszetre, nyelvi formára (*unfocused*; Ellis 2017: 510). Azoknak a feladatoknak, amelyek kókuszba állítanak egy nyelvi formát ugyanúgy meg kell felelniük a fent említett kritériumoknak, miközben egy nyelvi formára, jellemzően egy grammatikai edzeszetre irányítják a tanulók figyelmét. Loschky és Bley-Vroman egy 1993-as cikkében a grammatika és a feladatközpontú nyelvtanítás kapcsolatát vizsgálták. A feladat megtervezése történhet úgy, hogy egy grammatikai edzeszet megismerése és gyakorlása „természetes” (a feladatban nem erőltetetten, hanem természetesen ismétlődik az adott edzeszet), „hasznos” (az edzeszet használata hasznos a feladat megoldásához) és „szükséges” (csak akkor oldható meg a feladat hatékonyan, ha az adott szerekezetet használják a tanulók) legyen (Ellis 2020: 12). Azoknak a feladatoknak a célja, amelyek nem állítanak központba egy-egy nyelvi formát, általános nyelvi minták előhívása a feladat megoldása során. A feladatközpontú nyelvtanítás korai megjelenésekor a feladatot azonosnak tartották a nem nyelvi formára koncentráló feladatokkal. Azt gondolták, hogy a különböző grammatikai edzeszeteket gyakoroltató feladatok használatával visszatérnének a tradicionális nyelvoktatáshoz. Ellis (2020: 12) szerint azonban ezeknek a feladatoknak is fontos szerepük van a nyelvoktatás során, hiszen szükségesek ahhoz, hogy az „érzékeny”, nehezen tanulható nyelvi formákat észrevegyék és megértésük a tanulók.

	Nyelvi formára nem koncentráló (<i>unfocused</i>)	Nyelvi formára koncentráló (<i>focused</i>)
Bemeneti alapú	Instrukciók alapján elkészíteni valamit, például egy modellt.	Egy állatkert bemutatása szóban (Shintani 2016). Fókuszban: egyes és többes számban lévő főnevek között különbségtétel a feladat megoldása közben.
Kimeneti alapú	A bűnesetek megismerése után a tanulóknak kell eldönteniük, hogy ki milyen büntetést kapjon (Foster és Skehan 1996).	A tanulók kiteszik a zsebük tartalmát egy asztalra, majd ki kell találniuk, hogy kinek lehetett a zsebében az asztalon lévő tárgy (Samuda 2001). Fókuszban: a segédigék.

1. táblázat: A feladattípusok Ellis-féle csoportosítása (Ellis, 2017: 510)

A tanárok számára két valódi nehézség merül fel a feladatközpontú nyelvtanítás alkalmazásakor. Az egyik legnehezebb dolog a feladatok készítése vagy kiválasztása során az egyes feladatok minőségének megítélése. Erre hozott létre Nunan egy ellenőrző listát (*checklist*), amelyen olyan kérdések szerepelnek például, mint a „Megfelelő-e a feladat a tanulók nyelvi szintjének?“, „Érdekes és motiváló lehet-e a feladat a tanulók számára?“, „Milyen szerepe van a tanárnak és milyen a diáknak a feladat elvégzése közben?“ vagy „Milyen nyelvi tartalmat stimulál a feladat?“ (Nunan, 2004: 174–175).

A másik nehézséget pedig a feladatok komplexitása alapján történő osztályozás jelenti, főleg a kimeneti alapúaknál. A tanmenetben ugyanis valamiféle sorrendiséget kell felállítani az egyszerűbbtől a komplexig, de hogyan is lehetne eldönteni, hogy melyik feladat melyik után következzen. Ennek a sorrendiségnek a felállításakor használják Robinson hipotézisét (*Cognition Hypothesis*, 2001), amely a feladatok sorrendjét attól teszi függővé, hogy van-e ráfordított tervezési idő, illetve, hogy szükség van-e a feladat megoldásánál okfejtésre, és ha igen, milyenre. Valójában ez akkor alkalmazható, ha egy feladat különböző változatait szeretnénk elkészíteni úgy, hogy közben fokozatosan növekedjen a komplexitása (Ellis, 2017: 509). Ellis (2017: 512–513) szerint azonban két probléma is felmerül ezzel kapcsolatban. Az egyik, hogy nem tudhatjuk, hogy a komplex feladat megvalósításához valójában több kognitív terhelésre van-e szükség, a másik pedig az, hogy a feladatok holisztikusak, ebből adódóan pedig több mindent magukban foglalnak, ami szintén megnehezíti az osztályozásukat.

4. A feladatközpontú óra

A feladatközpontú nyelvtanítás során eltérünk a hagyományos nyelvórai gyakorlattól, amely során az órát egy nyelvi formákat és nyelvtani szabályokat tanár által bemutató (*Present*), egy irányított gyakorló (*Practice*) és egy szabadon gyakorló (*Produce*) részre osztjuk. A PPP egy elterjedt és jól bevált óratervezési forma, ugyanakkor több hátránya is van. Ilyen például, hogy a nyelvóra teljes ideje alatt a tanár irányító szerepben van, hogy a tanmenet lineáris, a tanórák pedig könnyen kiszámíthatóvá, mechanikussá válhatnak. A feladatközpontú nyelvoktatásban ezeket szeretnék kiküszöbölni az óra menete, valamint a tanuló és a tanár szerepének megváltoztatásával. Gyakori félreértés a TBLT-vel kapcsolatban, hogy a bírálói azt gondolják, ez a nyelvtanítási megközelítés csak a csoport- és pármunkán alapul, ez azonban téves feltételezés. A munkaforma mindig az óra céljához és anyagához illeszkedik. Prabhu Bangalore projektjénél például meg sem jelent a pár- vagy csoportmunka. Az órája két részből állt, az első részben a teljes csoporttal dolgozott, majd a feladatot magát a tanulók önállóan oldották meg (Ellis 2020: 12). Willis a feladatközpontú órát három részre osztotta, az első rész (*pre-task*) volt a témakör és a feladat bevezetése, a második rész (*task-cycle*) magából a feladat kiosztásából, tervezéséből és a tanulók beszámolójából áll, a harmadik rész pedig a nyelvi tartalomra való koncentráció (*language focus*), amely során a tanár segítségével analizálják a megoldásaikat és gyakorolják a felmerülő nyelvi formá(ka)t (Willis 1996: 38). Willisnél a tanár csak az első és az utolsó fázisban aktív, a második fázisban

csak megfigyelő. Ekkor jegyzeteli le azokat a nehézségeket, amelyek felmerülnek a feladat megoldása közben, de nem szól bele a tanulók munkájába, nem javít.

A FELADAT ELŐTT	<ul style="list-style-type: none"> • A tanár bevezeti a témát és a feladatot. • Pl: gondolattérkép, képek, bevezető kérdések, olvasmány, hanganyag stb.
A FELADAT KÖZBEN	<ul style="list-style-type: none"> • A tanulók megtervezik és végrehajtják a feladatot (egyéni, párban, csoportban). • Beszámoló írott anyagból vagy prezentáció alapján. • A tanár monitorozik
A FELADAT UTÁN	<ul style="list-style-type: none"> • A megoldások analízisa. • Gyakorlás a tanár segítségével.

2. táblázat: A feladatközpontú óra (Willis 1996: 38–51)

Ezzel szemben Long fontosnak tartja, hogy a feladat megoldása közben is kapjanak a tanulók visszajelzést a nyelvi kód tudatosításának (*focus on form*) céljából. „A nyelvi forma tudatosítása magában foglalja a sokféle pedagógiai folyamat alkalmazását, hogy a kommunikáció közben felmerülő nyelvi problémákra kontextusban hívjuk fel a tanulók figyelmét” (Long 2015: 27), ez történhet explicit vagy implicit módon is, de Long a reaktív implicit módot támogatja, tehát az azonnali rávezető hibajavítást. Ellis is fontosnak tartja ezt, de nem veti el a feladatok megoldása előtti, figyelemfelkeltő, explicit módot sem (Ellis 2017: 511).

5. Feladatközpontú nyelvtanítás és a magyar mint idegen nyelv (MID) óra

A Belgrádi Egyetem Filológia Karának, Hungarológiai Tanszékén 2019 októberében kezdtem el vendégoktatóként dolgozni. Kollégáim elmondásából tudtam, hogy a hallgatók nyelvtudásának fejlesztése mellett fontos lenne passzív tudásuk aktivizálása, szóbeli készségeik megerősítése, motivációjuk növelése. Arról is kaptam információt, hogy a harmad- és negyedéves BA-s hallgatók különböző nyelvi szinteken vannak, és az órakon a *Hungarolingua* című tankönyvet használják. A tanévre való készülésem során eldöntöttem, hogy a feladatközpontú nyelvtanítást fogom alkalmazni, mert amellet, hogy az egyik legérdekesebb nyelvtanítási irányzat, erős motivációs erővel is rendelkezik, és nyelvtanulóközpontú, tehát prioritást biztosít a nyelvtanulók igényeinek.

A tanév elején elvégzett igényfelmérés (*needs analysis*), amely az első lépés a feladatközpontú nyelvtanítás során is (Long 2015), és amelyből nemcsak a hallgatók elvárásait ismerhetjük meg, hanem azt is, hogy miért választották a magyar szakot, milyen

hibajavítási módokat részesítenek előnyben (a tanár azonnal, a tanár később személyesen, a tanulótárs általi hibajavítás stb.), hogyan szeretnek tanulni, milyen témákkal szeretnének foglalkozni, milyen nyelveket tanultak eddig, a magyar nyelvtudásukkal kapcsolatban mit éreznek erősségüknek, és mit fejlesztenének még. Az igényfelmérés szóban kérdés-kártyákkal és írásban kérdőívvel történt. Természetesen az igényfelmérés során rengeteg információ nyerhető a nyelvtudásukról, hiányosságaiukról és nyelvi szintjükéről is, ami a tanmenet elkészítésénél hasznos volt. Az igényfelmérésből kiderült, hogy a 21-26 év közötti tizenöt hallgató (4 férfi, 11 nő) közül sokan érdeklődnek a nyelvek iránt. A szokásos idegennyelvek (angol, német, orosz) mellett tanultak, tanulnak törökül, perzsaül, japánul, koreaiul, szlovénul, spanyolul, hollandul, franciául, olaszul és portugálul. A tanév során az is bebizonyosodott, hogy sokan komolyabb szinten, a Közös Európai Referenciakeret (KER) szerinti B2-C1 szinten beszélnek a fent felsorolt nyelvek valamelyikét. A magyar nyelv tanulására különböző indíttatásuk volt, néhányuknak vannak magyar rokonai, vagy magyar származásúak, de már nem beszélnek otthon magyarul, tanítani, fordítani szeretnének később, vagy nem tudtak más szakra beiratkozni, és itt ragadtak, de voltak, akik szeretik a magyar nyelvet, a hangzását és a magyar zenét is (az alábbi idézet részlet az egyik kérdőívből):

„Mert nagyon furcsa és nehéz nyelv. Szeretem a furcsa dolgokat.”

Az igényfelmérés szóbeli része során a hallgatók elmesélték, hogy többségük csak a magyarórán foglalkozik a nyelvvel, ami szintén egy nagyon fontos megállapítás, és nagyon jó, hogy a tanév elején felmerült, mert így már korán sor kerülhetett egy beszélgetésre a nyelvtanulási szokásaikról, kiemelve a napi szintű rendszeresség jelentőségét. Vannak hallgatók, akik az órákon kívül is foglalkoznak a nyelvvel, általában zenét hallgatnak, filmet, sorozatot néznek magyarul – nem feltétlenül magyar készítésűeket, de magyar szinkronnal –, vagy magyar sztrímereket néznek a Youtube-on. Szerbia közelsége ellenére, a hallgatók közül akadtak olyanok, akik még nem jártak Magyarországon. Többen valamilyen ösztöndíjjal vagy munka-, családi út során már ellátogattak hazánkba. A magyarórán szeretik a fordítást – elsősorban (mű)fordítókat képez a tansték – és a beszélgetést, de fontosnak tartják a hallott szövegértés gyakorlását is. Amikor pedig a témakörökről esett szó, szóban és írásban is egyértelműen azt fogalmazták meg, hogy a későbbi mindennapi életük során használható és az őket érdeklő témákat lenne kedvük feldolgozni. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy korábban még nem esett szó egyikről sem ezek közül a témakörök közül, hanem inkább azt, hogy szükség lenne rá, hogy gyakorolják, hogy aktivizálják a passzív tudásukat (az alábbi idézet részlet az egyik kérdőívből):

„Rendőrségről, orvosokról, időjárásról... Mert lehet hogy lesz egy olyan alkalom, ahol szükségem lesz ezekre, de mivel nincs szókincsem ezzel a foglalkozásokkal kapcsolatban, az orvostól majd kérek egy fagyit vagy egy teniszütőt.”

A *Hungarolingua* c. tankönyv és egy újabb, a *MagyarOK* c. tankönyvsorozat átnévése után, valamint az igényfelmérés eredményeit összevetve egy úgynevezett hibrid, modulós tanmenetet (ld. Ellis 2017; 2020: 334) állítottam össze, amely nagyrészt feladatközpontú, de bizonyos hagyományos elemek is megtalálhatóak benne. Ez azért tűnt megfelelőnek, mert rugalmas, és elég helyet biztosít a feladatközpontú tanmenet

előnyeinek (vö. Willis és Willis 2007: 177–199) a kihasználására, ugyanakkor a hagyományos gyakorlatok és tevékenységek (órán kívüli vagy óravégi) alkalmazása megerősíti a nyelvi tudatosságot.

A magyarórák kilencven percesek az egyetemen, ezek során a Willis (1996) féle felosztást használtuk (a korábban említett: *pre-task, task-cycle, language focus*), de a tanári szerep a feladat közben is aktív résztvevőként került meghatározásra, aki reagál, megerősít, támogat, jegyzetel, de semmiképpen sem irányít az egész nyelvórán. Az órákon lényeges volt, hogy autentikus mintát kapjanak a hallgatók. A feladatközpontú nyelvtanítás egyes irányzataiban a minta a feladat elvégzése után következik, és ez alapján analizálják a felmerülő nyelvi formákat a tanulók, más irányzatok azonban megengedik, hogy a feladat bevezetésekor már megjelenjenek. Véleményem szerint jobb, ha a minta többször is megjelenik az órákon. A feladatok megtervezésében segítségül szolgált – a már említetteken kívül – a nemrégiben megjelent *Activities for Task-Based Learning* (Anderson 2019) című tanári segédkönyv is, melynek szerzői a budapesti International House tanárai és tanárképzői, így jól ismerik ennek a régiónak a nyelvtanulóit. Emellett más angol nyelvű kiadványokat, illetve korábban készített saját tananyagokat is használtunk. Az alábbiakban néhány példa bemutatása következik a tanév során alkalmazott feladattípusokból.

6. Feladatok a belgrádi MID órákon

A) Az esküvő

Feladattípus: kimeneti alapú, nyelvi formára koncentráló, problémamegoldó

Nyelvi tartalom: esküvő, esküvői szokások; határozott ragozás, feltételes mód, jelen idő

A *Hungarolingua* c. tankönyv egyik témaköre a hagyományok, azon belül az esküvői szokások. Ennek a témakörnek a feladatközpontú nyelvoktatás alapján történő feldolgozása lehet például a következőkben leírt problémamegoldó feladat. Az óra első szakaszában a tanulókkal képek és gondolattérkép segítségével bevezetjük a témát, majd megkapják a feladatot párokban, melynek során egy igen nehéz, de a valós életben előforduló (és sajnos aktuális) döntést kell meghozniuk. A szituáció szerint egy jegyespár bizonyos okoknál fogva nem hívhat meg mindenkit az esküvőjére a mennyasszony vagy a vőlegény családjából. A tanulók hét-nyolc családtag életének rövid bemutatását és a jegyespárhoz fűződő viszonyának leírását kapják meg kártyákon, melyek elolvasása és megbeszélése után közösen kell elhatározniuk, hogy ki lesz az a három ember, akiket meghívnak az esküvőre. A döntés nehéz, hiszen a családtagok között ott van az idős nagymama, akinek talán ez lenne az utolsó esküvő az életében, a vagyonos, elvált nagybácsi, aki jó ajándékokat hozhatna, és a már nem is annyira jóbarátok, akikkel gyermekkorukban elválaszthatatlanok voltak (a feladat eredeti változatát ld. Gault 2006: 52–53). A feladat megoldása közben folyamatos az interakció a tanulók között, hiszen nemcsak a döntést kell meghozniuk, hanem olyan érvelésekkel is elő kell állniuk, amelyekkel később meg tudják védeni a véleményüket. A tanulók ezután beszámolnak

a döntésükről és meghallgatják egymást. Ezután következik a felmerülő nyelvi formáknak a gyakorlása.

B) Mobiltelefon alkalmazások

Feladattípus: kimeneti alapú, nyelvi formára nem koncentráló, személyes élmények megosztása

Felmerülő nyelvi tartalom lehet: a modern technikával kapcsolatos magyar kifejezések, határozott ragozás

A személyes élmények megosztására jó példa lehet a következőkben leírt feladat, amelyhez a mobiltelefonunkon található applikációkra is szükségünk van (ld. Anderson 2019: 94–95). A tanulóknak a feladatmegoldás szakaszában elő kell venniük a telefonjukat, és kilenc olyan applikációt kell választaniuk, ami szerintük rájuk jellemző, gyakran használják. Ezeknek az ikonját le kell rajzolniuk a feladatlapjukra, és a segítő kérdések alapján el kell készíteniük a prezentációjukat. A név nélküli lapokat összekeverjük, és kiteszük jól látható helyekre a teremben, majd ezeket nézegetve ki kell találniuk, hogy melyik feladatlap kié. Akinek megtaláltuk a feladatlapját, megtartja a prezentációját arról, hogy miért választotta azokat az applikációkat, hogy milyenek a telefonhasználati szokásai, és hogy mi az, amit esetleg a többieknek is ajánlana (például nyelvtanuláshoz jól használható). Ezután természetesen ismét sor kerül a felmerült nehézségek, bizonyos nyelvi formák gyakorlására. A feladat jó alkalmat biztosít arra, hogy a tanulók megismerjék a különböző nemzetközi szavak magyar változatát. A második részben a tanulóknak párokban kell egy új alkalmazást tervezniük, ami hasznos lehet a mindennapi életükben. Ennek az alkalmazásnak a bemutatása során ismét előkerültek azok a nyelvi formák, amiket korábban, az óra elején gyakoroltunk.

C) Interjú egy zenekarral

Feladattípus: kimeneti alapú, nyelvi formára koncentráló, kreatív

Nyelvi tartalom: zenével kapcsolatos kifejezések; kérdőszók, interjúkban elhangzó nyelvi panelek

A zene többször is megjelent az órákon, mivel az igényfelmérés eredményéből látszott, hogy többen is szívesen hallgatnak modern, magyar zenét. Az egyik óra alkalmával a hallgatóknak egy kreatív feladatot kellett megoldaniuk: egy részüknek zenekart kellett alapítaniuk, míg a többiek az MTV riportereinek „képezték át” magukat (ld. Anderson 2019: 107–109). A szituáció és a segítő kérdések alapján a banda tévés interjút adott, majd az interjú során elhangzott párbeszédet együtt megnéztük és javítottuk (*recasting*, Ellis 2020: 35), ezután pedig ismét előadták egy másik riporternak. Ugyanilyen kreatív feladat volt még, amikor egy filmötletet kellett megtervezniük az órán lejátszott zenemintákra építve (vö. Anderson 2019: 113–115).

D) Két lakóhellyel kapcsolatos feladat

Feladattípus: kimeneti alapú, nyelvi formára koncentráló, sorba állítás, rendezés

Nyelvi tartalom 1.: lakókörnyezettel kapcsolatos kifejezések; határozatlan ragozás, feltételes mód, jelen idő

Nyelvi tartalom 2.: háztartási munkák; melléknevek fokozása

Olyan feladatokat is megoldottak a hallgatók, amelyek során sorba kellett állítaniuk, vagy valamilyen kritérium alapján rendezniük kellett dolgokat. Az egyik ilyen a szomszédokról és lakóhelyről szóló feladat volt (vö. Anderson 2019: 43–46), melynek során előbb a tanárral közösen összeírták azokat a pozitív és negatív tényeket, amelyek befolyásolják a lakóhelyünk élhetőségét, majd ezeket a tényeket sorba kellett állítaniuk a hallgatóknak párokban aszerint, hogy miket vennének figyelembe új lakóhely választása esetén. Hasonló feladat volt a házimunkákkal kapcsolatos is (ld. Anderson, 2019: 33–35), melyben sorba kellett rendezniük azokat a házimunkákat, amelyeket legszívesebben átadnának egy programozható házi robotnak.

7. Összefoglalás

A feladatközpontú nyelvtanítás manapság az egyik fő irányzatnak számít az idegen nyelv és a másodnyelv oktatásának területén. A feladat jól megfogalmazott definíciójával és a feladatközpontú megközelítés részletes leírásával elkerülhetőek azok a félreértések, amelyek sokszor az irányzat bírálatához vezettek a korai időszakban, ugyanakkor elmondható, hogy továbbra is valódi nehézséget okoz a tanárok számára a feladatoknak a komplexitás alapján történő sorba állítása. Ennek a megközelítésnek az alkalmazása sok energiát igényel a tanároktól, viszont sohasem lesz egyhangú az órájuk. A tanulók számára motiváló, azt a képességüket és készségüket fejleszthetjük, amire szükségük van, és a való életben is megjelenő feladatok által aktivizálhatjuk a már megszerzett passzív tudásukat.

A belgrádi hallgatók tanév végi pozitív visszajelzése alapján elmondható, hogy a motivációjuk megnőtt. Szerették azokat a feladatokat, amik számukra relevánsak voltak. Természetesen így is akadtak olyan témakörök, amelyek nem tetszettek az összes hallgatónak, de mindenkinek volt kedvence. Az olvasott szövegértésük (66%), a szókincsük (55%) és a beszédkészségük (88%) fejlődését értékelték a legmagasabb ponttal, de többen megjegyzték, hogy szerintük az íráskészségük (44%) is fejlődött. Érdekes, hogy az év végi felmérésben sokkal többen írták már, hogy elfogadják a társuk általi javítást (44%), amit az év elején még a legtöbben elutasítottak, valamint azoknak a száma is megnövekedett, akik a tanár általi azonnali hibajavítást is elfogadják (90%).

A feladatközpontú megközelítés során összefonódik a tanítás és a kutatás, az ezzel kapcsolatban felmerülő hasznos kérdéseket érdemes lenne tovább vizsgálni.

Irodalom

- Anderson, N. – McCutcheon, N. 2019. *Activities for Task-Based Learning - Integrating a fluency first approach into the ELT classroom*. DELTA Publishing, Stuttgart.
- Bárdos J. 2005. *Nyelvpedagógia – Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Breen, M. 1989. The evaluation cycle for language learning tasks. In: Johnson, R. K. (eds.), *The Second Language Curriculum*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 187–206.
- Candlin, C. 1987. Towards task-based language learning. In: Candlin, C. – Murphy, D. (eds.), *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, Prentice Hall International, New Jersey.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. 2015. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. 2017. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), pp. 507–526. Forrás: https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/085B387BC1936C210BB1DE58312A1F40/S0261444817000179a.pdf/position_paper_moving_taskbased_language_teaching_forward.pdf (megtekintve: 2020.05.18.)
- Ellis, R. – Skehan, P. – Li, S. – Shintani, N. – Lambert, C. 2020. *Task-Based Language Teaching – Theory and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Foster, P. & P. Skehan 1996. The influence of planning on performance in task-based learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 299–324.
- Gault, J. 2006. *New Headway – Talking Points*. Oxford University Press, Oxford.
- Hlavacska E. – Hoffmann I. – Laczkó T. – Maticsák S. 1993. *Hungarolingua (1–3)*. Debreceni Tudományegyetem, Debrecen.
- Krashen, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, Oxford.
- Krashen, S. D. – Terrell, T. D. 1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Pergamon Press, New York.
- Long, M. 1985. A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In: Hyltenstam, K. & Pienemann, M. (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Long, M. 2015. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. Wiley Blackwell, Chichester.
- Loschky, L. – Bley-Vroman, R. 1993. Grammar and task-based methodology. In: Crookes, G. & Gass, S. (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Multilingual Matters, Clevedon, pp. 123–167.
- Nunan, D. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan, D. 2004. *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Pelcz K. – Szita Sz. 2013–2019. *MagyarOK (A1–B2)*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Prabhu, N.S. 1987. *Second Language Pedagogy*. Oxford University Press, Oxford.
- Robinson, P. 2001. Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA. In: Robinson, P. (eds.), *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 287–318.

- Samuda, V. 2001. Guiding relationships between form and meaning during task performance: The role of the teacher. In: M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (eds.), *Researching pedagogic tasks, second language learning, teaching and testing*. Longman, Harlow, pp. 119–140.
- Shintani, N. 2016. *Input-based tasks in foreign language instruction for young learners*. John Benjamins, Amsterdam.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman, Harlow.
- Willis, D. – Willis, J. 2007. *Doing Task-based Teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Waseda Mika¹

HOGYAN TANÍTSUK? – A TANÁROK SZOBÁJA VS. A TANÁROK SZOBÁJUK²

Abstract

For Japanese learners of Hungarian it is difficult to understand that the Hungarian expression of „teachers’ room” is *a tanárok szobája* and not **a tanárok szobájuk*. This language phenomenon seems to be illogical for foreigners, because there is no agreement in number between possessor and possessee.

This paper claims that we need to distinguish two categories, one is nominal possessive structure (*a tanárok szobája*) and the other is pronominal possessive structure (*a szobám, szobád, szobája, szobánk, szobátok, szobájuk*). The possessive suffix *-a/-e, -ja/-je* of the nominal possessive structure is a general marker for the possessive relation of two entities. The possessive suffix *-a/-e, -ja/-je* of the pronominal possessive structure is, on the other hand, a marker for the possessive relation between the third person singular possessor and the possessee. The same form has two different functions.

When we teach, we should introduce the nominal possessive structure first, and then the pronominal possessive structure. In this way we could logically explain why **a tanárok szobájuk* is not correct form.

Keywords: *possessive construction, possessive personal suffix, possessive relation suffix, agreement between possessor and possessee, teaching Hungarian as a Foreign Language*

Kulcsszavak: *birtokos szerkezet, birtokos személyjel, birtokviszonyjel, birtok és birtokos egyeztetése, a magyar mint idegen nyelv tanítása*

1. Bevezetés

Tanulmányomban *a tanárok szobája* és *az (ő) szobájuk* birtokos jelzős szerkezet problémájával kívánok foglalkozni – az előbbit nominális, az utóbbit pronominális birtokos

¹Waseda Mika, Oszakai Egyetem Idegennyelvi kara, magyar szak, Japán, Oszaka; waseda@lang.osaka-u.ac.jp

²Itt szeretném megköszönni Cseresnyési Lászlónak, valamint cikkem névtelen lektorainak hasznos megjegyzéseit és értékes javaslatait.

szerkezetnek fogom hívni. A két szerkezet csak részben analóg, hiszen *a tanárok szobája* esetében arról van szó, hogy a birtokos jelző többes számú, de a birtokon lévő birtokos személyjel számbeli egyeztetése elmarad: azaz nincs olyan, hogy **a tanárok szobájuk*. Ezzel szemben a pronominális szerkezetben a birtokoson nem jelölhető a többes szám: **az ők szobájuk / *az ők szobája* egyaránt hibás. Csak *az ő szobájuk* forma a helyes.

A magyarul tanuló japán diákok számára a harmadik személyű formák nem tűnhetnek logikusnak, különösen a nominális alakok, hiszen a birtokos személyjeles paradigmában ezt találjuk: *a szobájuk*, a birtoklás kifejezésében pedig *A tanároknak van szobájuk*. Akkor miért nem helyes **a tanárok szobájuk*? A magyarul tanulóknak egyszerűen csak nyelvi tényként kell elfogadniuk, hogy ez a harmadik személyű birtokos szerkezet képzési szabálya a közismerten „szeszélyes” magyar nyelvben. Miként lehet ezt az illogikusnak tűnő jelenséget a lehető legegyszerűbben megtanítani a nyelvtanulóknak?

2. A birtokos szerkezet a szakirodalomban

A *Gyakorló magyar nyelvtan* (Szita–Görbe 2009: 134) megadja a gyakorlati szabályokat, azaz figyelmeztet arra, hogy többes szám harmadik személyben más a birtok végződése, ha a birtokost főnévvel fejezzük ki, és más, ha személyes névmással: *a lányok autója* – nominális szerkezet, *az ő autójuk* – pronominális szerkezet. Hasonlóan változik meg a birtok végződése, ha az *önök* névmás nem szerepel a mondatban: *az önök kertje, a kertjük*. Az *ön* és *maga* névmás főnévként viselkedik ebben a szerkezetben.

Ezt az ellentmondásos jelenséget Szili (2006: 44) azzal magyarázza, hogy el kívánjuk kerülni a többes szám kétszeri jelölését. Azaz a nyelv gazdaságosságra törekszik. Mint írja (2006: 58), a többes számban álló birtokosok esetében (*a lányok autója*) a *-ja* személyjel csak a birtok harmadik személyű voltára utal, és nem ad információt a birtokosok többségéről. Erre szerinte ebben a szerkezetben nincs is szükség, hisz a főnévvel megnevezett birtokoson a többesjel jelentése világos. A **gyerekek kutájuk* helytelen alakban kétszer jelenne meg a birtokosok többes számát mutató jel: egyszer a szerkezet első tagján, majd a másodikikon is. Ezt elkerülendő a többes számban álló főnevekkel, ezért a birtok egyes szám 3. személyű birtokos személyjellel áll. Nincs számbeli egyeztetés. Ugyanakkor *A diákoknak szombaton nincs órájuk* és *A diákoknak szombaton nincs órája* mondatpár esetében az előbbiben van szám szerinti egyeztetés, az utóbbiban nincs. Ha a kétszeri számjelölés elkerülendő, miért fogadható el az előbbi mondat? Azért, mert a magyar nyelv szeszélyes?

Véleményem szerint a kétszeres jelölés kerülése nem meggyőző magyarázat, hiszen a nyelvekben elég gyakori az ilyesféle redundancia jelensége, például kétszeres redundancia magyar nyelvben az, hogy az *A mögött a ház mögött van Péter háza* mondatban kétszer jelenik meg a *mögött* névutó.

Szilihez hasonlóan Sz. Hegedűs (2005: 41) is rámutat arra, hogy a birtokos jelzős szerkezetben a birtokosok többségét vagy a birtokoson jelöli meg (*a fiúk asztala*), vagy a birtokszón (*az ő asztaluk*), de egyszerre a kettő nem lehetséges (**ők / Péterék / a fiúk + asztaluk*).

A *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések* (Hegedűs 2004: 178) a tanulót zavaró tényezőnek tartja azt, hogy a *fiúk hajója* kifejezéssel szemben az *(ő) hajójuk/hajóik* szerkezetben a birtokosok többségét jelölő *-k* a birtokszón van jelölve.

A *Magyar Grammatika* (Keszler szerk. 2000: 450) megjegyzi, hogy az egyes szám harmadik személyjel heterogén, nemcsak egyes számú, hanem többes számú birtokosra is utalhat. Többes szám harmadik személyű birtokos esetén nincs számbeli egyeztetés a birtokos és a birtok között: *a fiúk könyve, az ő könyvük*.

Ahogy Varga (2007) is írja, az egyes szám harmadik személyű birtokjel mind formáját, mind funkcióit tekintve különös figyelmet érdemel. Míg az első két személy esetén a végződések egyértelműen és kizárólagosan jelölik a birtokost, addig az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjel egyszerre különböző birtokosra is utalhat: *Péter autója, az ő autója, a fiúk autója, az ön autója, az önök autója*. Sőt itt hozzátenném azt is, hogy az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjelnek számos különböző funkciója van, ezek közül a leggyakoribb az időhatározói: *Egy éve tanulok magyarul, Három éve voltam Budapesten*. Ezért Melcsuk (1965) nyomán többen is javasolták, hogy az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjelet nem tiszta személyjelnek, hanem a birtokviszony általános jelének tekintsük. Ez a gondolat több okból is meggyőző: gondoljunk akár arra, hogy *a magam háza, a magad háza, a maga háza* stb. szerkezetben is a *háza* mint egy általános „birtokos forma” szerepel. Melcsuk tanulmánya egyébként azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy miként jelölik meg a birtokos személyén és számán kívül a birtok többségét, miképpen elemezhetők alaktanilag, azaz hogyan szegmentálhatók a birtok többségét kifejező alakok, mint a *házaim, házaid* stb. Az ő felfogása szerint a birtokos tömböket jelentéstanilag négy részre lehet bontani: a birtok száma, a birtokviszony, a birtokos személye és a birtokos száma. A *házaim* alakban *-a* a birtokviszonyjel, *-i* a birtoktöbbsesítő jel, *-m* a birtokos egyes szám első személyű jele. Melcsuk az *-i* birtoktöbbsesítő jel előtt lévő *-a/-e/-ja/-je* elemet a paradigma minden tagjában azonos szerepűnek tekinti – olyan jelnek, amely általában utal a birtokviszony fennállására. Szerintem ez a felfogás érthetővé teszi, hogy miért a *háza* forma szerepel mind *az ember háza*, mind pedig *az emberek háza* szerkezetben, és miért nem úgy mondjuk az utóbbit, ahogyan „logikusnak” tűnhetne: **az emberek házuk*.

Kiefer (2000: 590–595) is azon az állásponton van, hogy a több birtokot jelölő formák a birtokviszonyjel feltételezésével jól elemezhetők.

hajó+i+m	hajó+i+d	hajó+i	hajó+i+nk	hajó+i+tok	hajó+i+k
ős+e+i+m	ős+e+i+d	ős+e+i	ős+e+i+nk	ős+e+i+tek	ős+e+i+k
ház+a+i+m	ház+a+i+d	ház+a+i	ház+a+i+nk	ház+a+i+tok	ház+a+i+k
kert+je+i+m	kert+je+i+d	kert+je+i	kert+je+i+nk	kert+je+i+tek	kert+je+i+k
pad+ja+i+m	pad+ja+i+d	pad+ja+i	pad+ja+i+nk	pad+ja+i+tok	pad+ja+i+k

Az általános birtokviszonyjel a több birtokot kifejező formákban mindig *-a/-e/-ja/-je* alakú, kivéve, ha a tő magánhangzóval végződik (pl. *hajóim*): ilyenkor elmarad, vagyis zéró morféma áll ott. Ahogy Rácz (1974: 140) írja, ezen a módon egységesen és világosan szegmentálhatjuk ugyan a birtok többségét kifejező alakokat, az egy birtokot kifejező alakrendszerben azonban számos bonyodalmat okoz a birtokviszony általános jelének a bevezetése. Melcsuk *a háza, a hajója* alakokban is birtokviszonyjelnek gondolja az *-a, -ja* elemet, és zéró birtokos személyjelet feltételez, sőt az első és a második személyű alakokban (*házam, házad*) is a birtokviszony általános jelét látja, amelyet általában kötőhangzónak vagy tövéghangzónak tartanak. Ugyanakkor szerinte *az asztalom és a főnököm* alakokban nincs birtokviszonyjel, de kötőhangzó és birtokos személyjel van, továbbá *az óráim* alakban sincs birtokviszonyjel, de kötőhangzó sem. Így aztán az egész rendszer kaotikus lesz.

A kétségtelen problémát Rebrus (2000: 776, 922) úgy hidalja át, hogy az *-a/-e/-ja/-je* toldalékot „általános birtoklásjelölő” jelnek nevezi, amely több birtok esetén mindig megjelenik, egy birtok esetén viszont csak a harmadik személyben jelenik meg. Rebrus szerint *a kalap-ja* alaknak a *-ja* toldaléka birtoklásjelölőjel, számjel és személyjel nincs, azaz zéró morféma áll.

Bartos (2000: 676) az *-a/-e/-ja/-je* toldalékot „birtokolságjel”-nek hívja, és az egy birtokot kifejező személyjeles paradigmában minden alakban feltételezi a birtokolságjel meglétét. Szerinte az első és a második személyű alakokban fúzió, azaz összeolvadás következtében a felszínen nem látjuk a birtokolságjel nyomát. Bartos szerint az ilyen fúzió a nyelvi kifejezés gazdaságosságának egyik megnyilvánulása: álljanak a felszíni alakok olyan kevés morfból, amilyen kevésből csak lehet. Ami az egyes szám harmadik személyű alakot illeti, szerinte *a kalap-ja* alaknak a *-ja* toldaléka birtokolságjel, és utána zéró számjel és személyjel áll: *kalap-ja-0* (Bartos 2000: 679).

Ezek természetesen mind leíró nyelvészeti problémák és absztrakt elméleti magyarázatok. A magyar mint idegen nyelv oktatása szempontjából azonban hasznos lehet a Melcsuktól származó koncepció. Véleményem szerint a „birtokviszonyjel” kategóriája révén értelmesen megmagyarázható a *tanárok szobája* kifejezés logikája. Mielőtt kifejténém ezt a gondolatomat, nézzük meg, hogyan tanítják a birtokviszonyt jelölő kifejezéseket a magyart mint idegen nyelvet oktató tankönyvekben!

3. A birtokos szerkezet a magyar nyelvkönyvekben

A *Hungarolingua* tankönyvben a birtokos személyjeleket *Az én családom* című, 10. leckében mutatja be: először az egyes szám első és második, és többes szám első és második személyjeles alakokat (*az én autóm, a te autód, a mi autónk* és a *ti autótok*) határozott névelővel és személyes névmással. Azután egyszerre jelenik meg az egyes szám harmadik személyjeles pronominális szerkezet *az ő tanára* és a nominális szerkezet: *a fiú tanára, Géza tanára*. Ezt követően *az ő autójuk, a fiúk autója, az ön autója, az önök autója* kifejezések mind együtt jelennek meg az ugyanabban a leckében. Itt már zavarba jönnek a diákok, miért nem helyes **a fiúk autójuk* és **az önök autójuk*.

A *Hungarolingua* később a második könyv 3. leckében vezeti be az A-nak B-je dativuszi szerkezetet: *a fókának a kislánya, Péternek a gyereke, a gyerekeknek az autója*. Ugyanabban a leckében tanuljuk a birtoklási mondatot is, ahol *Ez Pistának a háza* mondat és *Pistának van háza* mondat egymás mellett szerepel, mintha az előzőből lenne levezethető az utóbbi mondat.

A *Halló, itt Magyarország* érdekes módon a 9. leckében az A-nak B-je szerkezetet mutatja be először: *Ez kinek az autója? Ez Péter(nek az) autója*, az egyes számú birtokost és birtokot jelölő paradigmával (*autóm, autód, autója*) együtt. Ezt követő 10. leckében jelenik meg a birtoklási mondat (*Péternek van autója*). A 11. leckében szerepelnek a többes számú birtokost és egyes számú birtokot kifejező alakok (*autónk, autótok, autójuk*), a birtoklási szerkezetek (*Nekik van autójuk, Önöknek van autójuk, A fiúknak van autójuk*) és a nominális szerkezetek is (*az önök autója zöld, A fiúk autója zöld*).

A *Lépésenként magyarul* a 44. leckében tanítja a többes számú birtokost és egyes számú birtokot kifejező alakokat (*házunk, házatok, házuk*). Itt figyelmezteti a tanulókat, hogy **az önök házuk* hibás, és utal arra, hogy ez a nyelvtani jelenség különleges, nem illik bele az eddig tanult szabályokba.

A *MagyarOK* a 4. fejezetben a pronominális szerkezet és a nominális szerkezet egymás mellett szerepel, *a számítógéped, az Ön számítógépe*. A honlapjáról letölthető nyelvtani részben található táblázat kissé félrevezető. Könnyen azt hihetik a tanulók, hogy **az önök kertjük* megfelelő kifejezés lenne.

Ön ő	a családja a terasza	a kertje a testvére	a bőrdöndje a függönye
mi	a családunk a teraszunk	a kertünk a testvérünk	a bőrdöndünk a függönyünk
ti	a család otok a terasz otok	a kert etek a testvér etek	a bőrdönd ötök a függöny ötök
Önök ők*	a család juk a terasz uk	a kert jük a testvér ük	a bőrdönd jük a függöny ük

Általában a magyar nyelvkönyvekben a különféle, birtokviszonyt jelölő kifejezéseket mind egy helyen, egyszerre tanítják. Az a probléma, hogy a birtokos személyjeles alakok paradigmája mellett együtt szerepelnek a *tanár/tanárok szobája, az ön/önök szobája* kifejezések is. Szerintem a tanításban el kell különíteni a két szerkezetet, a pronominális szerkezetet és a nominális szerkezetet. A nominális szerkezeten belül pedig az egy birtokot jelölő szerkezetet és a több birtokot jelölőt szerkezetet.

A nominális szerkezet „A B-je” általános birtokviszonyt kifejező szerkezet, amelyben az A egyes vagy többes számú főnév vagy *ön/önök/maga/maguk* névmás és a B

egyres vagy többes számú: *A tanár (tanárok) szobája, az ön (önök) kertje, a tanár szobái* stb. A B-hez *-a/-e/-ja/-je* birtokviszony általános jele kapcsolódik. A pronominális szerkezet pedig birtokos személyjeles szerkezet: *az (én) autóm, az (te) autód, az (ő) autója* stb.

A tanítási sorrend is fontos. Fontos, hogy először az általános birtokviszonyt jelölő nominális szerkezetet tanítsuk. Ezekben az esetekben a tanuló számára az is problémát jelent, hogy melyik jelváltozat kapcsolódik az adott főnévhez: a *j-s* vagy *j* nélküli, hiszen a mássalhangzós tövek esetében általában a *j-s* alakok jelentkezése nem mindig jósolható meg (*virága / virágja*), mert a tövéghangzó szerinti szabály alól sok a kivétel. A tankönyvemben (Waseda 2001) ezért csak azt jegyzem meg, hogy a két mássalhangzóra végződő tövek és újabb jövevényszavak általában *j-s* változatot kapnak, és jelölöm azt, ha egy szó birtokviszonyjele a *j-s* lesz (*kert, -je*). Azt javaslom a diákoknak, hogy mindig három alakot jegyezzenek meg: a többes számút, a tárgyragosat és a birtokjeles alakot (*házak, házat, háza*). Csak ezek után vezetem be azt a szerkezetet, amelyben a birtokos *-nak/-nek* ragos és a birtoknak van határozott névelője (*Gábornak az autója, Gábor feleségének a barátja, Ez kinek az autója?*). A birtokviszonyjel időhatározó funkcióját is itt tanítom (*Hány éve tanulsz magyarul? Még csak három hónapja. Három éve voltam Budapesten.*). Ebben a leckében tanuljuk a dátum kifejezését is (*Hányadika van ma? Augusztus 20-a van*). Tehát az *-a/-e/-ja/-je* jelet nem egyes szám harmadik személyű birtokos személyjelként tanítjuk, hanem általános birtokviszonyjelként. Az általános birtokviszonyt kifejező szerkezet bevezetése nem okoz problémát a japán anyanyelvűek számára, hiszen a japánban is van hasonló szerkezet: *A no B*. A birtokviszonyjelhez hasonlóan a *no* genetivusi partikula azt fejezi ki, hogy az *A* például a tulajdonosa, helye, munkája, tulajdonsága *B*-nek. A japán nyelvben a birtoknak nincs személyjele. Néhány példa *A* és *B* viszonyának sokféleségére:

- (1) a. *Ken no kuruma*
Ken GEN. autó
'Ken autója'
- b. *niwa no hana*
kert GEN. virág
'kerti virág'
- c. *ichigo no keeki*
eper GEN. torta
'epres torta/epertorta'
- d. *nanasai no otokonoko*
7 éves GEN. fiú
'7 éves fiú'
- e. *kuroi kami no onnanoko*
fekete haj GEN. lány
'fekete hajú lány'

f. *isha no chichi*
 orvos GEN. apa
 'apám, aki orvos'

g. *aka no pen*
 piros GEN. toll
 'piros toll'

A magyar birtokos szerkezet is sokféle viszonyt fejezhet ki a birtokláson kívül (Hegedűs 2004: 177, Tolcsvai 2006), de a japán „A no B” szerkezetnek még több funkciója van, mint a magyar megfelelőjének. Ezért néha túláltalánosítanak a diákok, pl. Az *epres torta* vagy *epertorta* helyett az *eper tortája* kifejezést használják.

Miután megtanultuk a birtokviszonyt kifejező szerkezetet, a következő leckében tanuljuk a pronominális szerkezetet, azaz a birtokos személyjeles paradigmát. Ezt úgy magyarázom, hogy az egyes szám harmadik személyű személyjel alakilag megegyezik a birtokviszonyjellel: az *autójá*-nak a *-ja* végződése az egyes szám harmadik személyű személyjel, s nem a birtokviszonyjel, de az alak ugyanaz, vagyis homonim. Tehát *a fiúk autója* és *az (ő) autója* két különböző szerkezet, az előbbi *-ja* birtokviszonyjel, az utóbbi *-ja* pedig az egyes szám harmadik személyű birtokos személyjel, ily módon logikusan és könnyen érthetően lehet tanítani a jelenséget. Tapasztalataim szerint így érthetőbb a japán anyanyelvűek számára. Azt a felfogást azonban nem követem, hogy az *autója* szóalaknak a *-ja* végződése is birtokviszonyjel és nincs személyjel (zéró morféma) (Rebrus 2000: 922), illetve hogy a *-ja* végződése a birtokviszonyjel, a személyjel és a számjel fúziójának eredménye (Bartos 2000: 679). A magyar mint idegen nyelv tanítása szempontjából az absztrakt megközelítés bonyolultabbá teszi a magyarázatot.

A birtokos személyjelek után a több birtokot jelölő „A B-je” általános birtokviszonyt kifejező szerkezetet tanuljuk, amelyben a B többes számban van: *a tanár/tanárok könyvei*, *az ön/önök könyvei*. Ezután a több birtokot jelölő birtokos személyjeles alakokat tanuljuk. Ebben a paradigmában valóban nincs egyes szám harmadik személyű jel (*fűzet+e+i+m*, *fűzet+e+i+d*, *fűzet+e+i+0*).

Ezek után jön a birtoklást kifejező szerkezet. A birtoklást kifejező szerkezet a legtöbb diákunknak nem okoz nagy problémát, hiszen a japán nyelvben is hasonlóan fejezzük ki a létigével. A birtok kerül az alany pozícióba és a birtokos a dativusba. Csak az a különbség, hogy a birtoknak nincs személyjele a japán nyelvben.

(2) *Watashi ni wa ane ga iru.*
 én DAT. TOP. nővér NOM. van
 'Nekem van nővérem.'

4. Összefoglalás

Japán tanítványaim zavarba jönnek, amikor azt tanuljuk, hogy *a tanárok szobája* a helyes és **a tanárok szobájuk* a helytelen. Azért, mert először a pronominális szerkezetet, azaz birtokos személy jeles paradigmát tanuljuk, amelyben a többes szám harmadik személyű alak *a szobájuk*. Ha a birtokok *tanárok* lesz, az lenne a logikus, hogy *a tanárok szobájuk* a helyes, de nem így van. Ennek az ellentmondásnak a megoldásaként új oktatási módszert javasoltam: azt, hogy a hagyományosan mind egyszerre tanított birtokos kifejezéseket válasszuk ketté – az egyik a nominális szerkezet, a másik a pronominális szerkezet. Először a nominális általános birtokviszonyt kifejező szerkezetet tanítsuk, és utána a pronominális birtokos személyjeles szerkezetet. A nominális szerkezetben birtokviszonyjel jelöli a két szó közötti kapcsolatot, a pronominális szerkezetben a személyjel jelöli a birtokos személyét és számát. A birtokviszonyjel alakja egybeesik az egyes szám harmadik személyű jel alakjával.

Végezetül térjünk vissza a következő mondatpárra. A (3a) mondatban a birtokos és a birtokszó között van egyeztetés, a (3b) mondatban viszont nincs (vö. E. Kiss 2004: 41–43, Bartos 2000: 678–683, Dikken 1999).

- (3) a. *A diákoknak szombaton nincs órájuk.*
 b. *A diákoknak szombaton nincs órája.*
 c. *A diákoknak szombaton nincs [diákok] órája.*
- (4) a. *Nekik szombaton nincs órájuk.*
 b. **Nekik szombaton nincs órája.*
 c. *Nekik szombaton nincs [ő] *órája / órájuk.*

Miért van, hogy a (3b) mondatban az *órája* is lehetséges, hiszen az a nominális szerkezet tipikus egyeztetése? Szerintem a válasz az, hogy a nominális szerkezet analógiája érvényesül, azaz a (3b) *órája* alak alatt feltételezhetjük *a diákok órája* nominális szerkezetet. Mondatok megértésében is fontos a nominális szerkezet és a pronominális szerkezet megkülönböztetése. Hasonlóképpen magyarázható az, hogy miért hibás a (4b) mondat, hiszen nyilvánvalóan nem feltételezhetünk egy „az ő órája” mögöttes alakot.

A jelenség nyelvtörténeti magyarázatát É. Kiss Katalin kísérelte meg, aki szerint a *-nak/-nek* ragos dativuszi formát az esemény résztvevője mellett birtokosként értelmezték át vélhetően valamikor a magyarság Közép-Európába érkezése idején (É. Kiss *et al.* 2013: 8–9). Ugyanakkor az eredeti értelmezés lehetősége sem tűnt el, azaz a jelentés ambivalens, vö. *A diákok „számára” szombaton elmarad az óra.* vs. *A diákok(-nak az) órája szombaton elmarad.* A birtokos főnév az utóbbi példamondatban szintaktikailag a birtokos szerkezeten belül helyezkedik el, azaz ún. *belső birtokviszonyról* (internal possession) van szó. A birtokos azonban maga is rendelkezhet önálló szemantikai funkcióval, pl. lehet egy esemény érintettje, elszenvedője, kedvezményezettje. A részeshatározói esetrag alkalmazása önmagában nem elég a „recipients”, „afficiens”, „páciens” funkció jelöléséhez (hiszen például *a diákok órája* és *a diákoknak az órája* különbsége csupán stilisztikai jellegű). A birtokost ilyenkor ki is kell mozdítani a birtokos

szerkezetből. Ennek az ún. diszlokációnak a következtében ambivalens viszony jön létre, mivel a birtokos egyrészt önálló dativuszi argumentumként is értelmezhető, másrészt viszont továbbra is a birtokos szerkezet része marad. Ez magyarázza azt, hogy a nyelvtani egyeztetés is ambivalens, azaz kétféle lehet, vö. fent (3a) és (3b), illetve (5b).

- (5) a. *A fogorvos kihúzta a diákok(nak a) fogát/*fogukat.*
 b. *A diákoknak a fogorvos (~ A fogorvos a diákoknak) kihúzta a fogát/fogukat.*

Az ilyen és hasonló szerkezetek neve a modern szakirodalomban *külső birtokviszony* (external possession), vö. Payne és Barshi (1999) – ebben különösen Haspelmath (1999), továbbá Hegedűs (2019: 57–58). Belső birtokviszony esetében nincs számbeli egyeztetés, külső birtokviszony esetében azonban lehetséges.

A következő mondatpárok különbsége is a szintaktikai ambivalenciával magyarázható:

- (6) a. *Méregdrága olasz bútorokkal rendezték be a tanárok a szobáját/*szobájukat.*
 b. *A tanároknak méregdrága olasz bútorokkal rendezték be a szobáját/szobájukat.*
 (7) a. *Decemberben kicsit korábban utalták az alkalmazottak fizetését/*fizetésüket.*
 b. *Az alkalmazottaknak decemberben kicsit korábban utalták a fizetését/fizetésüket.*

Más szóval, a birtokos jelzői (belső birtokos) viszonytal szemben a külső birtokos szerkezetekben (vö. 3ab, 5b, 6b, 7b) mondattanilag általában a részeshatározói és birtokos jelzői értelmezés egyaránt lehetséges. Ezt igazolja az is, hogy külső birtokviszony esetében hol van, hol pedig nincs számbeli egyeztetés a harmadik személyben. Az anyanyelvi beszélők mindkét nyelvtani forma létezését ismerik, de a véleményük megoszlik abban a tekintetben, hogy valóban egyenrangúak-e a számbeli egyeztetést mutató, illetve azt nem mutató formák. Ennek a jelenségnek a szociolingvisztikai oldalával azonban majd egy későbbi tanulmányban szeretnék foglalkozni.

Irodalom

- Bartos, Huba 2000. Az inflexiós jelenségek szintaktikai háttere. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan*. 3. Morfológia. Akadémiai Kiadó, Budapest. 653–762.
- Dikken, Marcel den. 1999. On the structural representation of possession and agreement. The case of (anti-)agreement in Hungarian possessed nominal phrases. In: István Kenesei (ed.) *Crossing Boundaries: Theoretical Advances in Central and Eastern European Languages*. John Benjamins, Amsterdam. 137–178.
- Durst, Péter 2004. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelv külföldieknek, ELSŐ LÉPÉS – Magyar nyelvkönyv kezdőknek*. Szegedi Tudományegyetem Hungarológia Központ, Szeged.
- É. Kiss, Katalin 2004. *Anyanyelvünk állapotáról*. Osiris Kiadó, Budapest.
- É. Kiss, Katalin – Gerster Károly – Hegedűs Attila 2013. *Kis magyar nyelvtörténet, Egyetemi jegyzet magyar szakos BA-hallgatók részére*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Kar, Piliscsaba.

- Erdős, József – Prileszky Csilla 2005. *Halló, itt Magyarország*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Haspelmath, Martin 1999. External possession in a European areal perspective. In: D. L. Payne and I. Barshi (eds.): *External possession*. John Benjamins, Amsterdam. 118–135.
- Hegedűs, Rita 2004. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta, Budapest.
- Hegedűs, Rita 2019. „Minden mindennel összefügg” – az összetartozás, rész-egész, birtoklás funkcionális kategória helye a nyelvhasználat rendszerében. *Hungarológiai Évkönyv* 20. évf. 1. sz. 47–71.
- Hlavacska, Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 1991. *Hungarolingua*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Keszler, Borbála (szerk.) 2000. *Magyar Grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kiefer, Ferenc 2000. A birtokos személyragozás. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 590–598.
- Melcsuk, Igor 1965. A magyar főnév birtokos személyragjainak morfológiai felépítéséről. *Magyar Nyelv* LVI. 264–75.
- Payne, Doris L. – Immanuel Barshi (eds.): *External possession*. John Benjamins, Amsterdam.
- Rebrus, Péter 2000. Morfológiai jelenségek. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *Strukturális magyar nyelvtan. 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 763–948.
- Rácz, Endre 1989. A birtokos személyragozásnak a birtok többségét kifejező alakrendszere. In: Rácz Endre, Szathmári István (szerk.). *Tanulmányok a mai magyar nyelv szófajtana és alaktana köréből*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sz. Hegedűs, Rita 2005. A birtoklás magyar kifejezési módjai a nyelvtanulóknak készült grammatikák tükrében. *THL2* (1). 38–43.
- Szili, Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak)*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szita, Szilvia – Görbe Tamás 2009. *Gyakorló magyar nyelvtan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szita, Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK Magyar nyelvkönyv A1+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Tolcsvai Nagy, Gábor 2006. A magyar birtokos szerkezet jelentéstana, kognitív keretben. *ÁNYT*. 21: 43–70.
- H. Varga, Márta 2007. A 'birtoklás' kifejezőeszközei (funkcionális megközelítésben). *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata* 1–2. 16–24.
- Waseda, Mika 2001. *Hangarii go no nyuumon (Bevezetés a magyar nyelvbe)*. Hakusuisha, Tokió.

Nagy Julianna¹

METAFORÁK KOSZTOLÁNYI: FÜRDÉS C. NOVELLÁJÁBAN

Abstract:

This paper shows how to we use the metaphors in Hungarian Language Lesson. In this question we have to know the cognitive teory of metaphor. This shows how to function the metaphor. The metaphor shows the originial and figurative meaning. After the short teory I analyse the metaphors in Kosztolányi's novell (Fürdés).

keywords: *metaphor, cognitive semantics, Kosztolányi, Hungarian Language Lesson*

kulcsszavak: *metafora, kognitív szemantika, Kosztolányi, magyar mint idegen nyelv*

1. Bevezetés

Jelen tanulmány az irodalmi szövegek magyar mint idegen nyelv órán való működését vizsgálja. A nyelvórákon többféle szöveg kerül használatra, az egyik az irodalmi szöveg. Az irodalmi szövegek számos feladathoz jó kiindulópontul szolgálnak. Fontos szem előtt tartani, hogy amikor irodalmi szövegekről beszélünk, akkor az nem különbözik a mindennap használt szövegek nyelvétől. Ez a tanulmány a kognitív nyelvészet és a hermeneutika kiindulópontja alapján vizsgálja az irodalmi szövegek kérdéskörét, azon belül is a metaforák kérdéskörét elemzi részletesen. A tanulmány elemzési kiindulópontja Kosztolányi Fürdés c. novellája, melyet a magyar nyelv tanításakor felsőbb évfolyamoknál (mesterképzés második évfolyamán) lehet felhasználni, és az egyik kulcskérdés a szövegben a metaforák működése. A tanulmány felépítése a következő: először a metaforák jellemzőinek rövid áttekintése; majd a novellából kiválasztott metaforák, mint a szín, az ösvény, a víz kerülnek elemzésre. Végül az összegzésben a metaforák tanításának lehetőségeit foglalom össze.

¹ Nagy Julianna PhD, a krakkói Jagelló Egyetem magyar lektora; nagy.julianna@freemail.hu

2. A metafora

A metafora mind a nyelvészeti, mind az irodalmi diskurzusok egyik fontos vizsgálati tárgya. Jelen írás a metaforát értelmezi kognitív nyelvészeti keretben, próbálva magyarázatot találni arra, hogy a szövegben megjelenő metaforák miképpen változtatnak a szöveg „konkrét értelmén”. A metafora az emberi gondolkodás központi eleme, így amikor bizonyos jelentéseket, jelentésárnyalatokat tanítunk, gyakran szembe találjuk magunkat vele. A metafora a nyelvnek egy olyan aspektusát nyitja meg, amely segít belelátni egy adott ember, egy adott közeg gondolkodásvilágába. A metaforaelmélet segít a tanításnál, mert a nyelvi jelenségek motiváltságát hangsúlyozza és segíti a tanulókkal megértetni a miérteket (Palágyi 2016: 69). Ezért is fontos tisztában lennünk a kognitív metaforaelmélettel, hogy azt a tanítás során alkalmazni tudjuk.

A nyelv tanításánál a metafora egy tágabb dimenziót nyit meg, amely az elsődleges jelentéstől kezdve kibont egy többértelmű jelentést. A tanításban segíthet minket a metafora elméleti háttere, amely sok esetben magyarázatot adhat a metaforák hálójának kibontakozásához. A metafora esetében is a tapasztalat részét képezi a közösségi hagyomány, illetve a fizikai világ (embodiment) (Tátrai 2002). A metaforák a nyelv különböző szintjein jelennek meg, így a mindennapi és az irodalmi szövegeinkben is, ezáltal kontinuumot alkotnak a kettő közt. A metaforák nagy része begyakorlottá, konvencionálissá vált, melyek a használatukkor fel sem tűnnek, és így egy olyan jelentéshálózatot rejtenek magukban, melyek a nyelv, a tudás és a kultúra szoros összefüggéseire mutatnak rá. Vannak egyedi, közösségi és általános metaforák, de minden esetben megfigyelhető, hogy ezek összefüggésben vannak egymással. Sok esetben jelentésbeli árnyalatokat mutatnak a „különféle” metaforák.

Az univerzálék, melyek a kultúrák közti hasonló gondolkodást jellemzik, a metaforák között is megtalálhatóak: pl.: fent – pozitív tulajdonság (Lakoff – Johnson 1980: 22 – 25). Már kora gyermekkorban - a „nyelv szocializációs folyamata” során - megismerkedünk a metaforákkal. Az elvont fogalmakat analogikus, illetve sematikus úton rendezzük el (Tomasello 2002: 168). A metafora reprezentálja a gondolkodás összetett rendszerét, és nemcsak a „nyelvet” (Lakoff – Johnson 1980: 6). A metafora segít megérteni a világ elvont fogalmait, amelyeket az emberi tapasztalat egy konkrét, fizikai tapasztalattal von párhuzamba. A metafora szerepe két „entitás” közti megértésében elsődleges (Lakoff – Johnson 1980: 36). Irodalmi szövegeinkben külön értelmezési lehetőségként jelenik meg. A metaforák egy komplex nyelvi és képi világot hoznak létre a novellában, ennek az összetettségnek a kibontása a metaforaértés folyamata. Irodalmi metaforáinkban ott van az író újítási szándéka, melyben egy más szemantikai aspektus rajzolódik ki (Nagy 2012). Az író egy új szemszögből mutat be egy jól ismert szót. A metaforák hatásköre kiterjedtebb, ami maga után vonja, hogy az egyes metaforák közt átfedések vannak. Mindemellett a metaforák hatókörét érdemes ebben a novellában végigtekinteni, és ennek jelentéstani kiterjesztését a tanulók nagyon szívesen tekintik végig. Ahogy egy konkrét metafora vonul végig a szövegen, úgy válik a szavak jelentése is egyre teljesebbé. Az írói metaforák a szövegértelelem által válnak teljessé (Tolcsvai Nagy 2003), így amikor jelen novellát

értelmezzük, akkor az egyes metaforákat számos előfordulásukban kell vizsgálni, hogy megkapjuk a teljesebb képet.

A metafora alapesetben reprezentálja a konkrét, másrészt az elvont tudást, melyek közt reláció alakul ki. Az analogikus kapcsolat alakulása a két fogalmi tartománytól függ, melyek jelentésmátrixai bizonyos megfelelésben vannak egymással. A konceptuális tartomány két részből reprezentálódik: a forrás és a céltartományban; az előbbi tartalmazza a kiinduló fogalmat, utóbbi pedig a „végfogalmat” (Lakoff 2008, Kövecses 2010). A két konceptuális tartomány közt részleges megfelelés van, amely a szemantikai szerkezetek közti leképezés alapján reprezentálódik. Ennek a leképezésnek a kiindulópontja a mindennapi tapasztalat, amely a legtöbb esetben képi séma. Metaforáink jelentős részét képezik azok, melyek a mindennapi beszédünket áthatják, és annyira konvencionálissá váltak, hogy nem is érezzük egyes esetben az átvitt értelmüket, mint pl. a szék lába. Ezek azok az „elsődleges” metaforák, melyeket kora gyermekkorban megismerünk (Lakoff 2008: 26). A metafora szövegbeli funkciója, hogy a „konkrét” értelmezésen túlmutatva a figyelemirányulást az „átvitt értelemre” irányítsa. Bár a legtöbb esetben „egységként” értelmezzük a metaforát, nem törődve azzal, hogy mik a különálló részek jelentései. Azonban az irodalmi metaforák komplex rendszerénél fontos a részeket külön látni. A metafora értékét a pillanatnyi szöveggörnyezet is eldöntheti, szemben azokkal a mindennapi metaforákkal, melyek sematizálódtak a nyelvben.

3. Az első metafora: a víz

A novella egyik legfontosabb metaforája a víz. Elsőre az itt megjelenő fogalmi metafora konvencionálisnak, mindenki számára érthetőnek tűnik, azonban a szövegben stilisztikailag átértékelődik és jelentése kiterjedtebbé, többértelművé válik. A víz metaforájának jelen szövegben számos megjelenése van, és így, habár szavak különböznek is, a víz metaforája számos esetben összefüggést mutat. A víz, mint az életet meghatározó elem, többnyire a boldogság jelképeként reprezentálódik, azonban a vizsgált novellában sok esetben negatív jelképpé válik.

Az első vízzel kapcsolatos szó rögtön a címben jelenik meg: a fürdés. A cím előrevetíti a szöveg tartalmát, és rögtön aktivizálja a kategóriáról alkotott tudásunkat (Pethő 2011: 157). És így a fürdés jelentéséhez a mindennapi olvasó a boldogságot, az önfeledt szórakozást kapcsolja, mert fürdeni tóban, tengerben szoktunk. A fürdést mindemellett a fürdőkhöz is kapcsoljuk, vagyis elsőre, ha a fürdő asszociációs hálóját elkészítjük, akkor minden esetben megjelenik a pihenés, a nyár, és távolabbi jelentésben a megtisztulás. A cím hatóköre az egész szövegre kiterjed, és így ennek a fogalmi metaforának a jelentései emergens módon válnak a szöveg részévé. A cím épít az olvasó előzetes tudására, és mindezt át- és újraértelmezi a szöveg alapján, így a fürdés és a víz metaforájával szépen egybefonódik, és a szöveg egészében véve új jelentésárnyalatokkal bővíti az eredeti jelentést.

A víz metafora dinamikus jelentésképzését követhetjük végig a szövegben. Azonban a fürdés jelentésének boldogságát a szöveg számos módon átértelmezi, így a kezdeti

önfeledt öröm csak néha köszön vissza a szövegben. Az apa haragszik a fiára, mert a fiú megbukott latinból. Ennek okán mérges és lenézően beszél a gyermekével, úgy tekint rá, hogy az nem tud semmit, ezért nem is akarja magával vinni fürdeni, vagyis az öröm, melyet az önfeledt fürdés jelent, eltűnik. Azonban anyja unszolására mégis magával viszi az apa a fiát, és majd látunk is egy olyan pillanatot, amikor mégis a boldogság jelképe lesz a fürdés. Az apa önfeledten dobálja a fiút a vízbe, elfelejtve gyermeke minden hibáját, de nem veszi észre, hogy fiának ez sok. A víz mintha megtisztítaná ezt a kapcsolatot és elmosná az emberi bűnöket. De a fiúnak sok lesz a víz, az önfeledt játék, és egyszer csak nem bukkan elő többé a vízből. A víz így válik kettős értelművé: egyrészt ott rejlik benne a szépség, a megtisztulás: *tó tündöklött, mintha millió és millió pillangó verdesné tükrét gyémánszárnyal*, másrészt a víz ijesztő volta: *víz édesen rothadt szaga*. Kosztolányi a víz kettős, sejtelemes képét már a fürdés előtt előrevetíti. És ez a kép a tragédiát fogja magában hordozni: a fiú halálát. A víz nem viharos, nem sötét, hanem nyugodt, azonban az indulatok, melyek a felszín alatt kavarnak benne, halálosak, és elragadják a fiút: *Mindenütt csak a víz volt, a víz ijesztő egyformasága*. A víz, a fürdés boldogsága tovaszáll és már csak a hallatlan szomorúságnak lesz a jelképe. A víz egyforma, mely az idő végtelenségére utal, arra a végtelenségre, melyben csak bánat van. És ennek a fájdalomnak a végtelenségére utal a víz-könny metafora is: *Suhajda még mindig meggyzín fürdőnadrágban üldögélt a parton. Arcáról, csíptetőjéről csurgott a víz, a könny*. Az olvasónak sok esetben az lehet a benyomása, hogy az apa mintha nem szeretné a fiát, de ez nem igaz, mert szereti, és ez derül ki ebben az utolsó mondatban, ugyanis nem a víz, hanem a könny csurog az apa arcáról. A mondatban levő hátravetett jelző ennek a jelentését erősíti meg.

4. A második metafora: a piros

A színszimbólumok a novella egészén végigvonulnak. Az egyik ilyen szín a piros. A piros árnyalatainak (pl.: meggypiros) a szövegben fontos szerepe van. először is a kisfiún van ilyen tornaing, másodsor meggyzín fürdőnadrágja van az apának és a fiának is. A piros színhez kötjük a vért, az életet, a vidámságot. A kisfiú inge jelképezi a fiatalságot, az életet, vagyis azt, ahogyan egy dinamikus, élettel teli kisgyermeket elképzelünk. *A konyha előtt a lócán fölneszelt egy tizenegy éves fiú. Térdén összecukott könyvet tartott: a latin nyelvtant. Vékonyka gyermek volt, haja rövidre nyírva nullás géppel. Piros tornaing rajta, vászonnadrág, lábán bőrsaru. Pislogott az apja meg az anyja felé*. Fontos, hogy a második esetben is egy ruhadarab hordozza ezt a színt, mégpedig a fürdőnadrág. Ez több aspektusból is nagy jelentőséggel bír. Egyrésztől mind az apának, mind a fiának ilyen fürdőnadrágja van, ezzel kihangsúlyozódik a családi kötelék, másrésztől a fürdészel kapcsolódik össze. *De azért fölrohant a tornágra. Onnan egy sötét kis szobába ért. Keresgélte a fiókokban a meggyzín fürdőnadrágot. Az egészen olyan volt, mint az apjáé, csak kisebb. Suhajdáné varrta mind a kettőt*. És így, ahogy a fentebb elemeztük a víz metaforáját, az nem csak a vidám élettel, hanem a halállal is relációba hozható. A piros és a vörös magyar színnevek elemzésénél látni kell, hogy a vörös inkább a negatív asszociációkra utal (Tóth-Czifra – Benczes 53-54).

A piros így a negatívumot, a figyelmeztetést vonja maga után, vagyis amikor a kisfiú inge szemünk elé kerül, az a veszélyre figyelmeztet minket. Ezt erősíti a szövegben az apa mérge is. A piros színhez kapcsoljuk a dühöt, ami ebben a novellában szerepet kap. *Sírba visz ez a taknyos - vágott közbe Suhajda, mert a mérge fűszer volt neki, paprika - , sírba visz - ismételte, s élvezte, hogy a harag kitágította az ereit, jótékonyan elűzte délutáni unalmát.*

5. A harmadik metafora: a fény

A fény metafora a szövegben a nappal van összefüggésben, ami a fényével élte a környezetét. A nap számos aspektusban jelenik meg, mint például napszakokat behatároló jelzés és mint világító test. Emellett a nap a fényvel hozható párhuzamba, ami pedig az emberi gondolkodásban a pozitívumokkal áll kapcsolatban. A novella első mondata: *Fehéren sütött a nap.* Ebben a mondatban a nap jelentéskategóriája kinyílik, és a fehérség a vakító fényt emeli ki. Az olvasó a nap vakítóan fényes voltát látja, amit a fehér melléknév emel ki. Ezáltal a melléknév által egy új jelentéssel bővül a nap kategóriája, vagyis a nap kellemes, simogató melege helyett a kánikulai melegnek lesz fontos szerepe. Ebben a metaforikus kifejezésben még az érdekes, hogy a fehérség a vakságot is magában hordozza. Ahogy nem tudjuk, mit hoz a jövő, nem láthatóak előre az események, úgy nem látják azt történetünk főhősei sem. A vakság ott van a szereplők lelkében is, mert nem tudja az apa, hogy mi lenne a gyermekének jó. A fiú „érzelmi vaksága” pedig abban érhető tetten, hogy nem meri kimutatni érzéseit.

És ezt a gondolatsort erősíti tovább a fürdőhelynek a leírása: *Mint amikor éjjel fényképeznek és villanóport gyűjtanak, úgy izzott a balatoni fürdőhely a verőfényben. A meszelt kunyhók, a kukoricagörék, a homok keretében minden fehérnek látszott. Még az ég is. Az akácfák poros lombja pedig olyan fehér volt, akár az írópapír.* A fehérség itt teljesen áthat mindent, minden-minden fehér, olyan fényes, hogy az ember szemét elvakítja. És ott a kontraszt, a sötétség, amely a szobában van jelen. Így a sötétség már előrevetíti, hogy valami rossz fog történni. *De azért fölrohant a tornácra. Onnan egy sötét kis szobába ért. Keresgélte a fiókokban a meggyzín fürdőnadrágot.* Azonban meg kell jegyezni, hogy mind a két esetben ott van a láthatatlan, egyrészt azért, mert a fény elvakít, a sötétben pedig a fény hiánya miatt nem látunk semmit.

Még egy érdekes fény metafora jelenik meg a szövegben: az apa csiptetője. *Jancsi rátekintett, hogy szeméből olvasson. De nem látott semmit. Az aranykeretes csiptető üvege nagyon villogott. Pironkodva nézte, hogy megy apja a tóba.* Az arany és a nap ragyogásukban közösek. Az arany itt Suhajda csiptetőjével azonosítható, ha rávillan a fény, bevilágítja, elvakítja a környezetét. Ha csak azt olvassuk aranykeretes csiptető, akkor egy nemes úriember jelenik meg előttünk, és az arany fényével valamilyen kellemes érzést kelt az olvasóban. Azonban az apának az elérhetetlenségét hangsúlyozza ezzel a képpel az író. És ez a kép tovább erősödik azzal, hogy a fiú ránéz, de nem lát semmit az apjából, a szeméből. A fiú az apja szemét nézi, szeretné látni, hogy mi a véleménye róla, de nem tudja meg. Így a fény az elérhetetlenségnek lesz a jelképe.

6. A negyedik metafora: az ösvény

Az utolsó metafora, ami elemzésre kerül a tanulmányban, az út, az ösvény metaforája. Az ösvény az élet szimbóluma, amit be kell járni minden szereplőnek a novellában. Az élet, mint út metafora konvencionálisnak tekinthető (Kövecses 2010: 90), mert a mindennapi ember használja, és nem okoz gondot a jelentése. Eszerint az életünk minden egyes napján végigjárjuk az előttünk levő napnak az útját, ami beleolvad egész életünk útjába. Az életút egy ösvényként reprezentálódik ebben a novellában. Az ösvény jelentéskategóriájában benne rejlik valami láthatatlan. Természetesen az út is ilyen, mert ott sem tudjuk, mit rejt a vége, de azt egyenesnek gondoljuk. Az ösvény girbegurba, a növények behajlanak rá, ami átláthatatlanná teszi az utat. Az apa és a fiú az ösvényen megy le fürödni. *Suhajda vagy húsz lépéssel haladhatott előtte a gyalogösvényen. Jancsi bórsaruja, amint futott, tapsikolta a port. Hamar utolérte őt az ördögcérnaösvénynél. De néhány lépéssel előbb lassított, óvatosan lopakodott melléje, mint a kutya, még mindig nem lévén bizonyos, vajon nem kergetik-e vissza.* Az apát követi fia a szűk ösvényen, mint egy kutya. De az ösvény nevében benne rejlik az ördög szó előrevetíti a tragédiát, a cérna pedig azt a képzetet hívja elő, hogy az élet egy cérnaszálon függ. És a tragédiának még rosszabb előérzetét kelti az apa-fiú közötti feszült viszony.

Az ördögcérnaösvény még egyszer előfordul a szövegben, amikor az anya siet a partra, és rossz előérzete van. *De amikor az ördögcérnaösvény felé érkezett, gondolatának fonala egyszerre megszakadt, összegomolygott, napernyőjét becsukta, szaladni kezdett, s szaladt egész úton, amíg a fürdőépületig nem jutott.* Az anya szeret varrni, és ahogy a fonallal bánik, aközben gondolkodik, és egyszer csak eszébe jut, hogy lemegy a partra a családjához. Ahogy megy az ösvényen gondolatai összekuszálódnak, mint a gombolyag szálai. Ez a metafora azért is különösen fontos, mert a család három tagja kapcsolódik általa össze. Az életük összegabalyodik a kimondatlan dolgok miatt.

7. Összegzés

A fent elemzett metaforákat mesterképzés másodévfolyamán érdemes tanítani, mert ekkor a tanulók már magas szintű nyelvismerettel rendelkeznek és könnyebben megértik ezeket a képeket. A metaforák tanítása számos módon hasznosítható: egyrészt a szókincset ismételni és bővíteni is tudjuk velük, vagyis a tanulók tematikusan és absztraktnak tudják rendszerezni a meglévő ismereteiket, másrészt a gyakorlat mentén válaszokat kapunk arra, hogy pontosan mely metaforákat érdemes tanítanunk (vö. Palágyi 2016: 77). A tanórán a novella olvasása során az egyes metaforáknál konkrétan megállunk és részletesen tárgyaljuk a kognitív szemantika segítségével. Azonban mielőtt a szöveget végigolvasnánk, a címet elemezzük, és arról beszélgetünk, kinek mi jut eszébe a fürdésről, milyen kifejezéseket ismer. A további metaforáknál megtárgyaljuk az eredeti és a szövegben előforduló jelentéseket. Az egyes

metaforáknak először a konkrét jelentését, majd a figuratív jelentéshálóját bontjuk ki a szöveg alapján (pl.: forrás- és céltartomány elemzésével, jelentéshálóval). Fontos látni, hogy ez a novella számos olyan szót tartalmaz, melyet a tanulók ismernek, így azokra tudunk alapozni, mindemellett a metaforák értelmezésén végighaladva (magyarázatokkal, értelmezésekkel) a magyar nyelv magasabb szintjére juthatnak el a diákok.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a metaforák és azok jelentéseinek tanításánál sok érdekességgel találjuk szembe magunkat, ezért fontos tisztában lennünk az elméleti háttérrel. A nyelvórákon azt tapasztalhatjuk, hogy a diákok szívesen értelmezik ezeket a metaforákat, szívesen gondolnak utána, mi az adott szavak eredeti és metaforikus értelme. A metaforák értelmezéséhez kérdéseket, feladatokat készíthetünk. Tapasztalatom szerint Kosztolányi Furdés c. novelláját szívesen olvassák a diákok, és a fent elemzett metaforák jelentéseit lelkesen elemzik.

Irodalom:

- Fauconnier, Gilles – Turner, Mark 2008. Rethinking metaphor. In: Gibbs, Raymond W. Jr. (edited) *The Cambridge handbook of Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kövecses Zoltán 2005. *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Methaphors We Live By*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, George 2008. The Neural Theory of Metaphor. In: Gibbs, Raymond W. Jr. (edited): *The Cambridge handbook of Metaphor and Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Nagy Julianna: Metaforaértés és/vagy mondatértés. *Magyar Nyelvőr*. 2012/3. 273-288.
- 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.
- Pethő József 2011. *Alakzat és jelentés. Az alakzatok stílus- és jelentésképző szerepe a szövegben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai Szilárd 2002. *Az 'Én' az elbeszélésben. A személyes narráció szövegtani megközelítése*. Budapest: Argumentum Kiadó.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2003. A metafora alakulástörténete a magyar lírai modernségben. In: Bednánics Gábor – Bengi László – Kulcsár Szabó Ernő – Szegedy-Maszák Mihály (szerk.) *Hang és szöveg. Költészettörténeti kérdések a lírai modernségben*. Budapest: Osiris Kiadó. 26-61.
- Tóth-Czifra Erzsébet – Benczes Réka 2016. Piros és vörös színneveink korpuszalapú

kognitív nyelvészeti vizsgálata: produktivitas, figurativitas és alapszínnevi státusz.
Magyar Nyelvőr 2016/1. 52-71.

Tomasello, Michael 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris Kiadó.

a novella forrása: Kosztolányi Dezső: Fürdés In.: *Kosztolányi Dezső: Esti Kornél énekei. Válogatott versek és novellák*. Budapest: Európa Könyvkiadó. 2002. 191-199.

Burloi Rodica Ana Maria¹ – Zopus András²

EGYMÁS MELLETT – AZ ISMERTEBB ROMÁN ÉS MAGYAR HÚSVÉTI SZOKÁSOK BEMUTATÁSA

Abstract

The importance of Hungarians' and Romanians' knowing each other's cultures is given a particular attention by the Hungarology Department at the University of Bucharest, since the strengthening of intercultural relations, learning and respecting each other's traditions does not only contribute to a more successful teaching, but also helps a deeper understanding of the Hungarian culture and traditions. Students of the department of Romanian mother tongue show a constant interest in learning about Hungarian traditions connected to Easter, Christmas, birthday etc. This study aims to meet this true interest by presenting the relevant Romanian and Hungarian Easter traditions, and provide in this way an opportunity to learn about various folk and religious traditions, customs.

Keywords: *intercultural relations, Easter, traditions, Bucharest, Hungarology Department*

Kulcsszavak: *interkulturális kapcsolatok, húsvét, hagyományok, Bukarest, Hungarológia Tanszék*

1. Bevezetés

A Bukaresti Egyetemen már évtizedek óta létezik magyartanítás, a tanszék ismert és elismert szellemi műhelye az oktatásnak és a kutatásnak egyaránt. Az 1989-es rendszerváltás után az újraszerveződött tanszéken főként román anyanyelvű hallgatók tanulnak, akik közül többen nagyon szép eredményeket értek el mind a nyelvtanulás, mind a hungarológiai ismeretek elsajátítása kapcsán. Jelen tanulmány egy 2018-ban született szakdolgozat egyik részének átdolgozott formája, a román és a magyar húsvéti ünnepkör szokásait és pár jellemző gasztronómiai specialitást ismertet. Az interkulturális kommunikáció jegyében az összehasonlító-elemző-bemutató írások mind

¹ Rodica AnaMaria Burloi a Bukaresti Egyetem Hungarológia Tanszékének volt hallgatója; burloirodica@gmail.com

² Zopus András PhD, a Bukaresti Tudományegyetem magyar lektora; drza@drza.hu

a román, mind a magyar nagyközönség számára alapvetőek, mert az együttélés során fontos az egymás szokásainak megismerése, tiszteletben tartása és alkalomadtán az adott szokásoknak megfelelő formális viselkedés, magatartás.

2. A húsvéti ünnepekör

A húsvét a kereszténység általános ünnepe, amely Jézus feltámadásának állít emléket. Habár a kereszténység egyik fő ünnepe, gyökerei a tavaszi napéjegyenlőséget ünneplő pogány hagyományhoz kapcsolódnak. A húsvét ünnepének pogány gyökerei Tammúz születéséhez kapcsolódnak, aki Szemirámisz törvénytelen fia. Szemirámisz Nimród felesége volt, Noé unokája, aki férje halála után féktelen életet élt, és a napot kezdte istenként tisztelni. Szemirámisznak sikerült meggyőznie a népet, hogy fia lényegében az újjászületett Nimród, és természetfeletti módon fogant. Mindezek után a nép elhitte, hogy Tammúz valójában az égiek által küldött megváltó, és imádni kezdte őt és Szemirámiszt is, akit a termékenység istennőjének tekintettek. Tammúz halála után Szemirámisz egy tavaszi ünnepséget rendezett azért, hogy megemlékezzen róla. Szenvedése olyan nagy volt, hogy Tammúzt növényzet formájában újjáélesztette³.

Az Egyiptomból való menekülés és emlékeként húsvétot először a zsidók ünnepelték meg Kr.e. 1400 körül. Az Isten egy bárányáldozattal biztosította, hogy a kiválasztott nép tagjait elkerülje a halál angyala. Mindazoknak, akiknek az ajtaja nem volt megjelölve a bárány vérével, nagyon nagy csapást éltek meg: a halál angyala megölte az egyiptomiak gyerekeit, de a zsidók, mivel meghallgatták Isten kérését, megmenekültek ettől a büntetéstől. Míg a keresztényeknél a húsvét három napos ünnep, a zsidó húsvét nyolc napig tart. A húsvéti ünnepi időszakban a zsidók maceszt esznek azért, hogy megemlékezzenek azoknak a zsidóknak az áldozatáról, akik kovásztalan kenyeret ettek az Egyiptomból való kivonulás előtt. Az első két nap alatt a széderrel⁴ kapcsolatos események zajlanak, az étkezés során a zsidók történetéről olvasnak a Hágádából⁵, valamint felolvassák a Tóra különböző részeit, és a rabbik írásain elmélkednek. Az ünnepi ebéd során négy pohár bort isznak és különböző ételeket szolgálnak fel. Ezek az ételek összetevőik és ízük tekintetében is a zsidók rabszolgaságának időszakára emlékeztetnek: macesz – búzalisztból és vízből készült kovásztalan kenyér; charoset⁶ – darált diót, almát, fahéjat és mézet tartalmazó keverék, amely azt a habarcst jelképezi, amelyet zsidó rabszolgák készítettek a fáraók építkezésein; tojás – főtt tojást fogyasztanak, amely az életet és az újjászületést jelképezi; sós víz – a zsidóság könnyeit jelképezi, mind a bánat, mind az öröm esetében; marror⁷ – nagyon keserű

³ <https://bit.ly/2ERtyhS>

⁴ <https://bit.ly/3ngPtQX>

⁵ <https://zsido.com/az-unnep-kellekei-a-hagada/>

⁶ <https://en.wikipedia.org/wiki/Charoset>

⁷ <https://en.wikipedia.org/wiki/Maror>

torma, amely a rabszolgaság keserveire hivatott emlékeztetni; karpas⁸ – főtt burgonya vagy retek és petrezselyem keveréke, amelyet sós vízben puhítanak meg, és a zsidó rabszolgák alultápláltságára utal; zeroa⁹ – egy darab hús vagy csont, és a húsvéti bárányt jelképezi, a zsidóságnak az egyiptomiak fogságából történő szabadulásra utalva.

A magyar kultúrában Jézus feltámadásához kapcsolódó ünnepnek húsvét a neve. Ez a főnév egy összetett szó, amely a *hús* főnév és a *vét* ige kapcsolódásából jött létre, és arra a napra utal, amikor a negyven napos böjt után szabad húst fogyasztani. A TESz. szerint a húsvét szó a magyar nyelvben először 1211-ben fordult elő, személynév formájában¹⁰. Húsvét ünnepének napja nem mindig ugyanaz a naptári nap, hanem mozgó ünnep, amelynek dátuma minden évben más és más. A dátum meghatározásában két jelenségnek van szerepe: egyrészt a tavaszi napéjegyenlőség, másrészt a holdfázisok – telihold – határozzák meg, hogy melyik napra esik a húsvét.

Mind a katolikus, mint az ortodox hagyományban a húsvéti ünnepet a hat hetes böjt előzi meg, amelyet húsvéti böjt vagy nagyböjt néven is szoktak emlegetni. A böjt ideje alatt az ortodox hívők nem vesznek magukhoz semmilyen állati eredetű ételmisszert (tehát tejet, tojást sem!), de a fizikai világ megtartóztatásainál is fontosabb a böjt szellemi vonatkozása: különösen törekedni kell a tisztátlan gondolatok távoltartására, a mohóság és a gonosz cselekedetek elkerülésére. Ebben az időszakban nagyon fontos a belső megtisztulás, azoknak a világi gondolatoknak a távoltartása, amelyek a hívőt eltávolítják Jézustól. Az ortodox hívőkkel ellentétben a katolikusnak a böjt idején megengedett a tej, tojás, sajtfélék és a hal fogyasztása¹¹.

2.1. Húsvéti szokások a románoknál

2.1.1. Tojásfestés

A legismertebb húsvéti szokások közé tartozik a tojásfestés és a tojások összekoccintása. A századokon átívelő hagyományt követve a húsvéti asztalra kötelező piros tojást tenni. A piros színűre festett tojás a feltámadt Jézus szimbóluma, és Jézus vérének jelképezi, amely a Mária által annak a keresztnek a tövébe helyezett tojásokra folyt, amelyre a Megváltót feszítették.

A kezdetben csak piros színűre festett tojások mellett idővel megjelentek a más, élénk színűre festett tojások is. A hagyomány szerint a tojások festése a húsvét előtti csütörtökön történik, ezt a napot nagycsütörtöknek nevezzük. A népi hagyományok szerint nagypénteken szigorúan tilos tojást festeni, mert egy ilyen esemény az egész évet tönkretetheti.

⁸ <https://en.wikipedia.org/wiki/Karpas>

⁹ <https://en.wikipedia.org/wiki/Zeroa>

¹⁰ 1211: „Isti sunt serui Eguche Sumos ... Hosued” szn.

¹¹ <http://lexikon.katolikus.hu/S/szigor%C3%BA%20b%C3%B6jt.html>

A román népi tojásfestésnek is az a legegyszerűbb és legismertebb módja, hogy a jól megmosott, leöblített és megszáritott tojásokat festékes vízben megfőzik. Főzés előtt a tojásokra különböző leveleket lehet ragasztani, majd az így preparált tojásokat nejlonharisnyába téve kell a festékes vízben megfőzni, így különböző minták hozhatók létre. A tojásokra különböző minták is rajzolhatók, amelyek gyakran művészi szintre emelkednek. Ezeknek a tojásokra rajzolt szimbólumoknak különböző jelentése van: az egyenes függőleges vonal az életet, a vízszintes egyenes vonal a halált, a kettős egyenes vonal az öröklétet, a hullámos vonal a vizet, a megtisztulást, a spirál az időt, míg a kettős spirál az élet és a halál összefonódását jelképezi.

Felszolgálat előtt a festett tojásokat a családtagok vagy a barátok, a hagyománynak megfelelően, összekocintják, összeütik. Ennek megvannak a maga szabályai, amelyek arra vonatkoznak, hogy a családban ki koccinthatja először a tojást – ez a személy pedig a család legidősebb tagja. Ő koccinthatja először a tojás hegyét össze egy másik tojás hegyével, miközben a *Krisztus feltámadt!*¹² köszöntést mondja. A másik személy szintén egy kötelező válasszal felel: *Igen, valóban feltámadt!*¹³ A tojások összekocintásának szimbolikus jelentése is van: a tojás ép héja Jézus sírjának követ jelképezi, míg az elrepedt, eltört héj a megnyílt sír jelképe.



1. kép: Tojások összekocintása

¹² Románul: Hristos a înviat!

¹³ Románul: Adevărat a înviat!

2.1.2. Nagypéntek

A nagypéntek liturgiamentes nap, ezen a napon veszik ki a Szent Epitáfot¹⁴ az oltár-ból, amelyet ezután a templom közepén álló asztalra helyeznek. Nagypénteken gyász-szertartáshoz¹⁵ kapcsolódó énekeket énekelnek, és a papok és a hívők a Szent Epitáffal megkerülik a templomot. A Szent Epitáf Jézus testét jelképezi, és a hozzá kapcsolódó népi és vallásos szokások egy temetési szertartást idéznek.



2. kép: Szent Epitáf

A templom közepére helyezett asztal, amelyre a Szent Epitáfot terítik, nem csak a kegytárgy kihelyezésének eszköze, hanem a hívők számára is jelentőséggel bír: aki átmászik az asztal alatt, az szimbolikusan leszáll a poklra, majd visszatér a halálból. Az asztal alatt való átmászás előtt a hívők a magukkal hozott virágokat, amelyek a tavasz első virágai, elhelyezik ezen az asztalon, majd szabadon választhatnak, hogy hányszor végzik el az átmászást. Az egyetlen alkalommal való áthaladás Isten fiának az áldozatára emlékeztet, míg a háromszoros átkelés arra a három napra emlékeztet, amíg Jézus teste a sírban pihent.

A nagypénteken tartott gyászszerartás Isten fia temetésére emlékeztet, aki az emberiség megváltása érdekében áldozta fel önmagát. A gyászszerartásra összegyűlt tömeg a gyászmenetet jelképezi, és a harang és a szimandron¹⁶ megszólaltatása közben, a menet élén a Szent Epitáfot vivő papokkal a hívők megkerülik a templomot.

¹⁴ A Szent Epitáf egy lenből, selyemből vagy bársonyból készült kegytárgy, amelyre a Jézus sírba helyezésének momentumát hímnizik vagy festik, és Jézus szent sírjának pecsétjeként tekintenek rá a hívők.

¹⁵ Románul: prohod.

¹⁶ A szimandron (románul: toacă) fából, öntöttvasból, néha sárgarézből készült, két-három méter hosszú, 40–50 cm széles, egy vagy két kalapácsszerű verővel megszólaltatott ütőhangszer, amellyel a keleti keresztény egyházakban a hívőket istentiszteletre vagy imára szólítják.

A gyászdalok éneklésével a hívők kifejezik Jézus halála iránt érzett fájalmukat, mivel testben és lélekben egyaránt részt vesznek a papok által celebrált körmenetben. A nagypénteki jelképes gyászszerzés alatt énekelt gyászdal három, nem egyenlő részből áll: az első rész 73, a második 60, míg a harmadik rész 43 szakaszból áll. A gyászszerzés első román nyelvű szövege Buzăuban jelent meg 1836-ban, amikor a Macarie szerzetes által görögül fordított szöveget adták ki. A szerző törekedett arra, hogy fordításában megőrizze az eredeti szöveg ritmusát és a három nagy rész szakaszainak szótagszámát. Később Antonn Pann, aki az egyházi zene mestere volt, próbálkozott a gyászszerzés egy újabb fordításával¹⁷, de próbálkozásai nem voltak sikeresek, ezeket jóval kevesebbre értékelték, mint a Macaria-féle fordítást, ezért az egyház továbbra is a korábbi fordítást használta. A gyászszerzés Macaria-féle fordításának áttekintésére csak 1941-ben került sor, majd a változásokat magába foglaló új változatot 1956-ban adták ki, és használták egészen 1994-ig, amikor a Bibliai Intézet¹⁸ Teoctist pátriárka áldásával és jóváhagyásával újabb kiadást adott ki¹⁹.

2.1.3. A feltámadáshoz kapcsolódó szerzés

A feltámadáshoz kapcsolódó szerzésen való részvétel előtt minden háziasszony elkészít egy hagyományos kosarat, amely a feltámadás éjszakáján tartandó szerzés keretében megszentelésre kerül. A különböző húsvéti hagyományos ételeket – többek között: festett tojás, kalács és vörösbor – tartalmazó kosár megszentelése az otthon készített ételek megáldását jelenti. A szerzést a szombatról vasárnapra virradó éjszaka során tartják, amelynek egyik fontos pillanata az, amikor a hívők gyertyájukkal átveszik a fényt a pap gyertyájából, és vigyázva, hogy ki ne aludjon, a megszentelt ételekkel együtt hazaviszik. Ez a fény a feltámadás szimbóluma, és a gyertyát meg kell őrizni, mert a hagyomány szerint segítő ereje van: ha az év során bárki nehéz helyzetbe kerül, meg kell gyújtani a feltámadás gyertyáját, és annak ereje segít elhárítani a bajt.

¹⁷ Két kiadással is próbálkozott: 1846 és 1853, amelyek az „Epitaful sau slujba înmormântării Domnului și Mântuitorului nostru Iisus Hristos” címet viselték.

¹⁸ Románul: Institutul Biblic.

¹⁹ <https://bit.ly/2GuE1Ac>



3. kép: Átmászás az asztal alatt

Egy másik hagyomány, amely az éjféλι szertartáshoz kapcsolódik, az új ruha viselése, amely nemcsak a test és a lélek megújulását jelképezi, hanem a tavasz beköszöntével a természet újjászületését is. A szertartás rendszerint éjszaka 12 óra körül kezdődik, ekkor a templomban minden fényforrást kioltanak, majd bejön a pap, hogy átvegye a Szent Fényt, amellyel majd kilép a hívők elé, és háromszor megszólítja őket: Gyertek, és vegyétek át a fényt!²⁰ Hallván ezeket a szavakat, a hívők a paptól vagy, ha nem jutnak el a nagy gyertyáig, egymástól, átveszik a fényt, és mindannyian követik a papot a templom elé, ahol egy kihelyezett asztalon várja őket a Szent Evangélium, a Szent Kereszt és két gyertyatartó, amelyekben égő gyertya található. A templomon kívül álló hívők égő gyertyákkal követik a feltámadási szertartást, majd a szertartás után a pap áldása következik, amelyet a hívők vele együtt háromszor mondanak el: Krisztus halottaiból feltámadt, halálával legyőzte a halált és életet adott az eltemetetteknek.²¹ Ezek után mindannyian visszatérnek a templomba, ahol folytatódik az utrenye²² és az ünnepi szertartás.

2.1.4. A húsvéti asztal

Még mielőtt a húsvéti étkek elfogyasztásra kerülnének, nagyon fontos azok tömjénnel történő jelképes megfüstölése, valamint éhgyomorra, a húsvét szentségét jelképező, egy kiskanálnyi szentelt bort és egy darabka szentelt kenyeret elfogyasztani. A húsvéti asztalon hagyományos ételek kapnak helyet, így nem hiányozhat a bárány, amelyet a

²⁰ Románul: Veniți de primiți lumină!

²¹ Románul: Hristos a înviaț din morți, cu moarțea pre moarțea călcând și celor din morminte viață dăruindu-le!

²² Reggeli istentisztelet.

háziasszonyok különféle formában készítenek el. A húsvéti román konyha egyik jellegzetes étele a báránypástétom²³, amely a bárány belsősegeiből (lép, tüdő, vese, máj, szív) készül, egyes vidékeken főtt tojással a közepén. A bárányhúsból savanyú levest is készítenek. Ritkábban ugyan, de előfordul, hogy az ünnepi asztalon töltött káposzta is található. A húsvéti desszertek közül a románok kedvence a kalács és a töltött pászka. A kaláccsal természetesen más alkalmakkor is találkozunk, de a töltött pászka kizárólag a húsvéhoz kapcsolódik, és évente csak ez alkalommal készítik. A töltelék általában túróból és mazsolából készül, formája kerek, amelyről azt tartja a népi hiedelem, hogy azért kerek, mert a Megváltó pelenkája is kerek formájú volt²⁴.



4. kép: Báránypástétom

2.2. Húsvéti szokások a magyaroknál

2.2.1. Tojásfestés

A magyar kultúrában a húsvéti tojásfestés már-már önálló művészet, és ugyanakkor szerves része a magyar kulturális örökségnek. Míg eredetileg a tojásokat csak pirosra festették – Jézus kiontott vérenek szimbolizálása – addig napjainkban nagyon sok szín használatos. A hagyományos festett tojások mellett a magyar festett tojások világának jellegzetes példái az írott tojások, amelyek különböző geometriai mintákkal, virágokkal vagy levelekkel vannak díszítve. Az írott tojásokat hagyományosan Erdélyben, a Gyimesekben készítik, de a magyar nyelvterület más vidékein is ismertek. A leggyakrabban használt virágmin-ták részben vagy egészben gyakran feltűnnek a magyar népviselet darabjain is.

Az írott tojások elkészítésének speciális technikája van, és több speciális kelléka-nyag használatát feltételezi, mint például a méhviasz. Az eljárás megkezdése előtt a

²³ Románul: drob.

²⁴ <https://bit.ly/34iaUsg>

tojást megfőzik, vagy tartalmát egy kis lyukon át kifűjják azért, hogy az írott tojás minél tovább megmaradjon, és ne romoljon meg. A festetlen tojás felületén viasz segítségével megrajzolják a különböző mintákat, majd utána festik a tojást, végül kissé felmelegítik, hogy a viaszt el lehessen távolítani, így alakul ki az írott tojás mintája.

A húsvéti tojások díszítésének további módjai a már megfestett tojás gravírozása, amikor egy hegyes eszköz segítségével a festékbe karcolnak bizonyos mintákat, díszítő elemeket. Az egyszerű, de hatékony festési eljárások közé tartozik a különböző növények festékanyagának felhasználása, mint például a dió- vagy a hagymahéj, vagy a tojás motívumainak létrehozásához a különböző levelek hasznosítása. Az egyik leglátványosabb és legnehezebb technika a patkolt tojás elkészítése, ennek elkészítéséhez azonban speciális tudás és szakismeret szükséges²⁵.



5. kép: Írott tojás készítése

2.2.2. Tojásfa

Habár legtöbbször csak karácsonyfáról hallottak, létezik húsvéti tojásfa is. Természetesen nem beszélhetünk szigorú értelemben vett fáról, mivel a tojásfa lényegében néhány vázába tett barkaágat jelent, amelyekre, mint a karácsonyi díszeket, kifűjt vagy műanyagból készült tojásokat aggatnak. A barkaágakra más, jellegzetes húsvéti vagy tavaszi jelképként is használatos figurákat is felfüggesztenek, mint például műanyag vagy csokinyuszikat, pillangókat, csirkéket. Az így feldíszített barkaágak abba a szobába kerülnek, ahol húsvét idején a vendégeket fogadják. A tojásfa azonban nem maradt meg a négy fal között, német mintára²⁶ egyre többen és több helyen díszítenek fel húsvétkor fákat, bokrokat is.

²⁵ <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/2-1459.html>

²⁶ A bokrok és a fák húsvéti feldíszítésének szokása eredetileg német nyelvterületről származik.

2.2.3. A feltámadáshoz kapcsolódó szertartás

A feltámadáshoz kapcsolódó katolikus húsvéti szertartás rendszerint nagyszombat este, kilenc óra körül kezdődik, és első eleme az új tűz megáldása, amely a feltámadás jelképe.

Az új tűz parazsából a hívek hazavittek és eltették, hamva a következő hamvazószerda hamuja lett. Ezután a hívők bemennek a templomba, ahol egyetlen gyertya sem ég, az egyetlen fényforrás a kintről behozott gyertyaláng, amelyet átvesznek a papi kar tagjai, majd tőlük a szertartás résztvevői is. A szertartás az Exsultate²⁷ folytatódik, amelyet a Szentírás különböző részeinek²⁸ felolvasása követ, majd a papok és a hívek együtt éneklnek a litániát. A katolikusoknál a nagyszombati szertartás a keresztség-szenteléssel és keresztségi szertartással folytatódik, és végül a szentséges körmenettel ér véget.

A protestáns egyházakban a nagypéntek a legnagyobb ünnep, az év egyetlen böjti napja, amelynek végén a legtöbb református és evangélikus gyülekezetben úrvacsorát osztanak a lelkészek²⁹.

2.2.4. A húsvéti asztal

A húsvéti ünnepi étkezések közül kiemelkedik a húsvét vasárnapján fogyasztott reggeli, amely a magyaroknál nagyon sokfajta ételt tartalmazhat. Hagyományosan a reggeli része a tojás, a füstölt sonka és a házi kenyér. A háziasszonyok már napokkal korábban elkészítik a finom falatokat, de még mielőtt az asztalra kerülnének, húsvét vasárnap reggelén megszentelik őket. Az ételszentelésre általában a nők mennek el, akik az ételszenteléshez hagyományos vesszőkosarat szoktak használni, amelyet népi motívumokkal díszített vászonterítővel terítenek le. A kosárba minden ételből egy kis darab kerül, többek között sonka, piros tojás, kenyér, tojás, kalács, és egy üveg bor is. A család együtt fogyasztja el a reggelit, de csak azután, miután az ételszentelés megtörtént. Az ünnepi asztalra többfajta sütemény is kerül, amelyek közül a magyar konyha különlegessége a sárgatúró, amely tejből, tojásból készül, és egyes helyeken mazsolával szokták gazdagítani. Főleg a görög katolikus vidékeken ismert, de mára a római katolikusok és a reformátusok körében is népszerűvé vált³⁰.

²⁷ A 'gyertya dicsérete', ünnepélyes ének a húsvéti gyertya megszentelése alkalmából.

²⁸ Ószövetségi olvasmányok.

²⁹ <https://www.nyest.hu/hirek/nagycsutortok-nagypentek-nagyszombat>

³⁰ <https://felvidek.ma/2016/03/sargaturo-a-kihagyhatatlan-husveti-etel/>



6. kép: Sárgatúró

2.2.5. A húsvéti locsolás

Húsvét másodnapjához kapcsolódó termékenységvarázsló néphagyomány, amelynek eredete a kereszténység előtti időkre nyúlik vissza.

A magyar irodalomban először Apor Péter ír róla részletesen, 1736-ban: „... úrfiak, alávaló, fő és nemes emberek húsvét másnapján az az vízben vetü hétfün járták a falut, erősen öntözték egymást az leányokat hányták az vízben ...”³¹, majd később Orbán Balázs is említi a Székelyföld leírásában: „Székelyföldön egyáltalán, de főként Csíkban a húsvéti öntözés megvan mindkét nemű fiatalságnál, húsvét másodnapján a legények öntözik a leányokat, harmadnapján a leányok a legényeket, de fenn van tartva mindkét részről a megváltás ... Ha pedig valamely leány a megváltásra szükséges piros tojással ellátva nincs vagy fél a pisztolyt elsütni, azt a kúthoz viszik és jól megfürösztik.”³²

Ezen a napon a legények csoportba szerveződve meglátogatják a lányokat, és hosszabb – rövidebb vers elmondása után vízzel (parfümmel) meglocsolják őket. Az idők során a néphagyomány az adott kor szellemének megfelelően alakult, módosult, ma már nem csak a legények és az eladósorban lévő lányok kiváltsága, hanem minden nőt megillet a húsvéti locsolás, ezzel biztosítva egészséget, el nem hervadást egy egész esztendőre. A locsolók a locsolásért cserébe hagyományosan piros tojást kapnak, a legényeket pálinkával, kaláccsal, míg a gyerekeket csokitojással jutalmazták a meglocsoltak.

³¹ Apor 1972: 82

³² <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-1458.html>



7. kép: Locsolás

A locsolásra induló legények a csapatukat már húsvét előtt elkezdi megszervezni, és, ha van rá lehetőség, akkor különböző hangszerekkel kísérve, szerelmes- vagy katonadalokat énekelve mennek házról házra, majd bebocsátást kérnek a locsolás elvégzésére. A locsolóversek általában a népköltészet remekművei, nem ritkák a pajzán, erotikus tartalmú versikék sem. Az alábbi klasszikus egy háromszéki locsolóvers, amelyet locsolás előtt mondanak³³:

„Immár a tavasznak elértük kezdetét,
Egy szép virágszálnak lássuk kellemetét.
Zöldellő ágai el ne hervadjanak,
A mi szükségünkre meg is maradjanak.
Öntök embert, asszonyt kedves leányával,
Várok piros tojást, mégpedig párjával.
Ha páratlan adják, nem fogjuk elvenni,
Ha párosan adják, meg fogjuk köszönni.”

„Am apucat la primăverii început,
Să vedem o floare cu un chip plăcut
Ramurile-i verzi să nu se ofilească,
Pentru a noastră bucurie în veci să trăiască.
Stropesc bărbatul, fata, și cu ei femeia,
Dați-mi ouă roșii, numai cu perechea.
De ne dați doar unul, nu o să primim,
Pentru două ouă noi vă mulțumim!³⁴”

Locsolás után a locsolók átveszik a jól megérdemelt jutalmukat, amelyet szintén verssel köszönnék meg:

„Köszönöm a lánynak szép piros tojását,
Áldja meg a jó ég e háznak gazdáját,
Gazdájával együtt ékes gazdasszonyát,
Ragyogó fáklyákkal rakja meg udvarát,
Piros hajnal után hozza fel a napját³⁵.”

„Mulțumim fetei pentru aceste ouă roșii frumoase,
Să binecuvânteze cerul casa dumneavoastră,
Și pe gospodar, și pe gospodină,
Făclii strălucinde să deie lumină,
După răsărit soarele să vină.”

³³ Kinda - Pozsony 2016: 299

³⁴ A locsolóvers román, illetve angol nyelvű változatát a kötet szerzői fordították.

³⁵ Kinda - Pozsony 2016: 301

A húsvéti locsolásról számos érdekes feljegyzés, beszámoló, vagy akár tudományos igényű könyv és tanulmány született. A legfrissebb nemzetközi híradások közül érdemes megemlíteni Palko Karasz fényképekkel dokumentált írását, amelyet a New York Times közölt 2017-ben³⁶.

2.2.6. A határkerülés

A húsvéti határkerülés egy olyan esemény, amelyben a népi ősi hit és a vallás találkozik. Egész Európában gyakorolt szokás volt, és jóval megelőzte a kereszténység vagy a katolikus egyház által kezdeményezett határkerülést. Magyarországon először a 17. század közepén jegyezték fel a határkerüléshez kapcsolódó szokásokat. A húsvéti határkerülés egyike azoknak a jelesebb ünnepeken tartott körmeneteknek, melyeket főként tavasszal a földeken, a vetések között tartottak: ereklyével, zászlóval, énekszóval vonulva bővebb termésért imádkoztak³⁷. A határkerülésnek gyakran praktikus okai is voltak, ez alkalmakkor jelölték ki vagy tisztázták a településhatárokat, de sok esetben a földtulajdonosok vitáit is határkerülések alkalmával rendezték.

A határkerülés koreográfiája és szereplői évszázadok óta változatlanok³⁸. A határkerülők menetét a pap és a település egy idős férfinja vezeti, akit az egész település tisztel, és aki ismeri a település határait, őket követik a zászlóvivők, majd az éneklő falusiak következnek. A menetet azok az emberek zárják, aki szerepük szerint a menet egységére vigyáznak. A kommunizmus ideje alatt Romániában a hatóságok betiltották ezt a népszokást (is), de az 1989-es rendszerváltás után, több más néphagyománnyal együtt, városon az egyszerű körmenet, falun pedig a határkerülés is visszatért a feledésre ítélt hagyományok világából.

3. Összegzés

Tanulmányunkban az ismertebb húsvéti szokások általános bemutatására szorítkoztunk. További kutatások tárgyát képezheti azoknak a szociokulturális jelenségeknek a vizsgálata, amelyek a román–magyar együttélés nyomán alakultak ki, és amelyek megjelenhetnek a vallási ünnepekhez kapcsolódó szokásokban is. Habár első látásra a magyar és román húsvéti szokások hasonlóak – ami természetes, hiszen mindkét nép a kereszténységhez tartozik, és megünnepli húsvét ünnepét –, mind a vallás, mind a népszokások terén több olyan esemény is van, amely egyedi, és csak az adott néphez kapcsolódik.

A húsvéti böjtöt tekintve szembeötlő, hogy a magyar katolikusok a böjtöt főképpen csupán húsmentes időszakként élik meg, míg az ortodox keresztények böjti napjait

³⁶ <https://nyti.ms/3l7ppps>

³⁷ <https://bit.ly/3nhJmvl>

³⁸ Kinda - Pozsony 2016: 270

a teljes állati eredetű ételek tilalma jellemzi, illetve egyes napokon még a bor és az olaj fogyasztása sem megengedett. És habár az első nikaiai zsinat (Kr. u. 325) határozata alapján a húsvét napja a tavaszi napéjegyenlőség utáni első holdtöltét követő vasárnap³⁹, és napjainkra mind a katolikus, mind az ortodox egyház elfogadta a Gergely-naptárt, a húsvét időpontjának kiszámítása az ortodox egyház esetében továbbra is a Julián-naptár szerint történik⁴⁰.

A szertartások vallási vetületén túl további különbségeket is vannak a feltámadási szertartásban: míg a román hívők számára nagyszombaton, a gyertyaláng átvétele után, 23 óra körül kezdődik a szertartás, és vasárnap reggelig tart, addig a magyar katolikusok számára általában este 21 óra a szertartás kezdési időpontja, amely éjfélkor be is fejeződik.

A húsvéti asztalt és szokásokat tekintve mindkét népnél megtalálható a piros tojás, a román kultúrában pedig a piros tojáshoz kapcsolódik a tojások összekocintása. Ez a hagyományos pillanat nem maradhat el egyetlen ünnepi asztalnál sem, mivel vallásos jellegét tekintve a Megváltó sírjának megnyílását jelenti. A román háztartásokban a húsvéti asztalról nem hiányozhat a különböző fogásokként elkészített bárány. Ezzel szemben a magyar asztalok kötelező húsvéti étke inkább a sonka, de Erdélyben a bárány is kötelező ünnepi étel, és a teljes magyar nyelvterületen szinte kötelező jellegű a húsvéti locsolkodás. Napjainkat tekintve mindkét nép esetében elmondható, hogy a csokinyuszi meghódította a gyerekek szívét, és nemcsak édességével, hanem ajándékaival is fokozza a húsvéti ünnep hangulatát.

Irodalom

- A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1967 – 1970. Főszerkesztő: Benkő Loránd. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Antalné Tankó Mária 1999. *Gyimesi írott tojások*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár.
- Apor Péter 1972: *Metamorphosis Transylvaniae azaz Erdélynek változása*. Magyar Helikon, Budapest.
- Benő Attila (szerk.) 2009. *Román – magyar kulturális szótár*. Anyanyelvápolók Erdélyi Szövetsége Kiadó, Kolozsvár.
- Cristea, Iulia Maria 2007. *Sărbători, tradiții, ritualuri, mituri...* Editura Oscar Print, București.
- Ghinoiu, Ion 1997. *Obiceiuri populare de peste an. Dicționar*. Editura Fundației Culturale Române, București.
- Kinda István – Pozsony Ferenc 2016. *Székely hagyományok. Bevezetés a székelyek kultúrájába*. Sepsiszentgyörgy.
- Magyar Néprajzi Lexikon 1977 – 1982. Főszerkesztő: Ortutay Gyula. Akadémiai Kiadó, Budapest.

³⁹ <https://bit.ly/33wRYXo>

⁴⁰ A karácsony napját viszont a Gerey-naptár alapján számítják ki.

- Orbán Balázs 1991 – 1996: A Székelyföld leírása. Európai Idő Kiadó, Sepsiszentgyörgy.
- Pascu, A. 2017. *Tradiții legate de Nașterea Domnului*. Editura Meteor Press, București.
- Palko Karasz 2017. „Spring in Transylvania: Wake Up and Splash (or Be Splashed).”
<https://nyti.ms/3l7ppps>
- Petruș, Liliana 2015. *Tradiții și obiceiuri românești*. Editura Flacăra, București.
- Radu Anton Roman 2015. *Easter holiday. Easter feast. Rites, religious and traditional customs. Recipes, wines and suitable dishes*. Editura Paideia, București.
- Rózsa Györgyné 2008. *Tojásfestés népi technikákkal*. Cser Kiadó, Budapest.

Internetes források

(*utoljára használva: 2020. 05. 31.*)

- <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/2-1459.html>
- <https://bit.ly/2ERtyhS>
- <https://bit.ly/2GuE1Ac>
- <https://bit.ly/33wRYXo>
- <https://bit.ly/34iaUsg>
- <https://bit.ly/3ngPtQX>
- <https://bit.ly/3nhJmvl>
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Charoet>
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Karpas>
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Maror>
- <https://en.wikipedia.org/wiki/Zeroa>
- <https://felvidek.ma/2016/03/sargaturo-a-kihagyhatatlan-husveti-etel/>
- <https://mek.oszk.hu/02100/02115/html/2-1458.html>
- <https://www.nyest.hu/hirek/nagycsutortok-nagypentek-nagyszombat>
- <https://zsido.com/az-unnep-kellekei-a-hagada/>

Nádor Orsolya¹

ALKALMAZOTT NYELVÉSZET – MAGYAR MINT IDEGEN NYELV – MODERN NYELVOKTATÁS

Abstract

The present study is part of a larger historical research in applied linguistics. The main primary source of this research is the Modern Language Education journal. This journal of applied linguistics is the first of its kind in Hungarian, which covered 50 years of language teaching philosophy and methodology. Using this source, this paper seeks to answer the following research questions. First, how does Modern Language Education fit into the academic system of linguistics? Second, to what extent does the said journal reflect the changing emphases of the applied linguistic approach? Finally, in what ways does the discipline of Hungarian as a foreign language education appear in the aforementioned journal? The link between language and culture is much more emphasized as compared to the concept of identity. However, the Hungarian language will only be of central interest to a fraction of the studies.

Kulcsszavak: *alkalmazott nyelvészet Magyarországon, nyelvpedagógia-történet, Modern Nyelvoktatás, magyar mint idegen nyelv*

Keywords: *applied linguistics in Hungary, history of language teaching, Journal of Modern Language Teaching, Hungarian as a foreign language*

1. Bevezető

1.1. Korai nyelvpedagógusok – autodidakta nyelvészek

A nyelvészet történetére visszatekintve szembetűnő, hogy évszázadokkal az önálló tudomány megszületése előtt milyen gyakorlatias szempontok vezettek a nyelv elméletének leírásához, a nyelvi rendszer kategóriáinak felfedezéséhez, tanítható grammatikákba foglalásához. Az ókori görögök és rómaiak a közéleti megszólalás, a stilisztika, a

¹ Nádor Orsolya dr. habil. egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, a pozsonyi Comenius Egyetem vendégtanára; nador.orsolya@kre.hu

retorika megalapozásához használták fel a nyelv elemeivel összefüggő felfedezéseiket, az indiaiak a Védák szent szövegeit tökéletesítették, a középkori arab tudósok egy csoportja pedig a nyelv változatosságával, a nyelvjárásokkal és szótárírással foglalkozott (Robins 1999).

Ugyanebben az időben az idegen nyelvek tanítása és tanulása is gyakorlatias szempontok szerint, a szóbeliség előtérbe helyezésével és elsődlegesen anyanyelvű tanárokkal (pl. A görögül tanuló rómaiak esetében) vagy célnyelvi környezetben történt. Akkor változott meg a helyzet és kezdett formálódni az idegennyelvi nyelvpedagógia, amikor Európa nyugati keresztény országaiban – anyanyelvüktől függetlenül – az írástudók képzettségének alapeleme, a műveltség hordozója a latin nyelv lett. Létrejött az iskolai oktatási rendszer, az ókori római grammatikák: Priscianus és Donatus műveinek átdolgozásával elkészültek az első tankönyvek egy akkor már holt nyelv felélesztéséhez. Formálódtak az oktatási módszerek is: az olvasás és a kiejtés tanítását kissé kiegészítve az íráskészség, az írott szövegek alkotásának lépcsőfokai, az ortográfia, ezt pedig a grammatikai tudatosság elérésével a mondatok átalakítása és a fogalmazás követte, valamint megjelent az első, tudatosan fejlesztett módszer, a nyelvtani-fordító módszer kulcseleme, az anyanyelv és a latin közötti biztonságos közlekedés, a fordítási készség kiépítése (Bárdos 2005: 27–40). Ez a módszer – azon túl, hogy a latin nyelv rendszerét egyre tökéletesebben írta le, közvetve az anyanyelvű grammatikák létrejöttében is fontos szerepet játszott. A latinra megalkotott kategóriák Európa legtöbb nyelvére igen pontosan ráillettek – tekintettel az indoeurópai nyelvcsalád tipológiai sajátosságaira, és így a népnyelvek először csak egy-egy példa lefordításával, majd később hosszabb magyarázatokon, a forrásnyelv és a célnyelv összevetésén át egyre nagyobb teret hódítottak egészen odáig, hogy létrejöttek először a latin nyelvű, később az anyanyelvű nyelveírások (Balázs 1988: 23–32).

A magyar nyelv belső felfedezése, rendszerének leírása is sokat köszönhet a latin grammatikában jártas, de az anyanyelvükön túl más nyelveket is ismerő írástudóknak, akik a nem indoeurópai magyar nyelvet is megpróbálták rendszerbe foglalni. Sylvester János, Szenczi Molnár Albert, Pereszlényi Pál és Kövesdi Pál 16–17. századi nyelvtanai már tartalmaznak utalásokat arra, hogy egy magyarul tanuló számára milyen nehézségeket tartogat a nyelv, utóbbi kettőt valószínűleg használták is a magyar mint idegen nyelv tanításának céljára.

Pereszlényi 1682-ben megjelent grammatikájában a ma is elfogadott idegen nyelvi nyelvpedagógiai elveket érvényesítette. Nem tekintette kizárólagosnak az írásbeliségen alapuló, idealizált nyelvváltozatot, hanem inkább a beszélt nyelvi formákat hangsúlyozta – így például a kérdésekre a grammatikai kifejtettségre törekvő, ám a való élettől távoli megfogalmazással szemben egyszavas választ is elfogadott. Ha megnézzük a hatvanas évek felnőttoktatásra szánt sorozatát, és visszagondolunk saját nyelvtanulói élményeinkre („Egész mondattal válaszolj!”), különösen korszerűnek tűnik ez a felfogás. Kövesdi (1689) Szenczi tudományos igényességű grammatikáját megpróbálta az iskolai tanítás számára alkalmassá tenni – több-kevesebb sikerrel –, tehát szándéka szerint egyszerűsítette a tudományos megközelítést, és pedagógiai nyelvtant hozott létre (C. Vladár 2016: 65–67).

Bél Mátyás a *Der Ungarische Sprachmeister* (1729) megírásánál ugyancsak támaszkodott ezekre a munkákra, de a témánk szempontjából lényeges nyelv- és kultúraközvetítő szándék itt már nyilvánvaló és nem csak a grammatikai leírás mellékszála. Közismert, hogy Pozsony többnyelvű, többkultúrájú város volt, ráadásul igen közel Bécshez. Ez pedig mind történelmi, mind művelődéstörténeti, mind nyelvi szempontból fontos gondolatok megfogalmazására ösztönözte a nyitott szellemiségű, sok nyelvben jártas tudós-tanárt. A mű bevezetőjében némi kritikával említi, hogy sem mi magyarok nem törekszünk más nyelvek megtanulására, sem arra nem figyelünk, hogy legalább azok, akik velünk valamiképpen kapcsolatba kerülnek, megtanulják a nyelvünket – miközben a cél az lenne, hogy „legalább akiknek rokoni kapcsolat, hivatali vagy más körülmények között érintkezniük kell a született magyarokkal, lássanak hozzá, hogy nyelvünket megszokják, s ezáltal a mi nemzetünket is megnyerjék maguknak, és saját népüket is kedveltebbé és befogadottabbá tegyék. Magában véve érdemi meg nyelvünk, hogy az idegenek megtanulják” (Bél 1984: 170). Ugyancsak a bevezető tanúskodik arról, hogy milyenek képzelte el a szerző a célszerűen szerkesztett nyelvtanító könyvet és az ideális nyelvtanulót – megkülönböztetve egymástól a nők és férfiak eltérő motivációjából eredő hatékony módszereket. Munkájában, ha csak néhány mondat erejéig, de megjelenik a nyelvtanuló személyisége, a motiváció és a sikeres nyelvtanulás – Bél Mátyás szerinti – kulcsa. Az első kiadás nem volt nagyobb terjedelmű, mint ma egy turistáknak szóló túlélő nyelvi kalauz, de annál azért mélyebb volt a nyelvéírása. A függeléként csatolt, memorizálásra szánt párbeszédmintákon túl nem ment bele az egyes szituációkhoz tartozó beszélt nyelvi sajátosságok taglalásába sem. Ezek a példák ma leginkább a történeti pragmatika (alkalmazott nyelvészeti) kutatói számára kínálnak információkat a 18. századi beszédaktusok felépítéséről, a férfiak és a nők kommunikációjának módjairól.

A jelen tanulmány elsődleges célja ugyan napjaink egyik közismert magyarországi alkalmazott nyelvészeti – nyelvpedagógiai folyóiratának, a *Modern Nyelvoktatásnak* a bemutatása a magyar mint idegen nyelv alkalmazott nyelvészetben elfoglalt helyének szempontjából, de nyelvtanár elődeink tudományos tevékenysége számos olyan elemet tartalmaz, amelyeknek mai párhuzamai és máig ható tanulságai is vannak, érdemes felidézni a munkásságukat.

A magyar mint idegen nyelv tanításának kezdeteire visszatekintve említsük meg először Márton Józsefet, aki a 19. századi Bécsben nemcsak számos, a nyelv funkcionális és pragmatikai megközelítését is alkalmazó nyelvtanító könyvet, szótárt és grammatikát írt, hanem *Pannónia* címmel „hungarológiai” folyóiratot is szerkesztett, kortársai, Fazekas Mihály és Csokonai verseit tette közzé, utolsó műve pedig, a *Gyönyörködtetve tanító magyar olvasókönyv* (1840) a haladó nyelvtanulóknak bepillantást enged a magyar irodalmi alkotásokba is. A század közepéről Riedl Szende prágai tevékenységét mindenképpen érdemes megemlíteni, mert ő nemcsak a kortárs irodalom alkotásait igyekezett megismertetni tanítványaival, hanem előadásokat tartott a magyar történelemről, a népköltészetéről is. Az irodalmi szemelvények, a 48-as szabadságharcra való utalások ott vannak Csink János és Wékey Zsigmond angol közvetítő nyelvű tankönyveiben is, sőt a többi nyelvterületen publikált magyar nyelvkönyvben is. Ezek

a művek természetesen nem tekintik feladatuknak a magyar kultúra átfogó bemutatását, de azért elvétele megjelenik egy-egy földrajzi, történelmi elem is a szövegek között (Nádor 1998). Pelcz Katalin a 19. századi bécsi magyar nyelvkönyveket vizsgálva kiemelte a nyelvi minták, élő nyelvi beszédfordulatok mint verbális kulturális elemek visszatérő elemként való szerepeltetését (2006), valamint a megszólítás tanítását, ezen belül a tegezés-magázás, a rang szerinti megszólítás példáit a korszak több tankönyvében (2007), egy lehetséges példát kínálva ezzel a magyar mint idegen nyelvi korpusz történeti pragmatikai vizsgálatára.

A nyelv és a kultúra kapcsolatainak a tananyagba való beépítése ma már alapkövetelmény, a kommunikatív oktatás természetes velejárója, de érdemes tudni, hogy ez sem előzmények nélküli: nemcsak irodalmi szemelvényekkel és az ország leírását tartalmazó olvasmányokkal, hanem párbeszédmintákkal, kontrasztív módon megjelenített beszédfordulatok tanításával, írásminták bemutatásával is jelen van a korai tankönyvekben. A magyar és minden olyan nyelv tanítása, amelynek van diaszpóráközössége, a tanítás a nyelvcsere miatt kiegészülhet identitáselemekkel is. Ezek között helyet kell kapnia a nagybetűs és a kisbetűs kultúrának, a leghamarabb leépülő (vagy a generációs mutatók miatt már ki sem alakuló) származásnyelvi írásbeliség, az olvasás és írás fejlesztésének is.

Vizsgont lehet olyan célja is az identitásra ható elemek beépítésének, amelynek a háttérében a nyelvpolitika áll. Erre a mi esetünkben leginkább a magyarországi nemzetiségek 19. századi iskolai magyartanítása a példa, mivel ennek az oktatási folyamatnak nem titkolt célja volt a Magyarországhoz lojális állampolgárok nevelése, közvetve pedig, sőt a század utolsó harmadától nyíltan a nem magyar anyanyelvű népesség nyelvi asszimilációja is. Ez ugyanis magában foglalja az identitásváltást is. Korábban erre nem volt kialakult gyakorlat, ami azt eredményezte, hogy a cél elérése érdekében nemcsak politikai, hanem nyelvészeti és metodikai vitákat is folytattak – ezzel pedig megalapozták a magyar mint második nyelv célnyelvi környezetben történő tanításának módszertanát. Az oktatás módszereivel, a politikai cél elérését szolgáló hatékonyság kérdéseivel, a közvetítőnyelv alkalmazásával vagy elhagyásával, a tankönyvek tartalmával, felépítésével, az egyes életkoroknak való megfeleltetésével több pedagógiai lap is foglalkozott, így a *Néptanítók Lapja* és a *Magyar Paedagogia*. Az ezekben megjelent tanulmányokat, vitacikkeket az alkalmazott nyelvészet szemszögéből is érdemes megvizsgálni (például: az anyanyelv irodalmi vagy helyi változatainak szerepeltetése a tananyagban közvetítőnyelvként, a direkt módszer alkalmazása; a komplex készségfejlesztés; motiváció; célszerűen kiválogatott pedagógiai nyelvtan-e a tankönyvek nyelvtana).

Túlzás lenne azt mondani, hogy az alkalmazott szemlélet határozta volna meg a 19. századi nyelvészeti gondolkodást, hiszen ekkor alakul ki a történeti nyelvészet, ekkor készülnek el az első tudományos igényű, a nyelv egészét átfogó, szintekre, kategóriákra osztott, nemzeti nyelvi leíró nyelvtanok, és az elméleti tudás velejárójaként ekkor kezdődik el a nyelv tudományos igényű vizsgálatának, leírásának önálló tudományként való elismerése. Azonban az is kétségtelen, hogy a pedagógiai céllal készült munkákban – nyelvtanokban, nyelvkönyvekben és szótárakban jelen van a

nyelv „hasznos” szemlélete. A magyar nyelvkönyvszerzők például a saját tapasztalataik alapján jöttek rá a magyar nyelv sajátosságaira, így a beszéd ritmusára, a hangsúlyok szerepére éppúgy, mint arra, hogy a névszórendszert lehet, de nem érdemes a latin esetrendszer mintájára tanítani, vagy arra, hogy a határozott és általános ragozásnak milyen eltérő kommunikatív funkciói vannak.

1.2. Alkalmazott nyelvészeti műhelyek a hatvanas évektől a nyolcvanas évek végéig

Látható tehát a fentiekből, hogy az alkalmazott („hasznos”) nyelvészeti szemlélet még jóval azelőtt megjelenik a közéleti megszólalás tervezésében és a nyelvtanításban, mielőtt maga a nyelvtudomány létrejönne, viszont e két terület, két nézőpont összefonódása, tehát a nyelv rendszerének leírása és e rendszer működése, a nyelv taníthatósága, valamint más, főleg társadalmi és pszichológiai kapcsolódási pontjaik megjelenése hozta létre a mai sokszínű nyelvtudományt. Az ókori-középkori kezdetek gyakorlatiassága úgy szorult háttérbe, ahogy mélyült a rendszerszemléletre épülő tudás, a 19. század végétől pedig a hangsúlyok fokozatosan áthelyeződtek a diakrón majd a szinkrón szemlélet elméleti kérdéseinek vizsgálatára, és ez maradt a meghatározó tartalom. A magyarországi egyetemeken aztán egészen az 1960-as évekig a hallgatók döntően a nyelvi rendszerrel, a nyelvműveléssel, a stilsztikával és a nyelvtörténettel foglalkoztak, a nyelv társadalmi, pszichológiai, pedagógiai aspektusai pedig évtizedekre, a 60-as évek elejéig kiszorultak a tantárgyak közül, vagy periférikus helyzetben voltak. A kutatásokban azonban jelen volt az interdiszciplináris személet. Elég végigtekinteni az alkalmazott nyelvtudomány első magyarországi nemzedékének névsorán (Bárczi Géza, Telegdi Zsigmond, Balázs János, Szépe György, Herman József, Pap Ferenc), látható, hogy a keleti és nyugati tudományos életben egyaránt tájékozott, a társadalomtudományok iránt nyitott nyelvészek munkáiban addigra már véglegesen helyet kapott az interdiszciplináris felfogás.

Ha a felsőoktatásban a nyelvszakos tantárgyak között nem is, de a hatvanas-nyolcvanas évek tudományos közgondolkodásában és az ismeretterjesztésben is jelen volt a nyelvpedagógia, a kontrasztív nyelvészet, sőt a nyelvtechnológia is: egy évvel az ELTE Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének megalakulása előtt, 1963-ban a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat (TIT) *Modern Nyelvoktatás* címmel folyóirat jellegű időszaki kiadványt indított. A folyóirat első időszakáról a következő fejezet szól majd, de a periodika helyének, szerepének az értékeléséhez szükség van egy rövid bepillantásra a magyarországi alkalmazott nyelvészet helykeresésébe és térfoglalásának folyamatába (Nádor 2018).

Bárczi Géza 1954-ben, a *Bevezetés a nyelvtudományba* című előadásához kiadott egyetemi jegyzetében a nyelvtudomány részterületeit áttekintő második fejezetben külön részben tárgyalja az alkalmazott nyelvészetet (1955: 92–98), és kijelenti, hogy „a nyelvtudománynak megvannak az élettel a közvetlen kapcsolatai is: a nyelvtudomány közvetlenül gyakorlati célokra felhasználható eredményeket is ad” (92), így például említi a lexikográfiát, a helyesírást és a nyelvművelést. Tíz évvel azután, hogy az

ELTE neves professzora nevesítette előadásában az alkalmazott nyelvészetet, létrejön Budapesten Telegdi Zsigmond vezetésével az Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, ahol 1968-tól már önálló szakként (B-szak) lehetett alkalmazott nyelvész szakképesítést szerezni. A témakörök között a nyelv társadalmi, pszichológiai, filozófiai vonatkozásai mellett az anyanyelv elsajátítása, az idegen nyelvek tanulása, a két- s többnyelvűség, a kontrasztív szemlélet és a fordítás is helyet kapott. Érdekességképpen meg kell említeni, hogy Mikó Pálné dolgozza ki ennek a szaknak a tantervét, akinek a nevét Márton Józsefről írott két monográfiája (1982; 1986) kapcsolja össze a magyar mint idegen nyelv történetével. A tanszékalapítással egyidőben, 1964-ben jön létre az alkalmazott nyelvészek nemzetközi szervezete, az AILA, amelynek Magyarország 1970-től folyamatosan a tagja. Ugyancsak ez az év az, amikor az alkalmazott nyelvészet egy munkabizottság formájában a Magyar Tudományos Akadémián is helyet kap. A tudománytörténet feltárásához mindig fontos kapaszkodót jelentenek az első publikációk. Szépe György, akit a magyarországi alkalmazott nyelvészet egyik alapítójának tekintünk, először B. Szöllösy Évával (1966) tekintette át az alkalmazott nyelvészet főbb kérdéseit, majd később több önálló tanulmányában (1971; 1975) nemzetközi kontextusba helyezte azt, hangsúlyozva a komplexitását, társadalmi kötődését, szerepét az anyanyelv és az idegen nyelv működésének megértésében. Nem túlzás azt mondani, hogy a magyarországi alkalmazott nyelvészet a legjobbakat nyerte meg magának, a legnyitottabb szellemiségű, legszélesebb látókörű nyelvészek kapcsolódtak hozzá az induláskor, és vállaltak szerepet a régi-új nyelvészlelélet terjesztésében.

2. A *Modern Nyelvoktatás* első korszaka (1963–1989)

Az előző fejezetben már megjelent a TIT, a Tudományos Ismeretterjesztő Társulat neve, amely a *Modern Nyelvoktatás* első kiadója volt. Érdekes helyzete volt ennek a szervezetnek a hatvanas-nyolcvanas években, mert a természet- és társadalomtudósok többsége valamilyen formában kötődött a TIT-hez és a Magyar Tudományos Akadémiához egyaránt. Szabadegyetemi előadásokat tartottak, egyetemi előkészítőt szerveztek a legkiválóbb egyetemi tanárok közreműködésével, számos folyóiratot, hetilapot is megjelentettek – ezek közül talán az egyik legismertebb az *Élet és Tudomány* volt. De kötődtek ide nyelvtanárok is igen nagy számban, akik egyre több érdeklődőt tanítottak egyre több idegen nyelvre – egyebek között magyarra is – sokszor a köz- és felsőoktatásnál jóval korszerűbb módszerek alkalmazásával. A munkát bizottsági szinten szervezték – ezek egyike volt az idegen nyelvek oktatásával foglalkozó központ, majd csoport, majd igazgatóság – a név változott, a feladat is szélesedett, mivel a kis gazdasági magánvállalkozások, magánnyelviskolák létrejötte előtt a TIT-en belül működtek a felnőttoktatás nyelvtanfolyamai. Nem véletlen, hogy a *Modern Nyelvoktatás* alcíme: „a felnőttoktatás tájékoztatója” lett.

Sturcz Zoltán, aki egy tanulmányban feldolgozta az első korszak történetét (2013), azt írja, hogy a *Modern Nyelvoktatás*nak mint egy szakmai és politikai „réskiadványnak” természetes helye volt a TIT-nél – részben annak folyóiratkiadási gyakorlata miatt,

részben a szervezethez mint nyelviskolához kötődő számos nyelvtanár miatt, akik között olyan neves személyiségek is voltak, mint a magyar nyelvkönyvet is összeállító szlavista, Nyomárkay István és a neolatin nyelvek mellett a magyar mint idegen nyelvhez is ugyancsak szorosan kapcsolódó Fülei Szántó Endre.

Sajtótörténeti szempontból fontos tény, hogy nem folyóiratként jegyezték be, hanem periodikaként, és csak 1975-től rendelkezett hivatalos ISBN számmal. Ugyancsak érdekes adalék – főként a mai 200-300 körüli példányszámot tekintve, hogy 800 és 1200 közötti példányban jelent meg, miközben a hírlapárusoknál nem terjesztették, ingyen jutott el a könyvtárakba. Küllemre szépnek nem volt mondható az egyszerű, lila papírkötésben, stencilezett, sárgás lapokon megjelenő kiadvány. Ugyancsak a jelenből visszanezve tanulságos, hogy a szerkesztősége 11 fős volt – ma is ennyi a szűk létszám, és ahogy ma is, akkor is a tanulmányok, cikkek mellett a szemle és az ezt kiegészítő ajánló bibliográfia alkotta a periodika gerincét – sajnos ez utóbbi csak az első korszakra volt jellemző. Nyelvpedagógia-történeti értéket képviselnek azok a tematikus számok, amelyek a hetvenes években jelentek meg a nyelvtanítás és a pszichológia (1971), a kontrasztív nyelvészet nyelvoktatási vonatkozásai (1975) és a szituatív nyelvtanítás (1979) témakörében. A főszerkesztők és szerkesztők között ott van Krammer Jenő, aki egyebek között a felnőttek nyelvoktatásáról írt könyvet (1963), 1971-től Telegdi Zsigmond és Fülei-Szántó Endre jegyzi a lapot, majd 1977-től Szépe György lett a főszerkesztő. A munkatársak és szerzők között megjelenik egyebek között Klaudy Kinga, É. Kiss Katalin, Dezső László, Papp Ferenc, Kiefer Ferenc, Kontra Miklós és Székely Gábor neve – mindannyian a magyar nyelvtudomány meghatározó tudósai lettek, és többen az alkalmazott nyelvészet valamelyik területe mellett kötelezték el magukat. Voltak, akik vendégtanárként, lektorként vagy éppen tudományos ösztöndíjasként a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia külföldi tanításával is kapcsolatba kerültek, így Dezső László (Padova), Balázs János (Róma), Szépe György (New York), Nyomárkay István (Zágráb), Fülei-Szántó Endre (Bukarest).

A *Modern Nyelvoktatás* első korszakának repertóriumja ugyancsak Sturcz Zoltán munkája, ám mindeddig kéziratban maradt. Szembeötlő, hogy a 42 megjelent szám tanulmányai elsősorban a korszerű nyelvpedagógiai módszereket tárgyalják a nemzetközi (nem csak a szovjet!) tapasztalatok alapján – ezen belül is többször előfordul a programozott oktatás, a technika (magnetofon, diasorok, nyelvi laboratórium) alkalmazása, a kontrasztivitás és a fordítás szerepe a nyelvtanításban, a hatékony tananyag- és tankönyvkészítés viszonya a korszerű nyelvtudományhoz, a hetvenes években a pszicholingvisztika, majd a nyolcvanas évek elején a kommunikatív módszer, valamint a mérés és értékelés témaköre is teret kap. A magyar mint idegen nyelvet Balázs János (egy kontrasztív szemléletű, MID-tanárok képzésére is alkalmas kiadvány felvetése), Hegyi Endre („Az órákon esetenként mégis felmerült multilingvális kontrasztív problémák idővel belső szemléletté absztrahálódtak, mely újrafogalmaztatta a magyar leíró nyelvtan nem egy tételét, s valósággal kikövetelte a tanárban kísértő anyanyelvi oktatás módszerének feledtetését.”), Pelyvás István angol anyanyelvű nyelvtanulók tipikus magyar nyelvi hibáit áttekintő (1975) egy-egy írása képviseli, valamint Fülei-Szántó Endre recenziója Hegyi Endre magyar nyelvkönyveiről – a NEI „szürke könyveiről”.

A kultúra kiemelten csak az 1981. évi kötetben jelent meg, amelynek tárgya az országismeret tanítása a különféle nyelvek esetében – innen hiányzik a magyar mint idegen nyelv, miközben a szűkebb szakmai tanácskozásokon, az évente megrendezett magyar lektori konferenciákon visszatérő téma a magyar országismeret tartalmának és átadási módszereinek a kérdése.

A *Modern Nyelvoktatás* első periódusa alapján világosan körvonalazódik az a hely, amelyet az alkalmazott nyelvészet rendszerében elfoglal, nevezetesen: ez volt az első magyar alkalmazott nyelvészeti folyóirat, amely a szélesen értelmezett idegen nyelvi nyelvpedagógia gyakorlatát összekapcsolta a nyelvtudomány hagyományos és újabb kutatási területeivel, és nemcsak mellékesen, egy-egy írással foglalkozott a témával, hanem ez volt a meghatározó szerkesztési alapelve. Az, hogy a magyar mint idegen nyelv csak négy elemmel, két rövid hozzászólással, egy tanulmánnyal és egy recenzióval van jelen, a kevésbé tanított nyelv szakterületének ismertségét és elismertségét egyaránt mutatja.

3. Társfolyóiratok – különös tekintettel a magyar mint idegen nyelvre

A hetvenes évek alkalmazott nyelvészetében hangsúlyos szerep jutott az idegen nyelvi nyelvpedagógiának, ez egyebek között a kiadványokból is jól látható. 1970-től jelenik meg a Budapesti Műszaki Egyetemen a *Folia Pratico Linguistica*, amelynek 1978-as évfolyamában például a műszaki felsőoktatásban tanulók magyar mint idegen nyelv oktatását tárgyalták, de később is rendszeresen jelentettek meg a magyartanítással foglalkozó konferenciaelőadásokat. 1973-tól az első magyar mint idegen nyelvi szakfolyóirat, az *Intézeti Szemle* is útnak indult a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. Itt kell megemlíteni az akkori vendégoktatói hálózat munkáját áttekintő kiadványt, az 1969. évi lektori értekezlet anyagának összefoglalóját, amelyben több, a *Modern Nyelvoktatásból* is ismert nevet találunk. Balázs János, Deme László, Fábrián Pál, Ginter Károly írásait olvashatjuk az állomáshelyükről, Rómáról, Pozsonyról, Bolognról, Párizsról, Hegyi Endre bevezetője teljes képet ad a magyar mint idegen nyelv tanításának akkori helyzetéről, Szépe György pedig a kötet záró írásában több szervezeti jellegű ötletet is felvet, majd a saját – egyebek között a Columbia Egyetemen szerzett – tapasztalatai alapján kijelenti, hogy „a magyar mint idegen nyelv tanítása mint alkalmazott nyelvészeti diszciplína szükséges dolog. Létrehozásához a gyakorlati tapasztalatok általánosítása mellett elengedhetetlen az elméleti nyelvészetnek /és néhány egyéb tudománynak/ a segítsége” (67).

A magyar nyelv külföldi reprezentációja és a fentebb említett nyelv – kultúra – identitás pedagógiai közvetítése szempontjából a vizsgált időszakban a *Modern Nyelvoktatásnál* sokkal fontosabb volt az Anyanyelvi Konferencia *Nyelvünk és Kultúránk* című folyóirata (1970). Ebben nemcsak a magyar származásnyelv tanításának módszereiről, tananyagainak kidolgozásáról, a diaszpórával kapcsolatos felelősségről lehet fontos tanulmányokat, kordokumentumként szolgáló beszámolókat olvasni, hanem hungarológiai, kisebbségtudományi, kapcsolattörténeti és kontrasztív nyelvészeti, valamint a

kétnyelvűségről szóló írásokat is közöltek. A szerkesztők között ott találjuk Imre Samu, Ginter Károly, Szende Aladár, Czigány Lóránt nevét, a szerzők között pedig Bárczi Géza, Bánhidi Zoltán, Benkő Loránd, Kálmán Béla, Lőrincze Lajos, Szathmári István és Dörnyei László (a NEI volt tanára) nevét. A periodika eddig elkészült bibliográfiája az 1970 és 2000 közötti 110 számot dolgozza fel, az elmúlt 20 év anyaga még nem készült el (Nádor 2000).

4. A *Modern Nyelvoktatás* második periódusa

Valójában itt egyetlen nevet kellene leírni: Szépe György. Szépe rendelkezett azzal a széles látókörrel, nyelvismerettel, szervezőkészséggel, hazai és nemzetközi kapcsolatrendszerrel (kollégák, tanítványok), s nem utolsósorban pedagógiai érzékkel, amelynek köszönhetően megújíthatta, intézményesíthette a kilencvenes évek elején a magyarországi alkalmazott nyelvtudományt.

A rendszerváltás a nyelvészetben is sok átalakulást hozott: az egyetemek, főiskolák nyitottabbá váltak az interdiszciplináris tudományok befogadására szakok és tantárgyak formájában egyaránt, a tudományos minősítő rendszer átalakulásával pedig a megalakult doktori iskolák is szívesen fogadták az alkalmazott nyelvészet kutatóit – köztük számos középiskolai tanárt, a Nemzetközi Előkészítő Intézet és jogutódjainak magyartanárait, akik ma az újabb alkalmazott nyelvész nemzedék derékhadát alkotják. A pécsi alkalmazott nyelvészeti műhelyben Szépe évtizedek óta képviselt koncepciójának megfelelően helyet kapott a fordítástudomány, a szociolingvisztika, a nyelvpolitika, az anyanyelvi és az idegennyelvi terület – ezen belül a magyar mint idegen nyelv is, akkor egyedülként a magyarországi doktori képzésben.

Szépe kezdeményezésére 1991-től évente, újabban két évente megrendezi valamelyik magyarországi egyetem a *Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Kongresszusát*, 1993-ban pedig létrejön az alkalmazott nyelvészeket és nyelvtanárokat összefogó szervezet is, a *Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete* – közismert rövidítéssel a *MANYE*. Az első években (főleg a nagyszámú doktorandusznak köszönhetően) egyre népesebb, esetenként többszáz fős kongresszusok (pl. Miskolc 2005, Budapest 2008) szekciói között évek óta a legtöbb előadót a fordítástudományi, az interkulturális kommunikáció, az idegennyelv-oktatási – és ennek részeként a 2000-es évektől a magyar mint idegen nyelvi műhelyek vonzzák.

A következő lépés pedig 1995-ban az alkalmazott nyelvész szakma hiánypótló folyóiratának, a *Modern Nyelvoktatásnak* az újraindítása volt, amelynek gazdája a *MANYE* lett, és professzionális könyvkiadó, a *Corvina* gondozta a megjelenését. A megújult folyóirat alapító főszerkesztője Szépe György lett, szerkesztőbizottságában ott voltak a budapesti, debreceni, szegedi, nyíregyházi, szombathelyi alkalmazott nyelvész műhelyek képviselői, szerzői között pedig az egyes területek szaktekintélyei mellett megjelennek a doktoranduszok is, akiknek a kongresszusi kötetek mellett ez a folyóirat lett az elsődleges publikációs fóruma addig, ameddig el nem indult a

Fordítástudomány Budapesten (1999) a *Hungarológiai Évkönyv* Pécsen (2000), az *Alkalmazott Nyelvtudomány* Veszprémben (2001), a *THL*₂ Budapesten (2005), Miskolcon az *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* (2006) és Szombathelyen a *Magyar Terminológia* (2007). Ezeknek a kongresszusi kiadványoknak és folyóiratoknak a bibliográfiai feldolgozása még várat magára, pedig ennek tükrében lehetne csak valós képet kapni arról a szerteágazó, a tudományok differenciálódásához jól igazodó, sokféle tudományterületet integráló alkalmazott nyelvészeti felfogásról, ami a magyar alkalmazott nyelvészetet kezdetektől jellemzi.

Bátran nevezhetjük felfutási időszaknak is az első tíz évet: a folyóirat rendszeresen megjelent két dupla és egy szimpla számmal 600 példányban, a benne való publikálás rangot jelentett, és egyre szélesebb kör ismerhette meg a doktori iskolák kutatóműhelyeinek eredményeit. Ezt követően már csak tartani kellett a színvonalat, ami a nyelvtudományi doktori iskolák szaporodásával, a kezdeti hatalmas érdeklődés elmúlásával, valamint Szépe háttérbe vonulását követően a pécsi nyelvtudományi doktoranduszképzés létszámának erőteljes csökkenése miatt meglehetősen nehéz feladatnak tűnt, de már ott voltak a szerzők között azok a fiatal kutatók, akik Pécsen, Miskolcon, Szegeden vagy Budapesten szerezték meg a doktori címet, vagy éppen ott habilitáltak valamilyen alkalmazott nyelvészeti témában.

Szépe György 2011-ig gondozta a folyóiratot az igen szélesen értelmezett hasznos nyelvészet jegyében. Helyet kapott a tanulmányok között a fordítás, a szaknyelv, a lexikográfia, az anyanyelvi és idegennyelvi nyelvpedagógia, a mérés és értékelés, a nyelvpolitika, a szociolingvisztika, a pragmatika és a pszicholingvisztika is. 2012-től két évig Medgyes Péter, majd újabb két évig Dróth Júlia, jelenleg pedig, 2018-tól Nádor Orsolya a lap főszerkesztője. Munkájukat az újraindulástól kezdve rovatvezetők, a szerkesztőbizottság és a tanácsadó testület segíti. 2018-tól a lap az MTA A-minősítésű szakfolyóiratai közé tartozik. A kiadási feladatot 2006-tól 2018-ig a nyelvészek szakkiadója, a Tinta Könyvkiadó vállalta, majd 2019-től a több folyóiratot is gondozó Gondolat Kiadó vette át.

1995 és 2018 vége között összesen 395 tanulmány, 633 könyvszemle, 74 műhelytanulmány, 63 szoftverkritika és 34 interjú jelent meg. Ezek feldolgozása egy következő elemzés feladata lesz.

A tanulmány végéhez közeledve tegyük fel a kérdést: a magyar mint idegen nyelv kap-e helyet az általános nyelvpedagógiai vonatkozások és a széles körben tanított nyelvek között? A válasz egyértelmű, igen, megjelenik a *Modern Nyelvoktatásban* is, noha a jelzett időszakban már önálló folyóiratokkal is rendelkezett. A más hangsúlyokkal rendelkező kiadványokban való jelenlét elvi okokból fontos, hiszen a magyar mint idegen nyelv az alkalmazott nyelvészeti diszciplína része, nemzeti és egyben nemzetközi jellegű.

Szépe főszerkesztői tevékenysége alatt négy olyan tanulmány jelent meg, amelynek a középpontjában a magyar mint idegen nyelv állt: Giay Béla oktatásmódszertani kérdéseket tárgyaló írását követően (1997), Jónás Frigyes először 2006-ban a magyar mint idegen nyelv tanáráról írt részletes elemzést, majd egy évvel később egy igen vitatható tanulmányt is megjelentetett a magyar mint második nyelv didaktikájáról (2007);

a negyedik írás pedig Edwards Melindáé, aki egy nyelvelsajátítási esettanulmányt közölt. Recenziók terén hasonló mennyiséggel számolhatunk: 2018 végéig öt recenzió jelent meg: a „kék könyvről”, a „Nyelvmesterről”, Budai László sajátos magyar mint idegen nyelvi grammatikájáról, Durst Péter nyelvkönyvéről és Szűcs Tibor versekkel foglalkozó kontrasztív hungarológiai tankönyvéről.

5. Összegzés

A jelen tanulmány célja az volt, hogy felvázolja a magyarországi alkalmazott nyelvészet útját az autodidakta grammatikusoktól a professzionális, interdiszciplináris látókörű alkalmazott nyelvészekig úgy, hogy közben azt is bemutassa, milyen szerepet tölthet be egy jól megválasztott folyóirat – a *Modern Nyelvoktatás* – egy diszciplína kiteljesedésében és elfogadásában.

Láthattuk, hogy a nyelv és a nyelvhasználat különféle funkcióinak feltárása, egyebek között idegen nyelvként való tanítása hogyan indította el az alkalmazott nyelvészeti gondolkodást. A tanulmányban középpontba állított folyóiratból, a *Modern Nyelvoktatásból* és a többi említett kiadványból kirajzolódik az a kép, hogy a kevésbé választott nyelvek, így a magyar mint idegen nyelv rendszerszerűségeinek, grammatikai és pragmatikai szabályainak, tanításának, mérésének és értékelésének elemei pontosan beleillenek az idegen nyelvek alkalmazott nyelvészeti vizsgálatának módszertanába, a vele kapcsolatos írások előfordulásának aránya pedig tükrözi a tanított élő idegen nyelvek között elfoglalt helyét.

Felhasznált irodalom

- Balázs János 1988. A nemzeti nyelvek nyelvtanirodalmának kialakulása. In: Balázs János (szerk.) *Nyelvi rendszer és nyelvhasználat*. Tankönyvkiadó, Budapest, 23–35.
- Bárczi Géza 1955. *Bevezetés a nyelvtudományba*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bárdos Jenő 2005. *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bél Mátyás 1984. *Hungariából Magyarország felé*. Válogatta, szerkesztette Tarnai Andor. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest, 169–176.
- Krammer Jenő 1963. *A felnőttek idegen nyelvre oktatásának főbb kérdései*. Budapest.
- Mikó Pálné 1982. *Márton József a magyar nyelvért*. ELTE, Budapest.
- Mikó Pálné 1986. *Marseillaise és Gotterhalte. Találkozás Márton Józseffel*. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának történeti kérdései. In: Giay Béla – Nádor Orsolya szerk. *A magyar mint idegen nyelv. Hungarológia*. Osiris Kiadó, 53–125.
- Nádor Orsolya 2000. *Nyelvünk és Kultúránk 1–110. Bibliográfia*. Magyar Nyelv és Kultúra Nemzetközi Társasága, Budapest.

- Nádor Orsolya 2018. Az alkalmazott nyelvészeti kutatások múltja, jelene és jövője a Kárpát-medencében. *Hungarológiai Közlemények* 1: 43–55.
- Pelcz Katalin 2006. A nyelvi minták megjelenési formái a 19. századi magyar nyelvkönyvekben. *THL₂* 1–2: 93–101.
- Pelcz Katalin 2007. A megszólítás pragmatikai vizsgálata a 19. századi magyar nyelvkönyvtató tankönyvekben. *THL₂* 1–2: 84–96.
- Robins, Henry Robert 1999. *Á nyelvészet rövid története*. Osiris, Budapest.
- Sturcz Zoltán 2013. Modern Nyelvoktatás: indulás és első korszak 1963–1989. *Modern Nyelvoktatás* 4: 7–16.
- Szépe György–B. Szöllősy Éva. 1966/1985. Az alkalmazott nyelvészet problémája. In: Szerdahelyi István szerk. *Alkalmazott nyelvészeti alapfogalmak. Tanulmányok, szemelvények*. Tankönyvkiadó, Budapest, 38–40.
- Szépe György 1969. A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet. In: *Magyartanítás külföldön. Az 1969. augusztus 29-i lektori értekezlet anyagából*. Művelődésügyi Minisztérium–Kulturális Kapcsolatok Intézete, Budapest.
- Szépe György 1971. Az alkalmazott nyelvészet ügye. *Magyar Nyelv* 262–270.
- Szépe György 1975. Az alkalmazott nyelvészet néhány kérdése. *Nyelvtudományi Közlemények* 77: 403–415.
- Szerdahelyi István (szerk.) 1985. *Alkalmazott nyelvészeti alapfogalmak. Tanulmányok, szemelvények*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vladár Zsuzsa, C. 2016. *A korai magyar grammatikák*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Heltai Gyöngyi¹

A MAGYAR NYELV ÉS KULTÚRA JELENLÉTE EDMONTONBAN – AZ ALBERTAI EGYETEM MAGYAR KAPCSOLATAI

Abstract

This paper examines the institutions related to the Hungarian language and culture in Edmonton, Canada. After representing the brief history of the Hungarian community of Edmonton, the past and present activities of the Canadian Hungarian Cultural Society of Edmonton, the paper focuses on the Wirth Institute for Austrian and Central European Studies. This Institute has been working for 20 years to represent the Hungarian, Austrian, Czech, Croatian and Polish culture in the capital of Alberta. The paper outlines certain Hungarian culture and language related initiatives of the Institute: the Berdin Hungarian Language Initiative, the Doctoral Research Fellowship, the Hungarian Visiting professorship, the Central European Film Club, the Playing Central Europe Board game.

Keywords: *Wirth Institute for Austrian and Central-European Studies, University of Alberta; Hungarian diaspora, Edmonton, Canada, Hungarian language teaching, Immigration*

Kulcsszavak: *Wirth Institute for Austrian and Central-European Studies, Albertai egyetem; magyar közösség, Edmonton, Kanada, magyar nyelvtanítás, bevándorlás*

1. Bevezetés

A kanadai magyar kulturális jelenléttel kapcsolatban elsősorban Torontó juthat eszünkbe. Ontarióban 1951 és 1961 között 20 000-rel nőtt a Magyarországról bevándoroltak száma, Torontóban 1958 és 1988 között Torontói Művész Színház néven fél-profí magyar színház működött folyamatosan, a városnak voltak magyar utcái, honi ízeket idéző vendéglőket lehetett látogatni. Ez már a múlté ugyan, de Torontóban ma is kiterjedt intézményrendszer szolgálja a magyar nyelv és a kultúra fennmaradását. Edmonton – Alberta tartomány fővárosa – magyar kapcsolatai kevésbé köztudottak. Ez a közel

¹Heltai Gyöngyi PhD színháztörténész, kulturális antropológus. 2018–2020 között az University of Alberta vendégtanára volt; heltaigy@hotmail.com

egy milliós lakosú város majd 3000 kilométerre fekszik Torontótól, Montreáltól, és a fővárostól, Ottawától, ahol a magyar nagykövetség működik. Ezer kilométert kell utazni Edmontonból, ha a másik óceánparton fekvő, kellemes éghajlatú Vancouver szeretőnk meglátogatni, ahol a „legközelebbi” magyar alkonzulátus működik. Az 1988-as téli olimpia színhelye, Calgary fekszik csupán viszonylag közel Alberta tartomány fővárosához, ahol a kanadai statisztikai hivatal, a Statistics Canada 2016-os népszámlálási adatai szerint 1390 magyar anyanyelvű él, míg Alberta államban összesen 6470.² (A magyar eredetű lakosok száma a városban 11495.) Ha ezeket a számokat összehasonlítjuk az edmontoni, illetve albertai magukat ukrán (10 235–21 835) vagy lengyel anyanyelvűnek (8495–20130) vallók számával, már ebből világossá válik, hogy a magyar kultúra jelenléte Edmontonban nem feltétlenül a közösség létszáma miatt érdemel elsősorban figyelmet. Tovább bonyolítja a kérdést a különleges nyelvi környezet, nevezetesen, hogy a kanadai bevándorlási politika következtében a városban – az angol és francia mellett – több mint száz különféle nyelvet beszélők élnek együtt. A fenti adatokból is érzékelhető talán, hogy mennyire speciális feladatot jelent a magyar nyelv és kultúra jelenlétének fenntartása e sokszínű, az etnikai közösségek nyelvének és kultúrájának megőrzését az 1970-es évek óta hatékonyan támogató bevándorló társadalomban.

A dolgozatban arra kívánok rávilágítani, hogy az Edmonton húsz éve működő Wirth Institute for Austrian and Central European Studies milyen eszköztárral segíti a magyar kultúra folyamatos jelenlétét a város legnagyobb egyetemén, a University of Albertan, mely Kanada első öt és a világ száz legjobb egyeteme közé tartozik. A Wirth Intézet által szponzorált, szervezett magyar vonatkozású események, rendezvények gyakran közép-európai keretben valósulnak meg s elsősorban történelmi, irodalmi, zenei témákat ölelnek fel. A vendégtanári pozíció létrehozása révén a magyar vonatkozású témák immár a bölcsészkarok oktatásában is megjelennek.

Mielőtt az intézethez kapcsolódó kezdeményezéseket bemutatom, röviden vázolólok az edmontoni magyar közösség történetét, majd kitérek az Albertai egyetem Magyarországgal kiépített kapcsolataira. Központi témaként, a Wirth Intézet tevékenységére fókuszálva azt az időszakot elemzem, melynek magyar vendégtanárként magam is részese voltam. Azt kívánom bizonyítani, hogy Észak-Amerikában Edmondon akkor is jelentős helyszíne a magyar kultúra megjelenítésének, ha a magyar nyelv egyetemi szintű oktatása jelenleg nem tűnik itt lehetségesnek.

2. Edmontoni magyar jelenlét

Steven Tötösy de Zepetnek, aki összehasonlító irodalomtörténetet tanított az Albertai egyetemen, *Comparative Hungarian Cultural Studies* címmel kötetet szerkesztett, valamint 1984 és 1987 között az Edmontoni Magyar Kultúrkör (Hungarian Cultural

² <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=POPC&Code1=0252&Geo2=PR&Code2=48&SearchText=Edmonton&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=0252&TABID=1&type=0>

Society of Edmonton) vezetőségi tagja is volt, egy a korábbi szakirodalmakat áttekintő tanulmányban elemezte az albertai magyar bevándorlás történetét. Tanulmányának csak legfontosabb adatait idézem annak érdekében, hogy az edmontoni magyar közösség háttere érthetőbb legyen.

A szerző rámutat, hogy Albertában már a 19. század végén letelepedett néhány földműveléssel foglalkozó magyar család, de a magyarok létszáma csak az első világháború utáni időszakban nőtt számottevően, elsősorban az itt munkát találó bányászok révén. Az 1930-as évekre kb. 400 magyar élt Edmontonban. E zömmel munkásokból álló közösség nyelv- és kultúraápoló intézményeként alakult 1945-ben a Magyar Kultúrkör (Hungarian Cultural Circle). Az 1946 és 1956 között érkezett bevándorlók megjelenésével Edmontonban is érzékelhetővé váltak az ideológiai és politikai véleménykülönbségek a magyar közösségen belül, de a nyelvi és kulturális hagyományörzés ennek ellenére prosperált, jellemzően versmondással és színházi előadásokkal színesítették az ünnepi alkalmakat.

Az 1956-os forradalom után Kanada nagyon sok magyar menekültet befogadott, így Alberta magyar lakossága is 15000 főre, Edmontoné pedig 2225 főre nőtt. E nagyobb létszámú közösség nyelv- és kultúraápoló cselekvési kedve 1957 után némileg csökkent, hisz a magyar „új kanadaiak” beilleszkedési és nyelvi nehézségeikkel voltak elfoglalva. Változást az 1967 novemberében rendezett Canadian-Hungarian Centennial Festival jelzett, melyen sok, elsősorban a nyugati magyar emigrációból érkező vendégművész lépett fel.

A következő mérföldkő a kanadai multikulturalizmus politikájának megjelenéséhez kapcsolódó társasági törvény volt (Societies Act of 1970), melynek eredményképp a Hungarian Cultural Society of Edmonton elismert feladata lett a magyar közösség kulturális, oktatási és gazdasági érdekképviselete, a magyar történelemről és kultúráról való tájékoztatás, valamint egy magyar és angol nyelvű könyvtár létesítése. Feltehetőleg a Kanadában az 1970-es évektől tért nyerő multikulturalizmus légkörében vetődött fel a Magyar Ház építésének ötlete is, s a terv 1977-re, jórészt közösségi gyűjtésre alapozva meg is valósult. Itt aztán gyakran és rendszeresen szerepeltek a nyugati magyar emigrációt képviselő művészek (pl. Szörényi Éva, Wass Albert), miközben a kádári Magyarországról érkező fellépőkhöz való viszony megosztotta a közösséget.

A már itt született magyar gyökerű fiatalok közösséghez kapcsolása céljából az edmontoni magyarság lapja, a *Toborzó* 1984-től kétnyelvűvé vált. A rendszeres havi összejövetelek mellett említésre érdemes események voltak az évtizedek során: a *Toborzó Dancers*, 1975-től Csárdás (Csardas Hungarian Folkdance Ensemble of Edmonton) néven működő tánccsoport fellépései, valamint az évente rendezett Csárdás bál (Hungarian Csardas Ball). A történelmi megemlékezések, ünnepségek mellett évszakokhoz kötődő programok – Tavaszi Bál, Anyák és Apák Napja, Szüreti Bál, Mikulásünnepség – is hagyományá váltak. 1986-ban Edmontonban rendezték a „Hungarian presence in Canada from 1886 to 1986” című kiállítást. A magyar közösség kultúraápoló tevékenységnek fontos helyszíne még a református és a katolikus templom, valamint a hétvégeken működő Szent Imre Akkreditált Magyar Iskola. Utóbbi céljai közt szerepel a magyar beszéd- és íráskészség fejlesztése, a magyar hagyományok,

szokások átadása és ápolása, a magyar történelem, földrajz oktatása. Az Albertai Kormány Oktatás- és Művelődésügyi Minisztériuma által elismert akkreditált magániskola munkáját az utóbbi években a Kőrösi Csoma Sándor Program ösztöndíjsai is segítik.

2.1. A University of Alberta magyar kapcsolatai

A University of Alberta 1998 áprilisában kötött megállapodást a magyar, osztrák, cseh, szlovák és lengyel kormányval a Wirth Institute for Austrian and Central European Studies megalapításáról. Ez az intézmény azóta a magyar és közép-európai vonatkozású események központja, rendszeresen kiállítások, konferenciák, gyakran érkeznek vendégelőadók. 2007 áprilisában az albertai és a magyar oktatási miniszter megállapodást (Memorandum of Understanding) írt alá a tanár- és diákcsere megkönnyítésére. Ehhez kapcsolódóan a University of Alberta és a magyar oktatási és kulturális minisztérium megállapodott egy magyar Doctoral Research Fellowship létrehozásáról. Ennek öröndetes eredménye, hogy minden évben egy pályázattal kiválasztott, kiváló magyar PhD hallgató lehetőséget kap arra, hogy doktori értekezését a Wirth Intézetben fejezze be, egy lengyel, osztrák, cseh és horvát ösztöndíjas társaságában. Az intézet egykori PhD ösztöndíjsai számára alumni hálózatot is működtet, kétévenkénti találkozókkal, de konferenciáira is rendszeresen meghívja volt ösztöndíjsait. Így egy jelentős, elsősorban a humán tudományok területén aktív fiatal kutatói hálózat jött létre. A Doctoral Research Fellowship költségeit minden résztvevő ország esetében felerészben a Wirth Intézet, felerészben az edmontoni osztrákok, lengyelek stb. állják. Néhány év óta azonban az edmontoni magyar közösség hozzájárulása elmarad. Nagy veszteség lenne, ha ez a lehetőség a magyar PhD hallgatók számára megszűnne.

Az intézetben a PhD ösztöndíjasok kiváló kutatási feltételek között dolgozhatnak. Lehetőségük van az egyetem hírneves könyvtárának korlátlan használatára. Ez Kanada második legnagyobb kutató könyvtára. 8.7 millió kötettel, 1.3 millió e-bookkal és 1700 adatbázissal áll az egyetemi hallgatók és tanárok szolgálatára. Katalógusa alapján 3741 angol nyelvű, magyar vonatkozású, és 3128 magyar nyelvű kötetet is őriz. Azonban az itt, valamint a Wirth Intézetben rendelkezésre álló magyar könyvek forgalmát nem becsülném túl, hisz kevés olyan diákkal vagy tanárral találkoztam, aki magyarul olvasott volna, illetve magyar nyelvű szakirodalmat használt volna. Ez a probléma a magyar nyelvoktatás Albertai egyetemi lehetőségével függ össze.

2.2. Nyelvoktatás

Fontos próbálkozás volt ezen a területen a 2003 szeptemberében a Wirth Institute által elindított „Berdin Hungarian Language Initiative”, egy öt éves kísérleti projekt, mely a University of Albertan a magyar nyelvi program beindítására irányult. A kezdeményezés Berdin Árpád Calgaryban élő magyar származású üzletember jelentős pénzügyi

támogatásának köszönhetően valósult meg. Az oktatás a Modern nyelvek és Kulturális tanulmányok (Department of Modern Languages and Cultural Studies) tanszéken folyt. Kezdő és középszintű magyar kurzusokat hirdettek négy szinten a 2003–2004-tanévtől. Az oktató 2003 szeptemberétől 2013 áprilisáig, 9 éven keresztül Tóth Erzsébet volt. Bár a magyar nyelvórákat nem kizárólag nyelvi jellegű BA képzések részeként lehetett felvenni, mégis folyamatosan problémát jelentett a jelentkezők, résztvevők alacsony száma. Így a magyar nyelvtanítás az egyetemen megszűnt. Az okok közé tartozhat az Edmontonban és Albertában élő magyarok alacsony száma mellett az is, hogy a városban magyar nyelvű oktatás csak a hétvégén, és döntően az általános iskolai korosztály számára folyik a St. Emeric Hungarian Language Schoolban. Miközben a lengyeleknek vagy az ukránoknak a középiskoláig bezárólag anyanyelven oktató iskolarendszere van, tehát az utánpótlás az egyetemi lengyel, vagy ukrán képzésre inkább biztosított. Azt is érdemes figyelembe venni, hogy az University of Albertán a nyelvoktatás nem különálló tanszékeken folyik, hanem a Modern Languages and Cultural Studies tanszéken. Még a németnek és olasznak sincs önálló tanszéke, miközben a nyelvek rendkívül széles körének oktatása folyik. 1980-tól tanítanak arabot, 1998-tól perzsát, 2005-től szuahélit. A bölcsészkar tanszékekre egyébként is jellemző itt az összevont működés és a csökkenő hallgatószám. Jelenleg a magyar nyelvoktatás újraindítására csak akkor látnék lehetőséget, ha a Wirth Intézet, mely döntően magántámogatásból működik, tanszékké alakulhatna a bölcsészkaron belül. Akkor a közép-európai kultúrákhoz tartozó tantárgyakat, köztük a magyar témájú képzéseket elvégző hallgatók diplomájukhoz szükséges krediteket kaphatnának. E kiszélesedő órakinálatba illeszkedhetne a magyar nyelvoktatás.

2.3. Zene

A Wirth Intézetben rendszeresen tartott előadások, kiállítások, konferenciák mellett fontos magyar vonatkozású események a zenei tárgyú rendezvények, például az egyetemi zenetanárképzéshez sok szállal kapcsolódó, 1983-ban alapított Alberta Kodály Association (AKA) Kodály módszert megismertető tanfolyamai.

A fentiekén túl is sokszínű a Wirth Intézetnek a közép-európai – benne a magyar – kultúrát egyetemi és városi közegben megjelenítő kínálata. Például a történelem tanszéken hagyomány a Habsburg dinasztia történetét tárgyaló kurzus, melyet minden évben a Wirth intézet igazgatója tart. A Central European Talk előadásorozatban a Wirth Intézet évente változó ösztöndíjasai és meghívott előadók mutatják be rendszerint a közép-európai térséghez kapcsolódó kutatásaikat. Az intézet szintén rendszeresen, általában havonta rendezett kötetlen programjának, a Közép-Európai Kávéháznak (Central European Cafe) is stabil, kb. 40-50 főből álló közönsége van. Itt is sok magyar vonatkozású téma kerül szóba.

2.4. Vendégtanári pozíció

A 2017–2018-as tanévtől – egy a Wirth Intézet és a Balassi Intézet által kötött megállapodás keretében – e sokféle kapcsolati fórum tovább bővült az edmontoni magyar vendégtanári pozíció létrehozásával. Osztrák vendégtanár már hosszabb ideje oktató az Albertai egyetemen. Magam 2018 januárjától tartottam órákat a dráma, illetve a történelem tanszéken. Mivel, ahogy jeleztem, a Wirth Intézet, de a vendégtanár sem hirdethet önállóan órákat, olyan angol nyelvű szemináriumok, előadások megtartására van lehetőség, melyet egy tanszék befogad, illetve melynek témáját az adott tanszékvezető kiválasztja a vendégtanár által javasolt órák közül. A rendkívül barátságos és segítőkész egyetemi és intézeti környezet mellett ez kezdettől fogva okozott némi nehézséget. Így vendégtanárként a magyar témákat közép-európai keretben tárgyaló órákat tarthattam: a magyar operetről, a közép-európai várostörténetről, a kultúra pártállami időszakban való működéséről, a két világháború közötti transznacionális szórakoztatóipari hálózatokról és a modernizmusról tartottam szemináriumot, illetve előadást a BA képzés végén járó, illetve MA és PhD hallgatóknak. Tudásuk érthető módon még Európáról is eléggé hézagos volt, így a magyar témák tárgyalása mindig egy tágabb történelmi és kulturális keret bemutatásával volt csak lehetséges. Fontosak és hasznosak voltak a diákokkal való személyes konzultációk, melyek rávilágítottak arra, hogy milyen okok miatt vették fel az adott tantárgyat. Magyar származású hallgatóval nem találkoztam.

A tanítás alapvetően pozitív tapasztalatai mellett a vezetőség a Wirth Intézet kulturális tevékenységeiben való aktív részvételre is lehetőségeket biztosított. Részt vettem a vezetőség ülésein, minden ötletemet nyitottan fogadták. Az Intézetben működő osztrák vendégtanárral is nagyon jó volt a kapcsolat, néhány, alább részletezendő újdonságot az intézet programkínálatában vele együtt találtunk ki, valósítottunk meg.

3. Újítások

3.1. Közép-európai Filmklub

A Wirth Intézet szervezésében, a magyar és osztrák vendégtanár kezdeményezésére indult 2018-ban az azóta is rendszeres vetítéseket szervező Central European Film Club, melynek programjain a lengyel, cseh, osztrák filmek mellett magyar filmek is szerepeltek, minden szemeszterben egy. A félévek tematikájának meghatározása és a filmek kiválasztása egy négy tagból álló „bizottság” feladata volt. Vetítettük a *Megáll az idő*, az *Örök tél*, a *Testről és lélekről* című filmeket. Hungarológiai szempontból azért volt hasznos a filmklub forma, mert a vetítések előtti rövid bevezető előadásokon magyar történelmi vagy filmtörténeti témákat lehetett röviden vázolni. A vetítések után pedig kötetlen beszélgetések zajlottak, ahol magyar vonatkozású történelmi, kulturális kérdéseket lehetett megvitatni. Ezáltal a kanadai, illetve a közép-európai gyökerekkel rendelkező közönség sok új információhoz jutott.

3.2. Közép-európai társasjáték (*Playing Central Europe*) – társasjáték fejlesztés

Az osztrák vendégtanárral vetettük fel egy az Intézetbe tartozó közép-európai országok földrajzával, történelmével, kultúrájával foglalkozó, részben oktató célú társasjáték fejlesztésének ötletét. Úgy gondoltuk, maga a létrehozás folyamata, a workshop forma is bővítheti a régióról való tudást és a helyi közép-európai közösségek együttműködését. A cél, hogy minél több kanadai hallgató, Wirth intézeti PhD ösztöndíjas, illetve helyi közép-európai származású érdeklődő vegyen részt a játék létrehozásában, fejlesztésében. A vírus okozta bezártság előtt kéthetente tartottunk workshop foglalkozásokat, az első fázisban a játék stratégiáját igyekeztünk meghatározni, illetve az egyes országokhoz kapcsolódó kérdések formáján gondolkodtunk. Inspirációul felhasználtunk más városok, régiók bemutatását célul kitűző társasjátékokat. Az már most látszik, hogy egy pusztán oktató (lényegében egyszer játszható) társasjáték és egy bonyolult stratégiai játék között nehéz egyensúlyt találni úgy, hogy közben minden közép-európai ország kultúrája megfelelő súllyal jelen legyen a kérdésekben, feladatokban. A munka a Wirth Institute for Austrian and Central European Studies keretében és támogatásával folyik. A játék fejlesztésében az intézet magyar PhD ösztöndíjosa és a helyi magyar közösség református lelkésze is részt vesz. A workshop munkájába bekapcsolódtak a társasjátékok iránt intenzíven érdeklődő „szakértők” is.

4. A magyar kultúra megjelenítésének egyéb formái

Vendégtanárként részt vettem a történelem tanszékhez tartozó East-Europeanists' Circle összejövetelein, előadást is tartottam itt kutatási területemről. Magyar témák megjelenítésére alkalmasak a Wirth Intézet által szervezett nemzetközi konferenciák is. Ittlétem alatt a „The Imaginary Indian: The Images, Stereotypes and Perceptions of North American Indigenous Populations in Central Europe” című, az University of Albertan tartott konferencián előadást tartottam, 2019 őszén pedig a „Transatlantic Dreams: Understanding Central European Emigration to Canada” című halifaxi nemzetközi konferencián szerepeltem. Mindkét alkalommal 5-10 másik magyar előadó is részt vett a tanácskozáson, közép-európai és kanadai kutatók társaságában.

A magyar kultúra egyetemi és közösségbeli jelenlétét nagyban segítette az ittlétem alatt indult „Vendégoktatók a Magyar Kultúráért” pályázat. 2018-ban két program is sikeresen zárult Edmontonban. Dr. Sonkoly Gábor, az ELTE BTK dékánja kulturális örökséggel foglalkozó előadásokat tartott, melyeken az egyetemistákon kívül részt vettek professzorok, de voltak külső érdeklődők, elsősorban kulturális örökséggel foglalkozó edmontoni szakemberek. Sonkoly Gábor a University of Albertan egyetemek, illetve karok közti együttműködésről is tárgyalt a bölcsészkar dékánjával és a nemzetközi osztály vezetőjével.

A „Vendégoktatók a Magyar Kultúráért” programpályázat 2018-as második rendezvényeként Bolyki Sára népdalénekes két fellépésen szerepelt Edmontonban. December 7-én a Central European Cafén a helyi a közép-európai közösségekből érkezett

közönség előtt, december 9-én pedig a Wirth Intézet évente rendezett legnagyobb rendezvényén, a karácsonyi koncerten (Silent Night: Annual Christmas Concert) énekelte az 1915-ben megnyitott, 426 személyes Convocation Hallban. A terem a koncertre teljesen megtelt nézőkkel, fellépőkkel. Ez a karácsonyi hangverseny egy 18 éves hagyomány, a helyi közép-európai közösségek zömmel amatőr kórusai lépnek fel, de profi zenészek is szerepelnek. Sára magyar népdalokat adott elő kíséret nélkül, illetve zongorakísérettel, hatalmas sikerrel. Fellépése azért is volt fontos, mert a többi albertai közép-európai közösséggel szemben az utóbbi években a helyi magyarok nem képviseltették magukat kórusal, fellépővel a Wirth Intézet karácsonyi koncertjén.

2019-ben a magyar színházat, díszlettervezést kívántam jobban megismertetni a VKM pályázat segítségével. Ehhez kiváló lehetőséget nyújtottak a New Yorkban élő Király Anna díszlettervező és képzőművész előadásai és kiállítása. Ezek a programok az Albertai egyetem Dráma tanszékére fókuszáltak, mely Kanada legnagyobb és egyik legjobban felszerelt színész- rendező-, díszlettervező képző intézménye. Itt volt látható egy kiállítás Anna grafikáiból és megvalósult színházi díszletterveiből, de előadást is tartott a Dráma tanszékhez tartozó Timms Center for Arts előterében és a Wirth intézetben. Találkozott a Dráma tanszék vezetőjével, a díszlettervezést és a graduális oktatást vezető professzorral és konzultált a díszlettervezést tanuló hallgatókkal. Másik edmontoni kiállítása a Magyar Házban volt látható. Ez egybeesett a rendkívül sikeres KAMASZ II-vel, az edmontoni Magyar Házban megrendezett Kanadai Magyar Amatőr Színházi fesztivállal. Ezen Vancouver, Toronto, Edmonton, New York amatőr színházi társulatait hetven résztvevő képviselte, emellett a hat előadást összesen legalább száz edmontoni, elsősorban magyar gyökerekkel rendelkező néző kísérte figyelemmel. Lovász Irén 2020 tavaszán, a VKM keretében rendezendő hangversenyeit a koronavírus járvány meghiúsította.

5. Problémák, perspektívák

Annak ellenére, hogy mint azt a dolgozatban jeleztem, a Wirth Intézet programjaiban gyakran szerepelnek magyar témák – a magyar PhD hallgatók bemutatkozó előadásában, a filmklub programjában, a Central European Talk vagy a VKM keretében szervezett előadásokon – a helyi magyarok kevésbé látogatják az intézet programjait, mint a lengyelek vagy csehek. E viszonylagos távolságtartás oka tudomásom szerint részben egy konfliktus, mely az 1956 magyarországi forradalom ötvenéves évfordulóján rendezett konferenciához kapcsolódott. Akkor még nem voltam Edmontonban, de a viszonylagos elhidegülést látva folyamatosan próbáltam ezt az Intézet és a helyi magyarság közti, megérkezésem előtt kialakult távolságtartást csökkenteni, személyes meghívókat küldve a magyar közösség tagjainak az egyetemi, intézeti rendezvényekre, előadásokra. Ez részben sikerrel járt.

A magyar kultúra és nyelv városbeli jelenlétét illetően a legígéretesebb magyar kezdeményezésnek jelenleg a tavaly alakult edmontoni magyar társulatot látom. Munkájukat az alakulástól figyelemmel kísértem, darabválasztásaikban segítettem. Bár a

tagok száz százalékig amatőrök, de talán pár éven belül eljutnak olyan szintre, hogy produkcióik nemcsak a helyi magyar közönség számára lesznek vonzóak. Most kétségtelenül az edmontoni társulat fellépései jelentik a legnagyobb újdonságot a helyi magyar kulturális palettán. Sikerükhöz hozzájárult, hogy amint említettem, a második Kanadai Magyar Amatőr Színházi találkozót Edmontonban rendezték 2019 végén. Ez a helyiek és a vendégek véleménye szerint is rendkívül jól sikerült. Az edmontoni Magyar Házban a vendéglátás kitűnő volt, a hangulat családis, a színpadi produkciók sokfélék és épp emiatt jók. Magam két színháztörténeti előadást tartottam. Az edmontoni társulatot Calgaryba, illetve Los Angelesbe is meghívták vendégszereplésre. Idén rendhagyó március 15-i ünnepi produkciót is előkészítettek. Mindezen tervek a koronavírus járvány miatt most meghiúsultak, de remélhetőleg a helyi közösségi és a Wirth Intézetbeli magyar kulturális aktivitás rövidesen feléled.

Irodalom

- Gardosi Rita 2018. Teaching Hungarian as Heritage Language in North America. In: Trifonas P., Aravossitas T. (eds.) Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham 375–396.
- Hungary Alberta Relations <https://open.alberta.ca/dataset/36f3e-7be-a2f5-4ed1-8b26-8574fd53f4f6/resource/8299c9fd-9a5d-4c86-8b67-774706f4eea1/download/2015-hungary-alberta-relations-2015-03-23.pdf> (utolsó letöltés: 2020. 04. 25.)
- Puskás Julianna 1982. Kivándorló magyarok az Egyesült Államokban 1880–1940. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Statistics Canada <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=POPC&Code1=0252&Geo2=PR&Code2=48&SearchText=Edmonton&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=0252&TABID=1&type=0> (utolsó letöltés: 2020. 04. 25.)
- Tötösy de Zepetnek, Steven 1999. „Towards the History of Hungarians in Alberta” page 13 of 13 Library Series, CLCWeb: Comparative Literature and Culture: <http://docs.lib.purdue.edu/clcweblibrary/hungariansinalberta> (utolsó letöltés: 2020. 04. 25.)

Bulla Noémi¹

A VILNIUSI EGYETEM

Abstract

This paper evaluates the presence of Hungarian language and culture in Vilnius, Lithuania. It focuses on the work of the Hungarian language teaching at the Faculty of Philology of the University of Vilnius. The author analyses the historical, cultural and academic relations between Lithuania and Hungary. It presents the István Báthory Cultural Association of Hungarians in Lithuania. The piece summarises the historical background of Hungarian teaching and present situation. It draws some perspectives in the field of teaching Hungarian in Vilnius. Finally, it lists the most important scientific and cultural events organized by the cultural association, also details initiatives that the lecturer has taken during this time-lapse.

Keywords: *teaching of Hungarian Language in Vilnius University, Hungarian as a Foreign Language, historical relations between Hungary and Lithuania, Vilnius, Lithuania, István Báthory Cultural Association of Hungarians in Lithuania*

Kulcsszavak: *magyar nyelvoktatás a Vilniusi Egyetemen, magyar mint idegen nyelv, magyar-litván történelmi kapcsolatok, Vilnius, Litvánia, Litvániai Magyarok Báthory István Kulturális Szövetsége*

1. Bevezetés

Litvánia a legnagyobb és legnépesebb balti állam, nagysága hazánk területének kétharmada, ám összesen 2,8 millió litván él az országon belül. Az Európai Unió tagországa, itt már bevezették az eurót.

A másik két balti állam Lettország és Észtország. A litvánok a közvetlen szomszédakkal, a lettekkel állnak nyelvrokonságban. Az itteniek körében közismert tény, hogy az észt és a finn rokonnyelvek, azt azonban kevesen tudják, hogy a magyar nyelv is ahhoz a nyelvcsaládhoz tartozik. A litván nyelv a szanszkrittal egyidős, tehát az egyik legrégibbi indoeurópai nyelv, amely a lett mellett csak egy kihalt nyelvvél, az óporossal

¹ Bulla Noémi a Vilniusi Egyetem magyar lektora; bulla.noemi36@gmail.com

áll rokonságban. A litván és a lett körülbelül annyira hasonlít egymáshoz, mint a finn és az észt. Mivel sokan kérdezik, meg kell említenem, hogy a litván az ország hivatalos nyelve, az idősebb generáció még beszél oroszul, a fiatalabbak körében viszont az angol az általánosan használt második nyelv.

Fővárosa, a ma 580 ezer lakossal rendelkező Vilnius helyén már a kőkorszakban is emberi település volt. Az 1323-ból származó legenda szerint Gediminas – későbbi litván nagyfejedelem – álmának hatására felépülő városban jelenleg hét felsőoktatási intézmény működik, amelyek egyike a fogadóegyetemem, a Vilniusi Egyetem. A Vilniusi Egyetem 12 karán közel 20 000 hallgató tanul.

Magyarország és Litvánia között sohasem volt közös államhatár, de azt mondhatjuk, hogy a litvánok régóta ismerték, sőt idealizálták Magyarországot, talán éppen azért, mert messze volt. A két országot azonban sokkal több történelmi szál köti össze, mint azt gondolnánk. Vajon hány magyar történelmi személy jut eszünkbe, ha Litvániára gondolunk?

2. A Vilniusi Egyetem alapítása

„Az, kik élünk, és Isten gondviselést bízott ránk, nem csak magonknak, sem csak az mi időbelieknek kellene élnünk, hanem utánunk valóknak is.”
(Báthory István)

A Vilniusi Egyetemet szoros történelmi kapcsolat fűzi Magyarországhoz, mivel 1579. április 1-jén kelt alapítólevelével Báthory István, akkori litván uralkodó emelte egyetemi rangra a vilniusi jezsuita kollégiumot, az *Almae academica et universitas Vilnensis*-t. Az egyetem alapítólevelében szerepel: az egyetem azért jön létre, hogy ott „gyűljenek össze a környező vidék diákjai tudományt és katolikus hitet meríteni”, továbbá azért, hogy a szegényebb diákok is egyetemi végzettséget szerezhessenek. Báthory emlékéét a Vilniusi Egyetemen ma több portré, mellszobor, egy dombormű és egy impozáns fehér márvány emléktábla őrzi.

3. A magyar–litván történelmi kapcsolatok

Ebben a részben a teljesség igénye nélkül a legfontosabb tényeket szeretném megemlíteni Rubaževičienė Homoki Mária *Litvánia és Magyarország – történelmi-kulturális kapcsolatok* című kiadványa alapján. Már ebből a rövid ismertetőből is kiderül, hogy milyen gazdag anyag vár még feltárára.

A magyarok első jelentős képviselője a litván történelemben Szent László (1046–1095), akit Vilnius főszékesegyházának egyik védőszentjévé választottak, és a templomban kápolnáat szenteltek fel a tiszteletére. Szent Hedvig (1374–1399), Nagy Lajos magyar és lengyel király lánya, majd apja halála után lengyel királynő és litván nagyfejedelem-asszony lett. Férjével, II. Jagelló Ulászlóval közösen végezték el a litvánok keresztény

hitre térítését. Szent Kázmér (1458–1484) litván fejedelem és a magyar királyi trón várományosa Szent Hedvig unokája volt. A Mátyás király elleni sikertelen összeesküvés után lemondott a földi hatalom gyakorlásáról, és életét Istennek szentelte, főképp Vilniusban élt rövid élete végéig. Később Litvánia védőszentjének választották. Báthory István erdélyi fejedelem 1576 és 1586 között lengyel király és litván nagyfejedelem volt, 10 éves uralkodása meghatározó és nagyon pozitívan értékelt korszak volt a litván történetírás tanúsága szerint. Uralkodásának idejét Litvániában a *magyarok aranykorá-*nak is nevezik.

A XX. század elején a litvánok és a magyarok elsősorban a háborúk révén kerültek kapcsolatba. Az I. világháború idején az Oroszország cári hadseregében szolgáló litván katonák kerültek el Magyarországra, illetve hadifogolyként Oroszország távol-keleti régióiba, ahol megismerkedtek a különböző utakon odakerülő magyarokkal, s a kölcsönös szimpátiából házasságok születtek. Egyes családok később Litvániába költöztek.

A II. világháborút követően, a továbbtanulás lehetőségét keresve jutottak el magyar fiatalok Litvánia egyetemeire, főiskoláira a Magyarország határain kívül rekedt és Ukrajnához csatolt kárpátaljai településekről. Egyetemi éveik alatt megtanulták a litván nyelvet. Egy részük családot alapított, beilleszkedett a litván közösségbe. A XX. század 70-es éveiben a Szovjetunió és az ún. „szocialista országok” városai, régiói között „testvérváros” program kezdődött. Így lett testvérvárospéldául Debrecen és Klaipėda, s ez a kapcsolat később kiterjedt Hajdú-Bihar megye és Litvánia egyéb városaira, településeire. Politikai vezetők és különböző szakemberek tapasztalatcseréjére került sor a tudomány, a kultúra, az oktatás, az ipar és a mezőgazdaság (kolhozok, állami gazdaságok) terén. Ennek folyamán több személyes kapcsolat alakult ki.

A XX. század végén, Litvánia függetlenségének helyreállítása és a politikai változások eredményeként előtérbe került az országban élő nemzeti kisebbségek élete, a felmerülő problémáik megoldása – lehetőség adódott a nemzeti kisebbségek társadalmi szerveként való megalakulására. Megalakult a Nemzeti Kisebbségek Hivatala, mely védnöksége alá vette az akkor aktívan alakuló nemzeti kisebbségek szervezeteit, és anyagilag támogatta elképzeléseik megvalósítását. Elkezdődött a szervezetek részvétele az ország politikai, kulturális életében.

4. A Litvániai Magyarok Báthory István Kulturális Szövetsége

A Litvániai Nemzeti Kisebbségek Hivatala által nyújtott lehetőséggel élve, a Litvániában élő magyarok 1990 októberében alapították meg a Báthory István Kulturális Szövetséget.

A továbbiakat a Szövetség alapdokumentumaiból foglalom össze. Az 1989-es népszámlálás alapján Litvániában mintegy 120 magyar élt. A Nemzeti Kisebbségek Hivatala a Szövetséget a megalakulása óta támogatta és támogatja. A Szövetség felvette a kapcsolatot a Magyarok Világszövetségével, a Határon Túli Magyarok Hivatalával, az Oktatási Minisztériummal. A szoros együttműködésnek köszönhetően a fiatalok eljuthattak Magyarországra, magyarországi nyári táborokban ismerkedhettek a magyar kultúrával, illetve Budapest egyetemlein folytathatták felsőoktatási tanulmányaikat.

A Szövetség 2001-től aktív tagja a Nyugat-Európai Magyarok Országos Szervezetek Szövetségének (NYEOMSZSZ), s az általa, valamint a magyar kormány által nyújtott szellemi és anyagi támogatás is lehetővé tette és teszi a fontos tervek megvalósítását.

A Szövetség működésének célja: a nemzeti öntudat megőrzése, az anyanyelv és a hagyományok ápolása, a magyar kultúra és tudomány népszerűsítése Litvániában. A két ország gazdag történelmi kapcsolataiból adódóan, a Szövetség különleges feladata megőrizni a két nemzetet összekötő, kiemelkedő magyar származású személyek (uralkodók, szentek) emlékét, akik tevékenységükkel gazdagították a litván és a magyar nép kultúráját, példamutató életükkel nevüket örökre bevésték Magyarországra és Litvánia, sőt egész Európa történelmébe.

A Szövetség céljainak elérése érdekében nemzetközi tudományos konferenciákat, szimpóziumokat, kiállításokat egyéb eseményeket szervez, ezeket a tevékenységeket a későbbiekben részletezzük.

5. Magyarnyelv-oktatás a Vilniusi Egyetemen

5.1 A magyaroktatás története a Vilniusi Egyetemen (1979–2015)

A Vilniusi Egyetemen folyó magyaroktatás története szorosan összefonódik a Litvániai Magyarok Báthory István Kulturális Szövetségének tevékenységével. Főként a Magyar Köztársasági Érdemrend lovagkeresztjével kitüntetett elnök, Rubaževičienė Homoki Mária áldozatos és kitartó munkájának köszönhetően ma már Magyarországról delegált vendégoktató tanítja a magyar nyelvet a Vilniusi Egyetemen. Az általa rendelkezésre bocsátott anyagok és személyes visszaemlékezései alapján készült el a magyaroktatás és az oktatóhely történetéről szóló rész.

A magyar vendégoktatói hely létrejöttéig hosszú út vezetett. A budapesti ELTE Bölcsészettudományi Karán már 1991-től oktatták a litván nyelvet. Ez főként Bojtár Endre egyetemi tanár, műfordító, irodalomtörténész érdeme, aki megalapozta a bal-tisztika-kutatást, és megszerkesztette a litván–magyar szótárt (*Lietuvių–vengrų kalbų žodynas*, 2007). Napjainkban a Szláv és Balti Filológiai Intézet Litván lektorátusán tanulhatnak litvánul akár minor szakként is a diákok. A lektorátus szakmai vezetője Laczházi Aranka. A Vilniusi Egyetemet jelenleg együttműködési kapcsolat fűzi a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetemhez.

A Vilniusi Egyetem diákjainak érdeklődése a magyar nyelv és kultúra iránt nem újkeletű. Már 1979-ben kezdett itt magyar nyelvet tanulni egy – pszichológus, történész és újságíró szakos hallgatókból álló csoport Povilas Vitkauskas, történész docens kezdeményezésére, aki egyben a litván–magyar baráti társaság vezetője is volt. Ez akkoriban annyira különleges jelenségnek számított, hogy az újságok is hírül adták: „a Vilniusi Egyetemen a diákok magyarul tanulnak”. Egyesek közülük nyári magyar nyelvi kurzusokra is eljutottak, később tovább ápolták a kialakult kapcsolatokat.

1994-től a 2000-es évek elejéig különböző formában oktatták a magyar nyelvet, hosszabb-rövidebb szünetekkel. Bendes Rita munkáját Petrauskienė Turai Léda,

majd Vincze Eszter folytatta. Rubaževičienė Homoki Mária *Litvánia és Magyarország – történelmi-kulturális kapcsolatok* című, már fentebb említett kiadványából idézem az alábbi személyes visszaemlékezéseket.

Bendes Rita így ír az itt töltött időszakról:

„Az 1991-es vilniusi látogatás olyan mély benyomást tett rám, hogy elhatároztam, megtanulom a nyelvet... Mikor másodízben tanulhattam az Alma Mater Vilnensis-en, felmerült annak a lehetősége, hogy magyar szakos lévén, elkezdjem a magyar nyelv tanítását az egyetemen. A magyar nyelv oktatása a Szláv Filológia Tanszékén kapott helyet. Az összetoborzott kis csoport 14 fővel indult. A diákok többsége a bölcsészkarról került ki. Időközben érelődött a Vilniusi Egyetem és az Eötvös Loránd Tudományegyetem közötti együttműködési szerződés gondolata, mely tudományos publikációk cseréjén túl 2-2 diák tandíjmentes részvételét volt hivatott biztosítani a vilniusi és budapesti nyári egyetemen“.

Petrauskienė Turai Léda így emlékszik vissza:

„A Vilniusi Egyetemen 1997–2000 között a magyar nyelv oktatása fakultatív módon folyt. A diákok tehát szabadon választható tárgyként tanulták a magyart. Erős motivációval rendelkeztek, és nagy szimpátiát éreztek a magyar nyelv és kultúra iránt, kitartóan látogatták az órákat, amelyek többnyire késő délután kezdődtek. A magyar lektort a Szláv nyelvek tanszéke fogadta kegyeibe. Ez abban állt, hogy fizikailag helyet biztosítottak a tanszék polcain a magyar könyvek számára, és az 1998–1999-es tanévben a negyedéves cseh főszakos hallgatók a magyar nyelvet és kultúrát immár nem hobbiként, hanem mellékszakként és vizsgatárgyként tanulhatták. Egy évük volt rá, hogy keményen, heti 5 alkalommal gazdagíthassák tudásukat magyar nyelvtanból, történelemből és irodalomból. Az utóbbi kettőnek az oktatása többnyire litvánul folyt, de a diákok nyelvtudási szintjének megfelelően olykor-olykor magyarul is olvastunk történelmi és irodalmi szövegeket. Ez után az izgalmas év után a magyar nyelv oktatása hanyatlásnak indult az egyetemen végbemenő szervezeti és szerkezeti változásoknak a következtében.“

A magyar nyelv oktatására 2010-es évek első felében kerülhetett újra sor a Vilniusi Egyetem Filológiai Karán. A nagy érdeklődéssel fogadott magyarórákat lelkes önkéntesek, Csikós Gábor, majd Ruskó Eszter, a Vilniusi Egyetem Filológia Karának diákjai tartották.

5.2. A magyaryelv-oktatás jelene a Vilniusi Egyetemen (2015-től napjainkig)

A 2015/16-os tanévben új korszak kezdődött a magyaryelv-oktatás történetében, mivel a hosszú előkészítő munka eredményeként létrejött a vendégoktatói hely a Vilniusi Egyetem és a Balassi Intézet közötti megállapodás alapján. A nyelvszakosok képzése főként a Vilniusi Egyetem Filológia Karán zajlik, így a magyar is ott kaphatott helyet. A pozíció a Dékáni Hivatal közvetlen irányítása alá került. Elsőként Hegedűs Máté töltött el itt két tanévet. A diákok az Élethosszig Tartó Oktatási Program keretében kezdtek magyarul tanulni.

Én a 2017/18-as tanévtől töltöm be a vendégoktatói helyet. A Dékáni Hivatallal való folyamatos egyeztetés révén sikerült elérni, hogy az egyetem diákjai és az Erasmus-hallgatók már kredites rendszerben is részesülhessenek az oktatásban. Az Élethosszig Tartó Tanulási Program keretében tanuló hallgatók bizonyítványt kapnak a szemeszter végén.

A 2019/20-as tanév kezdetétől a nyelvszakos hallgatók kötelezően választható nyelvként is felvehetik a magyart. Egy további fontos változás abban a tanévben, hogy a magyar lektori pozíció a Balti Intézet Skandináv Tanulmányok Központjához került. Mivel itt folyik a finn szakos hallgatók oktatása is (egyelőre nem önálló, hanem a svédrel közös szakként), logikus lépés volt idehelyezni a magyar nyelvoktatást is. Ebben a tanévben már helyet kapott a finnugor nyelveket bemutató kurzuskínálatban két magyar témájú előadás is – a magyar nyelvről és a magyar kultúráról –, ezt fontos előrelépésnek könyvelhetjük el. A magyar nyelv tanítása általában három-négy nyelvi szinten folyik a diákok körében, de ebben a szemeszterben a nyelvész kollégák számára is szervezhettem egy kurzust. A hallgatók között a felnőttoktatásban résztvevők mellett jelen vannak az egyetemi hallgatók is. Részben kötelezően választható tantárgyként, részben az Erasmus-képzés egyik nyelvként tanulnak magyar nyelvet, mindkettőt kredites formában. A tervek szerint a magyar hamarosan mint második idegen nyelvként felvehető tantárgy is szerepelni fog az oktatás kínálatában (ez körülbelül a magyar minor szaknak megfelelő képzésstruktúrát fedi le), amely akár a kari fordító–tolmács szak egyik nyelve is lehet. A Filológia Karon kívül a Történelmi Kar hallgatói, kutatói számára is népszerűsíteni kívánjuk a magyar nyelv-oktatást. A fentebb részletezett történelmi kapcsolatok kutatásában ugyanis segítséget jelenthet a magyar nyelv ismerete is. Örömmel mondhatom, hogy a nyelv iránt érdeklődő hallgatók szívesen részt vesznek a magyar kultúrával és nyelvvel kapcsolatos rendezvényeken is. A magyarországi nyári egyetemek iránt is egyre több diák érdeklődik, kiemelt motivációt nyújtva a magyartanulás folytatásához. A kurzusok meghirdetésében a szokásos egyetemi fórumokon kívül is kaptam segítséget. A marketing- és PR-felelős kolléga felkérésére már két hosszabb interjúban népszerűsíthettem a magyar nyelvet és kultúrát, továbbá a tanfolyami lehetőségeket az egyetem online hírei között.

4.3. A magyaroktatás helyszíne

1997-ben Göncz Árpád köztársasági elnökként látogatott Vilniusba. Ekkor jelent meg az R. Homoki Mária által összeállított *Magyar–litván / Litván–magyar küsszótár*, amelyet a diákok azóta is haszonnal forgathatnak. A köztársasági elnök látogatása idején sikeresen közbenjárt Benediktas Juodkánál, a Vilnusi Egyetem akkori rektoránál, hogy az egyetem biztosítson egy helyiséget az itt élő *maroknyi magyarnak* rendszeres összejöveteleik megszervezésére, valamint Báthory István emlékének ápolására. Így 2001. október 24-én ünnepélyesen felavathatták a Filológia Kar *Domus Philologiae* épületben – az egyetem által adott helyen – a Báthory-tantermet és a Magyar Stúdiók Központját. A két helyiséget előzőleg a Magyar Köztársaság kormányának anyagi támogatásával újjítottak fel. Itt kapott helyet a Báthory-emlékanyag állandó kiállítása, valamint a Szövetség könyvtára.

A magyar nyelvű könyvek gyűjtését Bendes Rita kezdte el, a bővítés azóta tart. A könyvtár értékes könyvküldeményeket kapott többek között az Oktatási Minisztériumtól, majd a Külgazdasági és Külügyminisztériumtól. A gyűjteményt gazdagítják a Báthory-tanterembe látogató Áder János, jelenlegi köztársasági elnök (az 1998-as látogatása idején az Országgyűlés elnöke) és Sólyom László köztársasági elnök (2006) ajándékai.

6. A magyar–litván kapcsolatok és a magyar kultúra bemutatása Litvániában: múlt és jelen

A kulturális események szervezése egyik fontos tevékenységünk vendégoktatóként. Az itteni helyzet sajátossága, hogy mára már nagyon kevesen vannak itt élő és főként tartósan letelepedő magyarok. A kultúraközvetítő tevékenységnek azonban már 30 éves múltja van Litvániában. A Litvániai Magyar Kulturális Szövetség tevékenységének számos rendkívül értékes és hiánypótló tudományos és kulturális eseményt, kiadványt köszönhetünk. A teljesség igénye nélkül sorolom fel a legkiemelkedőbbeket:

1994 – nemzetközi tudományos konferencia *Báthory István* születése 460-ik és a Vilniusi egyetem 415-ik évfordulója tiszteletére. A Báthory István-emléktábla avatása az egyetem Nagyudvarában;

1997 – *Magyar–litván / Litván–magyar kasszótár* (137 o., 4000 címszó);

2001 – A Báthory-tanterem és a Magyar Stúdiók Központjának ünnepélyes átadása;

2007 – kiadvány: *Litvánia és Magyarország történelmi-kulturális kapcsolata. XI–XV. század: Szent László, Szent Hedvig és Szent Kázmér emléke*;

2008 – *Litvánia és Magyarország kapcsolata. XVI. század: Báthory István és Bekes Gáspár történelmi szerepe*, nemzetközi konferencia;

2009 – *Litvánia és Magyarország kapcsolata, XX–XXI. század* – nemzetközi szimpózium a két ország kapcsolatainak jelenkori alakulásáról;

2010 – *Szent Hedvig és Litvánia: Hedvig királynő élete és történelmi szerepe*. Nemzetközi tudományos konferencia (Iparművészeti Múzeum nagyterme);

2011 – kiadvány: *Szent Hedvig és Litvánia*. (A5, 125 o., litván nyelven);

2012 – *Bakfark Bálint – Zsigmond Ágost udvari lantosa*. Nemzetközi tudományos konferencia és Bakfark zenei műveinek előadása (Nagyfejedelmi palota diszterme);

2012 – kiadvány: *Bakfark Bálint – Zsigmond Ágost udvari lantosa* (A5, 39 o., külön magyar és litván nyelven);

2015 – kiadvány: *Litvánia és Magyarország – történelmi-kulturális kapcsolatok* (A5, 67 o., külön magyar és litván nyelven).

2017-től én magam is részt veszek a Szövetség munkájában. Így az utóbbi két projektbe már én is be tudtam kapcsolódni:

2017 – *Magyarok Litvániában* – rövidfilm (35 perc, litván nyelven, magyar felirattal) Litvánia híres magyarjairól és a szövetség tevékenységéről (2017);

2019 – *Híres magyarok Vilniusban a XVII sz. végéig*. Történelmi útvonal (2019) – prospektus Vilnius magyar emlékeiről (A4, külön magyar és litván nyelven).

A Szövetség munkáját azzal is támogatom, hogy rendszeresen litvániai magyar találkozókat szervezek. Az a fő cél, hogy az itt élő magyarok – egymás megismerését követően – közösen alakítsanak ki számukra kedvező tevékenységformákat. A találkozón résztvevők általában magyar–litván párok, vegyes családok, hosszabb–rövidebb ideig itt dolgozó vagy tanuló magyarok.

A „Vendégoktatók a Magyar Kultúráért” pályázat keretében az alábbi programok valósultak meg: 2018-ban „Egy csipetnyi Magyarország” címmel fotókiállítás nyílt a Vilniusi Egyetemen, amelynek értékes anyagához a tallinni Balassi Intézet közvetítésével jutottunk. 2019 áprilisában egy magyar hárfaművész, Felletár Melinda hangversenyén vehettek részt a régi zene iránt érdeklődők, Báthory István emlékére a Vilniusi Egyetem megalakulásának 440 éves évfordulója alkalmából. Decemberben pedig Vilnius főszékesegyházában Király Csaba orgonakonzertje valósult meg Szent László, magyar királynak, a templom egyik védőszentjének tiszteletére. Ugyanebben az évben szintén a VMK keretében jöhetett létre Raimonda Ragauskienė és Aivas Ragauskas magyar–litván történelmi kapcsolatokat bemutató online oktatási anyagának magyarra történő fordítása. Tölgyesi Beatrixet kértük fel a feladatra, aki mind litván fordítói gyakorlatának, mind történelmi-politológiai tanulmányainak köszönhetően kiváló munkát végzett. A pályázat eredményeképpen az anyag mindkét nyelven megjelenhetett az ELTE és a Vilniusi Egyetem honlapján. A további tervek között szerepel a nyomtatott formában történő megjelentetésük is.

Az itteni kulturális szervezési tevékenységeket összegezve azt mondhatom el, hogy akár a magyaroknak, akár az irántunk érdeklődő litvánoknak szervezünk programot, akkor számíthatunk igazi sikerre, ha az a kulturális szövetség, a nagykövetség és a vendégoktató szoros együttműködése révén valósul meg.

Irodalom

- Rubaževičienė Homoki Mária (szerk.) 1997. *Magyar–litván / Litván–magyar kisszótár. Trumpas vengru–lietuvių / Lietuvių–vengru kalbų žodynas*. Enciklopedija, Vilnius.
- Bojtár Endre 2007. *Litván–magyar szótár. Lietuvių–vengru kalbų žodynas*. Lietuvių kalbos institutas, Vilnius.
- Rubaževičienė Homoki Mária (szerk.) 2012. *Vengrai Lietuvoje*. Vilnius.
- Sabaliauskas, Algirdas 2012. *Mi, baltiai*. Lietuvių kalbos institutas, Vilnius.
- Rubaževičienė Homoki Mária (szerk.) 2015. *Litvánia és Magyarország – történelmi-kulturális kapcsolatok*. Vilnius.

Eöry Vilma – Kiss Gábor – Kőhler Klára

Magyar értelmező alapszótár diákoknak

A leggyakoribb és legfontosabb 2000 magyar szó magyarázata példamondatokkal

Tinta Könyvkiadó, Budapest. 2019 (227 o.)

A hazai nyelvészeti szakkönyvkiadásra és a magyar egynyelvű szótárkiadásra szakosodott TINTA Könyvkiadó „TINTA-szótárak” sorozatának legújabb, 4. kötete, a *Magyar értelmező alapszótár. A leggyakoribb és legfontosabb 2000 magyar szó magyarázata példamondatokkal* (2019) szervesen illeszkedik abba a – magyar nyelv szókészletének sokszempontú leltározását, vizsgálatát és feldolgozását célul tűző, tiszteletre méltó és nagyszabású – vállalkozásba, amelyet a kiadó évek óta fontos küldetésének tekint.

Az „Előszó”-ból megtudhatjuk, hogy a szótárba elsősorban a mindennapi társalgásban legtöbbször előforduló szavak, a bennünket körülvevő világ tárgyainak nevei és a naponta végzett cselekvések megnevezései kerültek bele: nemcsak alapszavak, hanem jövevényszavak (pl. *málna, iskola, kereszt, alma, polgár*) és a szókincs legfiatalabb elemei, a legújabb kölcsönzések is (pl. *laptop, mobil, e-mail*) helyet kapnak benne. A szerkesztők hosszú és gondos mérlegelés után választották ki a 2000 szavas szókincs-minimumot. Ennek során felhasználták a TINTA Könyvkiadó „TOP 2000” szótársorozatának címszójegyzékeit, a Minya 2014-et és a Sárosi 1974-et, valamint számítógépes korpuszalapú magyar gyakorisági szólistákat is (érdekes lenne tudni, vajon milyen szempontok szerint tartoznak bele a 2000 szavas szókincsminimumba, pl. Az *ajak, alapul, alj, alvilág, báj, betyár* szavak).

A 2000 szavas címszólista elemeihez a szerzők jelentéseket, értelmezéseket (szá-
muk: 4584), példamondatokat (szá-
muk: 6834) és irodalmi idézeteket (szá-
muk: 55) rendeltek hozzá, amelyek nagyban megkönnyítik a szavak használati értékének megismerését. A szótár eredményes használatát egyszerű, stilizált fekete-fehér vonalas ábrák segítik. Vizualizált világunkban ezek az ábrák elsősorban a magyar mint idegen nyelvet tanulók szómemorizálását segítik nagyban. A jelentések hozzárendelésében elsősorban Eöry Vilmának a 2007-ben (ugyancsak a TINTA Könyvkiadó gondozásában) megjelent *Értelmező szótár+* című kézikönyve volt a szerkesztők segítségére.

A szótárt a szerkesztők diákszótárnak nevezik. Az olvasó arra is kíváncsi lenne, elsősorban milyen korú diákok (kisiskolások?, középiskolások? egyetemisták?) forgathatják haszonnal ezt a szótárt. Átlapozva a kötetet úgy tűnik, hogy célközönségnek elsősorban a magyar anyanyelvű kisiskolások tekinthetők, hiszen e szótár segítségével elsősorban az ő szókincsük bővíthető, az ő szóértésük pontosítható. A magyar anyanyelvű diákok feltehetően ismerik a szótár mind a 2000 címszavának alapjelentését. A szótár az anyanyelvi kompetencia elmélyítését és a tudatos anyanyelvhasználatot oly módon támogatja, hogy a címszavaknak a ritkább, gyakran átvitt értelmű (mellék)jelentéseit is rendre feltünteti és magyarázza, pl.

láb fn ~ak, ~at, ~a

1. Ember, állat járásra való végtagja. *A fodrászoknak gyakran visszeres a lábuk az álló munkától.*

2. Az alsó végtag bokán aluli része. *Töri a cipő a lábát.*
3. Tárgynak az az oszlopszerű része, amelyen áll. *Kiesett az asztal lába, asztalost kell hívni.
A zongora lábán gyakran görgő van, hogy könnyebb legyen arrébb vinni.*
4. Hegy, halom stb. alsó része. *Lent, a hegy lábánál áll a ház.*

tart ige ~ani

1. Nem engedi mozdulni, leesni. *Tartsd a létrát!*
2. Valamilyen irányba, helyzetbe emel, tol, fordít valamit. *Tartsd magasabbra a lámpát!
Kicsit ferdén tartja a vállát.*
3. Eléri, hogy valamilyen állapotban legyen vagy maradjon. *Tartsd melegen a bébiételt!
Egész éjjel ébren tartott a szomszédból jövő lárma.*
4. (Állatot) birtokol és gondoz. *Lovakat és kutyákat is tart.*
5. Valamilyen cselekvést, teendőt végez, illetve megrendez valamit. *Házkutatást tartott nála a rendőrség. Gyűlést tartott a szövetség. Nagy lakodalmat tartottak.*
6. Valamennyi ideig folyik, illetve nem szűnik meg lenni. *Meddig tart még az értekezlet?
A szén egész télen át tartott.*

A magyar anyanyelvű tanulókon kívül haszonnal forgathatják az alapszótárt a magyart idegen nyelvként tanuló diákok is, hiszen a szótár szókincse (többé-kevésbé) lehetővé teszi számukra a mindennapi magyar nyelvű társalgásba való bekapcsolódásukat.

A szótár felépítése hasonló a TINTA Könyvkiadó által korábban megjelentetett szótárakéhoz. A szócikkek ábécé-rendben követik egymást. A gyorsabb tájékozódást, a keresett szavak könnyű megtalálását a lapszálon szereplő aktuális betű kiemelése, és az élőfejben a páros számú (azaz a bal) oldalon lévő legelső címszóra, míg a páratlan számú (azaz a jobb) oldalon az utolsó címszóra történő utalás segíti. Minden oldalon két hasáb szerepel, és szinte minden oldalra jut egy-két kis ábra is, amely a kisiskolás felhasználók számára különösen fontos: lazábbá teszi a betűtengert, barátságosabbá, szellősebbé teszi az oldalakat.

A szócikkek felépítése a következő: a címszavak félkövér betűvel vannak szedve. A szavak után közvetlenül található a legszükségesebb grammatikai információk. Főnevek esetén az egyes számú mellett a többes számú forma, a tárgyaset és az E/3. személyű birtokos személyjeles szóalak van feltüntetve. Az összetett főnevek ugyanazon szóalakjai azonban hiányoznak (előfordul, hogy a hiányzó szóalakok az utótagokat értelmező önálló szócikkekben szerepelnek, de ebben nincs következetesség, pl. Az ásványvíz, autópálya, baleset, bankjegy, barátnő releváns szóalakjai hiányoznak, ám a bevásárlóközpont, buszmegálló szócikkekben megvannak).

A magyarban (elvileg) minden főnévből létrehozható többes számú alak, ám vannak főnevek, amelyeket főként egyes számban használunk (pl. *bátorság, bors, függetlenség, politika*) – ilyen esetben érdemes lenne jelölni, hogy főnév ún. *singulare tantum* („csak sg.”), tehát a többes számú forma általában nem használatos, illetőleg az is érdekes lehet, hogy az anyagnevek esetén (pl. *benzin, bors*) a többes szám fajtára utal, pl. *borsok* ’különféle (fekete, fehér, tarka stb.) borsok’, *benzinek* ’különféle

oktánszámú benzinfajták'). Az ún. plurale tantumok („csak pl.”) a magyarban meglehetősen periférikus helyzetben vannak: a magyar szókincsnek csak töredékét alkotják, a velük jelzett szemanétikai mezők nem töltenek be jelentős szerepet a nyelvhasználatban, és legtöbbször meglehetősen ritkán is fordulnak elő: nem csodálkozom, hogy ezek az alapszótárban nem kaptak helyet (pl. *hozzávalók, léptek, mézeshetek, történtek*).

Melléknevek esetén a tárgyragos forma megadása szükségtelen, tudniillik a tárgyrag (-t) tipikus főnévi rag, ha melléknévhez járul, akkor ott szófajváltás történik, pl. *Szép* (melléknév) *cipőt vettem* → *Szépet* (főnév) *vettem*. A melléknév releváns szóalakjai tehát a többes számú forma és a határozóragos alak, pl. *szép-ek, szép-en*.

Igék esetén nemcsak a főnévi igenévi forma megadása lenne kívánatos, hanem a múlt időé és a felszólító módé is, pl. *alsz/ik: alud-ni, alud-t, alud-j*.

Különösen a magyart idegen nyelvként tanulók számára lenne hasznos, ha az igéket tárgyaló szócikkek részletesebben tüntetnék fel a vonzatokat, hiszen a megfelelő vonzat ismerete nélkül nem lehet az igéket helyesen használni a mondatokban, pl.

áll vki, pl. A kislány már áll,

áll vhol, pl. sorban áll,

áll vhová, pl. munkába áll,

áll vmiből, pl. A könyv hat fejezetből áll,

áll vkin vmi, pl. rajtad áll a sorsod,

áll vmi vkin vhogyan, pl. ez a ruha nagyon jól áll Marikán,

áll vmit, pl. állja a szavát, kiállja a próbát,

áll vminek, pl. katonának áll.

Talán ez is rávilágít a magyar szótárirodalomnak arra a fájó/szomorú hiányosságára, hogy nincs közkézen forgó, praktikus szemléletű magyar vonzatszótár. Ha egy ige mellett többféle vonzat is előfordul többé-kevésbé azonos jelentésben (pl. *álmodik vmit / vkiről / vkivel* vagy *hasonlít vkire / vkihez, néz vkit / vkire*), akkor ezeket a vonzatokat is szükséges lenne bemutatni.

A fogalomszókon kívül viszonyzó (névutó, segédige, igekötő, névelő, tagadószó, partikula, kötőszó) is szerepelnek a szótárban, amelyek jelentése nehezen definiálható kontextus nélkül. A partikulák (pl. *akár, túl*) fontos szerepet töltenek be a társalgásban, de funkciójukat mindig a szövegkörnyezetben nyerik el, vagy az *a* valóban határozott névelő, de ebből az információból semmit nem tud meg az olvasó a határozott névelők használati szabályairól.

Az alakváltozatok feltüntetése dicséretes és hasznos (pl. *bent ~ benn, felett ~ fölött, szög ~ szeg*), a beszédben ezek szabadon felcserélhetők egymással. Az *igyekezik ~ igyekszik* azonban nem ugyanolyan alakváltozatai egymásnak, mint az előzőek, ezek ugyanis tövváltozatok (*igyekez-* ~ *igyeksz-*), amelyek nem cserélhetők fel szabadon, pl. A főnévi igenévi forma, a felszólító módú alakok vagy a múlt idejű formák kizárólag a -z-s tövű változathoz jönnek létre, az -sz-es töből pedig a jelen idejű formák.

A szótárban előforduló hiányosságok, esetleges pontatlanságok, következtetések egy esetleges következő kiadásban könnyen korrigálhatók lesznek. Mindezek ellenére a TINTA-szótár sorozat újabb értékes kiadvánnyal gazdagodott. A *Magyar*

értelmező alapszótár jól illeszkedik a TINTA Könyvkiadó kiváló szótárainak (hosszú) sorába, és jól használható tananyagot kínál célközönségének.

H. Varga Márta

Irodalom

Eőry Vilma (főszerk.) 2007. *Értelmező szótár+*. TINTA Könyvkiadó, Budapest.

Minya Károly 2014. *Új szavak II. Nyelvünk 800 új szava értelmezésekkel és példamondatokkal*. TINTA Könyvkiadó, Budapest.

Sárosi Károly 1974. *A magyar nyelv alapszótára*. Tartományi Könyvkiadó Intézet, Újvidék.

Durst Péter

Lépésenként magyarul

Digital Study Zone – <http://www.lepesenkent.hu/index.php?b=98>

Talán a szerző sem gondolta volna az online tananyagok készítésekor, hogy 2020-ban a járvány – és ez által az oktatási intézmények digitális térbe való átkerülése – miatt az eddigieknél is nagyobb szükség lesz rájuk. Durst Péter *Lépésenként magyarul* című sorozatának első kötetéhez készült új digitális tananyagai a tankönyvcsalád honlapján a *Digital Study Zone* felületén érhetők el.

Durst Péter már korábban is számos lépést tett a modern technológia magyar nyelv-tanulást segítő szerepének érdekében. Elsősorban érdemes megemlíteni az új kiadású első könyvhöz készült szótár applikációt, amely a különböző áruházakból (Google Play, Apple Store) könnyedén elérhető, és offline módban is használható. Az okostelefonon vagy tableten működő szótár a könyv szavait a szövegekben található jelentéssel hordozza. Lehetőséget biztosít arra, hogy a szavak az angolon kívül más nyelven is tárolhatóak legyenek, emellett pedig tartalmazza az igék ragozott formáit jelen és múlt időben, illetve a főnevek és a melléknevek egyes toldalékolt alakjait is. Az alkalmazás szavait tartalmazó szólisták szintén letölthetőek a honlapról angol, német, szerb és arab nyelven.

A *Lépésenként magyarul I.* tankönyv leckéihez több online vetélkedő feladatsor is készült a *Kahoot!* felület segítségével, amelyek izgalmas gyakorlásra adnak lehetőséget. Szintén az interaktív és játékos tanulási folyamatot támogatják a *LearninApps.org*-vel készített tankockák. Gyula, a tankönyv jól ismert visszatérő szereplője az egyik legnépszerűbb közösségi média felületén, az *Instagramon* is megtalálható. A „*lepesenkent*” felhasználónév bejegyzései alatt kötetlen formában egy-egy új szót, illetve kifejezést van lehetőségük a diákoknak megtanulni.

A nyelvtanulók számára akár mobilbarát pdf formátumban is rendelkezésre áll egy angol nyelvű nyelvtani összefoglaló, amelyben a fejezetek és a feladatok számozásának köszönhetően könnyedén meg lehet találni a vonatkozó magyarázatot.

Az újonnan megjelent felület, a *Digital Study Zone* a fent említett nyelvtani összefoglalóhoz hasonlóan fejezetenként tartalmazza a nyomtatott könyv online adaptációját. Az első hat leckéhez készült anyagok ingyenesen, regisztráció nélkül, a továbbiak azonban már csak regisztráció után tölthetőek le. Az online fejezetek a nyomtatásban megjelent könyv anyagain alapszanak. Visszatérnek a könyvből már jól ismert mondatok és grafikák is, amelyek biztosságérzetet nyújthatnak a nyelvtanuló számára. Minden online fejezet a cím alatt megjelöli, hogy a nyomtatott könyvben hányadik oldalhoz kapcsolódik.

A tankönyv anyagán túl kiegészítő angol nyelvű nyelvtani magyarázatokat, példákat és további hanganyagokat is magában foglal. Utóbbi a helyes kiejtés elsajátítása miatt rendkívül hasznos.



A diák tanul.
(The student is studying.)



A tanár a teremben beszél.
(The teacher is talking in the classroom.)



A fiú vár.
(The boy is waiting.)



A fiú áll, a lány ül.
(The boy is standing, the girl is sitting.)



A lány telefonál.
(The girl is phoning.)



1. ábra: Részlet a hatodik leckéhez készült digitális tananyagból

A fejezetek végén a diákok gyakorló feladatokkal ellenőrizhetik, hogy megértették-e az adott tananyagot. A feladattípusok között szerepel többek között a feleltválasztós teszt, a sorrendbe helyezés, a mondatkiegészítő, illetve párosító feladat.

Complete the sentences.

Bogna vagyok. Lengyel tanár vagyok. _____ élek. 51 éves vagyok. Most a boltban _____.

Te Bogna vagy. Lengyel tanár vagy. _____ élsz. 51 éves vagy. Most a boltban _____.

Ő Bogna. Ő lengyel. _____ 51 _____ Most a boltban vásárol. _____

Kiértékel

vásárolok
vásárolsz
vásárol

2. ábra: Példa a mondatkiegészítő feladatra a 6.2-es fejezetből

Mint ahogy a honlapon elérhető online tananyagok többsége, úgy a *Digital Study Zone* is az önálló tanulást támogatja. A felület az angol nyelv ismeretére alapozva egyéni tanulásra, az órán tanultak ismétlésére, gyakorlására és elmélyítésére alkalmas leginkább abban az esetben, ha a csoport Durst Péter könyvét használja kurzuskönyvként.

Hasznos lehet azoknak a nyelvtanulóknak, akik bármilyen okból kifolyólag nem tudtak részt venni a tanórán, ezért lemaradtak, vagy a tanári magyarázat nem volt elegendő számukra. Ők az oldal segítségével, akár további tanári magyarázat nélkül is pótolni tudják hiányosságait.

Lépésenként magyarul – digitális tananyagok:

Angol nyelvű nyelvtani összefoglaló (mobilbarát pdf formátum):

http://www.lepesenkent.hu/media/pdf/L1N_grammar_guide_final_mobil.pdf

Digital Study Zone:

<http://www.lepesenkent.hu/index.php?b=98>

Kahoot kvízek (regisztráció szükséges):

<https://create.kahoot.it/search?creator=durstpeter&filter=1>

LearningApps.org tankockák:

<https://learningapps.org/user/durst%20p%C3%A9ter>

Lépésenként magyarul az Instagramon:

<https://www.instagram.com/lepesenkent/>

Lépésenként magyarul 1. – szólista:

http://www.lepesenkent.hu/media/pdf/L1N_Hung_Eng_Eng_Hung_vocab.pdf

Lépésenként magyarul 1. - szótár alkalmazás:

- **Apple Store:**

<https://apps.apple.com/us/app/l%C3%A9p%C3%A9senk%C3%A9nt-magyarul-1/id1153358083>

- **Google Play:**

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.ezmegey.android.ezm_lepesenkent

Csonka Gergő

