

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV
PÉCS, 2008

9. kötetünket
a **60** éves
Terts István
köszöntésének ajánljuk.

HUNGAROLÓGIAI ÉVKÖNYV 2008

**IX. évfolyam
1. szám**

A kötet (a címek után * megjelöléssel) tartalmazza
a XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus
(Siófok, 2007. április 19–21.)
13. szekciójának előadásait is
(*A magyar mint idegen nyelv határon innen, határon túl*)

PTE BTK ❖ Pécs, 2008

Hungarológiai Évkönyv 9 (2008)

A magyar egyetemek hungarológiai műhelyeinek kiadványsorozata

Szerkesztőbizottság

Lengyel Zsolt (Veszprémi Egyetem / Pécsi Tudományegyetem)

Maticsák Sándor (Debreceni Nyári Egyetem)

Nádor Orsolya (Károli Gáspár Református Egyetem / Balassi Intézet)

Szépe György (Pécsi Tudományegyetem)

Szili Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem)

Szőnyi György Endre (Szegei Tudományegyetem)

Szűcs Tibor (Pécsi Tudományegyetem)

Tverdota György (MTA Irodalomtudományi Intézet)

Szerkesztők

Nádor Orsolya – Szűcs Tibor

A szerkesztőség címe:

Pécsi Tudományegyetem

Bölcsészettudományi Kar

Nyelvtudományi Tanszék

Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium

H-7624 Pécs, Ifjúság útja 6.

Tel. / fax: (36-72) 503-600/4335

E-mail: szucs@btk.pte.hu

<http://www.btk.pte.hu/tanszekek/nyelvtud/hung.html>

ISSN 1585-9673

© Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara, Pécs, 2008

© Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 2008

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

TARTALOM

KÖSZÖNTŐ

Terts István egyetemi docens 60. születésnapjára 7

TERTS ISTVÁN

A nyelvész szóra bírja a nyelvet (Részletek) 9

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

ARADI ANDRÁS

Lexikai „útjelzők” a magyar szórendi szabályok alkalmazásában
(Szórendi ismeretek tanítása külföldieknek)* 17

BOHUS ÁGNES

Segédanyagok használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában 26

DÓLA MÓNICA

Dual-mechanism approach to Hungarian morphology 36

Cz. FARKAS MÁRIA

Kont Ignác és nyelvtankönyve 49

NAGYHÁZI BERNADETTE

Barangolások a szórend útvesztőiben. Kísérletek a magyar szórend
megfejtésére a XIX. században* 61

SCHMIDT ILDIKÓ

Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazásaa kisiskoláskori
magyar mint idegen nyelvi oktatásban* 71

II. HUNGAROLÓGIA A NAGYVILÁGBAN

FÜSSI NAGY GÉZA

Magyar etnikai és nyelvi identitás Afrikában 79

HAJNAL WARD JUDIT – SZILVIA CSÜRÖS CLARK

Nyelvmegtartás és kétnyelvűség: egy amerikai magyar nyelvtanulásának
és nyelvtudásának elemzése 93

III. NYELV ÉS KULTÚRA

ERDŐSI VANDA

„Nincs mit, szóra sem érdemes...”

A köszönetre adott válasz beszédaktusának vizsgálata 109

PETER SHERWOOD

Egy Márai-regény fordításának nyelvészeti problémái 124

IV. TANANYAGOK

DÓLA MÓNIKA

Europodians – magyar mint idegen nyelv mobil eszközökön I.

Az oktatástechnológia szempontjai* 137

HULLÁN LILLA

Gusztáv tanít 144

KÁNTOR GYÖNGYI

Tankönyvelemzésről egy konkrét példán keresztül 152

KULT KATALIN

Europodians – magyar mint idegennyelv-tanulás mobil eszközökön II.

Mobiltechnológia* 169

SZENDE VIRÁG – GRÓF ANNAMÁRIA

Egy korszerű magyaryelv-oktató csomag 7–12 éves gyerekeknek* 176

V. RECENZIÓK

BAUMANN TÍMEA

Délszláv körkép magyar szemmel, nem csak magyar szempontból

(Juhász György: Utak és útvesztők. Délszláv körkép) 183

VARGA RÓBERT

A magyar modernség születése és kibontakozása

(Egy Franciaországban megjelent kötet elé)..... 187

A 9. szám szerzői **189**

Útmutató a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára **190**

Helyesbítés **191**

Köszöntő

Terts István egyetemi docens 60. születésnapjára

„*Na, ide figyelj,
atyámfia!*”

Egyéb beszélt nyelvi változatokban:

Apuskám!

Öregem!

Eltársam!

(Terts István szavajárása,
saját közlés alapján:
Pécs, 1988–2008)

Ezt a kötetünket *Terts István* tanár úrnak ajánljuk – meleg szeretettel, őszinte tisztelettel. A 60. születésnapra annak idején, a tanszéki ünneplésen felolvasott – ilyenkor szokásos – tréfás vers (ez esetben egy Petőfi-parafrazis) is azt kívánta sugallni, hogy Ünnepeztünk körünkben közszeretnek örvendhet.

S hogy ezt mivel vívta ki? Hungarológusok (oktatók és diákok) között először is bizonyára azzal, hogy érezhetően megkülönböztetett szeretettel viseltetik irántunk. (Mi meg azt mondhatjuk, hogy aki szeret minket, azt mi is szeretjük...) Pedig ő maga nem végzett „magyar mint idegen nyelv” szakot, sőt mellel még csak nem is magyar szakos eredetileg, de nagyon is jól érzékeli, tökéletesen átlátja és közvetíti is a mi hungarológiai ügyünk jelentőségét, s immár hosszú évek óta rendszeresen olyan lelkesen tanítja hungarológus hallgatóinkat nyelvtipológiára és nyelvtudomány-történetre (mind nappali, mind levelező tagozaton), hogy ő ezt a mostani megtiszteltetést már igencsak megérdemli. Pécsi hungarológus hallgatóink egyébként is el vannak bűvölve tőle, mert élvezetes, közvetlen hangú előadói stílusán túl mindenféle – fáradságosan idecipelt – könyvekkel is ellátja őket, s mindebből az tükröződik, hogy valóban fontosnak tart minden olyan képzést, amely jól körülhatárolt mederben igaz ügyet szolgál.

A mottóban idézett rövid szövegrész számomra (Sz. T.) is különben számtalanszor így folytatódik, midőn bekukkant hozzám: „*Tudtad? Ismered? Olvastad?*” S aztán a gyakorta kilátásba helyezett megnyugtató megoldás: „*Itt a könyv / a cikk. Majd akkor lemásoljuk belőle...*” Hát ezért nem kértem ki magamnak soha a változatként ugyancsak hitelesen föltüntetett *elvtársi* megszólítást sem, amelyet ugyan sötét közelmúltunk bizonyos köreiből sikerült jól lejártni, ám éppen övele kapcsolatban, akinél kollegiálisabb kollégát keresve sem találhatunk, a szó eredeti

értelme szerint magam is vállalom ezt a közösséget. A mi közelítve egyező elvünk ugyanis a szakma képviselte nemzeti ügyben és az egyetem eredeti szellemiségében találkozik.

Ünnepeltünk sok nyelvre kiterjedő érdeklődésében tehát nagyon is jelen van a *magyar mint idegen nyelv / hungarológia* ügye iránt kitüntetetten tanúsított elkötelezettség. Örölnénk, ha e legújabb kötetünk sokszínű tematikájából maga is a szokásos szakmai élvezettel ízeletve olvashatná mindazt, ami csak érdekli. (S ahogy ismerjük, tudhatjuk, sok minden érdekli...) A következő oldalakon ezért mi magunk is – persze ezúttal röviden – szóra bírjuk a nyelvészt, aki folyton szóra bírja a nyelvet... Hiszen ő nemcsak *homo sapiens* (és különben még *homo faber*), hanem *homo ludens* és *homo loquens* is egy személyben – e szavak legjobb és legszebb mai értelmében.

Kollegiális és baráti szeretettel kívánjuk neki a legjobbakat; legfőképpen persze azt, amire mindig is vágyott: érdeklődő és értő diákokat! Magunknak pedig azt, hogy minél tovább itt legyen velünk!

NÁDOR ORSOLYA – SZÜCS TIBOR

Terts István

A nyelvész szóra bírja a nyelvet

Magvető Kiadó (*Gyorsuló idő* sorozat), Budapest, 1976.

*(Részletek)*¹

GRAM LOQUITUR

„*Gram loquitur; dia vera docet; rhet verba colorat; Mus canit; ar mumerat; ge ponderat; ast colit astra.*” (A grammatika beszél, a dialektika megtanítja az igazat, a retorika díszíti a szavakat, a muzsika énekel, az aritmetika számol, a geometria mér, az asztronómia a csillagokat tanulmányozza.)

Így foglalta össze az egykorú versike a középkori „bölcész-diploma” három „alsó-” és négy „felsőfokú” tantárgyát, a „hét szabad művészetet”. Igen, a *grammatika beszél*, mégpedig magunkról, arról, hogyan beszélünk, mire használjuk ezt a páratlan szerszámot, az emberi nyelvet, jóra-e vagy rosszra. És persze azt is elárulja, mennyit tudunk a saját nyelvünkéről, magunkról, mennyire fontos nekünk (és hogy mire használjuk föl ezt a tudást!). A megismerés eszközeiről lesz tehát szó, de már most hadd utaljunk arra, hogy a grammatika „művészete” *triviális*, vagyis a 7 szabad művészet alsó fokán, a triviumban tanították. És természetesen nem volt művészet a mai értelemben. A „művészet” itt a „septem artes liberales” fordítása, ahol is az *ars* a görög *tekhné*nek felel meg, és inkább mesterséget („technikát”) jelent. Bár művészet, tudomány és technika (a filozófiáról nem is beszélve) elég eltérő dolgok, annyiban igaza volt ennek a „művészet-technika” fölfogásnak, hogy az ezen tevékenységek mögött meghúzódó szabályrendszer, logika elsajátítható, vizsgálható. Erre a fölfogásra vezethető vissza az az iskolai gyakorlat, amely egészen a múlt századig versírást is tanított és követelt az iskolában, és se diák, de tanár sem kételkedett abban, hogy ehhez nem kell külön tehetség. De tán még abban se, hogy így valahogy nevelődnek a nagy költők. Még egy Bach is meg volt győződve róla, hogy a művészetet a tanulás, a szorgalom és az istenfélelem teszi, s az lényegében semmiben sem különbözik más „szakmák”-tól. *Ars* – „művészet” és *scientia* – „tudomány” viszonyáról még lesz majd szó, valamint arról is, hogy távolról sem

¹ Ezúton köszönjük meg Egyed Karolina és Hesz Györgyi kolléganőink áldozatos közreműködését a szövegrészek másodközléséhez. (Ők is egyszerűen Terts tanár úr számos helybeli híve közül valók...)

a nyelvtudomány monopóliuma a nyelv megismerése: más tudományokkal és nem tudomány jellegű ismeretrendszerekkel együtt informál bennünket.

(9–10.)

A TÉMA AZ UTCÁN HEVER

...

Illusztrálásnak nézzünk még néhány példát. Egy olasztanár mesélte, hogy amikor Olaszországban a vonaton társával végig magyarul beszélgetett, egy olasz végül megkérdezte tőlük: maguk melyik vidékről valók? Az átlagos fül annyira érzéketlen a nyelvi különbségek iránt (különösen egy soknyelvjárású országban), hogy újfajta nyelvrokonságokat „boronál össze”. Külföldön járva gyakran arat elismerést az is, aki alig gagyog valamit oroszul, angolul vagy németül. Ennek nem örülni kellene, hanem elcsodálkozni, és elgondolkodni rajta: az rejlik ugyanis mögötte, hogy az egyszerűbb embereknek, akik nem tudnak idegen nyelven, nincs fülük a fokozati különbségekhez, és csak a „poliglott” emberen való csodálkozás és az elismerés szól belőlük. Érdemes megfigyelni azt a szituációt, amikor két egymás nyelvét nem beszélő ember „kommunikál”: vagy ügyesen gesztikulálnak (egyébként is fokozottan gesztikulál, aki nem tud jól egy idegen nyelvet), vagy pedig – ordítanak. Az ember néha képtelen belátni, hogy a meg nem értés oka nyelvi, és nem a (sokkal gyakoribb, megszokottabb) hangerő. Vagy itt van a több változatban ismert mese arról a tiroliról, aki Olaszországból hazatérve mindentől el volt ragadtatva, de azért még hozzátette, hogy elég nagy bolondok az olaszok, mert következetesen *cavalló*-nak hívják azt, amiről minden értelmes ember tudja, hogy az *Pferd* (ló). Ne felejtjük el soha, hogy egy *ilyen bensőséges és természetes viszonyt* bolygatunk meg, valahányszor „nyelvészkedünk”.

Ezért aztán *hiszik is, meg nem is* az emberek, ami az ilyen nyelvészkedésből kijön. Mindenekelőtt az hihetetlen, hogy milyen „pongyola” mindnyájunk beszéde: minden egyes szavunk, fordulatunk, a nyelv minden egyes szerkezete annyira tág, hogy csak a partnerek legszorosabb (természetesen nem tudatos) együttműködése, a „közös hullámhossz” biztosítja a megértést. Normális esetben a kölcsönös bizalom uralkodik, és a szituáció (ide tartozik a partnerek „világa”, a közös tapasztalatok, egymás valamilyen fokú ismerete) teremti meg a közösséget. Ha valakinek azt mondjuk, „te hülye vagy”, akkor mi is, ő is pontosan tudjuk, hogy egy szerencsétlen elmebeteg gúnyolunk-e, vagy hirtelen meglepetésünkben-főlháborodásunkban, korholásul vagy éppen biztatásul mondjuk-e. Amennyiben valamilyen zavaró tényező folytán a helyzet nem egyértelmű, mindig rá tudunk, és rá is szoktunk kérdezni („te nem tudod, kivel beszélsz”, „te ehhez nem értesz”, „köszönöm, öregem, tudom, hogy jót akarsz, de mégse”). A leggyakoribb ilyen zavaró tényező az, ha csak halljuk,

és nem látjuk a beszédpartnert (pl. telefonálunk), vagy ha a kommunikáció egyirányú (vagy időbeli széthúzottsága miatt, ld. levélírás vagy ténylegesen, a tömegközlelési eszközökben vagy a művészi közlésben).

Amikor egy beszélgetésben valakire azt mondják, hogy „nagylelkű”, akkor – mivel itt különösen sok függ a pontos jelentéstől, sőt néha a szándéktól is – legtöbbször rákérdezzük: ezt most hogy értik? És ha tovább firtatjuk a dolgot, kiderül, hogy mi minden fér bele ebbe az egy szóba: néha egymásnak ellentmondó, egymást kizáró dolgok is. Nemcsak az eleve értékelő melléknevekre áll ez, hanem például az igékre is: könnyen meggyőződhetünk erről, ha azt boncolgatjuk, hogy a „cso-szog” inkább a mozgás jellegére vagy a közben létrejövő hangra utal-e. A hétköznapi helyzetekben ilyenkor nem vesszük elő az értelmező szótárt, de nem is tudjuk eldönteni a kérdést (igaz, hogy erre szükség sincs az ilyen és hasonló esetekben). A mondatok szerkezete is számtalan *észre nem vett kompromisszumot* rejt, gondoljuk csak meg, mit jelent a „Nem szereti senki” mondat vagy „A dékán meghívása elment”. Az csak természetes, hogy fordítók lépten-nyomon találkoznak a szavak tartalmának nehézségével, de az is, hogy egy ember egész életét leélheti anélkül, hogy észrevenne olyan apró összefüggéseket, mint a „csárda” és a „csárdás” közötti (ld. még „palota” és „palotás”): legtöbbször a magyarul tanuló külföldiek fedeznek föl ilyeneket, vagy a gyerekek, akik, mint már említettük, igencsak fogékonyak az ilyen összefüggések iránt, és analógiák lehetséges, de meg nem levő alakok tucatjait gyártják. A hasonló vagy azonos alakú szavak problémáját igazából csak az látja, aki – például szótárszerkesztés vagy számítógépes nyelvi elemzés előkészítése közben – tudatosan ügyel erre. Rengeteg ilyen eset van, nemcsak a közismert ige-főnév megfelelések (*sír; ég, fal*). Bár a nyelvészek tudták ezt, igazából ők is csak akkor döbrentek rá, amikor a gépi fordítással és az ún. mesterséges intelligenciával kezdtek kísérletezni: a legegyszerűbb mondat hangalakjának, alaktani és grammatikai szerkezetének, jelentésének megértése is hallatlanul sok, de a nyelv elsajátításával megtanult munkán nyugszik.

(67–70.)

A NYELVTŐL A NYELVTUDOMÁNYIG

„... azon tűnődtem a minap, hogy ha anyanyelvem nem a magyar volna, mi mindent nem tudnék megtanulni ebből a nyelvből. Csak úgy hirtelenében felsoroltam magamban néhány >>apróságot<<, melyet – legjobb hitem szerint – sohasem tudnék megtanulni, ha történetesen nem magyarnak születtem volna.

Mindenekelőtt a tárgyias és a tárgyatlan igeragozást, de ez köztudomásúan nehéz minden idegen ajkúnak. Nem tudnám továbbá megtanulni, hogy a ló tárgyesete lovat, de a hó tárgyesete nem hovat, és a só tárgyesete nem sovat, nem is savat,

hanem sőt. És ha már a tárgyeseteknél tartunk, aligha menne a fejembe, hogy a tű tárgyesete tűt, de a fű tárgyesete füvet, valaki ígérhet nekem füvet és fát, de ha mindent ígér, csak füvet és fát nem, akkor azt mondom: füt-fát ígér, tehát a füvet is úgy ígéri, mintha tüvet, pardon tűt ígérne.

Nem tudom, valaha is elsajátíthatnám-e, hogy a kalbász fűszeresebb, mint a kolbász, a randa csúnyább, mint a ronda, és a beretva élesebb, mint a borotva...

Na és persze az ikes igék! Nem könnyű ügy. Azt bizonyosan megtanulnám, hogy az ember nem esz, hanem eszik, sőt az állat is eszik, és nem esz, sőt a fene is eszik, mert ha durván akarom elhárítani az ételt, amivel megkínálnak, így kiáltok fel: eszik a fene! De ha megbánom, hogy nem fogadtam el, akkor már esz a fene, vagyis a fene is csak akkor eszik ikesen, ha nem engem esz, egye meg a fene, de bonyolult."

Tabi László: Nehéz

„Azt mindnyájan természetesnek tartjuk, hogy amit tudományosan megismerünk, az másképp, mint ahogy van, nem is lehet..."

Arisztotelész: Nikomakhoszi Etika

Igen, „ez van”. Olyan föltűnően „logikátlan” valamiről, mint a nyelv, vélnénk, nem is igen szólhat *tudomány*. Már csak a miatt a legnagyobb „logikátlansága” miatt se, hogy sok van belőle. Persze, ha mondjuk, idegen nyelvet tanulunk, akkor szükség van tankönyvre, de hát ez csak olyan, mint a térkép: azt fényképezi le, ami úgyis megvan, csak éppen közvetlenül nem hozzáférhető (akkor lenne az, ha minden nyelvtanuló a szükséges időt az illető nyelvtérületen tölthetné). Ami az anyanyelvet illeti – e vélemény szerint –, helyesírási és egyéb kérdéseket (pl. a „*suk-sük*”-öt) kell megoldani, de ide is csak megállapodás (vérmesebbek szerint hatalmi szó) kell.

Persze, ha valaki hajlandó akár egy fokkal is mélyebben elgondolkodni, akkor föltűnik, hogy okos és buta emberek egyaránt megtanulnak és használnak legalább egy nyelvet, sőt többet is (mert a különböző környezetekben és élethelyzetekben mindnyájan többféleképpen beszélünk: az eltérő szókincs, az egyes esetekben – tessék az indoeurópai nyelvek „csak írásban használatos” igeidőinek példájára gondolni – a grammatika is külön „nyelvre” utal); hogy a kisgyerek még hamar és sikerrel megbirkózik anyanyelvének azzal a nyelvtanával, amelyet felnőttek sokszor már évek keserves munkájával se tanulnak meg; hogy a kisgyereknek mindegy, milyen nyelvet kap anyanyelvéül; hogy a nyelvtanulás és az afáziás (nyelvelvesztéses) betegségek menete szigorúan meghatározott sorrendet mutat (és egymás tükörképe); hogy a nyelv tudatunktól és szándékunktól függetlenül változik („fejlődik”, „romlik”), és így tovább.

A felületes felfogás szerint tehát a nyelvekkel kapcsolatban egy „technikai” jellegű, gyakorlati útmutatóra lenne csak szükség (és lehetőség!). A nyelvnek ugyanis,

mint mindennek, sajátos követelménynek kellene eleget tennie, ha egy *tudomány* tárgya akar lenni. Ezt az Arisztotelész-idézet tömören fogalmazta meg.

Az embernek évezredek óta élménye volt a nyelv, jobban mondva a nyelvvel kapcsolatos *konfliktusok*, amelyek mindig valamilyen *különbséghez* kötődtek: ilyen volt a saját nyelv és a többi nyelvek elhatárolása (ez utóbbiakat) „*barbár*” és hasonló nevekkkel illették, a szláv nyelvek *német* szava máig a ’néma’ jelentést őrzi); a köznapi és a szép, hatásos (tehát a költői és a szónoki) nyelv igen lényeges megtanulandó különbsége; a csak nemrég felismert nagyságú indiai nyelvészet esetében az, hogy egy rég elfelejtett nyelvet használtak a szertartásokhoz, a szanszkritet, és ezt kellett „könnyen és gyorsan” megtanítani; nagyjából egységes, latin nyomán kialakuló nyugat-európai nyelvek esetében a dialektusok és az egyre inkább igényelt, megteremtendő nemzeti nyelv szembesítődése (ezért tiszteli Dantét nagy nyelvészként a tudománytörténet, mert az első értekezések egyikét éppen ő írta erről a témáról) – és még hosszan sorolhatnánk azokat a „kihívásokat” (egészen a mai kor fő nyelvi problémáig, amilyen az írásbeliség és a nyelv tervezése a harmadik világ országaiban, a tömeges nyelvtanulás igénye stb.), amelyekre a nyelvészet valamilyen formája a „válasz”. (Ajánlatosnak látszik megkülönböztetni *nyelvészetet* és *nyelvtudományt*: jelentse az előbbi általában a nyelv problémájának tudatosulását, a vele való foglalkozást, az erre való reflexiót, a nyelvtudomány pedig a szigorú kritériumoknak eleget tevő tudományos nyelvészetet.) A „válasz” nem föltétlenül volt tudomány, de „kihívás” mindig volt. Csak egy teljesen egynyelvű kis szigeten nincs vagy nem lenne egyetlen fönt említett, nyelvvel kapcsolatos konfliktus sem: itt nem is jönne létre – ld. a korábbi Erasmus-idézetet – se nyelvészet, se nyelvtudomány. Egy „művészet”, tehát gyakorlati-technikai jellegű tevékenység hagyományozódik évezredek óta, de mellette – és hol tőle függetlenül, hol pedig vele összhangban –, egy, az arisztotelészi követelményeknek eleget tevő, a nyelv „lényegével” foglalkozó, elsősorban spekulatív logikai-filozófiai tevékenység. Ennek története világosan szemlélteti azt, hogy mit is jelentenek a nyelvvel való „komolyabb” foglalkozás már többször emlegetett követelményei. A nyelvben, a nyelvekben meg kell találni azt, ami örök, ami szükségszerűen van úgy, ahogy van. Ez lenne a nyelvtudomány önmeghatározása, amihez nemcsak az tartozik, hogy kijelölje saját tárgyát, hanem az is, hogy az erről való gondolkodás és kommunikálás eszközt, nyelvét megteremtse. Ez az egész folyamat a nyelvre irányuló gyakorlati, művészi stb. tevékenységek, a többi tudomány és általában az egész társadalmi gyakorlat kontextusában megy végbe, és maga is tükrözi a társadalmi-történelmi-tudati koordinátákat. Hadd utaljunk arra, hogy a nyelvtudomány tárgyának, módszerének és autonómiájának (másképp: a többi tudományokhoz való viszonyának) kialakulása még távolról sem lezárt folyamat, még mindig vita folyik arról, hogy vajon a szó legszigorúbb értelmében már (illetve mely részeiben) tudomány-e a nyelvészet, hogy szükségszerű, illetve optimális-e az

a történelmileg kialakult tagolódás, mely egyrészt az egyes nemzeti nyelvekhez (ld. „germanisztika”, „romanisztika”), tehát egy történelmi képződményhez, másrészt a tudományok tantárgyaiból, akadémiai osztályokból, tanszékekből ismert rendszeréhez, tehát a tudománytörténet egy szakaszának tudományeszményéhez kötődik. Más szóval: a nemzeti államok és nyelvek létrejöttét követő filológiai ihletésű nyelvészet-ről megkérdendő, vajon nem ártott-e (illetve, hogy ne a múlttól vitatkozzunk: nem árt-e) ez az általános megismerés igényének. A germanisztika esetében a hatvanas években véres harcok folytak egy magasabb szintű megközelítésért, de mindenütt föl kell tenni a kérdést: a tudománynak nem a beszélő emberre kell-e inkább koncentrálnia, mint a (véletlenül) német stb. beszélőre. A német társadalomtudomány, főleg a germanisztika a legdurvább példa az ilyen értelmű „elkötelezettség” tudománytalan, hovatovább embertelen voltára, de mindenütt a „szükségképpen vagyok ember, és véletlenül vagyok francia” montesquieu-i elvét kellene követni. A tudomány, főleg pedig a nyelvtudomány példája azt igazolja, hogy ez a termékenyebb is: a legáltalánosabban érvényes ismeretek birtokában a különbségek, a változatok és a változások is mélyebben és gazdaságosabban tárgyalhatók.

(74–79.)

I. NYELVLEÍRÁS – NYELVOKTATÁS

Aradi András

Lexikai „útjelzők” a magyar szórendi szabályok alkalmazásában

(Szórendi ismeretek tanítása külföldieknek)*

1. Ha a magyar mint idegen nyelv tanítását az alapok lerakásától a felsőfokú nyelvtudásig vezető egységes folyamatként tervezzük meg, a szórendi ismeretek átadását és fokozatos bővítését mint a nyelvismeret fejlesztésének állandó elemét, az oktatás minden szintjén jelen levő alkotórészét kell beépítenünk ebbe a folyamatba. Ezt a szemléletet tükrözi Szili Katalin fejtegetése is *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához* című munkájában, amikor *A szórend* témaköréről így ír:

„Ebben a fejezetben a többitől eltérő módon nem szólok külön a tanítás mikéntjéről, hiszen annak végig kellene kísérnie az egész tanítási folyamatot. Mindössze két követendő alapelvet fogalmaznék meg: 1. az új, mondatrészi szerepet betöltő grammatikai jelenségek tárgyalásakor meg kellene adnunk a mondat szórendjében elfoglalt helyüket; 2. a szórendi sajátosságait tekintve különböző mondat típusokat (semleges, fókuszpozíciós) pontosan, világosan el kellene választanunk egymástól.” (Szili 2006, 156)

Az idézetben tehát indoklást találunk arra is, hogy eltérően a könyv többi fejezetének felépítésétől, itt miért marad el a *Hogyan tanítsuk?* és az *Ahogy a könyvek teszik...* alfejezet. Ez utóbbiban a szerző a kiválasztott tankönyveknek az egyes grammatikai jelenségek táralásában és feldolgozásában alkalmazott módszerét, szemléletét mutatja be és elemzi kritikusan.

Ugyanakkor úgy gondolom, a szórendi téma esetén is hasznos tárgyalási mód lehet a forgalomban levő, leggyakrabban használt tankönyvek szórendi ismereteket bemutató részleteinek, táblázatainak és megfelelő gyakorlatainak értékelő áttekintése és részletesebb vizsgálata. Valójában a szórend tanításáról is született ilyen jellegű összefoglaló munka: Nagyházi Bernadette *Utak és módszerek a szórend tanításában* című, a XVI. MANYE-kongresszuson elhangzott előadására gondolok (Nagyházi 2007). A szerző öt nyelvkönyv kezdő szintre szánt szórendi ismeretanyagából kiindulva két alapvető irányvonalat különböztet meg a magyar mondat szerkezet tanításában: a kezdetektől következetesen végigvitt deduktív szabálybemutatót és a szórendi szabályok egyéni felismeréséhez vezető induktív utat.

2. Én a következőkben – témám részleteinek kifejtésekor – nem fogok közvetlenül tankönyvek nyelvtani anyagára támaszkodni vagy módszertani szemléletükre hivatkozni, és így nem is lehet céлом összehasonlító elemzésük. Ugyanakkor az Erdős József által szerkesztett (és társszerzőként írt) *Szines magyar nyelvkönyv* tankönyvsorozat szórendi ismeretanyagát, a magyar mondatok szórendjét bemutató gyakorlatát kiindulásnak tekintem a felmerülő szórendi kérdések vizsgálatában (Erdős szerk. 1980). Két okból is: részben azért, mert minden új grammatikai jelenség bemutatásához módszeresen hozzákapcsolja a fontos szórendi tudnivalókat, következetes tárgyalásmódjával szilárd szórendi alapismereteket ad a nyelvtanulóknak, közöttük azoknak, akik később magyar nyelven kívánnak felsőfokú tanulmányokat folytatni. Másrészt azért utalok e tankönyvsorozatra, mert a tárgyalandó szórendi kérdések kiválasztásakor a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen tanuló külföldi (mérnök)hallgatók számára szervezett magyarnyelv-oktatás gyakorlatát és tapasztalatait tartottam szem előtt, hallgatóink pedig a több névváltozást megélt előkészítő intézetben (jelenleg Balassi Intézet) nagyon kevés kivétellel ebből a tankönyvből tanultak/tanulnak magyar nyelvi felkészítésük első, intenzív szakaszában.

Így kínálkozik az a lehetőség, hogy a későbbiekben a magasabb szintű magyarnyelv-tudással rendelkező külföldi diákok szórendi szabályismereteinek bővítését, további rendszerezését az előbb jellemzett biztos alapok felfrissítésével, azokhoz viszonyítva és rájuk építve végezzük el.

Bár diákjaink többnyire már korábban is a célnyelvi nyelvhasználat természetes közegében éltek, élhettek, most az egyetemi tanulmányaik megkezdésekor végképp kilépnek az adaptált (írásbeli) szövegek világából, és a szórendi jelenségek körében is egyre inkább a teljes nyelvi gazdagsággal találkoznak. Úgy látjuk, hogy a mondat-szerkesztési-szórendi ismeretek bővítése, a mondatalkotási készség fejlesztése ezen a szinten a mondatszintaxishoz képest újabb szempontok erőteljesebb alkalmazását igényli. Ez elsősorban azt jelenti, hogy a sajátos lexikai elemek, a közlési helyzetek és a szövegösszefüggések (aktuális mondattagolás) szórendet meghatározó szerepét is fokozottabban tanítani és tudatosítani kell.

3.1. Az említettek közül most a lexika fontosságát emelem ki. A magyar mint idegen nyelv tanulóinak írásbeli munkáit, szóbeli megnyilatkozásait vizsgáló hibaelemzések és a rájuk épülő korrekciós, tisztázó szerepű gyakorlatok tapasztalatai azt mutatják, hogy az alapvető szórendi ismereteket (pl. a fő mondatbeli pozíciók „kitöltésének”, az igemódosítók mozgatásának szabályait) célszerű és szükséges is bizonyos lexikai elemekhez, meghatározott szócsoporthoz köthető szabályszerűségekkel kiegészíteni és pontosítani. Ilyen szócsoporthoz tekinthetjük a strukturális, generatív háttérű leírásokban – pl. É. Kiss Katalin munkáiban – kvantorokként számon tartott összetevőket vagy a mondatok téma-réma szerkezetének vizsgálatában – pl. Klaudy Kinga elemzéseiben – rémajelölőknek minősülő lexikai elemeket (É.

Kiss 2003; Klaudy 2004). Hozzáteszem, hogy a most említett ismereteket nyelv-
oktatásunkban a szórendi alapismeretek részének kell tekinteni, illetve ezek részévé
kell tenni, akár utólagos tisztázás és gyakorlás eredményeként is.

3.2. Szórendi kötöttségek, szerkesztési szabályok tartoznak például a (pozitív) gyakoriságot kifejező határozószókhöz (pl. *gyakran, ismét*), illetve a pozitív értelmű mód-, fok- és mértékhatározókhöz (pl. *gyorsan, teljesen, eléggé*), valamint a negatív jelentésű, kirekesztő értelmű kifejezésekhez (pl. *ritkán, rosszul, kevéssé, csak*). A haladó szinten álló nyelvtanulók feltehetően e lexikai kör fő szórendi szabályait is képesek alkalmazni; vagyis tudják, hogy az igei csoport előtt álló pozitív jelentésű határozószók az igemódosítót (általában) az ige előtt tartják, míg a kirekesztő értelmű negatív jelentésűek fókuszként viselkedve az ige utáni helyzetbe viszik az igekezőt.

Differenciált bemutatásuk során többek között utalnunk kell arra, hogy a gyakoriságot kifejező határozók hangsúlytalanul – vagyis az igei csoporton kívül – mondathatározói szerepben is megjelenhetnek (1), esetleg – eltérően az általános névmásoktól – fókuszpozícióba kerülnek (2). Másrészt szórendi kötöttségeikben eltérést mutatnak a pozitív értelmű módhatározók és az ilyen típusú fok- és mértékhatározók. Ez utóbbiak szigorúan elől tartják az igemódosítót (3), így egyértelműen a semleges mondatok egyenletes rémaszakaszának kezdetét jelölik, míg a módhatározók fordított szórendű igés szerkezetben, fókuszhelyzetben is állhatnak, (4) b. mondat (vö. É. Kiss 2003: 56).

- (1) Gyakran a szállítók nem tartják be az előzetes megállapodásokat.
- (2) Zoltán gyakran keresi fel az egyik vidéki rokonát.
- (3) Kati egészen megvigasztalódott a jó hír hallatán.
- (4) a. A tanár hangosan elismételte a hibás felvétel első mondatát.
b. A tanár hangosan ismételte el a hibás felvétel első mondatát.

4. A szórendi ismeretek tanítása során tehát – a lexikai szempont alkalmazásának részeként – rá kell irányítani diákjaink figyelmét azokra a szócsoportokra, sajátos lexikai elemekre, amelyeket a különböző szintaktikai leírások, mondatszerkezeti kutatások a szórendet alakító mondatösszetevőkként tartanak számon, vagy meghatározott mondatjelentés esetén kötött szórendi helyet jelölnek ki számukra. Ezen lexika és szórendi szabályszerűségeik ismerete, illetve alkalmazása nélkülözhetetlen a magyar nyelv tanulója számára a megfelelő szintű írásbeli és szóbeli szövegalkotáshoz. Diákjaink szórendi hibáinak, mondatszerkezeti bizonytalanságainak okát keresve azt látjuk, hogy bár a szóban forgó ismeretek számos elemét elsajátították, ezek alkalmazása sok esetben nem vált kellően magabiztos és precíz tudássá, illetve megfelelő általánosításokkal társuló ismeretté nyelvhasználatuk gyakorlatában.

Feladatunk így az elmélyültebb lexikai ismeretek kialakítása és gyakorlati tudásá formálása. E munkához hozzátartozik a nyelvleírás által már összeállított listák,

szógyűjtemények további kiegészítése és elemeik szórendi viselkedésének pontos meghatározása, másrészt olyan jelenségek vizsgálata, amelyek eddig nem kaptak kellő figyelmet a szórendi kutatásokban.

5.1. A következőkben olyan – sajátos jelentéstípust képviselő és szórendi szempontból kevésbé elemzett – szavakkal, kifejezésekkel foglalkozom, amelyeknek fontos jellemzője, hogy mondatbeli jelenlétük a semleges szórendi forma megváltozását eredményezi, illetve eleve a hangsúlyos szórendi változat használatát írja elő. Három ilyen szócsoporthoz, lexikai-szemantikai típust vizsgálók részletesebben. Ezek a következők: 1. a *kinevez*, *megválaszt*, *felkér* igék által képviselt úgynevezett faktitív igék csoportja; 2. a felsőfokú melléknevek határozóragos alakjai, pl. *leggyorsabban*, *legszebben*; 3. a viszonyítás és kiemelés jelentéselemét tartalmazó határozószók, pl. *főként*, *kizárólag*.

Nézzük a (6) a., b., c. példasort, amelyben mindhárom említett típust képviseli egy-egy példamondat, lehetőséget adva közös vonásaik kiemelésére.

- (6) a. A kereskedelmi osztály vezetőjének *az igazgató fiát* nevezték ki.
 b. A legpontosabban *Kati* idézte fel a kirándulás eseményeit.
 c. A szakemberek figyelmét *kizárólag a beszámoló adatai* kötötték le.
- (6) a'. (? A kereskedelmi osztály vezetőjének az igazgató fiát kinevezték.)
 b'. (*A legpontosabban Kati felidézte a kirándulás eseményeit.)
 c'. (*A szakemberek figyelmét kizárólag a beszámoló adatai lekötötték.)
- (6) a''. Az igazgató fiát *kinevezték* a kereskedelmi osztály vezetőjének.
 b''. Kati pontosan *felidézte* a kirándulás eseményeit.
 c''. A szakemberek figyelmét *lekötötték* a beszámoló adatai.

Példáink a zárójelbe tett kifogásolható vagy helytelen (6) a', b', c'. mondatokkal együtt azt mutatják, hogy mindegyik esetben csak a hangsúlyos mondat szerkezeti változat fogadható el kiegészítés, további kontextus hozzáadása nélkül. Közös vonásuknak tarthatjuk, hogy a vizsgált lexikai elemek kötelezően a fókusz szemantikai jegyét adják a mondatok valamely főnévnek vagy névszói alaptagú szerkezetének, miközben e lexikai elemek maguk természetesen nem állnak fókuszszerepben az egyes mondatokban. A (6) a'', b'', c'' mondatok azt jelzik, hogy mindegyik mondatnak megalkotható a semleges változata is, ha hiányoznak belőlük az általam előtérbe állított feltételek, illetve lexikai elemek: ha nem határozói mondatrészrel kezdődik a mondat, a''; alapfokú a határozó, b''; és nincs benne a viszonyító jelentésű határozószó, c''.

5.2. Megítélésem szerint nyelvtanítási szempontból éppen az jelenti a nehézséget, hogy ezek az esetek a külföldi diák számára közvetlenül és magyarázat nélkül nem azonosíthatók a fókusz hierarchia (kérdés, tagadás, kontrafókuszos mondat) valamely ismert, korábban tanult típusával, amikor először találkoznak diákjaink ilyen felépítésű mondatokkal (illetve meg kell alkotniuk őket). Ezekben a mondatokban ugyanis nem tisztán a beszélő szubjektív hangsúlyozási szándéka és nem is

a szövegelőzmény valamely azonosítható közléseleme írja elő a megfelelő főnév, főnévi szerkezet fókuszpozícióba helyezését.

5.3. Természetesen – vagy még erőteljesebben – most is érvényes az a megállapítás, hogy a magyar mondat felépítését sokkal inkább a mondat által kifejezett állítás információs szerkezete határozza meg, mint a grammatikai viszonyok. A kijelentés tartalmát úgy aktualizálhatjuk, hogy vizsgált mondataink információs szerkezetében lexikailag is jelölve van (kódolt) az a tartalmi mozzanat, amely valójában a hangsúlyos szintaktikai szerkezetet megkívánja, kialakítja. Noha eltérő szófajúságukból eleve eltérő mondatbeli viselkedés következik, a három szócsoport együttes jellemzésével az egyező vonásokra hívtuk fel a figyelmet. Alapvető közös tulajdonságuknak kézenfekvő módon összhangban kell lenni a fókuszszerep számára előírt funkcionális, jelentéstani kívánalmakkal; konkrétan: hozzá kell járulniuk ahhoz, hogy az állításszerkezet valamely névszói mondatösszetevője eleget tegyen a kiemelés és azonosítás tartalmi-logikai követelményének.

Ezt a szempontot is szem előtt tartva nézzük a szócsoportok további, példákhoz kapcsolódó rövid jellemzését.

6.1. A faktitív megnevezést a hagyományos nyelvelírás (*verbum factitivum*) a valódi műveltető igék jelölésére használja. Itt most olyan igékre utalok vele, amelyeknek két kötelező vonzatuk van: egy tárgyi bővítmény és egy határozó. Ez utóbbi rendszerint azt fejezi ki, hogy valaki vagy valami valamilyen funkcióba jut, valaki valamilyen megbízást kap. (Angolban tipikusan a két főnévi tárgyjal álló igék, pl. *appoint, elect*.) Ezek a magyarban állandó határozóként megjelenő vonzatok tartalmilag igen gyakran komplex állapot-, cél- és eredményhatározók (factitivusi *-nak/-nek* raggal vagy *-vá/-vé* toldalékkal). Az igecsoport további jelentéstani kérdéseivel, a vonzatszerkezet egyéb tulajdonságaival nem kívánok foglalkozni, mivel az igecsoport inkább csak kiindulásként szolgál olyan szórendi kérdések vizsgálatához, amelyek valószínűleg más jelentéstípusú vonzatos igei szerkezetekkel kapcsolatban is felmerülnek.

Tekintsük most (7) példasorát:

- (7) a. Jánost felkérték a klub vezetésére.
b. A klub vezetésére Jánost kérték fel.
c. ? A klub vezetésére Jánost felkérték.

Ha a semleges (7) a. mondat szórendjét úgy változtatjuk meg, hogy a *klub vezetésére* határozót mondatkezdő helyzetbe hozzuk, azaz a mondat témájává tesszük meg, akkor a személyt jelölő tárgy szükségszerűen fókuszszerepet kap, ahogy a (7) b. mondatban látjuk. A (7) c. mondat kiegészítés, további kontextus nélkül nem hat természetesnek, elvárást ébreszt valamilyen folytatás, esetleg mondatbeli bővítés iránt, lásd (8) a., b.

- (8) a. A klub vezetésére Jánost felkérték, de nem fogadta el.
b. A klub vezetésére Jánost már felkérték, de még nem döntött.

Lehet esetleg korrekciós mondat a felkérés tényét tagadó állítással szemben. A (9) a. mondat azt jelzi, hogy a határozós mondatkezdés esetén mindenképpen a hangsúlyos szerkesztésmód a természetes, most maga a határozó lett a mondat fókusza. A (9) b. mondat a (7) c.-vel kapcsolatos kérdéseket, a kiegészítés szükségességét veti fel.

- (9) a. A klub vezetésére kérték fel Jánost.
- b. ? A klub vezetésére felkérték Jánost.

További példák a *megbíz* igével:

- (10) a. A csoport előadóját megbízták az adatok ellenőrzésével.
- b. Az adatok ellenőrzésével a csoport előadóját bízták meg.
- c. ? Az adatok ellenőrzésével a csoport előadóját megbízták.

6.2. A példák vizsgálata alapján úgy tűnik, hogy a határozós mondatkezdettel a beszélő eleve elkötelezte magát a folytatást illetően. Ha a tárgyat helyezi a határozó után, a tárgy fókuszszerepet kap, és az igei kifejezés része lesz. A jelenség magyarázatához, úgy gondolom, az ige és a hozzá tartozó vonzatszerkezet egészét, komplex jelentését kell figyelembe venni. Konkrét példáinkban az ige jelentése tartalmazza a kiválasztás, több lehetséges személy közül egy kiemelésének a mozzanatát. A személy hangsúlyos előtérbe állítása egyértelműen meg kell, hogy valósuljon, ha a mondat információs szerkezetében a mondat élére kerülve a határozó adja a mondat témáját, hiszen ekkor a rémaszakaszban éppen arról kell számot adnunk, hogy ki az az egyetlen személy, esetleg kik azok a kiválasztott személyek, akik a határozói szerkezetben megnevezett pozíciót, megbízatást megkapják. Így tulajdonképpen a fókuszszereppel együtt járó kizárás és azonosítás műveletét valósítjuk meg a rémaszakasz hangsúlyos formájú megszerkesztésekor.

Az előző magyarázathoz vegyük figyelembe (11) példáit is.

- (11) a. A klub elhagyására Jánost kérték fel.
- b. A klub elhagyására (csak) Jánost kérték fel a három randalírozó közül.
- c. A klub elhagyására kérték fel Jánost.

A (11) a. mondat természetesen hibátlan, jól formált közlés, mégis jelentésében szokatlanabb, feltehetően ritkábban előforduló közléstípust képvisel, mint pl. a (7) b.: *A klub vezetésére Jánost kérték fel.* A (11) a. mondat tartalmából éppen a mérlegelés és kiválasztás természetes, közvetlenül a határozói szerkezet jelentésében foglalt lehetősége hiányzik. Pragmatikai szempontokat is alkalmazó tartalomelemzés a (7) b. típusú mondatokkal kapcsolatban bizonyára sok esetben ki tudná mutatni valamilyen felsőfokú minősítés jelentéskomponensének meglétét az ilyen mondatok mögöttes tartalmában. Olyan háttérinformációkra gondolhatunk, mint: felkérték, mert a legalkalmasabb, mert a legtámogatottabb, mert a leginkább tartanak tőle stb. Az összehasonlításra és kiemelésre utaló felsőfok említésével máris rátérhetünk a másodikként jelzett szócsoporthoz, a melléknévi alapszavú, felsőfokban álló határozóknak

a vizsgálatára. Előtte azonban még két észrevétel, amelyek részletes kifejtésére – bár megítélésem szerint lényeges szempontokat jeleznek – most nem térhetek ki.

6.3. Először: számos más vonzatos ige használatakor ugyanolyan vagy hasonló szórendi kötöttségek érvényesülnek a mondat szerkezetben, mint amelyeneket a fak-titív igékkel kapcsolatban láttunk. Tekintsük ehhez (12) és (13) mondatait.

- (12) a. A portást megvádolták az automata kifosztásával.
- b. Az automata kifosztásával a portást vádolták meg.
- c. ? Az automata kifosztásával a portást megvádolták.
- (13) a. Az intézet igazgatója felolvasta a miniszter üdvözlő levelét.
- b. A miniszter üdvözlő levelét az intézet igazgatója olvasta fel.
- c. ? A miniszter üdvözlő levelét az intézet igazgatója felolvasta.

(12) mondataiban változatlanul azt látjuk, hogy ha a két határozott névelős vonzat közül a tárgy a határozó és az ige közé kerül – (12) b. példa –, akkor a mondat hangsúlyos szerkezeti formát kíván. (13) mondataiban az az újdonság, hogy nincs határozói szerkezet a mondatban. Ha csak alanyi és tárgyi bővítmény áll a mondat szerkezetében, az alany fog az előző mondat típus tárgyához hasonlóan viselkedni: a tárgy után állva fókuszszerepet kíván magának, (13) b. mondat. Erőteljesebb általánosítással úgy is fogalmazhatunk, hogy a vizsgált mondatokban két határozott névelős bővítmény nem kerülhet egyszerre témapozícióba, hacsak nem tartozik a mondatához megfelelő kiegészítő közlés, kontextus, ami megváltoztatja a mondat információs szerkezetét.

6.4. Még egy észrevétel: a névelőhasználat ebben az esetben is befolyásolhatja a mondatrészek mondatbeli funkcióját, a közlés kommunikatív szerkezetében betöltött szerepüket. Ha a faktitív ige tárgyi bővítménye határozatlan névelős kifejezés, akkor kevésbé alkalmas a témaszerep betöltésére, valóban jól formált mondatban a mondat élén is fókuszszerepet kap, ahogy (14) a. mondat mutatja.

- (14) a. Egy fiatal tanárt választottak meg az önképzőkör elnökének.
- b. ? Egy fiatal tanárt megválasztottak az önképzőkör elnökének.

Mindez természetes is, hiszen a határozatlan névelő alapvetően az új, az először elhangzó, megjelenő információ jelölője.

7. Áttérve most már a felsőfokú melléknevek határozóragos formáinak szórendi, mondatbeli helyére, induljunk ki (15) példáiból.

- (15) a. A leggyorsabban Peti oldotta meg a versenyfeladatokat.
- b. Peti oldotta meg (a) leggyorsabban a versenyfeladatokat.
- c. Peti oldotta meg a versenyfeladatokat (a) leggyorsabban.

Látható, hogy a *leggyakrabban* határozó háromféle szórendi helyet is elfoglalhat az adott mondatban, de csak a jelentésviszonyok módosulásával kerülhet az ige elé, akár egyenes, akár fordított az ige és az igekötő szórendje, (16) mondatai.

- (16) a. Peti a (lehető) leggyorsabban megoldotta meg a versenyfeladatokat.
- b. Peti a leggyorsabban oldotta meg a versenyfeladatokat.

Ismét gondolva a nyelvtanítás szempontjaira, a mondatszerkezet alapvető tulajdonságának tarthatjuk, hogy bármilyen lehetséges szórendi helyzetbe tesszük is a felsőfokú határozót, hangsúlyos mondatot, fókuszos szerkezetet kell alkotnunk a (15) példái szerint. Természetesen nemcsak az alany, hanem más névszói mondatrész is elfoglalhatja a fókuszpozíciót, (17).

- (17) a. Leggyorsabban Peti a kötelező versenyfeladatokat oldotta meg.
 b. Peti az iskolai vetélkedőn oldotta meg leggyorsabban a versenyfeladatokat.

Ezek a szabályszerűségek különösen az alapfokú melléknév szórendi viselkedését vizsgálva érdemelnek figyelmet. A pozitív jelentésű (alapfokú melléknévből alkotott) módhatározó természetes helye az igei csoportban van, a cselekvést leíró igei szerkezetet módosítja, és állhat fókuszpozícióban is, ahogy (18) a., b. mondatok mutatják.

- (18) a. Peti gyorsan megoldotta a versenyfeladatot.
 b. Peti gyorsan oldotta meg a versenyfeladatot.

Az alapfokú határozó mellett névszói mondatrész csak erősen jelölt szemantikájú mondatban kerülhet fókuszpozícióba, lásd (19).

- (19) Gyorsan Peti oldotta meg a versenyfeladatot.

Ilyenkor a témaszerpű határozók kontrasztja kerül előtérbe. Felsőfokú határozó esetén viszont természetes, sőt elvárt a fókuszos mondatszerkezet, ahogy (15) a., b., c. mondatokban láttuk.

A felsőfokú módhatározó változatos szórendi pozícióiból arra következtetünk, hogy a határozó ilyenkor kimozdul az igei csoportban alapfokú formájában elfoglalt természetes helyéről, és valamelyest hasonlóan viselkedik, mint a mondategészre vonatkozó mondathatározók. A felsőfok sajátos viszonyító szerepénél fogva ugyanis szükségeszerű, hogy a határozó ne csak a cselekvés módjára vonatkozzon, hanem betöltve kiemelő funkcióját az összehasonlítás névszói lexémákkal megjelölt megfelelő elemeire is utaljon. A felsőfokú határozósók szórendi szerepének jellemzésekor ismét a viszonyítás és kiemelés jelentéstartalmát állítottuk előtérbe a hangsúlyos mondatszerkezet követelményét magyarázva.

8. Lényegében ugyanezt mondhatjuk az általunk vizsgált 3. szócsoport jelentéstani tulajdonságairól is. Ide olyan határozószókat soroltunk, amelyek már szóári jellemzésükben is tartalmazzák az említett jelentéselemeket, a viszonyítást és kiemelést. Ezek a szavak lényegében a szórendi leírásokban említett, korlátozó értelmű *csak*, *csupán* jelentésköréhez sorolhatók, mint pl. a *kizárólag*, *különösképpen*, *leginkább* határozósók. Itt is szükségesnek látszik a jelentéskörhöz tartozó szavak minél teljesebb listájának összeállítását és a jelentésárnyalatok bemutatása pl. a *kizárólagosság* fokozatai szerint. A csoportot képviselő egyetlen példásor, (20)

mondatai azt mutatják, hogy azok a főnévi szerkezetek, amelyek közvetlenül ezen határozószók után állnak, kötelezően fókuszpozícióba kerülnek.

- (20) a. A dalbetétek megnyerték a közönség tetszését.
b. Főként *a dalbetétek* nyerték meg a közönség tetszését.
c. A dalbetétek főként *a közönség tetszését* nyerték meg (és nem a kritikusokét).
d. * Főként a dalbetétek megnyerték a közönség tetszését.
e. ? A dalbetétek nyerték meg főként a közönség tetszését.

Maguk a határozószók a Klaudy Kinga rendszerében rémajelőzőknek nevezett lexika körébe tartoznak. Itt talán érdemes megemlíteni, hogy már a hagyományosabb nyelvelírás is számon tartja az ilyen típusú szavak mondattagolást jelző szerepét. A *Magyar grammatika* rémakiemelő partikulákként tárgyalja őket, közülük 14-et sorol fel, és tömör jellemzést ad használatukról (Keszler szerk. 2000, 279). Megállapítja többek között, hogy a közvetlenül utánuk álló mondatzszakaszra vonatkoznak. A mi példáink sem mondanak ellent ennek a szabályszerűségnek. De ha – ahogy a korábbi szócsoportok vizsgálatakor megtettük – részletesebb jellemzést akarunk adni e határozószók, partikulák lehetséges szórendi helyéről, utalnunk kell arra is, hogy az élőbeszéd kötetlensége némelyikük számára megengedi, hogy az általuk jelölt mondatzszakasz, kifejezés éléről elmozduljanak, amint azt a (20) e. mondatban láthatjuk.

IRODALOM

- É. KISS K., KIEFER F., SIPTÁR P. 2003. *Új magyar nyelvtan*. Budapest, Osiris Kiadó. 17-186.
ERDŐS JÓZSEF (szerk.) 1980. *Színes magyar nyelvkönyv*. Budapest, Tankönyvkiadó
KESZLER BORBÁLA (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó
KLAUDY KINGA 2004. A kommunikatív szakaszhatárok eltűnése a magyarra fordított európai uniós szövegekben. *Nyr.* 2004/4: 389-407.
NAGYHÁZI BERNADETTE 2007. Utak és módszerek a szórend tanításában. *Hungarológiai Évkönyv* 8: 30-43.
SZILI KATALIN 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához* (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak). Budapest, Enciklopédia Kiadó

Bohus Ágnes

Segédanyagok használata a magyar mint idegen nyelv oktatásában

(Egy előremutató vizsgálat és továbbfejlesztési lehetőségei)¹

Bevezetés

A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet mint a magyarországi magyar mint idegen nyelvi² oktatás nagy tapasztalatú és nagy múltra visszatekintő intézménye a tanulók széles közönségét tudhatja magáénak. Ezért is gondolom, hogy egy ilyen intézmény diákjai megbízható információkkal szolgálhatnak olyan gyakorlati kérdések megválaszolásánál, amelyek a legújabb tananyag-fejlesztési munkálatok kapcsán időről időre előkerülnek. Ahhoz, hogy tankönyveink és tananyagaink valóban megfelelhessenek az aktuális elvárásoknak, folyamatosan és naprakészen ismernünk kell a tanulóközönség igényeit és elvárásait. Ennek felmérésére vállalkoztam a Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetben³, s a vizsgálat eredményei közül most a segédanyagok használatára vonatkozó következtetéseket szeretném ismertetni.

Az intézetben tett látogatásom alkalmával személyesen figyelhettem meg a diákokat az oktatás ideje alatt, valamint a velük készített interjúk tapasztalataiból állítottam össze a felméréshez használt kérdőívet is. Ekkor 16 adatközlőt volt alkalmam személyesen megismerni; közülük 4 nyelviskolai, 12 pedig hungarológiai képzésben vett részt. Korukból és korábbi nyelvtanulási tapasztalatukból adódóan a tanulók mind kialakult véleményekkel, esetenként szakmai kommentárokkal is jelezni tudták tankönyveiket. Általánosságban elmondható, hogy mindenki találkozott már a kurzus előtt is más tananyagokkal, melyek most összehasonlítási alapot képeznek számukra. Erre alapozva készítettem el egy 17 kérdésből álló kérdőívet, melyet aztán 55 diák töltött ki értékelhetően. Ezeket az adatközlők magukkal vihették, szabadidejükben, kötetlenül válaszolhattak a kérdésekre. Ezzel biztosítottam, hogy a válaszokat jól átgondolják, érthetően megfogalmazzák, valamint ha szükséges, segédeszközöket is használjanak. A kérdések ugyanis nem a magyar nyelvi készségeket hivatottak felmérni, így ez nem is befolyásolja a végeredményt.

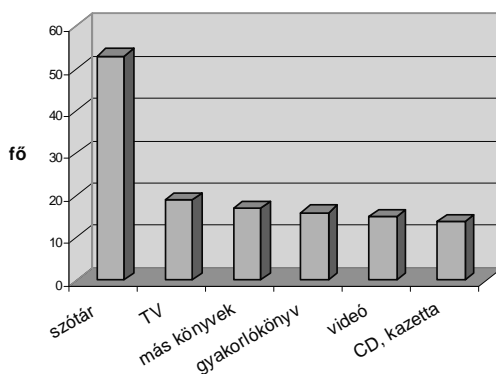
¹ Jelen tanulmány része a 2007. évi Országos Tudományos Diákköri Konferencián bemutatott és első díjjal jutalmazott kutatásnak. (Témavezető Szilágyi Anikó)

² A továbbiakban: MID

³ A továbbiakban BBI (ma BI)

A taneszközök használata

Mivel a nyelvtanulás kapcsán minden esetben komplex folyamatról és több részkészség fejlesztéséről beszélünk, a tankönyveken kívül nagyon fontos megvizsgálnunk az egyéb lehetséges segédanyagok használati módját és az erre irányuló igényeket. A kiegészítő anyagokból lehet következtetni arra, hogy mi az, ami a nyelvtanulóknak nagyobb problémát jelent, mi az, ami a tankönyvből számukra hiányzik. A jövőre nézve fontos információkat nyújthat, hogy milyen irányban kellene még bővíteni a tananyagokat, segédanyagokat, mit használnak szívesen a diákok, mennyiben kellene élni a modern technika adta lehetőségekkel, illetve hogyan lehetne ezen a téren is differenciáltabbá tenni oktatást, illetve, hogy valóban szükség van-e erre.



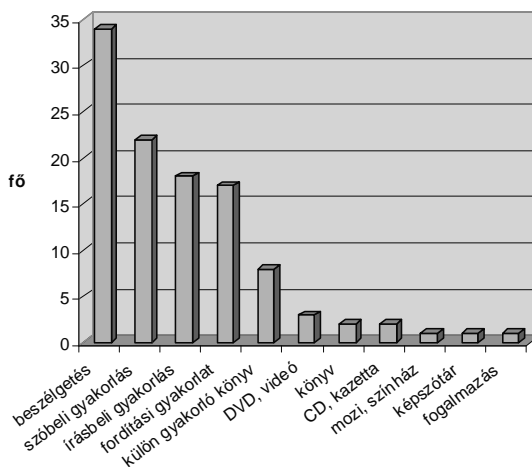
1. ábra: A taneszközök használata

Nem meglepő, hogy a tanulók majdnem 100%-a használ szótárt, ennél jelentősen kisebb értékkel szerepelnek az egyéb segédeszközök. Felmerül a kérdés, hogy vajon miért használnak a magyarul tanulók ilyen kis százalékban modern segédeszközöket, gyakorlókönyvet stb. Az egyik lehetséges válasz az, hogy a kurzus az erre irányuló igényeket teljesen kielégíti, a válaszok azonban ezt nem támasztották alá, hiszen mindenkinek mások az igényei és elvárásai, és természetesen egy tanfolyam sem vállalhatja, hogy mindennek megfelel. A másik lehetőség az, hogy nem áll rendelkezésre ma a tankönyvpiacon olyan nagy mennyiségű segédanyag, amelyből a diákok válogathatnának. A legújabb tananyag-fejlesztési projektek természetesen igyekeznek már ezeket a hiányosságokat pótolni, ugyanakkor általában lassú folyamat, míg ezek a gyakorlatban is elterjednek. A CD-k, DVD-k és gyakorlókönyvek esetében elmondható, hogy szinte minden esetben egy adott tananyagcsomag részét képezik. Tehát ha a diák a kurzuson az intézmény által előírt tankönyvet használja, a napi tanulmányokhoz nem jelent kiegészítést az új hang- vagy képanyag. A

régebbi szerkesztésű tankönyvek pedig egyértelműen nem rendelkeznek ilyen kiegészítésekkel – egy-két kivétellel, amelyek azonban gyakran nem felelnek meg a mai elvárásoknak.

Az igények felmérése

A felmérés céljait pontosan nem ismerő tanulók elsősorban olyan igényeiket tüntették fel, amelyeket a tanórai interakciókkal kapcsolatban fogalmaztak meg, csak másodlagosan kerültek szóba a tárgyi hiányok. A beszélgetés, és szóbeli gyakorlás hiánya csak részben a tananyagszerkesztés hibája, hiszen az a tankönyv erre irányuló feladatai nélkül is kevés munkával beépíthető az órába. Heterogén csoportokban – mint ahogy az a MID oktatásban általános – szinte kivitelezhetetlen azonban a fordítási gyakorlatok beiktatása, hiszen ehhez kétnyelvű tanárra lenne szükség, minden nemzetiséghez külön-külön. Olyan feladatgyűjtemény elkészítése azonban nem lehetetlen, ahol a fordítandó szövegek mellett különböző nyelveken megoldási javaslatok szerepelnek.



2. ábra: A tanulók tárgyi igényei

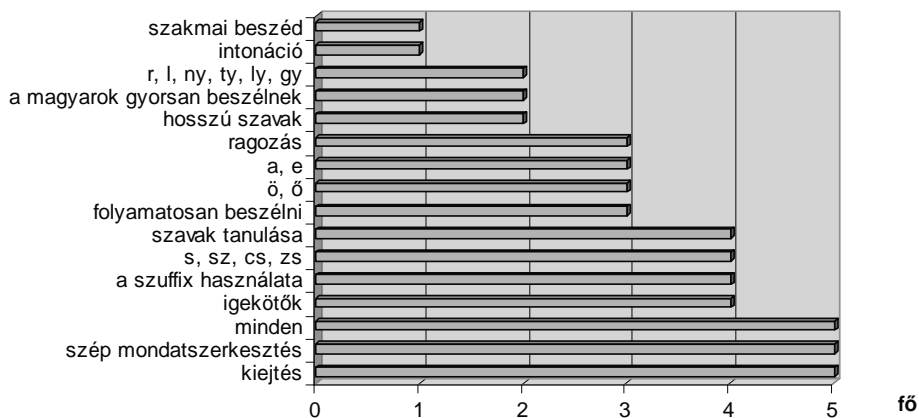
A nyelvtani gyakorlókönyv hiánya már régebbi probléma. Ahogy azt a CD-lemezek esetében már kifejtettem, az új fejlesztések nem minden esetben jelentenek segítséget azoknak, akik valamely régebbi tankönyvből tanulnak, hiszen a feladatok konkrét egységekhez vannak hozzárendelve. A cél az lenne, hogy olyan átfogó nyelvtani gyakorlókönyvvel (könyvekkel) rendelkezünk, amelyek tematikusan a nyelvtani témakörökhöz igazodnak, és mindhez nagyszámú és sokféle feladatot rendelnek. Így bármely tankönyv/tananyag használója biztonsággal használhatná

az általa kiválasztott nyelvtani egységnél, a számára nehézséget jelentő grammatika begyakorlásához.

Az adatközlők csak kis része jelölte meg a DVD, videó (film) kategóriáját mint igényt, ennek okait aligha láthatjuk abban, hogy bővelkedne a tananyagpiac a hasonló oktató médiumokban. Feltehetően idegenkednek tőle, mint ahogy azt a televízió használatának arányaiban is láthattuk; valamint gyakran kudarcélményeik kötődik hozzá, mivel nem mindig értik, amit a tv-ben hallanak, ezért úgy gondolják, ez nem jelentene számukra segítséget. Természetesen a didaktizált felvételeknek az oktatásba való bevezetése változást jelentene. Magasabb fokon és régebben itt élők esetében sikerrel alkalmaznak a BBI-ben magyar és magyar nyelvű mozifilmeket, egyszerű nyelvezetük miatt rajzfilmeket, népmeséket, illetve pozitív visszajelzések érkeztek az új fejlesztésű *Lépésenként magyarul* című tananyagcsomag DVD-iről is. Természetesen a lehetőségek korlátlanul bővíthetők aktuális televízió felvételekkel, riportokkal, mozifilmekkel, de ezek nem használhatók minden nyelvi szinten, és sok felkészülést igényelnek a tanár részéről.

Az adatközlők szóbeli nehézségei

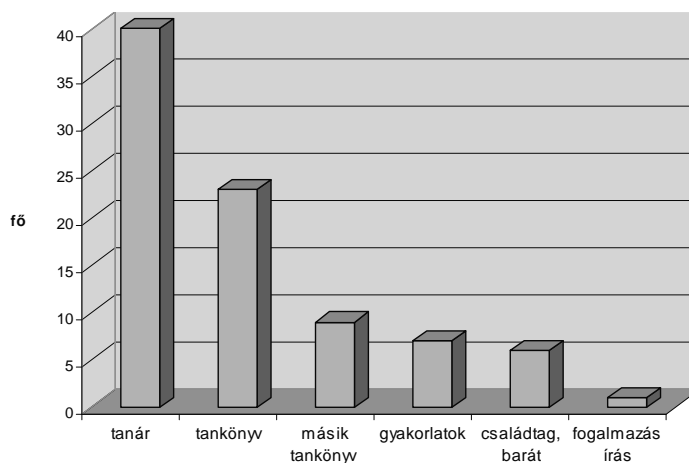
A szóbeli nyelvhasználattal kapcsolatos nehézségek áthidalásánál ritkán hagyatkozhatunk a tankönyvek nyújtotta lehetőségekre, ezért a segédanyagok vizsgálatánál mindenképpen érdemes volt külön kérdést feltenni erre vonatkozóan. Ezek az eredmények rámutathatnak a kiegészítő anyagok terén lévő hiányosságokra, a beszédfejlesztés és a kommunikációs gyakorlatok ugyanis a tananyagszerkesztés szempontjából a segédanyagok kialakításának körébe tartoznak.



3. ábra: A szóbeli megnyilatkozás nehézségei

Az igénybe vehető segítség

A nehéz grammatikai és lexikai témakörök ismeretében föl kell tenni a kérdést, hogy ezek megértésében, fejlesztésében mi nyújtotta a legnagyobb segítséget. Abban az esetben ugyanis, amikor a tankönyv valamilyen okból nem elégséges, a kiegészítő anyagok felé fordul a figyelem. Ebben a pontban arra kerestem a választ, hogy nehézségek esetén mekkora szerephez jutnak a tankönyvek, illetve számíthatnak-e tananyagaikra a tanulók, ha az otthoni felkészülés során elbizonytalanodnak stb.



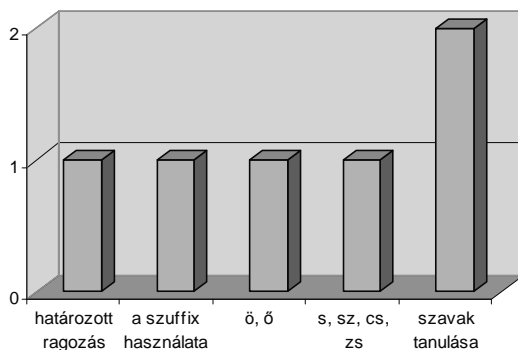
4. ábra: Nehézségek esetén a leggyakrabban használt segítség

A legtöbben a tanár segítségével tudnak boldogulni, de a válaszok alapján az is kiderül, hogy a válaszadók kevesebb, mint a fele számíthat maximálisan a tankönyv nyújtotta magyarázatokra, ha esetleg a kurzusról kimarad, vagy egy új tananyag nagyobb nehézséget okozott neki. A *másik tankönyv* nagyszámú jelenléte sokszor az anyanyelvi közvetítéssel íródott könyvek használatát jelenti, vagyis annak igényét, hogy elsősorban alacsonyabb nyelvtudási szinteken kontrasztív megközelítésből is megismerhessék a nyelvi jelenséget. A gyakorlatokba vetett bizalom szintén megerősíti már korábbi feltételezésünket, miszerint nagy szükség lenne egy általánosan használható munkafüzetre, még akkor is, ha az adott tankönyvről úgy nyilatkoztak az adatközlők, hogy azokban szép számmal szerepelnek feladatok.

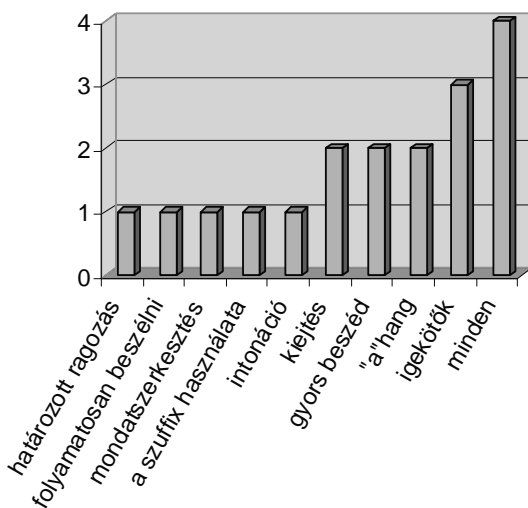
Az anyanyelv és a beszélt nyelvi nehézségek összefüggései

A beszédbeli nehézségek sokkal jellemzőbb eltéréseket mutatnak, mint a grammatikaiak. Itt ugyanis már előtérbe kerülnek a kiejtési problémák (réshangok, magánhangzók), a hangsúly, a mondatszerkesztés is. Azért fontos, hogy a különböző

anyanyelvű diákokat külön vizsgáljuk meg, mert ha eredményeik eltérést mutatnak, az a tananyagszerkesztők felé azt is jelezheti, hogy a beszédfejlesztésben eltérő módszereket és segédleteket kell alkalmazniuk a jövőben. A különböző anyanyelvűek tehát a következő jellegzetességeket mutatták:

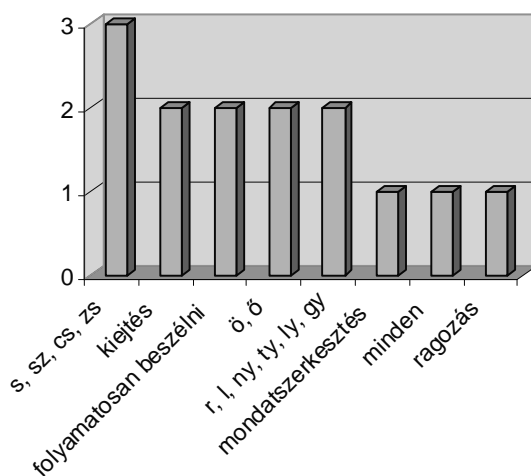


5. ábra: A germán anyanyelvűek beszédbeli nehézségei

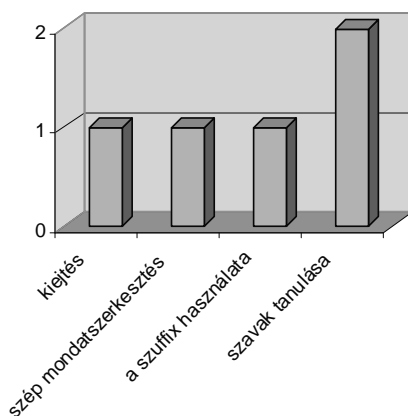


6. ábra: A szláv anyanyelvűek beszédbeli nehézségei

Az ázsiai válaszadók körében egyértelműen jelentős probléma a kiejtés, és mivel többen is megjelölték ugyanazt a jelenséget, így nyilvánvalóan specifikusan rájuk jellemző problémákról kell beszélnünk. Különös tekintettel arra, hogy pl. az *r*; *l*, *ny*, *ty*, *ly*, *gy* hangok megkülönböztetése kizárólag az ő válaszaik között szerepelt mint nyelvi nehézség.



7. ábra: Az ázsiai országokból érkezett tanulók beszédbeli nehézségei



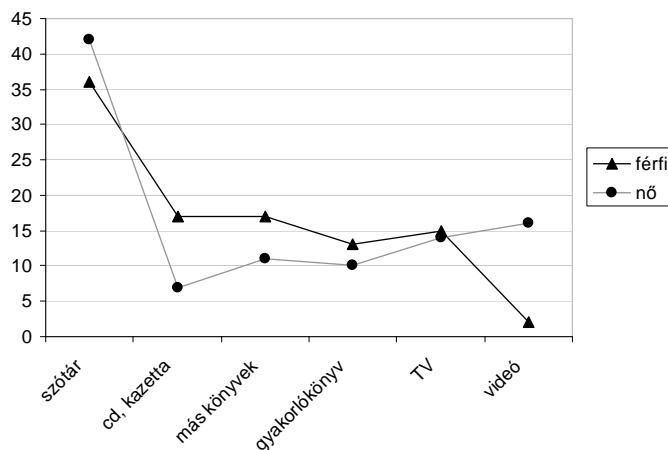
8. ábra: A finnugor anyanyelvűek beszédbeli nehézségei

Legfontosabb megállapítás a finnugor nyelvek beszélőivel kapcsolatban, hogy meglepően kevés nehézséget neveztek meg, ebből is a legnagyobb hányad tanulás-technikai probléma: a szavak elsajátítása. (Többen hozzáfűzték, hogy idő hiányában merülnek fel ezzel kapcsolatos gondok, jelezvén, hogy ez nem a magyar nyelv sajátja, hanem csak az ő személyes nehézségük.)

Az így nyert eredmények fontos információkat közölnek a tanulók igényeiről és tapasztalatairól: egyre erősebben körvonalazódik az igénye a differenciáltabb nyelvoktatásnak, a kontrasztív szemlélet érvényesítésének, mely szempontokat a jövőbeli tananyagszerkesztésben figyelembe kell venni.

A segédanyag-használat és a nemek összefüggése

Általános pszicholingvisztikai vélemény, hogy a nők vizuálisabb tanulók, mint a férfiak, így feltételeztem, hogy a segédeszközök megnevezésénél a nők fognak több audiovizuális, valamint írásos anyagot megnevezni. Mivel jelentősen több női adatközlő volt, ezért az értékek százalékban kerültek az ábrára. Az adatok esetünkben a következő képet mutatják:



9. ábra: A nemek és a segédanyagok használata közötti összefüggés

A segédanyagok használatára vonatkozó következtetések

A klasszikusnak mondható tananyagcsomagok kapcsán a legnagyobb hiányosság a segédanyagok terén mutatkozik. Annak ellenére, hogy némely tankönyv jó és a diákok által használható nyelvtani résszel rendelkezik, szükség mutatkozik olyan grammatikai összefoglalóra, mely bármely problémánál kiindulópontot és segítséget jelent. Ennek problémája megoldódni látszik: a legújabb *Lépésenként magyarul* kiadványokhoz tartozik egy ilyen segédlet is. Ez a kötet elsősorban a hozzá tartozó tankönyvcsalád kiegészítéseként készült, de önmagában is alkalmazható. Hasonló elképzelésekkel készült a tananyagcsomag feladatgyűjteménye is. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy ebből a könyvtípusból lehetőség szerint minél több változat és variáció vezet a sikerhez, kiváltképp akkor, ha a munkafüzetek tematikája nem kötődik konkrét tananyaghoz. A gyakorlókönyvek hiánya egyelőre a tanárok áldozatos munkájával orvosolható, rendszerint több tucat feladatlappal rendelkeznek a magyartanárok. Figyelmünket azonban nem kerülheti el, hogy nem minden magyarul tanuló jár nyelvtanfolyamra vagy nyelvtanárhoz. A migráció erősödésével egyre több olyan munkavállalóval kell számolnunk, akiknek talán önképzésre volna

alkalmuk, de szervezett nyelvoktatásban nem vesznek részt. Jelen felmérésem eredményei közül is fontos kiemelni, hogy ugyan az adatközlők mind kurzuslátogatók, ennek ellenére fontosnak tartják a nyelvtani gyakorlatok sokszínűségét és széles választékát.

A felmérésből kiderül, hogy az adatközlők nyelvtanulási gyakorlatában a legfontosabb szerepet a tanár tölti be, vagyis nehézségeik esetén elsősorban az ő segítségére támaszkodhatnak. Ez egy kurzus esetében érthető eredmény, az azonban, hogy az adatközlőknek mindössze alig 50%-a érzi úgy, hogy tankönyve magyarázataiban, segítségével bízhat, nem mondható elégségesnek. Az idegennyelv-tanulásban igazán fontos szerepet töltenek be más nyelvek esetében is a különböző kiegészítő segédletek, ennek megvalósulásához azonban még további lépéseket kell tenni. Az oktató és fejlesztő műhelyekben, ahol a legeredményesebben lehetne felhasználni a gyakorlati tapasztalatokat, ezzel bővítendő a tananyagkészletet, nem minden esetben áll rendelkezésre az anyagi háttér az elkészült, vagy összeállított anyagok kiadására, közzétételére.

A hungarológiai/magyar mint idegen nyelv tanári szakképzés egyelőre nem foglal el jelentős pozíciót a magyarországi közoktatásban. A szakképzett tanárok száma így ugyan eléri a szükséges mértéket, de a pályaváltókkal együtt már nem biztos, hogy a tanulók minden oktatási egységben jól képzett tanárral találkozhatnak. Itt kell megemlítenünk a segédanyag-készlet további hiányosságát: a tanári kézikönyvek és ötlettárak terén mutatkozó hiányosságot. Az adatközlők első helyen jelölték meg a beszélgetés, a szóbeli gyakorlatok iránti igényüket. Ha megfelelő segédanyagok állnának a tanárok rendelkezésére, valamint – az előzőekre is visszautalva – a diákok megfelelő és elégséges magyarázatokat, segítséget kapnának tankönyveikből, gyakorlókönyveikből, akkor a tanári órák nagyobb hányadát lehetne a kommunikatív kompetencia fejlesztésére fordítani, hiszen ennek a tanórai interakcióban fontosabb szerephez kell jutnia.

Az eredmények között szinte legfontosabbként kiemelendő, hogy a kontrasztivitás nem csak a tankönyvszerkesztésben megválaszolandó kérdés, hasonlóképpen megfontolás tárgya a segédanyagok anyanyelv szerinti differenciálása is. A felmérésből egyértelműen kiderül, hogy a magyart tanulók új csoportját képező ázsiaiak (főként kínaiak, japánok) egészen eltérő kiejtési, beszédtechnikai problémákkal küzdenek, mint európai társaik, akár germán, szláv vagy újlatin nyelvek beszélői. Ennek és az adott célcsoport nagymértékű növekedésének tükrében nagyon fontos következtetése a felmérésnek, hogy ők külön beszédfejlesztési és szóbeli feladattípusokat igényelnek, melyek egyben segítik az adott tananyag elsajátítását, és beszédtechnikai fejlődést is biztosítanak nekik. Az adatközlők az interjúk alkalmával is ezt támasztották alá. Többen a beszédet tartják mindennél nehezebbnek a magyar nyelvben, ami egyértelműen külön figyelmet és bánásmódot igényel.

Kitekintés

Ez a kérdőíves felmérés csupán egy változata annak, hogy miként próbálhatunk információkat gyűjteni tanulókról, tananyagokról és a tankönyvhasználati tapasztalatokról. A kérdések száma és kombinációja a végtelenségig bővíthető a vizsgálat céljainak függvényében. Természetesen az adatközlők számának növelésével még pontosabb és megbízhatóbb eredményeket szűrhetünk le, de a kérdések szűkítésével, azok egy-egy konkrét célcsoportra való alkalmazásával bármilyen részletes információhoz hozzájuthatunk. Továbbfejleszhető még a kérdések kombinációja is, hiszen vizsgálható lenne az anyanyelv és a nyelvi nehézségek összefüggése, vagy hogy a nyelvi nehézségek nem állnak-e összefüggésben a tankönyv valamely hiányosságával.

Nagyon fontos tapasztalat, hogy a tananyag szerkesztők és a diákok közötti kommunikációs aktusban létrejön egy valódi, külső visszacsatolási lehetőség, melyben a tankönyvírók az érintettek véleményét, tapasztalatait ismerik meg.

Az Európai Unióhoz való csatlakozással, a világszinten szabad munkaerő-áramlással olyan új távlatok nyíltak meg a magyar mint idegen nyelv oktatásában, melyekre nem voltunk tökéletesen felkészülve. A Magyarországra települő családok részére sokoldalú, könnyen elérhető képzést kell biztosítani, gyermekeiknek pedig helyet kell biztosítani a magyar közoktatásban (Németh 2006, 85). Ezen a területen sok szakember munkájának köszönhetően sikerült felzárkózunk az elvárásokhoz, de a folyamatos fejlesztés és ennek ellenőrzése itt is fontos feladat lesz. Ahogy azt a készülóban lévő és elmúlt években kiadott tananyagok is jelzik, átalakult az érdeklődés és a támogatottság is a tananyagszerkesztés terén. (Ezt igazolta a 2006 decemberében megrendezett szegedi ünnepi hungarológiai konferencia is, mely elsősorban a tananyagfejlesztések jegyében szerveződött.)

Az eredmény érdekében igazán fontosnak tartom a tanulókkal való kapcsolat-tartást. A tananyagokra vonatkozó felmérésben lényeges az ismétlődés, a következetesség és a rugalmasság. A felmérések és kutatások egyszerre több irányban is felhasználhatók, hiszen hasznos lehet a gyakorlók tanároknak, alkalmazható a hungarológus tanárképzésben, még fontosabb, hogy reflektál a tananyag-készítési projektekre, segítheti a kiadói szándékok rendszerezését, és állandó kapcsolatot biztosít az egyre szélesedő tanulóközönséggel.

IRODALOM

- DURST Péter 2005. Lépésenként magyarul. Egy tananyagcsomag összeállításának irányvonalai. *Hungarológiai Évkönyv* 6: 207-212.
- GIAY Béla – NÁDOR Orsolya 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Osiris, Budapest.
- NÉMETH Dorottya 2006. A migráns gyermekek magyar mint idegen nyelvi integrációjának kérdései. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 85-89.
- SZÜCS Tibor 2000. A magyar mint idegen nyelv / hungarológia hazai művelésének helyzete. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 24-40.

Dual-mechanism approach to Hungarian morphology

Introduction

Over the past couple of decades, linguistics has contributed greatly to our understanding of the relationship between words and rules, as well as to the question of how different speakers/hearers (e.g. children, aphasics, adult native speakers) use/process affixed word forms. One popular approach to the processing of morphologically complex word forms is provided by *dual-mechanism models*. This paper is grounded in those theories, and it aims to outline corresponding implications for the learning and teaching of L2 Hungarian (Hungarian as a second/foreign language) morphology – as far as inflection and derivation are concerned.

At present, there can be distinguished three main approaches to morphological processing: 1) no-rules models, 2) rule-based models, and 3) dual-mechanism models. According to the first approach, a kind of mapping relationship (based on orthography, phonology and semantics) links the different word forms without an explicit representation of the morphological structure of the inflected word. In the second approach, all inflected word forms are thought to be formed by morphophonological rules, listing a great number of minor rules but avoiding ready word form memorization as much as possible. Finally, advocates of the third model hold that morphologically complex word forms can be processed both through full-form storage (declarative memory) and by rules (decomposing or parsing inflected word forms into their constituents) (Clahsen 2004).

The latter model has been supported by data from language learning (for a review see Wray 1999, 2002), suggesting that all learners – besides applying grammar rules – to a smaller or greater extent make use of learning ‘chunks’, i.e. ready-made word forms which can be multi-morpheme or multiword units of vocabulary. Learners may or may not analyze these chunks, depending on a number of variables such as linguistic competence, learner type/learning style, communicational needs/task, input/instruction etc.

In Hungarian, a morphologically complex agglutinative language, the (dual) morphological processing of inflected and derived word forms has only been researched to a limited degree (e.g. MacWhinney 1975, Lukács–Pléh 1999, Lukács 2001). When it comes to L2 Hungarian, we have even less – virtually no – information on how adult learners of L2 Hungarian process (learn/acquire, store and retrieve) word forms involving inflection and/or derivation. This paper, therefore, following

in the footsteps of dual-mechanism morphology, pinpoints areas in Hungarian morphology where learners are likely to use either the full-form-storage-mode (memory and rote learning) or the rule-based-mode (analysis and creative complex word formation) in their learning and using of multi-morpheme word forms, as predicted on the basis of the corresponding literature.

Words and rules

As it has been mentioned above, advocates of dual-mechanism morphology hold that morphologically complex word forms can be processed either with the help of rules, whereby the speaker/hearer decomposes the word from into its morphological constituents (procedural system, or analytical mode: AM), or by a direct lexical access to the word form stored as a ‘big word’ (declarative memory, or holistic mode: HM). The question is what can be accounted for the operation of the first or the second mode of processing, or what determines how the two mechanisms interact with each other. The theory that has been most widely accepted is that regular, productive, compositional/transparent complex word forms tend to be processed analytically (built and decomposed), with the help of a procedural system (rules), while irregular, non-productive, non-compositional/opaque complex word forms are stored and retrieved holistically (full form storage in declarative memory) (words)¹ (Pléh–Lukács²).

Focusing on the Hungarian context, we shall now take a closer look at the Hungarian literature as regards the buildup of the Hungarian lexicon. Komlósy’s lexical-functional model (Komlósy 1992), for example, puts forward a similar idea to the one above. In his explanation of the organization of the lexicon, Komlósy suggests that the lexicon is not a mere list of separate lexical entries (morphemes and stems) but a system operated by rules, i.e. “grammar within grammar” (Komlósy 1992: xvi., translated by the author). The lexicon’s job is not only to list items but also to “provide ready-made word forms for syntax” (Komlósy 1992: 18., translated by the author)³. Komlósy’s ideas are represented in *Figure 1*.

According to the model, the lexicon includes, on the one hand, lexical items (stable list of words), on the other hand, redundancy rules (non-productive word

¹ See the English past tense (Pinker 1999).

² www.cogsci.bme.hu/csaba/docs/magyar/evolucios%20pszich/plehszabaly.doc

³ A similar view is held by Kiefer, who says that it is best to regard morphology as a module included in the lexicon, involving a list of items as well as rules. Morphologically complex word forms may be either semantically compositional units built freely through productive word formation, or can be lexicalized items (Kiefer 1998:188.).

building) and generative rules (productive word building)⁴ (Komlósy 1992: xvi-xvii.). In the lexicon the phonological, syntactic and semantic parameters of the lexical items are also recorded, as well as all information as regards the adjuncts of the item (for more details see Komlósy 1992: 17-73.).

Although Komlósy is primarily interested in productive word forms, he claims that 1) non-productively built and 2) semantically non-compositional (opaque) multi-morpheme word forms must be listed *a priori*, i.e. as ready-made units in the lexicon. These are lexicalized items: the parameters of the item can not be predicted/accounted for on the mere basis of their constituents. It follows then that lexicalized items can not be freely formed with the help of productive morphosyntactic rules, and their sound forms and meanings can not be composed with phonological and semantic rules; the item as such – along with its morphosyntactic, phonological and semantic parameters – is listed in full form, as a unit, in the lexicon (Komlósy 1992: 184.).

In the first case (non-productive word building) *lexical blocking* takes place. This means that when from a lexical item (e.g. the N(oun) ‘cipő’, ‘shoe’), through productive word building a multi-morpheme form (potential word e.g.: *cipő+s; shoe + productive N→N DER. -(V)s, ‘shoemaker’)⁵ could be built, the meaning of which is identical with the meaning of an item already recorded in the lexicon (existing word form: cip+ész; shoe + nonproductive N→N DER. -Ász, ‘shoemaker’), the redundancy rule connected to the item blocks (prevents) the operation of the productive word formation (Komlósy 1992: 53.). More simply, this lexical prohibition (Kiefer 1998:233.) means that an already existing word form prevents the formation of another variant.

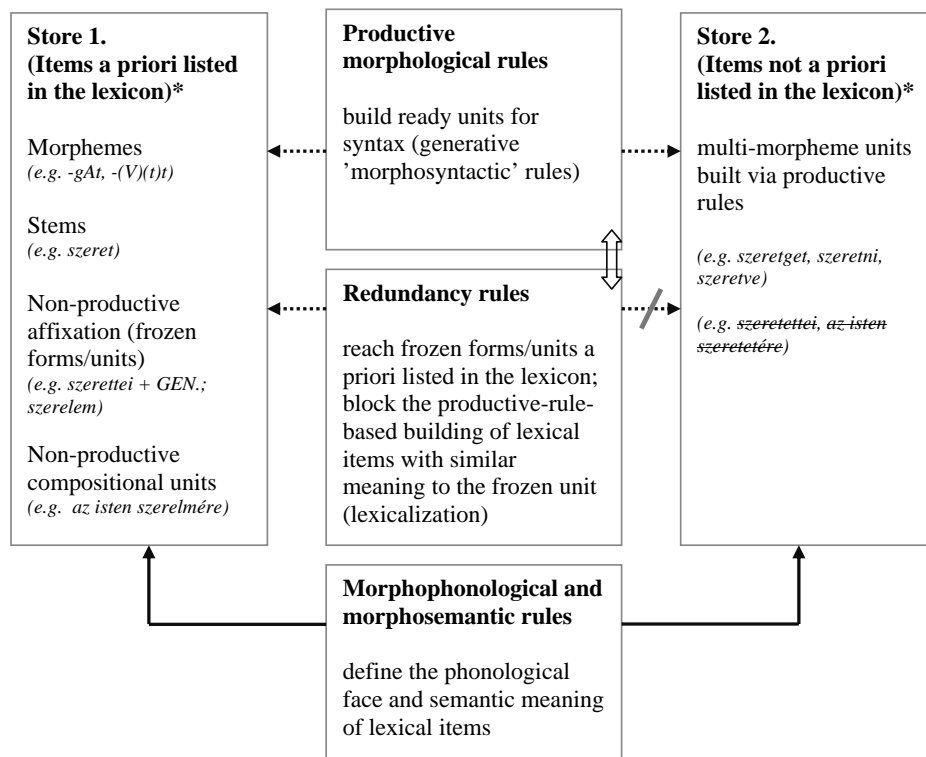
The blocking effect, on the one hand, concerns nonproductive word buildings: derivations from dependent (or *phantom*) stems (e.g. the verb *u-gat*, ‘bark’)⁶ and derivations with nonproductive endings (e.g. the verb *vi+sel*, ‘wear’). The blocking effect, on the other hand, involves word forms (with both the suffixed stem and the suffix being productive) which do not correspond with any productive compositional

⁴ *Productivity* is still an open question in descriptive Hungarian morphology. In this paper, we shall consider those word forms productively built that involve *independently existing stems* (as opposed to *bé-get* etc.), *compositionality in meaning* (as opposed to multi-morpheme words where the meaning of the complex word form can not be composed from the separate meanings of the constituents as in *beszél-get* etc.), and *rule-based formation* (as opposed to analogy – as in the case of the endings -mÁny (e.g. *gyárt-mány*) or -An (*szökk-en*), for example) (Kiefer 1998:260-261.).

⁵ As in *asztal+os* (*table+N→N DER.*; *carpenter*), *üveg+es* (*glass+N→N DER.*; *glazier*), *fotó+s* (*photo+N→N DER.*; *photographer*), *postá+s* (*mail/post+N→N DER.*; *postman*) etc.

⁶ Word building based on analogy may occur as, for instance, in the case of the ending -An (e.g. *robban*, ‘blast’, *csobban* ‘splash’, *villan*, ‘flash’ etc.) – analogy is not a productive way of word formation (Kiefer 1998:260).

Figure 1: Komlósy's model of the Hungarian lexicon (after Komlósy 1992)

* **Components of the lexical item:**

- *phonological representation* (sound form, information needed for the formation of sound form variants)
- *syntactic representation* (parameters defining possible ways of putting the lexical item into the sentence: e.g. part of speech, adjuncts – number of adjuncts, morphosyntactic and morphosemantic parameters etc.)
- *semantic representation* (a formula describing the meaning of the item)

rule. It may occur that the suffixation is not regular (e.g. *tan+ít*; N+ADJ→V DER. –ít, 'teach'), or that the meaning of the unit can not be construed on the basis of the meanings of the constituents. In the latter case the multi-morpheme unit becomes lexicalized with an additional or modified meaning (e.g. *újság*, 'newspaper' ≠ *új* 'new' + *-sÁg* '-NESS'; *szóval* 'so' ≠ *szó* 'word' + *-val* 'with'). Finally in the case of parallel word formation (e.g. the synonymous –Z and –(V)l N→V DER. suffixes), phonology (e.g. the verbs *buli+zik* 'party' and *reggeli+zik* 'have lunch'; **buli+l*, **reggeli+l*), homonymity (e.g. V *dob+ol* 'play the drums' vs. N *dob+oz* 'box'), semantic specialization (e.g. *ok+oz* 'cause sg. to happen' vs. *ok+ol* 'blame

sy. *for sg.*'), and frequency and conventionalization (e.g. *ebédel* > *ebédezik* 'have lunch'; *vacsorázik* > *vacsorál* 'have dinner') may impose a blocking effect (Kiefer 1998:233).

In the second case (word forms with non-compositional meanings) *idiomatization* takes place. Any multi-morpheme sequence may be considered idiomatic which can not be composed (and interpreted) solely depending on productive rules and on the parameters of the separate constituents of the sequence as they are listed in the lexicon. It is typical of idiomatic formations that restrictions are imposed on the exchangeability or substitutability of their constituents. Since there is a unique semantic relationship between the constituents – the given arrangement of the constituents yields the meaning of the construction –, the selectional constraints of the sequence impose strong limitations on lexical variability. In this respect it is not only idioms and phrasemes that can be considered idiomatic, but also certain verbs with verbal particles/converbs, carrying unique, non-compositional meanings (e.g. *ki+mond*, 'out'+ 'say'; 'utter/speak one's mind' vs. *be+mond*, 'in'+ 'say'; 'announce'), no article NP adjuncts and fixed expressions (e.g. *döntést hoz*, 'decision' 'bring', i.e. 'make a decision'; *jó napot kívánok* 'good' 'day' 'I wish', i.e. 'Good morning'; *elnézést kérek* 'pardon' 'ask for/request', i.e. 'Excuse me/I beg your pardon').

Although Komlósy does not mention inflected⁷ and compound⁸ word forms, it can be well assumed that productive and transparent (compositional) inflected and compound word forms are associated with generative rules⁹ (e.g. *mondattal* 'with-(a)sentence'; *házában* 'in-his/her/its-house'; *cipőbolt* 'shoe-shop'), while nonproductive and opaque (non-compositional) word forms¹⁰ are stored in the lexicon as ready-made lexical items, or *big words* (e.g. *szóval* 'with a word' i.e. 'so'; *valójában* 'in its reality' i.e. 'in fact'; *könyvesbolt* 'bookshop'; *lakcím* 'live address' i.e. 'home address'; *tudniillik* 'it is proper to know' i.e. 'because/that is/namely').

This theoretical model for the organization of the Hungarian lexicon supports the dual-mechanism approach since it suggests that there are two ways multi-morpheme word forms can be processed: a rule-based one (productive morphological

⁷ It is because a *typical* inflectional suffix "does not result in a new word, (...) does not cause change in category, absolutely productive, the word on which it is attached does not become lexicalized" (Kiefer 1998: 195.). *Non-typical* inflectional suffixes may do all this, resulting in new lexemes.

⁸ Derived and compound word forms are very similar in terms of their lexical buildup (Kiefer 1998: 267.).

⁹ "A new compound word form can very easily become lexicalized even in the case of productive compounds, (...) and thus its meaning will not be construable from the meanings of the members of the compound" (translated by the author) (Kiefer 1998: 269.).

¹⁰ Here belong inflected lexicalized word forms, as well as exocentric compound words, inflected compound words, phantom-stem-compounds, and closed-class-compounds, which do not yield productive compound-formation samples (Kiefer 1998: 262.).

rules) and a memory-based one (stable word list and redundancy rules). Regularly and compositionally built complex word forms involving independent stems and productive endings are tied to analytical procedures (creative rule application), while irregularly built, and/or non-compositional word forms, involving dependent stems and/or non-productive endings are associated with full-form storage in the lexicon (memory-based).

Beyond word forms associated with lexical blocking and idiomatization, Komlósy allows for a loophole for further complex word forms (and multiword units) to be stored as full form items in the lexicon. On the whole, he says, it depends on the “share of the workload between the components” [i.e. lexicon and syntax] whether a given sequence is worth storing as a lexical item in the lexicon or if it is more economical to be built via rules (Komlósy 1992:18., translated by the author). At this point, we shall turn to the question what external factors may entice the full form lexical storage of certain multi-morpheme word forms.

The lexicon and language use

“Empirical studies suggest that structural differences between built and frozen forms correspond to differences in the way they are mentally represented and processed by the speaker-hearer and acquired by children” (Clahsen 2004:8.): the first system may be rooted in temporal lobe structures of the brain, while the latter in frontal brain structures (Ullman 2001). More and more studies concerning the psycholinguistic reality of language use, however, put forward the idea that certain other multi-morpheme/word units – beyond the difference between lexically-based (frozen) and rule-based (built) word forms – may be associated with holistic mental representation and processing.

Typologically different languages as well as various morphological operations have been empirically researched from the perspective of the dual-mechanism approach (for a review see Clahsen 2004). Although further evidence is needed to generalize the findings, the studies suggest, on the one hand, that dual-mechanism operations extend to a range of typologically different languages even if their morphological properties are different. On the other hand, the studies also show that alternative non-morphological factors (e.g. frequency distribution) play an important role in the mental representation and processing of complex word forms (Clahsen 2004).

In Hungarian psycholinguistics, Pléh and Lukács have pinpointed frequency distribution as a non-morphological factor responsible for the mental processing of complex word forms. In first language acquisition, they have found evidence for two systems working in parallel in children: a lexically-based declarative mode storing separate items (blocking: *don't apply the rule here*) and a rule-based procedural mode.

During language acquisition, certain individual exceptions associated with high type frequency distribution become subject to procedural-combinatorial operations, which generalize over categories (e.g. N(oun)s or V(erb)s), treating all members within the category equally, until the right balance is established between the two complimentary systems (Pléh–Lukács). In their nonce-word experiments with adult native speakers, Pléh and Lukács have found that their subjects inflected irregular, exceptional, small-class items by using general rules (procedural model), but if the nonce-word showed resemblance (similarity-cluster) to a concrete existing exception (e.g. nonce-word: *denyér*, existing word: *kenyér* ‘bread’), they applied analogy based on resemblance (*kenyeret*→*denyeret*) rather than the general rule (to nouns ending in ‘r’ connect the accusative –(V)T without a linking V(owel); as in *ember-t*, *fegyver-t* etc.). If, however, the nonce-word was represented as not being part of the Hungarian language system (as a foreign word or as a NAME), the subjects applied the general rule in every case. Analogy based on similarity, however, only showed significant results in other than the NAME context if the nonce-word resembled an existing word with high frequency distribution (*ibid*). This shows that resemblance plays a crucial role in the mental processing of complex word forms, but also that frequency distribution is a significant variable: if the analogy-sample is rare, the general rule is applied.

Motivated by psycholinguistic and sociolinguistic findings, Wray puts forward even more daring ideas in her dynamic integrated *formulaic language* model (Wray 2002). She supposes that the analytic/holistic processing of complex multi-morpheme forms (which she calls *formulaic sequences*) may depend on factors which go well beyond formal descriptors like morphological concepts or frequency distributions. According to Wray’s hypothesis, any sequence may be stored and retrieved in full form (without real time de/composing through generative rules) which the speaker-hearer’s psycholinguistic and sociolinguistic reality prompts to be processed holistically.

Similarly to advocates of the declarative-procedural model (e.g. Ullman 2001), dual processing (e.g. Clahsen 2004), and lexicalist-constructivist approaches (e.g. Kálmán–Trón–Varasdi 2002, Komlósy 1992, Sinclair 1991), Wray holds that language processing is the result of a fine interplay between the analytic (creative) and the holistic (formulaic) mode. The creative mode enables the speaker-hearer to compose and interpret novel utterances (it provides “the freedom to produce or to decode the unexpected”), while the formulaic mode benefits the speaker-hearer by providing a shortcut to the processing of conventional, routine-like utterances (it offers “economy of effort when dealing with the expected”) (Wray–Perkins 2000:11.). To put it another way, in conventional, re-occurring, schematized speech situations speakers commonly prefer the formulaic mode, while in non-conventional or unusual contexts the grammar proper comes into the foreground (Wray 1999: 228.).

To prove her point, Wray argues that the fact that each speech community has a preferred way of saying something, prioritizing certain morpheme/word-strings over other grammatically acceptable ways (e.g. to say sorry we use *bocsánat* ‘sorry’ or *elnézést* ‘excuse me’, and not *bocsánatot* or *megbocsátást* ‘forgive me’), as well as the fact that native speakers’ competence not only includes the ability to judge the grammaticality of a word/sentence but also the idiomaticity of an utterance (‘we just say it that way’), indicate that frequent and conventionalized but syntactically regular and semantically transparent sequences might also be stored holistically in the lexicon (Wray–Perkins 2000:10–11.). This knowledge is linked to a conventionalization/institutionalization process of certain morpheme/word strings in language use. Once a string of linguistic items proves useful to convey an idea or to achieve an interactional goal, it starts to be used more and more frequently. The more frequently it is used, the more formulaic it is regarded by the speakers. This means that its components become glued together: the full sequence loses its literal meaning derived from the separate items in favor of a salient meaning of the whole sequence in communication, and it starts to be treated as a single unit. The process for a sequence to become formulaic is further supported by the benefits of holistic storage: retrieving a sequence as a whole from long-term memory requires less processing effort on the speaker-hearer’s part than producing it from scratch with the help of grammar rules¹¹ (Wray 2000:15–16.).

According to Wray and Perkins, “formulaic sequences are more than simply a linguistic unit (...) they are a tool that can be put to many uses” (Wray–Perkins 2000:9.). They propose that there are two major roles of formulaic language in all speakers. As a compensatory device it saves effort in processing and, in social interaction, it serves as a tool to achieve interactional functions (*ibid*). The two major roles break down into further functions (*Figure 2*).

As Wray and Perkins propose, this categorization by function is “to account for the uses to which the individual puts formulaic language, and, specifically, what determines the choice, for that person, of a holistic or an analytic processing strategy at any given moment” (Wray–Perkins 2000:11.). Wray also puts forward a distributed lexicon model to explain how the different linguistic and communicative components fit together in speakers (*Figure 3*). It is important to note that the model is a dynamic

¹¹ Evidence for this is lent by the fact that once a sequence becomes treated as a single lexical unit, its composition gets overlooked, and the string very often suffers phonological and morpho-syntactic reduction: e.g. *Napot!* ‘Morning!’, *Köszí* ‘Thanks’, *Nemtom and Mittomén* ‘Dunno’, *Asszem; Aszonta; Aszongyahogy; Szal; Lécci; Micsinász* ‘Whatchadoin’ etc. Similar sequences may also become “irregular/frozen”, i.e. unproductive/archaic: e.g. *nagyjából* ‘by and large’, or metaphoric (semantically opaque): *természetesen* ‘of course’.

Figure 2: The functions of formulaic sequences (Wray 2000: 478., Figure 1.)

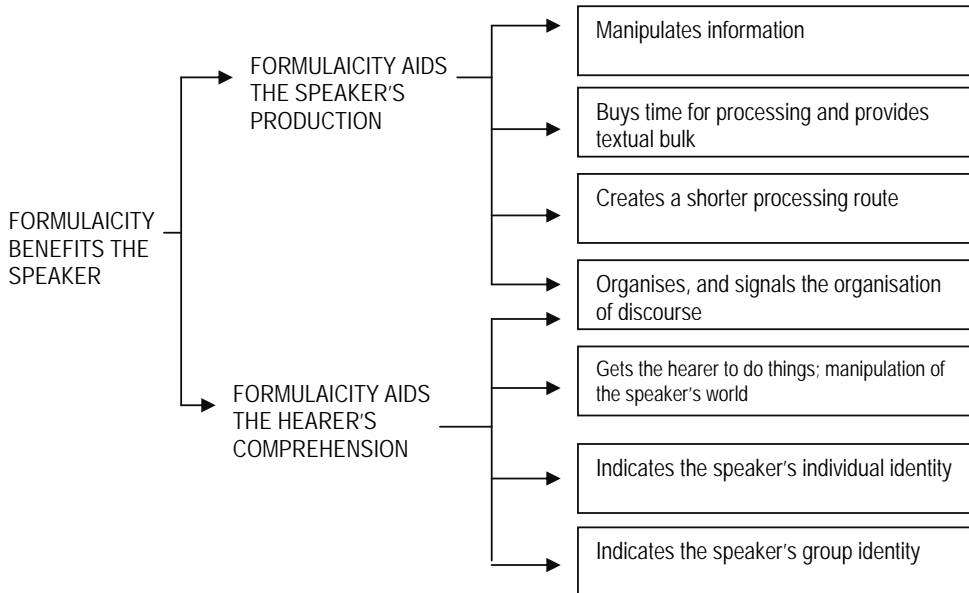


Figure 3: After Wray's model of the Heteromorphic Distributed Lexicon (Wray 2002:263., Figure 14. – examples by the author)

| | LEXICON 1 | LEXICON 2 | LEXICON 3 | LEXICON 4 | LEXICON 5 |
|-------------------------------|-------------------------------------|---|---|-------------------------------|------------------------------------|
| | Grammatical items | Referential items | Interactional (routine) items | Memorized items | Reflexive items |
| Formulaic word strings | <i>azért, hogy</i> 'in order to' | <i>vki ad vmit vkinek</i> 'NP give NP to NP' | <i>Jó napot kívánok</i> 'Good morning' | <i>sayings, proverbs</i> | <i>a ...-ba!</i> 'what the...!' |
| Formulaic words | <i>ezért</i> 'so' | <i>ügynök</i> 'agent' | <i>rendben</i> 'alright' | <i>acronyms, mosaic words</i> | <i>istenem!</i> 'my god!' |
| Morphemes | <i>-Ás</i> '-ness' | <i>ül</i> 'sit' | <i>hoppá!</i> 'oops!' | | <i>kuss!</i> 'shut up!' |

one, allowing for certain sequences to be available for the speaker-hearer both as wholes and as strings generated by the rules of grammar (Wray 2002:263.).

The model incorporates lexically-based frozen multi-morpheme/word units (the results of non-productive, non-compositional, idiomatic morphological, semantic and syntactic operations as detailed above) and frequent formations (based on corpus data), but also indicates that these parameters are only sufficient but not necessary conditions for a string of linguistic items to be processed holistically. In

Wray's model, the share of the workload between the procedural (rule-based) and the declarative (lexically-based) system only partly depends on formal-semantic parameters of language; more importantly, it is motivated by the given speaker-hearer's psycholinguistic and sociolinguistic drives and goals at any given point of time. The speaker-hearer's use of formulaic sequences is, on the one hand, motivated by his/her psycholinguistic reality of language processing: frequently used holistically stored and retrieved strings offer both the speaker and the hearer the benefit of short-cut processing (encoding and decoding). On the other hand, the individual's use of formulaic sequences is prompted by his/her sociolinguistic reality of communication: when for (a) speaker(s) a particular string of lexical items proves especially useful to achieve a certain communicational function, it is conventionalized by frequent use and is typically associated with a socio-interactive function (Wray–Perkins 2000:12-19.).

Thus, the model of formulaicity suggests that the split between the two mechanisms (full-form storage in the lexicon/memory, and de/composition from the constituents through rules) is not only subject to morphological/syntactic procedures but also bound to the individual¹². To sum up, according to Wray's model, the choice between the holistic and the analytic processing of multi-morpheme/word formations – beyond constraints encoded in linguistic systems – depend on the individual's economy of effort in language processing and on his/her socio-interactive goals. Multi-morpheme/word strings which are frequently used by the speaker-hearer for the communication of certain ideas are worth storing in full form in the lexicon. This, naturally, makes it difficult to identify rule-based and lexically-based complex formations, and also raises problems as regards the implementation of the model into linguistic theory, or language teaching.

The lexicon and L2 Hungarian learning

The (dual) processing of morphologically complex word forms by learners of L2 Hungarian has not been researched yet. In lack of any empirical data, we can only hypothesize what complex word forms are processed in which way by learners. What motivates a learner to build and decompose a complex word form by applying grammatical rules, or to store and access it in full form relying on the lexicon? First

¹² Note that Wray also allows for tendencies between different types of speakers as, for example, children acquiring their first language, adult native speakers, speakers with language disorders, or young and adult language learners.

of all, it is important to note that variables other than the ones discussed previously have to be taken into account. The context of adult language learning provides different conditions for language processing from those in adult native speakers, aphasics, or children. To mention just a few, we have the obvious differences as defined by age; limited (growing) linguistic, pragma-linguistic, sociolinguistic and metaphoric competence; proficiency in one or more languages already, transfers, interferences; learning vs. acquisition; limited and structured input, formal instruction, explicit rule learning; motivation, language environment, learner type, learning style etc.

Practicing teachers of L2 Hungarian all know that learners – especially beginners – learn a range of complex word forms (and even sequences as big as a sentence) without being aware of the inner morpho-syntactic structure. Even at the beginning of their studies, students need to be able to produce and understand certain utterances to achieve basic socio-interactional goals. Their non-native competence, however, most probably does not include the given inflectional and derivational endings, or the corresponding phonological, morphological and syntactic rules. That is what prompts them to learn complex forms like *köszön-öm* (thank you), *szív-es-en* (my pleasure), *viszont-lát-ás-ra* (goodbye), *éh-es* (hungry), *fárad-t* (tired), *el-ad-ó* (shop keeper/for sale), *nem tud-om* (I don't know), *nem ért-em* (I don't understand), *csak kicsi-t beszél-ek magyar-ul* (I only speak a little Hungarian) etc. in full form, without any grammatical analysis. Moreover, the use of conventionalized sequences (e.g. *Légy szíves/Legyen szíves* 'please'; *igazából* 'in fact') plays a crucial role in pragmatic appropriateness and native-like idiomaticity. There are students who show a keen interest in idiomatic language use (*how do you say that?*), or just simply love learning 'expressions', while others prefer to build their own sentences from scratch, and want to find out the morphological buildup of word forms. It might also happen that in one instance a student stores and retrieves a complex word form holistically, and in another situation, the same student processes the same sequence analytically.

Several questions arise here. Can/Do holistically learnt complex word forms start to be associated with analytic processing once the rule is learnt? If so: does it happen all the time after that? And vice versa: can/do analytically treated complex word forms start to be associated with holistic processing once they are used frequently, for example? What factors/variables prompt the choice in processing of such word forms in learners? Can/does grammatical information (productive rules) embedded in holistically treated complex word forms inform the learner's analytic system? And finally, what do interlanguage forms (false segmentation, false building, the contexts of mistakes etc.) tell us about the learner's mental representation and processing of complex word forms? We do not know how learners of L2 Hun-

garian approach Hungarian morphology. To better understand how learners of L2 Hungarian process morphologically complex word forms in Hungarian, we need to research the topic.

Conclusions

The findings of empirical psycho- and neurolinguistic studies on the dual processing of complex word forms can be interpreted in different ways as regards language theory. As Clahsen sums up, “although dual-mechanism morphology can be construed in terms of an opposition between rules and entries, the basic distinction between built and stored elements can also be expressed in alternative all-rules models of morphology” (Clahsen 2004:8). Pléh and Lukács, on the other hand, conclude that differences found between rule-based and lexically-based processing might finally boil down to the classical distinction between two types of knowledge: “knowing what” and “knowing how” (Pléh–Lukács). The conclusion they draw in reference to language we can also accept as a dilemma in language learning. What we see as uniquely human in language or admire as brilliantly creative in language learning, the skillful use of category-dependent rules, is in fact further from awareness than exceptional individual formations, which can be brought more easily to the level of consciousness, and which are more overt as a result of blocking mechanisms. Here, let me close this paper in the hope that once L2 Hungarian learners’ approach to complex word forms in Hungarian is researched, the field will be able to pay considerable contribution to language processing theory.

REFERENCES

- CLAHSEN, Harald 2004. Dual-mechanism morphology. To appear in: Brown, Keith (ed.): *Encyclopedia of language and linguistics*. Elsevier, Oxford, 2005. (manuscript)
- É. KISS, Katalin – KIEFER, Ferenc – SIPTÁR, Péter 1998. *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest
- KÁLMÁN, László – TRÓN, Viktor – VARASDI, Károly (ed.) 2002. *Lexikalista elemzések a nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest
- KOMLÓSY András 1992. *Régensek és vonzatok*. JPTE BTK Magyar Nyelvi Tanszék – MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest – Pécs
- LUKÁCS Ágnes 2001. Szabályok és kivételek: A kettős modell érvényessége a magyarban. In: Pléh Csaba és Lukács Ágnes (eds.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Osiris, Budapest, Osiris, 119-152.
- LUKÁCS Ágnes és PLÉH Csaba 1999. Ranking of rules and exceptions in an agglutinative language: Hungarian data regarding the dual process hypothesis. *Behavior and Brain Sciences*, 22, 960-962.
- MACWHINNEY, B. 1975. Rules, rote and analogy in morphological formations by Hungarian children. *Journal of Child Language*, 2, 65-77.

- PINKER, Steven 2000. *Words and Rules*. London: Wiedenfeld & Nicolson
- PLÉH, Csaba – LUKÁCS, Ágnes: A szabályok és a kettős disszociációs elv a nyelv agyi reprezentációjában. Retrieved (on 20th December 2007): www.cogsci.bme.hu/csaba/docs/magyar/evolucios%20pszich/plehszabaly.doc
- SINCLAIR, John 1991. *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press, Oxford
- ULLMAN, Michael T. 2001. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 1, 105-122.
- WRAY, Alison – PERKINS, Michael R. 2000. The functions of formulaic language: an integrated model. *Language and Communication* 20, 1-28.
- WRAY, Alison 1999. Formulaic language in learners and native speakers. *Language Teaching* 32, 213-231.
- WRAY, Alison 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press

Cz. Farkas Mária

**Kont Ignác és nyelvtankönyve,
a *Petite grammaire hongroise avec des exercices de traduction,
de lecture et de conversation* (1908).**

Jules Groos, Paris

Bevezető gondolatok

« A párizsi egyetemen – miként erről a Budapesti Hírlap több ízben írt – egy Párizsban élő derék magyar tanár és író, Kont Ignác buzgóságából két esztendő óta már vannak magyar előadások is. A román nyelvnek tanszéke van a párizsi keleti akadémián, a Sorbonne-on tanszéke van a cseh nyelvnek és irodalomnak is. Mi magyarok azonban csak ott vagyunk, hogy megengedik hetenként két órán a bölcsészeti fakultás a termében egy tanárnak, hogy privát buzgóságából előadásokat tartson, ha neki úgy tetszik. Ez is csak két esztendő óta van így. Kont Ignác nagy buzgósággal és lelkesedéssel végzi föladatát. Ez évben minden csütörtökön délután tartott kétórás előadást, s a magyar irodalomnak újabb korszakát, a forradalomtól Arany János haláláig adta elő. Ez évben már több hallgatója volt, mint tavaly. A párizsi magyar egyetemi hallgatókon kívül franciák és angolok is, főképp nők hallgatták Kont tanár előadását, melyek közül az Arany Jánosról szóló most jelent meg egy francia szépirodalmi lapban. Kont tanárnak szándéka különben, hogy könyvalakba foglalja előadásait. A francia publikum egy bizonyos része ilyenformán megismerkedhetné a magyar irodalommal, melyet már több francia művel szolgált Kont Ignác. A magyar irodalom előadásán kívül más dicséretes föladatot is végez Kont Ignác. A párizsi magyar diákokkal, kiknek nagy része alig beszél franciául, fordítási gyakorlatokat végeztet, s gyakoroltatja őket a francia beszélgetésben. Már csak pünkösdig fognak tartani a magyar irodalmi előadások a Sorbonne-on. Ez utolsó előadások az újabb magyar regényírókról szóltak. A záró előadást Jókai Mór emlékének szenteli Kont Ignác dr. » (*Budapesti Hírlap*, 1904. május 11.)

1. Kont Ignác

Az 1856-ban Téten született és 1912-ben Párizsban elhunyt Kont Ignác neve nem ismeretlen azok számára, akik a francia–magyar szellemi kapcsolatok történetével foglalkoznak. Jóllehet Kont Ignác a franciaországi magyaroktatás korai történetének meghatározó személyisége volt, munkásságáról még nem született

alapos elemzés, érdemi méltatás. Ideje, hogy szerepét jelentőségének megfelelően körvonalazzuk, és elhelyezzük a hungarológia tudományában. A jelen tanulmány ebből az adósságból igyekszik törleszteni, amikor bemutatja a tudós tevékenységének egy szűk területét.

Ki is volt valójában Kont Ignác, és hogyan nyerte el elsőként a Sorbonne Egyetem magyar katedráját?

1.1. Korai munkássága

A bencések győri gimnáziumában érettségizett (akkor még) Kohn Ignác¹ 1875-ben kezdi meg tanulmányait a bécsi egyetemen, ahol ókori történelmet, filozófiát, pedagógiát, és német irodalomtörténetet tanul. Tanulmányai után 1879-ben bölcsész-doktori oklevelet kap a budapesti egyetemen,² majd ugyanitt német–francia szakos tanári oklevelet is szerez. Kezdetben klasszika filológiával foglalkozik³, majd pedig a német irodalmat, elsősorban Lessing munkásságát kutatja. 1978-tól az *Egyetemes Philologiai Közöny* munkatársa lesz, emellett 1880-tól a *Pesti Napló* kulturális rovatába is rendszeresen ír. 1981-től magántanári képesítéshez jut, és egy ideig görög és római drámairodalmat tanít az egyetemen, de állandó státuszt nem sikerül elnyernie, így 1882-ben Párizsba megy. A jó felkészültségű, Magyarországról jött tanár viszonylag könnyen jut munkához, mivel ebben az időben kevés németül tudó tanár és tudós van Franciaországban. Kont kezdetben vidéki, majd párizsi gimnáziumokban tanít német nyelvet, mígnem közel negyven évesen új tudományterület, a magyar nyelv és kultúra felé fordul, és ezen keresztül jut el a Sorbonne Egyetem katedrájához.

1.2. A magyar kultúra felfedezése

Kont Ignác magyar nyelvet és kultúrát népszerűsítő munkája nem minden előzmény nélküli Franciaországban. A XIX. század végén honfitársa Újfalvy Károly (1842–1904) hasonló életutat jár be, ugyancsak némettanárként kezdi meg munkáját egy francia gimnáziumban, majd pedig a magyar őshazát kutatva érdeklődése kelet felé irányul, és Franciaország egyik legismertebb orientalistája lesz. Emellett nagy erőfeszítést tesz arra, hogy Magyarországot, földrajzát és történelmét, a magyar nyelv-

¹ 1878-ban magyarosította nevét *Kontra*.

² *Aristophanes* (1880) című doktori értekezésében a görög vígjáték eredetét, valamint Aristophanes életét és vígjátékírói munkásságát ismerteti.

³ Jelentősebb munkái: *Sophokles, Collins Vilmos után angolból fordította Kont Ignác (1881)*; iskolai használatra szánt, jegyzetekkel ellátott Cicero beszéd: *M.T. Ciceronis oratio pro Sestio (1883)*; tanulmányok: *A görög tragédia Euripides után (1884)*, *Seneca tragédiái (1884)*.

vet és irodalmat különböző fórumokon, tanulmányokban és könyvekben bemutassa. Korai halála azonban megakadályozza tudományos életpályájának kibontakozását.

Ekkor lép a franciaországi hungarológia színterére Kont Ignác, aki a millennium közeledtével jut arra az elhatározásra, hogy a franciákkal felfedeztesse az ekkor még szinte teljesen ismeretlen Magyarországot, annak nyelvét és irodalmát. Első ilyen jellegű munkája 1896-ban lát napvilágot *La Hongrie littéraire et scientifique* címmel. A három részből álló munka a magyar irodalmat, a magyar tudományosságot, illetve a magyar oktatást mutatja be a francia olvasónak. Ez utóbbi téma kerül ismét elő a következő tanulmányában, amely a *L'enseignement secondaire en Hongrie* címet viseli, és ugyancsak 1896-ban jelenik meg. Ennek az évnek a termékei még egy – a millenniumról megemlékező – tanulmány, amely a magyar irodalom fejlődését, és a jelesebb magyar költőket ismerteti meg: *Le millénaire et la poésie hongroise* címmel, valamint a magyar irodalomról egy általános képet adó értekezés: *La littérature hongroise*. Ugyancsak ebben az évben jelenik meg egy kisebb tanulmánya Vörösmarty Mihályról *Michel Vörösmarty* címmel. A millennium termékeny éve után négy évig kutat, és készíti elő egyik legjelentősebb munkáját, a francia nyelvű magyar irodalomtörténetet, a *Histoire de la littérature hongroise*-t (1900).

Mindezek mellett doktori disszertációján is dolgozik, amelyben a francia–magyar irodalmi kapcsolatok kezdetét kutatja, valamint vizsgálja a francia irodalom hatását a magyar irodalomra. Ez a munkája 1902-ben készül el, és Kont elnyeri vele a Sorbonne Egyetem doktori címét.

„Doktori diplomája birtokában arra törekedett, hogy a Sorbonne-on magyar előadások tartására engedélyt nyerjen. Ez a terv sok akadályba ütközött, mert Magyarországot is alig ismerték, s a magyar nyelvet nem tartották arra érdemesnek, hogy a Sorbonne-on tanítsák. Végre sikerült elérnie, hogy mint magántanár magyar előadásokat tarthasson a Sorbonne-on.”⁴

1902-ben Kont Ignác megtartja megnyitó előadását *La littérature hongroise de 1828 à 1848* címen. Először csak a magyar irodalom szerepel egyetemi programjában, majd nyelvészeti stúdiumokkal egészíti ki a tananyagot. 1906-ban a magyar kormány támogatását is megkapja, így a párizsi egyetemen folyó magyaroktatás hivatalossá válik. Egy évvel később Kont egyetemi rendkívüli tanár lesz, és ettől kezdve ebben a minőségben végzi oktatómunkáját az egyetemen.⁵

⁴ Kiss Sándor (1935): *Kont Ignác*. 5.

⁵ Vö. *Ibid.* 5.

Tanári munkája mellett továbbra is szorgalmasan kutat, és egymás után jelennek meg elsősorban a magyar irodalmat népszerűsítő művei. Kisebbségi tanulmányokkal teszi ismertté a magyar költőket, ilyen az 1904-ben megjelent *Un poète hongrois: Jean Arany*, valamint a Tompa Mihályt, Gyulai Pált, Szász Károlyt és Lévay Józsefet bemutató *Poètes lyriques hongrois* tanulmánysorozat, amely először a *Revue d'Europe*-ban olvasható, majd pedig könyv formájában is kiadják. A kortárs magyar irodalom témája az 1908-ban napvilágot látott *La littérature d'aujourd'hui* címet viselő könyvének, az irodalom oktatása céljára pedig 1908-ban megjelenteti a *Chrestomathie hongroise* című kötetét. Kont Ignác legjelentősebb és egyben utolsó munkája egy francia–magyar bibliográfia, a *Bibliographie française de la Hongrie*, halála után, 1913-ban jelent meg.

2. A nyelvtankönyv

Kont Ignác oktató és kutató munkásságának középpontjában a magyar irodalom állt. Egyetlen nyelvészeti jellegű munkája született a *Petite grammaire hongroise avec des exercices de traduction, de lecture et de conversation*. Ez a könyv a Sorbonne-on folyó magyaroktatás anyagát tartalmazza, és elsősorban az egyetem hallgatóinak készült. A bevezető részben a szerző elmondja, hogy mi késztette e könyv megírására. Megtudjuk, hogy a francia közönségnek szánt magyar nyelvtanok száma meglehetősen kevés, a XIX. században mindössze három ilyen jellegű könyv készült: Jean Eiben: *Nouvelle Grammaire hongroise* (1843), Léon Fauvin: *Essai de Grammaire hongroise*, (1870) és Ch. Eugène de Ujfalvy: *Éléments de grammaire magyare* (1876).

Kont szerint mindhárom munkán erősen érződik a latin grammatika igája, és ezek a munkák nem felelnek meg annak az elvárásnak, amelyeket az élő nyelvek oktatása esetén szem előtt kell tartani. Ezért – írja bevezetőjében Kont – azok, akik francia földön a magyar nyelv rejtjelmeivel szándékoznak megismerkedni, kénytelenek a német nyelvű magyar nyelvtanokat használni. Emiatt látja nagy szükségét annak, hogy a diákok kezébe egy olyan francia nyelvű gyakorlati magyar nyelvtant adjon, amely hasznos segítséget nyújt a magyar nyelv megismeréséhez, és amely világosan és lényegre törően, kerülve mindenféle filológiai elmélkedést vázolja fel a nyelv szerkezetét. A példákban a mindennapi életben használt mondatok szerepelnek, kerül a gyakorlati hasznosságot nélkülöző feladatokat. Forrásaként egyrészt Balagi és Simonyi munkáit, másrészt a magyarországi németek számára írt gyakorlati magyar nyelvtanokat említi.

A bevezető gondolatok után rátér a magyar nyelv hangállományának vizsgálatára *De la prononciation* címmel. Bemutatja a magán- és mássalhangzókat, kiejtésüket magyarázza, példákkal illusztrálja és fonetikai jelekkel látja el. Ebben a fejezetben

kerül sor az elválasztás és a helyesírás néhány fontosabb szabályainak magyarázatára, valamint a hangsúly kérdésére. Itt a leggyakrabban használt földrajzi és magyar keresztnévek is szerepelnek, kiejtésük megkönnyítésére ismételten a fonetikát hívja segítségül. Ezek után egy oldalnyi kiejtési gyakorlat következik jól megválasztott szó párokkal, mint például: *üde–ide, öt–öt, ősz–ős, kar–kár, kéz–kész, zseb–seb* stb. (11.). Ezt a részt a magánhangzó harmónia bemutatása zárja.

Mindezek után kezd hozzá a magyar nyelvtan ismertetéséhez, amit negyven leckébe foglal. A leckéket mindvégig azonos módon építi fel: az adott nyelvtan bemutatása és magyarázata után egy tematikus szószedet következik, ezt követik a fordításra és olvasásra szánt magyar mondatok, majd az erre épülő kérdések, végezetül egy újabb fordítási gyakorlat, ezúttal francia nyelvről magyarra. Mindkét fordítási feladat az adott tematikus szószedet szóanyagával dolgozik, ha viszont mégis addig nem szereplő szó kerül elő, annak jelentését zárójelben megadja.

Az első tíz lecke anyaga a következő:

Leçon 1. L'article. — Notions préliminaire sur l'adjectif, la négation et l'interrogation.

— Mots : La famille

Leçon 2. Le substantif. — Sujet. Singulier et pluriel. — Mots: L'Ecole

Leçon 3. Singulier et pluriel (Suite). — Mots: Animaux domestiques

Leçon 4. Complément direct. — Le présent du verbe. — Mots: Verbes

Leçon 5. La désinence possessive. — Mots: Vêtements

Leçon 6. La désinence possessive (Suite). — Mots: Le soldat

Leçon 7. La désinence possessive. — Verbe: avoir. — Mots: La maison

Lecture : Magyarország (La Hongrie)

Leçon 8. — Les suffixes de rapport. — Mots: Le jardin

Leçon 9. — Les suffixes (Suite). — Le parfait indéfini du verbe. — Mots: L'Univers

Lecture: Magyarország (Suite et fin)

Leçon 10. — Les suffixes (Suite et fin). — Mots: Le couvert, les aliments

Leçon 11. Suffixes des noms géographiques. — Le future et l'impératif du verbe. — Mots :

Le corps humain

Lecture : Szülőföldem (Mon pays natal) par Charles Kisfaludy)

Az első fejezetben a határozott és a határozatlan névelő kap helyet, valamint itt tárgyalja a szerző a tagadó és kérdő mondat használatát is. Az adott példák egyszerűek és világosak (jóllehet előfordul a főnevek és melléknevek többes száma is, anélkül, hogy ennek képzését megmagyarázná): *Az asztal nagy. Az asztalok nagyok. A tanuló szorgalmas. A tanuló nem szorgalmas. Magas a torony ? Magas-e a torony ?* (14.) Ezek után következik a tematikus szószedet, *Vocabulaire* címmel, ahol

a *család* fogalomköréhez kapcsolható főneveket, mellékneveket és igéket gyűjt össze : *atya, anya, leány, dolgozik, tanul, szép, szorgalmas* stb. (15.). Ezt a szókincset majd a *Version* részben szereplő magyar mondatok, valamint a *Thème* című francia mondatok fordításával gyakoroltatja. A két feladat között kap helyet a *Questionnaire*, amely a *Version* magyar mondataira tesz fel magyar kérdéseket: *Mit csinál az atya? Milyen a tanuló?* stb. (15.).

A továbbiakban a főnévvel ismerkedhet meg a nyelvtanuló, majd a többes szám képzésével, ezt követően pedig a mondat tárgyáról esik szó, és ehhez kapcsolódik az igeragozás. Együtt mutatja be a kétféle ragozást, amelyet a határozott és határozatlan terminológiával magyaráz. A soron következő három fejezet a birtokos szerkezetet mutatja be és gyakoroltatja. Ugyancsak három leckén keresztül tárgyalja a főnévek toldalékolását. A szókincs bővítése pedig az iskola, a ruházat, a ház, a kert, a háziállatok, a katonáskodás, az univerzum, az étel, a teríték, valamint az emberi test fogalom körében történik. A hetedik és a kilencedig leckében már egy rövid olvasmányt is találunk *Magyarország* címmel: *A mi hazánk Magyarország. Hazánk éjszakra és nyugatra Ausztriával, keletre és délre Ausztriával, Romániával, Szerbiával és Boszniával határos. Főhegysége a Kárpátok. Ez a hatalmas bérczlánc Pozsonytól húzódik nagy félkörben egészen Orsováig.* (35.) A 11. lecke pedig már Kisfaludy Károly versét ajánlja olvasásra. (Szinte minden szót magyaráz, és a lábjegyzetben megadja a francia jelentést.)

A következő fejezeteket a melléknevek, számnevek és névmások bemutatására szánja:

Leçon 12. L'adjectif. — Mots: Les métiers

Leçon 13. La comparaison. — Mots: Animaux sauvages

Lecture: Az ősz (L'automne)

Leçon 14. Les noms de nombre. — Nombres cardinaux. — Mots: Monnaies, poids et mesures

Leçon 15. Les nombres ordinaux et leurs dérivés. — Manière d'indiquer l'heure. —

Mots: Les saisons, les mois et les jours

Lecture: A veréb és a ló (Le moineau et le cheval) par Paul Gyulai

Leçon 16. Les pronoms personnels et réfléchis. — Mots: Aliments, métaux

Leçon 17. Les pronoms démonstratifs. — Mots: Santé et maladie

Lecture: Egerecske (Le petit souris) par Paul Gyulai

Leçon 18. Les pronoms interrogatifs et relatifs. — Mots: Le voyage

Leçon 19. Pronoms indéfinis. — La forme indéfinie et la forme définie du verbe avec les pronoms. — Mots: Le théâtre

Lecture: Mese a jávorfáról (Conte de l'érable)

Mindezek mellett a tanulók megismerkedhetnek a tipikus foglalkozások, a vad-állatok, a pénz és a mértékegységek, a napok hónapok, évszakok, valamint néhány fontosabb étel neve mellett az anyagnevekkel is. Itt ad hasznos szógyűjteményt a betegség, az utazás, a színház és a madarak témakörben.

A 13. leckében például az alábbi olvasmányt kapja feladatul a nyelvtanuló:

A mezők és erdők némán állanak. A vándormadarak melegebb tájakra költöztek; elhangzottak a víg dalok az erdőben. Csak néha-néha hallatszik egy varju vagy holló károgása. Itt-ott még egy földműves szántogatja a szántóföldeket és gabonát vet a jövő évre; stb. (58.)

A 20. leckével veszi kezdetét a könyv legnagyobb nyelvtani egységét átfogó rész, az ige tárgyalása, amely tizenöt leckén keresztül történik:

Leçon 20. Le verbe. — Tableau des trois temps principaux de l'indicatif (Présent, parfait — indéfini, futur). — Mots: Les oiseaux. — Verbes divers

*Leçon 21. L'imparfait, le plus-que-parfait et le future antérieur. — Mots: La création
Lecture : Honfidal (Chant patriotique) par Alexandre Petőfi.*

Leçon 22. Le présent du subjonctif et l'impératif — Mots: La poste — Verbes divers

Leçon 23. L'imparfait, le parfait indéfini et le plus-que-parfait du subjonctif — Mots: La Littérature. — Verbes divers

Lecture: Pali iskolába készül (Pali se prépare pour aller à l'école)

Leçon 24. Infinitif, participes et gérondifs — Mots: La musique. — Verbes divers

Leçon 25. L'auxiliaire lenni. — Mots: L'histoire. — Verbes divers

Leçon 26. Les verbes en -ik. — Mots: Les principaux verbes en-ik et leurs dérivés.

Lecture: Szülőföldemen (Dans mon pays natal) par Alexandre Petőfi

Leçon 27. Le verbe passif et factitif. — Mots: Les verbes en-ik et leurs dérivés

Leçon 28. Verbes pronominaux. — Verbes impersonnels. — Mots : Dérivés des verbes pronominaux et impersonnels

Lecture: Magas és alacsony sors (L'aigle et le rossignol). — Józán bölcsesség (Saine philosophie), Fables par André Fáy

Leçon 29. Les particules. — Mots: Substantifs abstraits

Leçon 30. Auxiliaires de mode. — Mots: Substantifs abstraits

Lecture: Mátyás Király Gömörben (Le roi Mathias à Gömör)

Leçon 31. Verbes irréguliers. — Mots: L'armée

Leçon 33. Verbes irrégulier(Suite). — Mots: Dérivés des verbes irréguliers.

Lecture: Szózat (Appel) par Michel Vörösmarty

Leçon 33. Verbes irréguliers en-ik. — Mots: La patrie

Leçon 34. Verbes irréguliers en-ik (Suite et fin). — Mots: Dérivés des verbes irréguliers en -ik

Lecture: Nemzeti dal (Chant national) par Alexandre Petőfi

Érdeemes ennél a nyelvtani egységnél megállni, és Kont sajátos nyelvtani szemléletét megfigyelni. Az igéket két nagy csoportra, ikes és iktelen változatra osztja, majd három igemódot különböztet meg; a kijelentő-, kötő- és felszólító módot, valamint hat igeidőről beszél (jelen, múlt, folyamatos múlt, befejezett múlt, jövő és befejezett jövő időkről). Megjegyzi, hogy három igeidő használata gyakori, a többi ritkán fordul elő. A kötőmód tárgyalásánál négy igeidőt említ; jelen, múlt, folyamatos múlt, befejezett múlt idejű alakokat, és megállapítja, hogy a múlt és befejezett múlt idejű alak, megegyezik a feltételes jelen és feltételes múlttal. A múlt idejű alakokra példaként adja: *tanulnék, vernék, törnék* stb. paradigmatort.

A kötőmód bemutatásánál megállapítja, hogy ez a mód hasonlít a felszólító módhoz. Elgondolkodtat a 23. lecke: *tanultam legyen, vertem legyen, törtem legyen* paradigmatort. Jóllehet megjegyzi a szerző, hogy ezek az alakok ritkán fordulnak elő.

A magyar igék gazdag alakjainak bemutatása után az igenevek tárgyalásába kezd; a főnévi, a melléknévi és a határozói igenevek három lecke anyagát képezik. Majd egy-egy leckén át tárgyalja a szenvedő és műveltető alakokat, a személytelen szerkezeteket, az igekötőket, a módbeli segédigéket. Az igét érintő fejezetek záró részeként az eszik, iszik, tesz, vesz igecsoportot mutatja be. A nyelvtani egységeket kísérő szószedet hol egy-egy témához (a teremtés, a történelem, a színház, stb.), hol pedig az adott nyelvtanhoz (rendhagyó ragozású igék, ikes igék stb.) kapcsolódik: *múlik, nyugszik, sötétedik, öregszik, történik* stb. (116.) Az itt szereplő olvasmányok többsége Petőfi Sándor, Vörösmarty Mihály és Fáy András művein keresztül a magyar irodalommal ismerteti meg a nyelvtanulót.

Az utolsó leckékben a névutók, a határozószók, a kötőszók és indulatszók, valamint a szóképzés fontosabb formái kapnak helyet.

Leçon 35. Les prépositions (Postpositions). — Mots: Substantifs divers

Leçon 36. Les adverbes. — Mots: Verbes divers et leurs dérivés

Lecture: Hazámhoz (A ma patrie) par Charles Szász

Leçon 37. Les conjonctions et les interjections. — Mots: La justice

Leçon 38. Titres. Formules de politesse. Abréviations. — Mots: L'Etat

Lecture: Fiamnak (A mon fils) par Jean Arany

Leçon 39. Formation des substantifs et des adjectifs. — Mots: La grammaire

Leçon 40. Formation des verbes. — Mots: La ponctuation

Lecture: Közmondások (Proverbes)

Itt nyújt segítséget az udvariassági formulák és a gyakori rövidítések használatahoz: *fil.* = *fillér*, *f.h.* = *folyó hó*, *v.b.t.t.* = *valóságos belső titkos tanácsos* stb. (165.) A szókincs bővítése a szolgáltatások (posta, szálloda, igazságszolgáltatás, stb.), a művészetek (zene, irodalom) témakörben történik, illetve egy-egy nyelvtan feldolgozásához gyűjt össze hasznos szavakat, mint például a szóképzés esetében: *teremteni*, *teremtés*, *teremtő* (157.). A záró fejezetben a központosítás terminológiájából kap ízelítőt a nyelvtanuló: *pont*, *kettőspont*, *pontosvessző* stb. (176.) A nyelvtani rész végén olvasási feladatnak közmondásokat ad. A könyv végén egy francia–magyar és egy magyar–francia szószedet találunk.

3. A könyv fogadtatása

3.1. A kortársak méltatása

Kont Ignác nyelvtankönyve 1908-ban jelent meg Párizsban, és röviddel ezután Magyarországon Kertész Manó a következő módon ismertette a *Magyar Nyelvőr* Nyelvművelés rovatában:

„Azt hiszem, még a gyakorlati célt szolgáló nyelvtanok megítélésében se lehet a tudományos szempontokat egészen szem elől téveszteni; mert hiszen az ilyen nyelvtan is felöleli a nyelvek szinte egész rendszerét, s bár anyagának elrendezésében minduntalan kénytelen a gyakorlati célnak engedményeket tenni, az egyes kérdések megvilágításában a nyelvtudomány eredményeit nem mellőzheti. De Kont nyelvtana az ilyen bírálatot is megbírja. Tanultsággal és lelkiismeretes gondnal megírt munka, amelynek több érdekessége van annál, hogy nyelvünket a francia nyelv világánál mutatja be, s hogy e tekintetbe az egyetlen számbavehető mű. Bár a szerző előszavában hangsúlyozza, hogy egyedül a gyakorlati cél vezette, mégis úgy látszik, hogy a tudomány forrásaiba való mélyedés ezt az elvet itt-ott öntudatlanul elfelejteti vele, mert egyes részeiben olyan bő a nyelvtani fejtegetés, hogy még azok a művelt emberek is, akiknek ez a könyv első sorban íródott, Kont hallgatói az egyetemen, alig tudják a nyelvtan fordítási és olvasási szövegei alapján teljesen megérteni. Viszont egyes kérdések megvilágításában (ikes és szenvedő ragozás stb.) kár volt, éppen a könyv művelt közönségére való tekintettel, hogy a történeti szempontokat a szerző figyelmen kívül hagyta, ahol pedig ügyelt rá, nem egyszer tévedésbe esett. Mindezek azonban csak olyan kifogások, amelyek ennek a kis könyvnek nagy értékéből nem sokat vonnak le; a magyarul tanuló francia igazán jó nyelvtant kap a kezébe, amely anyagának helyes elrendezésével és a két nyelv különbségeire való világos utalással tanulmányaiban megbecsülhetetlen kalauza lesz.”(271.)

Ezek után Kertész Manó a könyv felépítésének ismertetésébe fog. Elmondja, hogy az első rész a magyar hangokat mutatja be és veti össze a francia nyelv hangjaival.

Megjegyzzi, hogy ebben a részben nagyon helyesen mindjárt megemlékezik a szerző a magyar nyelvet az indogermán nyelvekkel szemben annyira jellemző hangzóilleszkedésről. Majd bemutatja a könyv leckéit, és végül a következőket mondja:

”Engedje meg a szerző, hogy gyakorlati szempontból is felhívjam figyelmét néhány apró fogyatkozásra. A hangtani részben általában jól írja le a magyar hangokat, de szinte érthetetlen, hogy a nyílt *e*-t egészen kifeledte közülök. Aztán úgy látszik, hogy a szerző magyar nyelvérzéke a hosszú külföldön való tartózkodása következtében nem egészen biztos: magyar példamondatai közül nem egy, bár a szerző az élő nyelvből valóknak tartja őket, idegenszerűen hangzik (pl. *j'ai un livre*: könyvem van, *j'avais une maison*: házam volt e. h. van könyvem, volt házam; aztán a szenvedő igeragozás példáinak jó része.)

Ismétlem, ez a könyv, amelyben csak így böngészve lehet apróbb fogyatkozásokat találni, igen hasznos és igen gondos munka.” (272.)

Néhány évtizeddel később Kiss Sándor a következőket állapítja meg a könyvről:

“A nyelvkönyvben elég sok hiba van. Ezeknek egy része lehet sajtóhiba, de egyes hibák arra vallanak, hogy a szerző 25 éves távolléte hazájától káros hatással volt magyar nyelvtudására; A nyelvtanban ilyen hibákat találunk: »*méz-mézt*« (»mézet« helyett, 5. l.): »*madár-madárt*« (»madarat« h. 22. l.); »*kenyér-kenyért*« (»kenyeret« h. 22. ll.). Idegenszerűségek és régiségek: »*téntánk és táblánk feketék*« (28. l.) »*január hava*«, »*a Duna folyama*« (47. l.); »*kétszerű*« (?) »*háromszerű*« (?) (64. l.). Hogy kimutassa a magyar igeragozás gazdagságát, sok tudákos alakot vesz fel. »*lenni fogtam*«, »*voltam volna*« (104. l. Használja az elavult múlt időket is.) Felvett a nyelvtanba olyan népies alakokat is, melyeket az irodalmi nyelvben egyáltalán nem használnak: »*ett*«, (»*evett*« h.); »*itt*« (»*ivott*« h. 142. l.). Egészében véve Kont nyelvтана jó nyelvkönyv s megérdemelne a jelenlegi helyesírás és irodalmi nyelv alapján való átdolgozást.”⁶

3.2. Száz év távlatából

A *Petite grammaire hongroise* egy évszázad múltán is emlékezetes alkotás, amelynek elsősorban az úttörés, a kezdés az érdeme. Mint ahogy Kont Ignác kortársai is megállapították, sok hibát fedezhetünk fel a könyvben, és a magyar nyelv rendszerét számos esetben sajátos leírással ismerteti. A későbbiekben Kont maga is rájön hibáira, amelyeket majd a *Corrigées des thèmes et des versions de la Petite grammaire hongroise* címet viselő kis füzetben igyekszik kijavítani.

⁶ Kiss Sándor (1935): Kont Ignác, Debrecen. 20.

Amikor azonban erről a nyelvtanról véleményt formálunk, szem előtt kell tartani azt a tényt, hogy Kont Ignácot irodalomtörténészként tartjuk számon. Nem volt nyelvész, nem is volt szándékában – mint ahogy ezt a bevezetőben is mondja –, hogy a magyar grammatika nyelvészeti elemzésére vállalkozzon. (Ennek ellenére nyelvleírásában sokszor átlépi a gyakorlati nyelvtanok határait.) Célja az volt, hogy a kor nyelvoktatási hagyományát követve a magyar nyelvet megismertesse, jellegzetesebb törvényszerűségeit bemutassa, és egy használható könyvet adjon a hallgatói kezébe. Ha visszatekintünk a magyar mint idegen nyelv oktatásának kezdeteire, akkor azt az általános tendenciát látjuk, hogy az adott oktatóhelyeken tevékenykedő oktatók munkájához szorosan hozzátartozott a nyelvtanok és nyelvkönyvek írása is. Nem tehettek másként, hiszen akkor még nem álltak rendelkezésre a külföldiek számára készült idegen nyelvű magyar grammatikák. Így sok esetben a nyelvet oktatóknak kellett felvállalni ezt a munkát. Ezt látjuk a bécsi egyetem első magyartanára, Márton József esetében, valamint a prágai egyetemen Riedl Szende gyakorlatában is. Míg azonban Márton és Riedl tevékenysége elsősorban nyelvészeti jellegű volt, nyelvtanokat, nyelvkönyveket, szótárakat jelentettek meg (bár Riedl Szendének voltak a magyar irodalmat ismertető munkái is), addig Kont Ignác érdeklődése egyértelműen az irodalom felé irányult. Törekvése, hogy a magyar grammatikát francia nyelven bemutassa, mindenképpen elismerést érdemel.

Ha mai módszertani elvárásaink szerint értékeljük ezt a nyelvkönyvet, akkor azt mondhatjuk, hogy Kont Ignác valóban igyekezett szem előtt tartani azt a szempontot, hogy könyvével a mindennapi nyelvhasználatában is segítse a diákokat. A példamondatokat olvasva úgy ítélnél meg, hogy egy részük valóban hasznosítható lehetett a társalgásában: *Hogy ejtsem ki ezt a szót?* (93.), *Meg tudná mondani, mely út vezet a városba?* (96.), *Mivel foglalkozik a bátyád? Bátyám most a francia nyelvtannal foglalkozik.* (100.) *Belátom hibámat, de már késő.* (125.) *Szíveskedjék várni.* (164.) Mi több, a beszélt nyelv színesítésére indulatszavakat is megtanít a diákokkal: *ördög adta, teremtette, ki vele, isten mentsen* (161.) stb. Segít eligazodni továbbá a magyar névhasználatban, az udvariassági formulákban is. Megtudjuk, hogy kinek jár a *nagyméltóságos, méltóságos, nagyságos, tekintetes* megszólítás, amit azután fordítással is elmélyít: *Az egyetemi tanárok nagyságosok, de ha a miniszteri tanácsosi címet kapják méltóságosok.* (166.)

A könyv értékét növeli az a tény is, hogy a fordításra szánt mondatain és olvasmányain keresztül országismereti és kultúrtörténeti információkat igyekszik átadni: *IV. Béla király Magyarország második alapítója.* (117.) *Ha magyarul tudnék, Petőfi és Arany költeményeit olvasnám* (96.). *1841-ben a latin nyelv helyett a magyar nyelv hivatalos nyelvvé lett* (103.). *A magyar tudományos Akadémia czimerén ezeket a szavakat olvassuk: Borura derü* (119.) stb.

Figyelmet érdemel még az is, hogy a szerző szinte minden mondatával a magyar nyelv és irodalom szépségét, értékét magasztalja, ezzel is igyekszik meggyőzni a nyelvtanulót, hogy érdemes ezt a nyelvet megismerni.

Mindent egybevetve elmondhatjuk, hogy ez a nyelvtankönyv fontos helyet foglal el a külföldieknek írt magyar nyelvtanok fejlődéstörténetében, a könyv szerzőjének pedig elvitathatatlan érdeme, hogy hagyományok és előzmények nélkül sikerült magyar stúdiókat bevezetnie egy franciaországi egyetemen, megismertetni és elfogadtatni egy addig még ismeretlen nyelvet és kultúrát. Így a XIX. század elején – Kont Ignác munkássága nyomán – Párizsban egy kis műhely jött létre, ahol a franciák megismerhették a magyar nyelv és irodalom értékeit.

Kont Ignác halála után tanítványa, Louis Eisenmann folytatja munkáját, amit azonban a világháború kitörése félbeszakít. Franciaországban a Kont Ignác által elindított magyaroktatás majd néhány évtizeddel később Aurélien Sauvageot munkájában teljesedik ki. Ekkor a franciaországi magyaroktatás történetében új fejezet kezdődik új szereplővel.

Végezetül álljanak itt ismét Kiss Sándor ma is érvényes szavai:

“Kont Ignác nevét ma már (...) csak szakemberek ismerik. Törekvéseit, a magyar-francia kapcsolatok elmélyítését a világháború kitörése megzavarta, de eredményei életművének biztos folytatását ígérik. Olyan munkát végzett, hogy megérdemli mindnyájunk nagyrabecsülését és őszinte tiszteletét.”⁷

IRODALOM

ÉDER Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Nyr.*107: 309-323.

GERGELY J., SAKARI, A. 1958. *Vingt-cinq ans d'enseignement en France des langues finno-ougriennes*. Institut Hongrois, Paris

GLAY Béla – NÁDOR Orsolya 1998. *A magyar mint idegen nyelv/ Hungarológia*. Janus/Osiris, Budapest

KISS Sándor 1935. *Kont Ignác*. Debrecen

SAUVAGEOT, Aurélien 1988. *Magyarországi életutam*. Európa könyvkiadó, Budapest

TOULOUZE, H. 1996. Le hongrois et les langues finno-ougriennes en France. *Etudes finno-ougriennes* XXVII. Paris-Budapest

⁷ Kiss Sándor (1935): Kont Ignác, Debrecen. 24.

Nagyházi Bernadette

Barangolások a szórend útvesztőiben

Kísérletek a magyar szórend megfejtésére

a XIX. században*

1. Bevezetés

Naumenko-Papp Ágnes írta mintegy 20 évvel ezelőtt, hogy „Azok a tanárok, akik a magyart idegen nyelvként tanítják, az első órától kezdve javítják rendületlenül a szórendi hibákat, mert nem tudnak támpontot adni, szabályokat felsorakoztatni, amelyeknek alapján helyes magyar szöveg/mondat alkotható” (Nyr. 111: 433–443). Hozzátenném ehhez még azt is, hogy a nyelvtanároknak egy-egy szórendi hiba javításával együtt a nyelvtanulók miértjeivel is meg kell birkóznuk.

Készülő doktori dolgozatomban egy olyan modellt szeretnék bemutatni, amelynek a segítségével a magyar mint idegen nyelv gyakorló tanárai világosabbá tehetik diákjaik számára a magyar mondat szerkezetét, és segíthetik a nyelvtanulókat a mondat szerkesztés automatizmusának elsajátításában.

2. A téma felvetése a Nyelvőrben

Ezúttal visszatérek a kezdetekhez, a gyökerekhez: A magyar szórendre vonatkozó korai fejtegetések egyik lelőhelye az 1872-ben indult Magyar Nyelvőr. Ennek első korszakát Szarvas Gábor szerkesztő neve jegyzi. Szarvas Gábor az 1872-es 1. szám bevezetőjében *Mit akarunk?* címmel megfogalmazza a lapindítás okát és a kitűzött hármast:

- örködni a nyelv tisztasága felett, kiirtani idegen fattyúhajtásait;
- teret és helyet nyújtani a nyelvjárási, nyelvtörténeti gyűjtések számára;
- megvitatni a nyelv elméleti kérdéseit.

Ez utóbbiak között említi „...a szó- és mondatrend részletekbe ható megvitatását” (Szarvas 1872: 2).

Ha a Nyelvőr 135 éves megsárgult lapjait forgatjuk, látjuk, hogy a folyóirat a kitűzött célokból – legalábbis Szarvas Gábor szerkesztésében – különösen a nyelvjárási, nyelvtörténeti gyűjtések tekintetében járt jelentős eredménnyel. Ugyanakkor már az 1. évfolyamban megszólalt Joannovics György: „A szórend törvényeinek egyes részleteit hasztalan keresnők a nyelvtanokban. ... A tátongó hiányt tehát csak úgy fogjuk kipótolhatni, ha folytonosan gyűjtjük a szórendi törvénykönyv kiegészít-

tésére szolgáló adatokat” (Joannovics 1872, 167). Majd megindította gondolatfolyamát egy különleges szórendi jelenségről: az *is* mondatbeli helyéről. Részben erre hivatkozott Ihász Gábor a Nyelvőr III. számában, amikor nyomatékosan kérte a szerkesztőt, hogy „... *intézzzen egy lelkes, hazafias felszólítást a magyar nyelvtan íróihoz, tanáraihoz, az irodalmi körökhöz ... , hogy gyűjtsenek és gyűjtessenek anyagot a magyar syntaxishoz...*” (Ihász 1874, 402). A későbbiekben többen, többféle nézőpontból közelítve szóltak hozzá a témához, kiegészítve vagy éppen módosítva Joannovics megállapításait, s végül valóságos tollcsata bontakozott ki egyes szórendi kérdésekben, melyben olyan nevek szerepelnek, mint Simonyi Zsigmond, Király Pál, Komáromy Lajos, Brassai Sámuel, Kicska Emil.

A mai előadásban két szerző munkáját szeretném ismertetni. Egyiküket irodalmi vonatkozása, érdekessége, másikukat az időrend jogán.

3. Arany János és a magyar szórend

Arany János a kezdetektől figyelemmel kísérte a Nyelvőr életét. Szórendi írása (*A szórend*) a Nyr. II. évfolyamában jelent meg. Szarvas Gábor egy megjegyzése indította arra, hogy védelmébe vegyen néhány, Arany László és Gyulai Pál Népköltészeti gyűjteményében közölt adatot, s ez érdekes szórendi megfigyelésekhez vezetett. A felvetett kérdés az igekötő szórendi helyére vonatkozott. Szarvas Gábor négy mondatot emel ki a gyűjteményből, és felhívja a gyűjtők figyelmét ezek ritkaságára. E példák közül Arany kettőt vesz a védelmébe:

- „Az ördög ... olyan hosszút(czérnát) **belehúzott** (a tűbe), hogy...”
- „Mi a manónak tetted azt a tűt ebbe a zsákba, nem **elfért** volna másutt!”

Arany e szerkezetek gyakori előfordulására több köznyelvi példát hoz „a legközöségeesebbek közül” (Arany 1873, 7): *Oly nagyot levágott a kolbászból. Oly sokszor felhozta neki. Nem megmondtam, hogy eső lesz, Hát nem elszőkött az a gyerek megint?* Arany pontosságát, rendszerező elméjét bizonyítja, hogy nem elégszik meg a gyakoriság igazolásával, hiszen ezzel „az ily szerkezet használatos volta csak ki volna mutatva, megfejtve nem” (ugyanott). Arany ostromozza az „a priori” megállapított szabályt, „miben mai syntaxisunk¹ leginkább szenved” amely szerint az *oly nagy, oly sok* „az igekötő hátravetését parancsolja” (Arany 1873, 8). Arany felismeri, hogy a hiba a pontatlan besorolásban, a rendszer hiányosságában van; ezen az úton és mélyebbre, s jut el az állító és tagadó mondatok szórendi különbségeihez. Négy mondatszerkezet elkülönítésével érdekes négyes modellt állít fel,

¹ Minden idézetet eredeti – esetleg mai helyesírásunktól eltérő – írásmóddal közlök.

olyan mondatokkal, melyekben az ige határozott módban (segédige nélkül), illetve határozatlan módban (segédigével) áll:

1. Állítva:

Leírom.

Jól megtanulta.

2. Tagadva:

Nem írom le.

Nem tanulta jól meg.

1.4.

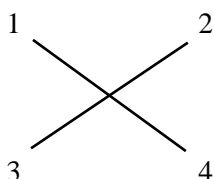
Le fogom **írni**.

Be van z én szűröm ujja **kötve**.

Nem fogom **leírni**.

Nincs az én szűröm ujja **bekötve**.

A „schema”:



Vagyis az igekötő nem válik el az 1. és a 4. esetben, de elválik a 2. és 3. esetben. Ezt kiegészíti a hangsúlyviszonyok tisztázásával is.² Bár nem mondja ki, a későbbiekben világossá válik, hogy Arany ezt a sémát tekinti a nem nyomatékos mondat alapszerkezeteinek: „*Ha akármelyik mondatcsoport e schemabeli szerkezettől eltér, ...már nyomatékosává válik*” (Arany: 9):

1.

Akkor írta le.

Jól tanulta meg, (de rosszul adta elé).

2.

Nem leírom (csak olvasom).

Nem **jól** tanulta meg (hanem rosszul).

3.

Mikor fogom ezt **leírni**?

Az **én** szűröm ujja van **bekötve**.

4.

Nem **leírni** fogom (csak elolvasni).

Ha a szűröm ujja **be** nincs **kötve** (kihullott volna).

Mindezzel – Arany úgy érzi – mind az állító, mind a tagadó mondatok szerkezetét megfelelően leírta, s „*kísértse meg akárki állító és tagadó mondatainkat az 1. 2. 3. 4. schema szerint csoportosítani, ugyanazon eredményt nem tagadhatja meg*” (Arany: 9).

² A szórend és a hangsúly összefüggéseinek vizsgálata kívül esik ezen dolgozat keretein.

Arany azonban nem áll meg ezen a ponton, s igazi érdeme is ez után következik. Észrevette, hogy „*az állító mondatok rendszerét követi minden olyan mondat, mely pozitív, a tagadókét (2.4.) mely negatív jelleműnek mondható, úgy hogy e részben ellentétesek: sokszor – ritkán, jobban – nem annyira, is – sem, nagyon – kissé...*” (Arany: 10).

| | |
|---|---|
| 1. (Plus) | 2. (Minus) |
| Sokszor megszólította. | Ritkán szólította meg. |
| Jobban megérdemled. | Nem annyira érdemled meg. |
| 3. (Plus) | 4. (Minus) |
| Sokszor meg akartam szólítani. | Ritkán tudtam megszólítani. |
| Oly hosszú czérnát beléhúzott . | Oly rövid czérnát húzott belé . |
| Annyiszor megbántam! | Oly ritkán látogat meg. |

A példákból kitűnik, hogy Arany figyelte egy a szórendet meghatározó jelenségre, melyet ma pozitív és negatív értelmű kvantoroknak nevezünk.

Mindezek után lássuk, hogyan is fejthető meg a két, Szarvas Gábor által ritkának nevezett, valójában gyakori szórendi jelenség.

Az *Az ördög ... olyan hosszút(czérnát) belehúzott (a tűbe), hogy...* mondat esetében Arany azzal magyarázza az egyenes szórendű igekötőt, hogy a *hosszút* „pozitív jellemű”, s így a 3. mondat szerkezetnek felel meg, s ez indokolja az igekötő egyenes szórendjét.

Ennél meggyőzőbb a másik idézett példa magyarázata. A *Mi a manónak tetted azt a tüt ebbe a zsákba, nem elfért volna másutt!* mondatról megállapítja, hogy az valójában „*nem is tagadás, hanem állítás kérdő-tagadás álarczában, s így, mint kedélymozgatót kifejező, nyomatékosra vált*” (Arany: 10). Végezetül e tagadva állítás erejének és létjogosultságának igazolására Arany „parancsoló” szerkezeteket idéz, melyek állító formája „másodfokú, erősb” nyomatékosra fejez ki (Arany: 11), s ezzel ma is egyetérthetünk: *Megállj, hé!, Elvidd (azt az ostort innen)!*

Az igekötő váratlan szórendi viselkedésének megfigyelése, értelmezése, az okok keresése több szerzőt késztetett gondolkodásra. Ennek legrészletesebb kiteljesedése Molecz Béla *A magyar szórend történeti fejlődése* c. munkája 1906-ból. Az olyan megjegyzések és gyűjtések, fejtegetések, mint Arany Jánosé, fontos lépcsőfokot jelentettek a megengedhető mondat szerkezetek felderítésében, végső soron a magyar szórend tisztázásában.

Arany János haláláig lelkes olvasója és közreműködője volt a Magyar Nyelvőrnek – ezt a VII. évfolyamban meg is vallotta: „Szorgalmas olvasója vagyok a Nyelv-

örnek” (Nyr. 1878: 408). Írásait, gyűjtéseit, megjegyzéseit saját nevén és Szalontai János álnéven küldte be. Simonyi Zsigmond azzal adózott Arany emlékének, hogy halála után is közölte a költő korábban gyűjtött jegyzeteinek részleteit *Tallózások* címmel, melyek ugyan rendezetlen alkalmi jegyzetek, de igazolják, „mily aprólékos gondot fordított Arany János az irodalmi nyelvhasználat megfigyelésére” (Simonyi 1897, 504; 1898, 17-18). E rövid, megjegyzésekkel ellátott, értelmezéseket is tartalmazó feljegyzések közlésével Simonyi éppen Arany gondos, mindenre odafigyelő nyelvörkődő munkája előtt kívánt tisztelegni.

4. Joannovics György és a szórend első megközelítése

Joannovics György már az I. évfolyamban közzétette első szórendi fejtegetéseit, melyet újabbak követték a XIII., majd a XVIII. és XXXII. kötetben. Szórendi írásai mellett több témához is hozzászólt: hosszasan elemezte a *-nak/-nek* besorolását, írt az egyeztetésről, a nyelvújításról, a nyelvi helytelenségekről.

A Nyelvőr I. számában annak a felhívásnak tett eleget, melyet Szarvas Gábor a lapindító cikkben fogalmazott meg, s néhány adattal kívánt hozzájárulni a szórendi gyűjteményhez. Nem is akármilyen jelenséget választott első dolgozata témájául: az *is* nyomósító és kötőszó szórendi helyét. Ha meggondoljuk, hogy az *is* szórendi helyének tanítása a magyarnyelv-tanítás egyik „nehéz esete”, nem érdektelen végigjárni az utat, amelyet elődeink nyitottak meg előttünk. S tesszük mindezt azért, hogy olyan gondolatokra bukkanjunk, melyek segíthetik megválaszolni a magyar nyelvvel birkózó nyelvtanulóink miértjeit.

Joannovics két kérdést vet fel az *is*-sel kapcsolatban, de az előadás szempontjából az első érdemel figyelmet:

„Mennyire nyomósítja e kötőszó a közvetlen előtte álló fogalmat, és minő befolyást gyakorol a mondat szórendére?” (Joannovics 1872, 167).

5. Joannovics gondolatainak mai értelmezése

Joannovics elemzéseinek és gondolatainak egy része felett valóban eljárt az idő. Ismertetésüket a szórendre vonatkozó mai, pontosabb ismereteink már okafogyottá teszik. Néhány esetben azonban felvetései és megközelítési módja hasznára lehetnek a magyart idegen nyelvként tanító tanár számára, mivel olyan jelenségekre hívják fel a figyelmet, amelyek gyakran vezetnek miértekhez a nyelvórán.

5.1. A „természeténél fogva nyomósító mondat”

Az egyik ilyen jelenség a „természeténél fogva nyomósító mondat”.

Az *is* szórendet befolyásoló tulajdonságait az határozza meg, hogy az *is* kapcsolódása egy szóhoz nem okozza önmagában az előtte álló fogalom nyomatékossá válását: „*az előtte álló fogalomnak ... csak másod rendű nyomatékot adhat...*” (uo.), azaz az *is* nem teszi nyomatékossá a szórendet, nem löki hátra az ige igekötőjét. Példái: *Engem is elkésérít ez a dolog. Ezen is át kell esnünk. Stb.*

Előfordul azonban, hogy az *is*-sel kiegészült elemet tartalmazó mondatban fordított szórendű állítmány áll. Ennek megfejtéséhez Joannovics bevezet egy új fogalmat: az *ab ovo*, azaz természeténél fogva nyomósító mondatot (Joannovics 1872, 168). Később – Vadnay Lajos nyomán – „született” nyomósító mondatnak nevezi az általa taglalt jelenséget (Joannovics 1872, 168). Megállapítja, hogy egyes fogalmak már önmagukban megkívánják az erős nyomatékot. Ilyenek

- olyan határozók és kötőszók, amelyek magára az igére, és nem a körülményére vonatkoznak: *ritkán, nehezen, csupáncsak, alig*;
- határozatlan fogalmat kifejező szók (nem tulajdonnevek, személyes névmások, „birtokragos” szók);
- névelő, mutató névmás és mennyiségjelző nélkül álló főnevek.

Példamondatai, amelyekben az igekötő mindig fordított szórendben szerepel:

Péter házat ad el.

Részvényeket vásárolok össze.

Alig éri meg a tavaszt.

Korán kelek fel.

Későn fekszem le.

Ritkán haragszol meg.

Nőkkkel vesztem össze.

Rozsot küldök be a vásárra.

Ezekben a mondatokban az *is* megjelenése nem változtat a szórenden; a született nyomósító mondat az, amelynek „... a szórendre való befolyása döntő” (Joannovics 1872, 171).

A „született nyomósító mondatok” egy részét mai nyelvelméleti ismeretünkkel már nem tekintjük születetten nyomósítóknak. A *Péter házat ad el*; *Részvényeket vásárolok össze*; *Nőkkkel vesztem össze*; *Rozsot küldök be a vásárra* mondatok tagadhatatlanul egyfajta szembeállítást rejtenek magukban (nem autókat, nem telkeket, nem férfiakkal, nem búzát), de anélkül, hogy valóban hangsúlyoznánk, nyomósítanánk ezeket az ellentéteket. Általános gyakorlat, hogy szeretünk nyomatékos mondatokkal tanítani, hiszen ezek szórendjét pontosabban, szabályokba öntve tudjuk bemutatni. Nem mondhatunk le azonban a pusztá tényközlő mondatokról sem a nyelvtanítás

folyamatában. A fenti mondatok más hangsúlyviszonyok érvényesítésével pusztán tényközlő mondatokká válhatnak – s erre a jelenségre mindenképpen fel kell hívni haladó nyelvtanulóink figyelmét.

A másik figyelmet érdemlő jelenség, hogy egyes időhatározók (*ritkán, soha, későn, korán, mindig, gyakran*) már önmagukban nyomatékos követelnek maguknak. Ezeket a nyelvkönyvek általában egy csokorban mutatják be – ha egyáltalán foglal-koznak a jelenséggel –, de a hozzájuk kötődő különleges szórendi jelenséget nem tárgyalják. Ezek az időhatározó-szók soha nem állnak mondatkezdő helyzetben, az alanyt megelőzve, viszont lehetővé teszik egy „valódi” nyomatékos szó megjelenését is a mondatban. A Küszöbszintben javasolt hatpozíciós modell lehetőséget ad ennek a jelenségnek a magyarázatára. A nyelvtanítás folyamán azonban ezt a hatpozíciós modellt érdemes lépésről lépésre felépíteni, és egy kiegészítő szabállyal ezeknek az – esetleg együtt tanított – időhatározóknak a számára sajátos, megosztott helyet létrehozni a mondat szerkezetében anélkül, hogy ezt az alternatív helyet állandósítanánk, és a mondatok jelentős részében üresen hagynánk.

5.2. Az értelmező és a természetüknél fogva nyomósító mondatok

A szerző a továbbiakban újabb szerkezetekben vizsgálja az *is* hatását a mondat felépítésére. Megkülönbözteti az ún. értelmező („nem-nyomósító”) mondatokat a természetüknél fogva nyomósító mondatoktól:

| | |
|-----------------------------------|---|
| Értelmező mondatok: | Természetüknél fogva nyomósító mondatok: |
| Ez is eszembe jutott. | Jutnak eszébe komoly ügyek is. |
| Andor is részt vett benne. | Vesz ott részt szakértő is, kontár is. |

Az állandósult kifejezések szórendi viselkedésének megfigyeltetése és tanítása sem kerülhető el a magyar mint idegen nyelv órán. Ezek a kifejezések (*eszébe jut, pórul jár, részt vesz* stb.) különösen a nyelvtanulás nem teljesen kezdő szakaszában okoznak gondot, amikor a nyelvtanuló öt-hat szóból álló mondatot próbál helyesen felépíteni. Amennyiben e kifejezések meghatározóit az igekötőkhöz hasonlítjuk, már nem lesz nehéz a nyelvtanulók számára az igekötők esetében megismert szórendi viselkedés adaptálása.

5.3. Az *is* és az állítmány egymáshoz viszonyított helye

Joannovics további fontos szórendi megfigyelése:

„Van az *is*-nek még egy főszajátsága E szó ugyanis nagyon megkívánja, hogy nyomósítottját ... kövesse azonnal a szorosabb értelemben vett állítmány ... ez lehet pusztá ige; és lehet az igével legszorosabb viszonyban álló szók csoportosorozata *is*” (Joannovics 1872: 209).

Ezt azzal magyarázza, hogy az *is* szó megzavarja a nyomaték nélküli mondat egyensúlyát, mivel az *is* nyomatéka, „... *ha nem is első rendű, minden esetre első a másod rendűek közt. ... Ez okozza azt, hogy az is oly módon kapcsolja nyomósítottját az állítmányhoz*” (Joannovics 1872, 210) – függetlenül attól, hogy nem-nyomatékos vagy „született” nyomatékos mondatról van-e szó.

A jelentést is **beküldöm holnap.**

Jelentést is **küldök be holnap.**

*A jelentést is **holnap beküldöm.**

*Jelentést is **holnap küldök be.** (feltéve, hogy a holnap szót nem akarjuk különösebben kiemelni)

E tételének magyarázata során Joannovics – amint az a példákban kitűnik – felfigyelt arra is, hogy ezekben a mondatokban az *is* szót tartalmazó szerkezet nem követel magának ige előtti nyomatékos helyet, és megengedi valódi nyomatékos szó megjelenését is. Az *is*-sel bővített szerkezet és az állítmány közé azonban csak a nyomósító mondatban kerülhet másik szó, s ez „kétszeresen nyomósítóra változtatja a mondatot. A természetükénél fogva nyomósító mondatokban ez nem okoz szórendi változást:

Visszaélések is **fordulnak elé.**

Visszaélések is **csak kivételesen** fordulnak elé.

Amennyiben az értelmező (nem-nyomatékos) mondatban az *is*-sel bővített szerkezetet nem az állítmány követi, a hallgató „nyomatos szórendet vár, és ha „... egyenes szórenddel találkozik, a kellemetlenek közé fog tartozni” (Joannovics 1872, 211). Bonyolult példákkal igazolja e tételét:

Az A. gyárnál is a vállalkozók egy kis elemi iskolát tartanak fenn.

A szórend azt sugallja, hogy a *vállalkozók* lesz a mondat főnyomatékú eleme. Joannovics rájött azonban, hogy a szerző az elemi iskolákat kívánta nyomósítani. Szellemesen bírálja a hibás mondat szerkezetet:

„*Nincs kifogásom ellene; csak hogy akkor a tisztelt vállalkozók törvényellenesen helyezkedtek a gyár és az iskola közé; mert ezzel felbontották a szórendet*” (Joannovics 1872, 212).

A helyes szórendű mondat – Az A. gyárnál is egy kis elemi iskolát tartanak fenn a vállalkozók – nyomatékos lett. Értelmező mondatot pedig csak az általa javasolt

szabály figyelembe vételével tart megengedhetőnek: Az A. gyárnál is *fenntartanak* a vállalkozók egy kis elemi iskolát.

Az *is* szórendszerző szerepére vonatkozó fejtegetései végaszavában Joannovics olyan nyelvhasználati jelenséget ostromoz, melyet mára már elfelejtett az átlagos nyelvhasználó: mely szerint sokak szokása, már-már szenvedélye, hogy „... *mindig utoljára hagyják az állítmányt*” (Joannovics 1872, 212).

5.4. Joannovics elméletének értelmezése a Küszöbszint tükrében

Joannovicsnak ez a tétele fontos adalék a magyar nyelvet tanító nyelvtanár számára: az *is*-sel bővített szerkezet után mindenképpen az *igének* kell következnie, akkor is, ha az *is*-t tartalmazó szerkezete nem viseli a mondat főhangsúlyát. A *Küszöbszintben* javasolt hatpozíciós modell lehetővé teszi e jelenség értelmezését is. Az itt látható B² pozíció felvételére éppen az ilyen szerkezetek számára van szükség (*is*-sel bővített szerkezetek, *mind-* kezdetű szavak, szerkezetek, pozitív összefoglaló értékű határozószók (*általában, rendszeresen, végleg, sokan*). Az itt megjelenő elemeket logikailag hangsúlyosak érezzük, mégsem befolyásolják a B¹ pozícióban álló, esetleg a mondat főnyomatékát viselő elemek szórendi helyét – a példákából látható, hogy éppen erre figyelt fel Joannovics. A fő kérdés természetesen az, hogyan hasznosíthatjuk a Küszöbszint hatpozíciós modelljét a magyarnyelv-tanításban. Függetlenül attól, milyen szabályok vagy modellek segítségével tanítjuk a magyar szórendet a külföldieknek, mindenképpen fel kell hívnunk a figyelmet az *is*-t tartalmazó szerkezet szórendet is befolyásoló, különleges viselkedésére.

5.5. Az „*is-vita*” a Magyar Nyelvőrben

Hosszú és nehéz út vezetett Joannovics első cikkétől a Küszöbszint modelljéig. A most ismertett cikksorozat hatalmas lavinát indított el az *is*-sel kapcsolatban; sokan hozzászóltak a kérdéshez, mint pl. Gyulai Béla (Nyr. V: 20-), Simonyi Zsigmond (Nyr. VII: 373-374), Király Pál (Nyr. VIII: 215-), Führer Ignác (Nyr. VIII: 156-164), majd Simonyi a XII., erre válaszként Joannovics a XIII., ismét Simonyi a XVII., Brassai a XVIII., Kicska a XIX-XXII., Molecz Béla a XXVIII., majd ismét Simonyi a XXXI., végül erre (*is*) válaszként Joannovics a XXXII. évfolyam számaiban – s ezek még csak az egymáshoz kapcsolódó írások az első 30 év terméséből! Termékenynek bizonyult tehát Szarvas Gábor felhívása, és gondolatébresztőnek Joannovics első, e témában a Nyelvőr 1. számában megjelent cikksorozata.

6. Zárzó

Írásom címében a *barangolás* és az *útvesztő* szavak szerepelnek. Útvesztő, hiszen micsoda átláthatatlan rengetegnek tűnhetett fel a XIX. századi nyelvészek számára a magyar mondatszerkezet – megfelelő elméleti háttér, a fogalmak tisztázottsága nélkül. S barangolás is, mert azok, akik a XIX. században megindultak a magyar mondat lehetséges szórendi variációinak rengetegében, ráirányították a figyelmet egyes különös szórendi jelenségekre, koruk nyelvművelőiként irtották a hibás szórendű mondatokat, emellett hatalmas anyagot gyűjtöttek, s időnként rátaláltak a helyes útra – de legalábbis kereszteztek azt, érdekes olvasmányokat hagyva hátra a késői olvasónak.

IRODALOM

- ARADI András – ERDŐS József – STURCZ Zoltán 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest: Műegyetemi Távoktatási Központ
- ARANY János 1873. A szórend. *Nyr.* II. 7-11.
- IHÁSZ Gábor 1874. Gyűjtsünk anyagot a magyar syntaxishoz. *Nyr.* III. 401-404.
- JOANNOVICH György 1872. Szórend. *Nyr.* I.: 166-171., 206-214., 254-260., 303-310.
- NAUMENKO-PAPP Ágnes 1987. A magyar szórend fő rendező elveiről. *Nyr.* 111. 433-444.
- SIMONYI Zsigmond 1897. Tallózások. *Nyr.* XXVI. 504.
- SIMONYI Zsigmond 1898. *Nyr.* XXVII. 17-18.
- SZARVAS Gábor 1872. Mit is akarunk? *Nyr.* I.

Schmidt Ildikó

Az anyanyelvi nevelés módszereinek alkalmazása a kisiskoláskori magyar mint idegen nyelvi oktatásban*

1. Bevezetés

Magyarországon egyre nagyobb számban élnek migráns csoportok. Az innen kikerülő gyerekek különböző életkorban érkeznek Magyarországra, így eltérő nyelvi tudással bírnak anyanyelvükön, amikor egy számukra idegen nyelvű ország közoktatásába kell bekapcsolódniuk. Előadásomban elsősorban a kisiskoláskori beiskolázásról beszélek. Ebben az életkorban a szóbeli nyelvelsajátítás gyorsan végbemeleg, a funkcionális szintű elsajátítás révén. Így látszólag kialakul egy olyan szintű nyelvtudás, ami lehetővé teszi a gyerekek bekapcsolódását az oktatásba, azonban hiányzik a családban végbemenő, és az iskolát megelőző óvodai nyelvelsajátítás, ami képessé teszi a gyerekeket az iskola megkezdésére (Gödéné 2005, 102). Sok esetben a diákok nem első osztálytól kapcsolódnak be a magyar közoktatásba, ami további kérdéseket vet fel: egyrészt milyen a magyar nyelvtudás szintje, másrészt a tanuló saját anyanyelvén tud-e az életkorának megfelelő szinten írni, olvasni. Mindezen háttérrel megtörténik a beiskolázás, és szembesülniük kell mind a tanulóknak és szülőknek, mind a pedagógusoknak azzal, hogy a gyerekek tanulmányi teljesítménye az elvártak alatt marad, nem képesek végrehajtani elemi műveleteket szövegekkel sem írásban, sem szóban.

Az előadás anyagát két forrásból merítem. Egyfelől a *Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest*-ben tanuló nem magyar anyanyelvű, de a magyar nyelvet magas szinten beszélő gyerekek magyar mint idegen nyelv tanítása során szerzett, másfelől a *Bicskei Befogadóállomáson* lakó menekült gyerekek felzárkóztató, magyar mint idegen nyelv készségfejlesztő foglalkozásain szerzett tapasztalataimból.

2. Készségek

A fent ismertetett helyzet megoldásához szükség van az általános iskolában fejlesztendő három alapkészség-csoport közül elsősorban a kommunikációs képességek kimunkálására, amelynek Lénárd Ferenc szerint a legfőbb színtere az anyanyelvi nevelés (Lénárd 1987, 47-48). Az anyanyelvi nevelés az anyanyelvi beszélők fejlesztésére irányul (Kántor 2005, 112), ezért a nem magyar anyanyelvű beszélők fejlesztéséhez az idegennyelv-oktatás módszertanára van szükség. A Lénárd által

felállított rendszerben idetartozik a beszéd és a beszédmegértés, az olvasás és az írás. A négy terület egybeesik az idegennyelv-oktatás során fejlesztendő négy alapkészséggel. Így érdemes kombinálni a magyar mint idegen nyelv (MINY) tanításának módszertanát az anyanyelvi nevelés módszereivel (Dóla 2006).

2.1. Beszédkészség

A beszéd és a beszédmegértés szintjének fejlesztése kisiskolás korban a csoportba történő megfelelő integráció és az órarendbe illesztett magyar mint idegen nyelvi órák szervezése mellett rendkívül gyorsan végbemegy. Itt hangsúlyos szerepet kap az osztályközösségbe történő beilleszkedés tanári segítése, mert ellenkező esetben a gyermek csoporton belüli izolációjával járhat (Paveszka, Nyíri 2006, 155), ami hátráltathatja, vagy súlyosabb esetben akár meg is rekesztheti a nyelvelsajátítást. A kiegészítő nyelvórákon fokozott szerepet kap, a gyermek nyelvi szintjéhez igazodó segítő, elsősorban megerősítő jellegű tanári visszajelzés. Fontos, hogy a tananyag rugalmasan igazodjon a gyerek pillanatnyi nyelvtudásához. Tekintettel arra, hogy egy-egy osztályban, iskolában évente néhány gyerek esetében van szükség ilyen jellegű segítségre, könnyedén megoldható a foglalkozásokon a differenciálás. Lényeges, hogy ezeken az alkalmakon ne a házi feladat megírására és a tankönyvek szövegeinek értelmező olvasására kerüljön sor, hanem elsősorban a beszéd és a beszédmegértés kapjon helyet.

2.2. Hang–betű differenciálás készsége

A magyar mint idegen nyelvi órákon a további tananyagba az olvasás és az íráskészség fejlesztése kerülhet. Mindkét készség alapját képezi a hang–betű differenciálás. A sikeres készségfejlesztés alapját adja a folyamatos ismétlésen alapuló gyakorlás. A hang–betű differenciálásnak kulcsszerepe van a jelentés–megkülönböztetés, az értő olvasás és a helyesírás terén. A hang- és betűtanításnak a beszédből kell kiindulnia. A beszélt nyelv elemeiből a hangok izolációján keresztül történik a hangtanítás, majd a betűtanítás a hangokra építve. A hang–betű kapcsolat megszilárdítása és gyakorlása a következő lépés. A folyamat közben a tanárnak mindvégig alkalmazkodnia kell a diákok anyanyelvében meglévő hangtani sajátosságokra – különösen akkor, ha a tanuló anyanyelvén már tud írni–olvasni. A gyerek magyar nyelvi beszédprodukciójából kiszűrhető, hogy mely hangokat ejt másképpen; milyen intonációs, ritmikai eltérésekkel beszél. A feltárás után speciális készségfejlesztéssel kialakítható a megfelelő kiejtés, azonban érdemes megjegyezni, hogy ez hosszan tartó folyamat, és nem a tökéletes kiejtés a cél, hanem az íráshoz és az olvasáshoz szükséges hangbeazonosítás képességének kialakítására kell törekedni. Ezen a területen érdemes mérlegelni, és adott esetben logopédus segítségét igénybe venni, azonban folyamatosan tudatában kell lenni annak, hogy a nem magyar anyanyelvű

gyerek nem beszédhibás magyar gyerek. Így a logopédusnak is tisztában kell lennie azzal, hogy nem feltétlenül ugyanazok a technikák hoznak eredményt a fejlesztés során, mint magyar anyanyelvű gyerekek esetében. A betűtanítás esetében nagyobb energiát kell mozgósítani, ha a gyermek olyan anyanyelvű, amely nyelv nem latin ábécét használ. Amennyiben a diák már tud a saját anyanyelvén írni-olvasni, akkor feltétlenül tájékozódnia kell a pedagógusnak, hogy milyen rendszerű nyelvről van szó. Ennek az információnak a birtokában érthetővé válnak bizonyos visszatérő hibák, amelyeket könnyebben lehet korrigálni az okok ismeretében.

2.3. *Olvasáskészség*

Az olvasás tanítása során két aspektusból érdemes a készségfejlesztést szervezni. Egyrészt az olvasástechnika, másrészt az értő olvasás irányából. A technikai oldalhoz erőteljesen tapad az anyanyelvi nevelés tantárgy-pedagógiájának erre vonatkozó módszertani bázisa. Gondolok itt hang–betű tanításon túl az összeolvasás és a szótagolás tanítására. A tanulási folyamat alapját képezi a beszélt nyelv, a gyerek által beszélt nyelv. A pedagógusnak ezt erőteljesen figyelembe kell vennie, mivel csak olyan nyelvi mintán tud a gyerek absztrakt műveleteket végrehajtani, amelyek már készség szintjén beépültek a tudásába. Így kritikával érdemes használni az anyanyelvi oktatás olvasás és írás tankönyveit, munkafüzetét. Azokat magyar anyanyelvű gyerekeknek szerkesztették, ezért elsősorban a szókészlet az óvodai anyanyelvi nevelésre épít.

Az oktatási anyag összeállításakor a diák tényleges nyelvi szintjének és az ismereti anyagnak a meghatározása után azokhoz képest alacsonyabb szintű tananyag választásával elérhető, hogy a gyermeknek egyszerre ne két műveletet kelljen alkalmaznia (mint új anyag tanulását és azzal egy absztrakt folyamat elsajátítását). Sok példán és gyakorló feladaton keresztül a nehézségi fok graduális változtatásával elérhető, hogy a könnyebb elemektől a nehezebbek felé, az egyszerűtől a bonyolultabb műveletekig a gyerek nem csak izolált elemeket tanuljon meg, hanem egy folyamatában szabályozott készségre tegyen szert, mely elválik a példáktól, és formális műveleti szinten is alkalmazhatóvá válik. Az értő olvasás fejlesztése során a tantárgy-pedagógiai sajátosságok mellett a magyar mint idegen nyelv olvasáskészség-fejlesztési módszerei is jól használhatóak. Ezen a területen is alkalmazandó a fentiekben ismertetett fokozatosság elve, azonban már a szöveg értésének irányából megközelítve. Jelentős szerepet kell, hogy kapjon a módszertani sokszínűség mellett a szövegkohézió, a vonatkozások felismertetése, a különböző szövegalkotási módszerek beazonosítása. Az úgynevezett „bridgelési” (‘áthidalási’) folyamatokra utaló nyelvtani elemek kiszűrése, értelmezése. Mindezen folyamatok együttesen adják a szövegértés készségét. Egyfelől az olvasás mint pszicholingvális folyamat valósul meg ennek során, aminek bizonyos mozzanatai nem nyelvcsajátosak, másfe-

lől pedig mozgósításra kerülnek a nyelvsajátos elemek. Ez utóbbiak nagymértékben kapcsolatban állnak a nyelvtudás szintjével, ami tartalmazza ezeket a lexikai-grammatikai elemeket is. Az itt elhelyezkedő struktúrák változékonysága és nagymértékű helyzetfüggősége miatt bírnak mind lexikai, mind grammatikai tulajdonságokkal. Az olvasás tanításával párhuzamosan érdemes az írástanítást is gyakoroltatni – még akkor is, ha nem tekinthető reciprok tevékenységnek a kettő. Az írás produktivitása azonban lehetővé teszi, hogy visszajelzést kapjunk az olvasáshoz szükséges vonatkozások elsajátításáról. Ha a gyerek maga is létre tud hozni ilyen egységeket, akkor valószínű, hogy képes lesz ezeknek a feldolgozására. Bár százszázalékosan erről sohasem bizonyosodhatunk meg, mégis nagyobb biztonsággal ítélnéljük meg a készség fejlettségének szintjét.

2.4. Íráskészség

Az írás tanításánál is megjelenik a technikai oldal, amely a szabályos betűformák elsajátításától a szavak, szövegek elemeire bontásának sebességéig terjed. A technika mellett a szövegalkotás a másik aspektus, ami központi szerepet játszik az íráskészség fejlesztésében. Szövegalkotás során a diák az írástechnika elemi alkalmazása mellett létrehoz egy logikai szervezőelv mentén haladó írott nyelvi egységet, amiben két tényező kapcsolódik össze: az egyik a szövegtervezés és szerkesztés, a másik a megszóvegezés és rögzítés. Írás közben a diák aktívan használja a lexikai, grammatikai, helyesírási és szövegtani tudását, miközben a nyelvi oldal mellett egy adott üzenetet is átad. Ez a két egymástól meglehetősen távol álló, összehangolt kognitív folyamat adja a tényleges írásbeli produkciót. A gyermek szövegalkotási készségének fejlesztése során érdemes a folyamatot részekre bontani: kettéválasztani a két kognitív funkciót: a tartalmi, gondolati oldalt és a technikai megvalósítást. Ennek a módszernek a tudatos alkalmazásával elérhető, hogy a tanuló felépíthesse a megalkotandó szöveget, kapaszkodókat kap a konkrét kivitelezéshez, és könnyedén tudja ellenőrizni saját munkáját.

3. A MINY-módszertan szerepe

A magyar mint idegen nyelv módszertani sajátosságok vonatkozásában kiemelkedően fontos szerepet kap a diák nyelvi tevékenységének és teljesítményének objektív idegennyelv-oktatási mérése. A mérési eredmények tudatában a megfelelő nyelvi szinthez illeszkedő tananyag kiválasztása és alkalmazása. Tekintettel arra, hogy a készségfejlesztés az idegen nyelvek tanítása során kiemelkedő hangsúlyt kapnak, biztosított a gyermekek testre szabott fejlődési üteméhez alkalmazkodás.

A két módszertani bázis összehangolt alkalmazása lehetővé teszi, hogy az alapkészségek és képességek fejlesztésével kialakuljon az adott életkornak megfelelő olvasás- és íráskészség a kisiskolásnál.

IRODALOM

- ADAMIKNÉ JÁSZÓ A., KÁLMÁNNÉ BORS I., KERNYA R., H. TÓTH I. 1995. *Az anyanyelvi nevelés módszerei. Általános iskola, 1-4. osztály.* Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt., Budapest
- DÓLA M. 2006. Nyelvi kreativitás és nyelvi emlékezet. A magyar mint idegen nyelvi szemlélet az anyanyelvi nevelésben. In: Medve A., B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.) *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra-könyvek 30. Iskolakultúra, Pécs. 76-90.
- FEKETE L. 1995. *Beszédművelési gyakorlatok és irányításuk.* Budapest: Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskola és Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó Rt.
- GÖDÉNÉ TÖRÖK I. 2005. Az anyanyelvi nevelés lehetőségei az iskolára való előkészítésben. In: Medve A., B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.) 2006. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs: Iskolakultúra. 99-109.
- KÁNTOR Gy. 2006. Az anyanyelvi nevelés helye és korszerű feladatai. In: Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. In: Medve A., B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.) 2006. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra-könyvek 29. Pécs: Iskolakultúra. 110-116.
- LÉNÁRD F. 1987. *Képességek fejlesztése a tanítási órán.* Budapest: Tankönyvkiadó.
- PAVESZKA D. – NYÍRI P. 2006. Oktatási stratégiák és a migráns tanulók iskolai integrációja. In: Feischmidt M., Nyíri P. (szerk.) 2006. *Nem kívánt gyerekek? Külföldi gyerekek magyar iskolákban.* Sík Kiadó, Budapest
- SEBESTYÉNNÉ TAR É. 2005. Nyelvi zavarral küzdő gyermekek az iskolában. In: Medve A., B. Nagy Á., Szépe Gy. (szerk.) 2006. *Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.* Iskolakultúra-könyvek 29. Iskolakultúra, Pécs. 154-169.

II. HUNGAROLÓGIA A NAGYVILÁGBAN

Magyar etnikai és nyelvi identitás Afrikában

Bevezetés

Afrikában **is** vannak magyarok. Miért is ne lennének éppen ott, midőn Afrika a hozzánk legközelebb fekvő, a Földön Ázsia után a második legnagyobb földrész. Az Urál ugyanis messzebb van tőlünk, mint akár Szudán. Immáron – sajnálatos módon – kulturális (és nem csupán földrajzi) értelemben is. De kik ezek (azok) a magyarok? Hogyan kerültek oda? Mit kerestek, vagy éppen ma mit keresnek ott, és mire jutottak a kutakodásaikkal, otlétükkel? Eleve tudtak-e valami érdemlegeset Afrikáról, amikor oda mentek, s ami a legfontosabb, annak népeiről s azok kultúráiról? Vagy csak úgy tapogatóztak a nagy sötétségben, eljutottak egyik vagy másik népcsoport egyik vagy másik, előlük addig 'eldugott' szegmenséhez, és általános igazságként tárják eléink a (nyelvismeret híján saját maguk számára is valójában majdnem érthetetlen) morzsányi részleteket? Legtöbb esetben természetesen a nyelvismeret is kevés. Ha nem értjük a nyelv kulturális hátterét, nem ismerjük (legalább írott forrásokból) részleteiben az adott nyelvet használó nép(ek) életét, minden- és ünnepnapjait, akkor innen-onnan összekapart nyelvtudásunk fabatkát sem ér.

Ki maradt ott magyarjaink közül végleg, és ki tért vissza? És aki ott maradt, mit vitt magával a sírba, mit hagyott ott, szórt szét vagy hagyott szétszóródni, és mit juttatott haza? Vajon csak azért maradt ott végleg, mert nem volt ideje vagy módja hazatérni (például Magyar László)? Lehet-e, van-e mindebből nekünk, honi magyaroknak bármiféle előnyünk vagy hasznunk? Vagy csak veszítettünk a „játékon”, mint a történelem során hasonló játékokon már annyiszor? Nyomaszthat-e bennünket mindennek kapcsán lelkifurdalás, kétely vagy bármiféle büntudat? Azt hiszem, igen!

Elvesztegettünk embereket, törekvéseket, ott elért eredményeket, az arra érdemes, de oda nem engedett, fölkészült emberek tudását és hitét, odavitt és ott előállított értékeket, hitet, reményt és szeretetet? Igen! Sokat veszítettünk mindezekből, de (talán) nem kevesebbet nyertünk, kaptunk is általuk. És ami valószínűleg a legfontosabb ebben a kérdéskörben: ki ment oda „jósántából”, és kit vonszoltak oda rabláncon, vagy jutott mór kalózkodó kezére, és lett gályarab helyett rabszolga, akit majd idegen hatalmak iránta közömbös matrózai szabadítanak ki végül (lásd a negyven protestáns prédikátor hírhedt esetét!)? Vagy kit vetett oda a személyes sorsa, holott különben soha eszébe nem jutott volna Afrika felé „tapogatózni”?

Nem szeretem a *nyertünk* szót – sem ebben, sem bármely más hasonló összefüggésben. A „nyerés” a vak szerencsejáték körébe tartozik. A mindenkori focicsapat

sem 'nyer', hanem 'győz'. A döntő kérdés tehát: győztünk-e Afrika kihívásaival szemben, vagy vannak-e ebben a világban esélyeink bármiféle (és elsősorban önmagunk tudatlansága fölött aratható vagy aratandó) további győzelmekre? Igen, vannak! És éppen ezért föl sem teszem újra a kérdést: veszítettünk-e? Hogyne veszítettünk volna! Példának okáért elvesztegettünk minden órát, amelyet az arra vágyó és arra érdemes magyarok nem töltöttek Afrikában, illetve Afrika tanulmányozásával. Ha bármikor megtehették volna, hogy odavergődjenek, akkor általuk biztosan több került volna közös szellemi tarsolyunkba.

Csak hogy mindehhez mindenekelőtt az Afrikába vágyakozóknak (előre és elméleti szinten) meg kell(ene) ismerniük magát Afrikát, annak múltját, jelenét, gondjait, lehetőségeit és mindazoknak a tevékenységét, akiket valaha (alkalmasint tőlünk, közülünk) „oda evett a fene.” Aki fölkészületlenül vág neki a kalandnak, egész biztosan több kárt okoz, mint amennyi haszonra tehet szert, és amennyi értéket hozhat haza. Sokan és sokszor követnek nemes, ám megvalósíthatatlan célokat, kergetnek Afrika-mentő délibábos álmokat. Természetesen róluk is tudnunk kell, hogy, amennyire lehet, tudatosíthassuk bennük az előzetes, elmélyült tanulmányok föltétlen szükségességét.

És még többet veszítettünk azok által, akik oda jutottak, és tévedések, ostobaságok, előítéletekkel terhes balga vélemények, netán eleve rosszindulatú, az afrikai kultúrákat lekezelő és lenéző, 'négerező', megvető és gúnyos kitételekkel teszik 'színesebbé' beszámolóikat a reformkortól kezdve a mai média különböző rangúrendű képviselőiig. Ugyanebbe a körbe tartoznak a hebehurgia és szintén tudatlan kalandorok. Végigcsörtetnek Afrikán, annak valamely részén vagy országán/országain, és telekürtölik saját kisebb-nagyobb 'világaikat' hajmeresztő kalandjaikkal. A legjobb védekezés velük szemben, ha nem pocskolunk időt a zagyvaságaikra.

És itt vannak előttünk, közöttünk, mögöttünk a hitehagyottak és hazavesztettek. Olyanok, akik a megismerés és a kutatás parancsát félreértve 'túlazonosulnak'. Akár a neofita katolikus (vagy bármely más vallás híve), aki „pápább akar lenni a pápánál”, feketébb az afrikaiaknál, és ami a legveszedelmesebb: tudóbb a 'tudóknál'. Azok, akik szerzett, kapott, orzott vagy kiizzadt új identitásukat fölébe helyezik hazájuknak, népüknek, nemzetüknek családjuknak. Eredeti hitükkel, és a maguk kis 'bugyrán' kívül mindennel szemben idegenné, rosszabb esetben kitaszítottá vagy kitaszítóvá válnak. Suta huszadik századi szóval: „*elidegenednek*.”

Összegezve a kétségeket: hogyan lehetséges, hogy hozzá nem értő, fölkészületlen emberek sokasága írhat könyveket jelentéktelen tapasztalatairól mondván, hogy 'én ott voltam, én tényleg láttam Afrikát', lett légyen az ott eltöltött ideje pár nap vagy több év? (Lásd a számos szedett-vedett 'múzeumot' és gyűjteményt, amelyeknek látogatói vagy ismerői természetesen nem képesek megkülönböztetni az ott látható 'valóságot' a helyénvalóságtól). Úgy, hogy ebben a kommersz világban (mivel pl. hiúságból – és ki tudja, még miből – összekuporgattak rá valamicskét)

némely vállalkozások vagy egyes emberek kiadják az irományaikat, az igénytelen 'piac' ismeretében nem is minden remény és eredmény nélkül (és a jelentősebb művekhez képest borsos), álpiaci áron. Nos, ez az, ami végképp nem kellene, még ha akadnak is olyanok, akik elfogadják, sőt igénylik és falják!

Tudnunk kell tehát, mit műveltek Afrikában a középkortól napjainkig érdemes *hungarus* (vagyis nem föltétlenül magyar nemzetiségű, de a mindenkori magyar állam alattvalóként tevékenykedő) honfitársaink. S hogy mindezek után kell-e zengedeznünk az orrszarvúk vagy vízilovak farkcsóválásáról, esetleg éppen a maszai, szamburu, turkana, fulbe stb. pásztorok turistacsábító, hamis lándzсарázásáról? Nem hiszem. Mögöttük ugyanis tengernyi gondjával-bajával ott van, és napjainkban szinte a pusztá létéért küzd az „igazi” Afrika.

Valószínűleg ezek a 'csinált dolgok' teljesen másodlagosak, és az igazán fontosak számunkra a még ma is élő kultúrákat képviselő – és nem soványka turista attrakciókat és silány, ám borsos árú bóvlikat (pl. a Rákóczi út árkádjai alatt) napjainkig hordozó – afrikai emberek! Félreértések elkerülése végett: számunkra, tudományágunk számára a legfontosabbak az **Afrikában élő** afrikai emberek! Az ő kultúráik, a ma még – helyel-közzel hozzáférhető és ezáltal meg is érthető – élő hagyományaik, nyelveik, nyelvjárásaik, tárgyaik, eszközeik, életük és életmódjuk, szándékaik, reményeik, esélyeik, törekvéseik stb.

De mégiscsak ott jártak magyarjaink. Sokfélék voltak (és vannak ma is), sokféle kudarcot és sikert elkönnyvelhettek, de Afrika valahogy vagy fölöttük, vagy alattuk maradt. Nem fogadta be őket igazán, és nem lett az övék. Lássuk hát, mit cselekedtek, és mi végre! Több évszázadon átívelnek tapasztalataik. Megfontolandó észrevételeik, tiszteletre méltó kutatásaik, megélhetési gondjaikból fakadó megalkuvásaik tanulságosak lehet(né)nek minden Afrika iránt érdeklődő magyar számára. Hogy mindezekből mi hozzáférhető, mi földolgozható, s ami a legfontosabb talán: mi közölhető... – hol és hogyan és mikor és mennyiért? Ma inkább ezen kellene gondolkodnunk, és kevésbé azon, hogy hány embert gyógyított meg Libériában Fuszék Rudolf, hány orrszarvút lőtt le Teleki Sámuel, és miért, mit kezdett festőmohájával Magyar László Benguela mellett a 19. sz. közepén stb. De ezek még mindig csak a magyarjaink! Hanem mi van a fekete emberekkel? A 'négerekkel', a 'bennszülöttekkel'? Mai, túlpolitizált szóval az 'afrikaiakkal', mintha például nem lennének 'fehér afrikaiak' is? Ez a leglényegesebb kérdés, viszont további tanulmányok témája lehet csupán, részletesebben itt és most nem taglalható.

1. Emigráció

Az emigráns legtöbbször nem a világ szegényebb csücskeibe törekszik. Ha már el kellett hagynia eredeti hazáját, szívesebben megy olyan helyre, ahol van

esélye az otthon maradottakhoz hasonló vagy azoknál valamivel jobb körülményekre lelnie, olyanokat teremtenie magának. Ezért bár vannak Afrikában magyar emigránsok, a számuk nem is elenyésző, de nem is igazán jelentős, és földrajzi elhelyezkedésük erősen féloldalas. Kétlem, hogy például a Közép-afrikai Köztársaságban különösebben hemzsegnének a bárhonnán oda keveredett magyar emigránsok, nem szólva itt a vele szomszédos országok olykor még nyomorúságosabb helyzetben lévő, alkalmasint egyenesen az életüket mentő, oda vagy más országokba iszkoló menekültjeiről. Az ilyenek egyébként sem tekinthetők emigránsoknak a szó hagyományos értelmében. A világnak ebben a napszitta, de egyébként egyik valóban elhagyatott – és a civilizáció szempontjából talán még megindokolhatóan is 'legsötétebb' – zugában életvitelszerűen tudomásom szerint egyetlen magyar sem él.

A Dél-afrikai Köztársaságban viszont akad néhány ezer magyar. Egyesek már a „harmadik nemzedéket” alkotják, és némi jóindulattal is csak '*magyar származásúak*'-nak tekinthetők. Tisztelet a talán tíz–húsz ujjunkon megszámálható, közülük való kivételnek, akik valamely rejtélyes oknál fogva a legrégebben oda kerültek utódai közül is megőrizték magyar voltuk tudatát, sokkal ritkábban magyar nyelvüket is. Gondoljunk csak arra, hogy a századok során a főként Habsburg uralkodóink által tömbyszerűen és tudatos etnikai föllazítás céljából (is) hazánkba telepített németajkú honfitársaink jelentős része is elmagyarosodott néhány nemzedék leforgása alatt. Magyarok viszont az esetek igen nagy többségében egyénekként, kiscsaládonként vagy mikro-szórványokként (egyénekként) kerültek távol a történelmi Magyarországtól. Megmaradásuk esélyei emiatt lényegesen csekélyebbek voltak. A József Attila szavai szerint „Amerikába kitántorgott hárommillió emberünk” zöme etnikai szempontból nem is volt magyar.

A különféle forrásokban föllelhető, a dél-afrikai magyar emigráció lélekszámáról szóló számadatok rendkívül eltérőek: az alig ezertől a jó pár ezren keresztül több tízezerig váltakoznak. A lélekszám ilyen tág határok között mozgó és ellentmondó megállapításai mögött több szempont is lapul. Az összvilági magyar emigráció értelmiségének egyes, identitászavarral küszködő képviselői, az őket sanyargató történelmi frusztráció hatására, legszívesebben még a közép-amerikai *majákban* vagy egyes etiópiai népekben stb. is magyarokat látnának. Látomásaikat csak azért nem vethetjük gondolkodás nélkül a kultúrák szemétdombjára, mert legtöbbször tetszetős a megfogalmazásuk, kigondolódik érdemleges tudással és műveltséggel rendelkeznek, s ez által nagyszámú tájékozatlan vagy félművelt embert (ha nem is mindig akarattal) megtéveszthetnek. Szándékaik majdnem minden esetben jóindulatúak (bár akadnak a rasszizmus határát súroló, szélsőségesen ostoba megnyilvánulások is), de a jóindulat sem mentheti fel őket a csacska elméletek kiagyalásának és terjesztésének felelőssége alól.

Maradjunk ezért az 'arany középúton', és fogadjuk el, hogy Dél-Afrikában legfőljebb néhány ezer magyar, pontosabban magyar származású, magyar eredet-tudattal rendelkező ember él.

2. Az 'odavetődöttek'

(A homályos kezdetektől Magyar Lászlón át a korai orvosokig). Kószált valamikor a középkor végén, az újkor elején Egyiptomban néhány magyar királyi követ, akiknek igazi küldetése a 'magas portához', vagy a 'fényességes homlokú padisahhoz' szólt a török időkben... Vagy talán pontosabban fogalmazhatnánk így: Mátyás király idején. De afféle 'tudományos közhelyként' is leszögezhető, hogy Egyiptom nem igazán Afrika. Talán a mély ókorban egyedül volt ismert az európaiak számára, de az ógörögök tudatában már valahogy inkább Ethüópiához, a 'napégette emberek' világának északi peremvidékéhez tartozott. Az *Afrika* elnevezés ebben a formában először a rómaiaknál fordul elő. Ezekről a *hungarus* követektől alig maradt ránk valami. A kevés hagyaték persze nem érdektelen, darabjai viszont elsősorban egyházi levéltárakban (legbővebben talán Kalocsán) férhetők hozzá.

Ezek között a sorok között bukkan föl a 16. századi *Bernardino Ungaro* neve, aki a források szerint Észak-Afrika számos helyén megfordult diplomataként, világi és/vagy egyházi küldötként, esetleg hittérítőként is. A *Bernát*, *Bernhard*, *Bernardus* stb. formákban előforduló személynév nem volt ritka akkoriban Magyarországon és környékén. A *Bernardino* alak itáliai, nagy valószínűséggel vatikáni kapcsolatra utal. Kérdés, hogy az érintett személy ezt a névalakot már indulásakor viselte, vagy csupán (Rómába való?) visszaérkezte után ruházták föl vele. Tevékenységéről sokat nem tudunk, de mivel a neve és kisebb-nagyobb küldetéseinek leírása több helyütt, köztük római levéltárakban is fennmaradt, nem lehetett jelentéktelen vagy sikertelen személy.

A legnagyobb ismertséggel rendelkező 'odavetődöttünk' **Magyar László**. Dicső tetem. Könyvtárnyi irodalmat alkottak-fabrikáltak róla és vele kapcsolatban, szinte nyomban a halálát (1864) követő évektől kezdődően. Értékelték sokan és sokféle-képpen. Rendszerint a mindenkori politikai helyzettel kapcsolatos „tudományos” elvek szellemében. Nem járhatjuk itt végig a Hunsdorfer-Hunfalvy kiadásoktól nap-jainkig terjedő kiadványok, vizsgálatok és komolyabb kutatások ívét. Jelen írásunk szempontjából a legfontosabb, hogy Magyar László – ameddig tehetette – kapcsolatot tartott a hazaiakkal, vágyott a visszatérésre, ám titkaival (ha voltak ilyenek) együtt végképp ott maradt az angolai Benguela mellett. (Csontjai már szárazak. Hiéna legyen a javából, aki még rágcálni valót remél rajtuk.) No persze: a szellemi hagyaték! Vannak filológiai érdeklődésre számot tartható morzsák, netán kisebb-nagyobb korpuszok is, és a velük való foglalkozás fontos és indokolt. Története mégsem több a megőrzendő és tiszteletre méltó múltnál.

A legnagyobb talány, félreértés és félremagyarázás: egy jeles *hungarus* kalandor sorsa és végzete. **Benyovszky Móric** nevű lengyel származású honfitársunkat hosszas oroszországi és távol-keleti száműzetés és bolyongás után Madagaszkár szigetére vetette a sorsa. Szerencsétlenségére éppen abban az időben, amikor a franciák már kíméletlenül kísérleteztek a majdani szigetország gyarmatosításával. Sok történelminek tekintett forrás nevezi őt Madagaszkár királyának.

Az első (és talán legfontosabb) körülmény, hogy Benyovszky Móric (1741–1786) valójában nem volt magyar. Lengyel volt, bár az ő korában Lengyelország és Magyarország között nem voltak igazi határok, s ha voltak is, mai szóval élve 'légiesek' voltak. Vagyis egy ideszakadt lengyel nemesnek lehettek birtokai Magyarországon, ahogyan magyar ember is ülhetett Lengyelország trónján. Ám ezek a megfontolások inkább életrajzi munkákba illenek.

A legizgalmasabb (és talán legdöbbenetesebb) ez a 'király-mítosz'. Maga Benyovszky is munkálkodott a megalkotásán és terjesztésén, de ezt főleg pillanatnyi (jó szándékokkal és tiszteletre méltó törekvésekkel teli) érdekei diktálták. Az különös kissé, hogy a Habsburg-birodalom zsigereiben tengődő Magyar Királyság megszűnte után, a huszadik század közepe táján burjánzott el ez a legenda. Megtépázott és meggyötört hazánknak persze igazán jól jött volna a múltjához fűződő köztudatban valamely tekintélyes birodalom képzete, élén egy *hungarus* királlyal. De (sajnos) nem ez volt a helyzet. Magam is találkoztam olyan afrikai (joruba, nyamvezi, ganda) kiskirályokkal, akik nemzetközi szinten is büszkén viselték bizonyos törvények szerint nekik kijáró címüket. Királyságaikat azonban általában nem több mint tíz–húsz falu alkotta. A kora középkori Európa, főleg annak északi része maga is tele volt ilyenekkel. Benyovszky ilyesféle kiskirály lehetett egy északkelet-madagaszkári nagyobbacska tengeröböl környékén. Teljesítményét becsüljük, de ne csináljunk belőle nemzettudat-támogató nagy uralkodót!

Az alábbiakban néhány sajátos kategóriát kívánunk áttekinteni röviden, utalás-szerűen – abban a reményben, hogy később bővebben kifejthetők lesznek.

3. A tudatosan oda törekvők

A legjelesebb 'odatörekvők' természetesen **Teleki Sámuel**. Bár kétségkívül már korán fölmerültek bizonyos kételyek elszánt törekvését illetően a helyenként gyötrelmes, hosszú kelet-afrikai szafarit illetően. De itt nincs terünk arra, hogy elidőzzünk a tizenkilencedik század végének az erdélyi gróf életével, afrikai kalandozásának okaival foglalkozó udvari intrikáknál és pletykáknál. Teleki úgy szerepel a köztudatban, mint az utolsó nagy fölfedezők egyike. És ez a vélekedés teljesen helyénvaló. A helyi emberek ismeretei, kósza hírei szerint Kelet-Afrikában, a mai Kenya területén nem a Baringo-tó az utolsó nagyobb szárazföldi édesvíz, hanem

tőle jóval északabbra helyezkedik el még két jelentős 'pocsolya', amelyeket etnikai-nyelvi hovatarozásuk szerint sokféle névvel illettek. Teleki útjának egyik fő indítéka pontosan ezek földerítése és a közbülső, addig ilyen szempontból ismeretlen területek föltérképezése volt.

A gróf lelkiismeretesen fölkészült az útra. Földrajzi és népismereti tudása mellett némi orvosi tudásra is szert tett, sőt a leendő utazás területén többé-kevésbé általánosan elterjedt *szuahéli* nyelvet is elsajátította (Angliában) alapfokon. Mőgötte állt még gazdag vadászélete, amelyben nem annyira a célba lövés tudománya, hanem a kemény vadászetika játszott a döntő szerepet. Nem kisebb jelentőséggel bírt kicsattanó egészsége és tiszteletre méltó fizikai ereje. (Az út során eredeti derék súlyának csaknem felére fogyott).

Höhnel Lajos (Ludwig von Hoehnel) mint afféle úti krónikás írta le, amit a gróf és természetesen ő maga is cselekedett az út során. Teleki nem egyszer gondolt arra, hogy 'hazazavarja', de szövetségük az utolsó pillanatig fönnmaradt.

Az **orvosokra** büszkék lehetünk, sajnáljuk őket, vagy keseregjünk miattuk? Mindegyikre bőségesen találhatunk okot. Afrika soha nem volt, és ma sem igazán beteg, bár sokan és sokszor megfertőzték különféle nyavalyákkal. Történelme során mégis számtalan, jobban- rosszabbul fölkészült különféle szakember szerette volna 'meggyógyítani'. Közöttük szép számmal akadtak magyarok is. Legelső sorban orvosok. Néha „botcsinálta doktorok” is. A tizenkilencedik század második felétől járják Afrikát, illetve telepsznek meg valahol rövidebb-hosszabb időre, és végeznek általában értékes munkát. Többségük saját szakmáján kívül más tudományterületeken (elsősorban néprajz, kisebb mértékben nyelvészet, szociológia stb.) is figyelemre méltót alkotott. Lássunk róluk néhány rövid szemelvényt!

Fuszek Rudolf Libériában alkotott nagyot. Nem értett olyan jól a „piár” technikához, mint a Gabonban szintén tiszteletre méltó tevékenységet folytatott Albert Schweitzer, de teljesítménye semmivel sem marad el az övétől. Olyannyira, hogy amikor a világháború során mint hadviselő fél képviselőjét a brit törvények szerint integrálás fenyegette, a kedvéért különleges pozíciót hoztak létre. Libéria afféle egészségügyi miniszterévé nevezték ki, amely pozíciónak birtokában tovább folytathatta orvosi tevékenységét. Emiatt azonban itt akár meg sem kellene említenünk. De művelt ember lévén fölismerte az általa megismert helyi népek lenyűgöző kulturális értékeit. Ennek eredményeképpen a Magyar Néprajzi Múzeum raktárában őrzik páratlan (sajnos porosodó) maszkgyűjteményét, főként a *dan* és a *kran* népcsoportok kultúrájának képviselőjeként.

Menyhárt László hittérítő, botanikus jezsuita szerzetesként dolgozott Mozambikban, a 19. század második felében. Szerteágazó tevékenységet folytatott: népélemezési rendszert dolgozott ki, és -bázist működtetett a Zambézi középső szakaszának szegény vidékén. Jelentős botanikai gyűjteményt állított össze, amely túlnyomórészt

elveszett. Tanulmányozta a helyi népcsoportok hagyományos gazdálkodását, és a missziós állomás mellett mintagazdaságot szervezett. Hamvai a Mazombue hittérítő állomás temetőjében nyugszanak. Az övéhez hasonló pályát futott be ugyanazon a vidéken jezsuita rendtársa, **Zimmermann (Cimmerman) István**.

Thanhoffer Lajos orvos polihisztor az 1930-as években tevékenykedett Belga Kongóban, Katanga (Shaba) tartományban, az őserdő és a szavanna peremvidékén. A kor mércéjével mérve kiemelkedően korszerű, bár nem nagyméretű kórház létesített. Onnan kiindulva járt be tekintélyes nagyságú területeket. Különösen a leprakutatás (a vidéken elterjedt gümös és foltos lepra) gyógyításában és kutatásuk terén ért el nemzetközi szinten elismert eredményeket. Orvosi munkája mellett néprajzi és antropológiai vizsgálatokat végzett, részben tudományos indíttatás alapján vadászott. Tapasztalatait, élményeit és kalandjait olvasmányos könyvben adta ki magyarul, Budapesten (Kongó, 1943).

Poczik Miklós szerencséje abban rejlett, hogy történelmének egyik legérdekesebb szakaszában tartózkodott néhány évet Etiópiában. Gyógyította Hailé Szelasszié császárt, az udvaroncát, járta az országot, és érezte, hogy valami forrong a levegőben. Nemsokára ki is bontakozott Mengisztu Hailé Mariam véres, szocialista színezetű és a Szovjetunió által támogatott diktatúrája. Poczik könyv formájában megjelent visszaemlékezései jellegzetes példáját adják az írás, és még inkább az Afrika-kutatás terén dilettáns műveknek: egy művelt, a saját szakterületén jól képzett, érdeklődő és lelkiismeretes ember nyúl olykor számára idegen témához. Könyvének nem életrajzi jellegű részei egyszerre tartalmaznak helyes megfigyeléseket, tévedéseket és (rendszerint külső forrásokból származó) számszámításokat.

Sáska László erdélyi (nagyenyedi) származású orvos a huszadik század egyik utolsó polihisztora. Sorsa élete során többször is ellehetetlenült: 1933-ban kénytelen volt elhagyni hazáját, és családjával együtt Szomáliába költözött. Mogadishuban folytatott orvosi praxist, és amennyire körülményei engedték természettudományos és néprajzi kutatásokat folytatott a számára elérhető vidékeken. Rövidesen kénytelen volt Etiópiába (akkor Abesszínia) menekülni. Ott hamarosan a császári udvarba került és az egyik herceg családi orvosa lett. Vadászcsoportokkal hosszú utazásokat tehetett. Ezek során is gyógyított, valamint az elterjedt trópusi betegségeket tanulmányozta. Az olasz megszállás elől Tanganyikába menekült (1937), Taborában és Arushában folytatott orvosi gyakorlatot. Folytatta a máig népbetegségnek tekinthető trópusi kórok és az (Afrikában egyébként nem gyakori) daganatos betegségek tudományos kutatását. Emellett értékes néprajzi, növénytani és állattani megfigyeléseket végzett. Haláláig erdélyi magyarnak tekintette magát, rendületlenül őrizte anyanyelvét és kultúráját.

4. A 'kiküldöttek'

Diplomatáink, akiket afrikai küldöttségek programjainak során megismerhettem, rendszerint ostoba pártkáderek voltak. Nem tréfa, de olyannal is találkoztam, aki az előzetes megbeszélés alapján létrejött találkozó alkalmával a leghűvösebb (légkondicionált) sarokba visszahúzódva a *Népszabadságot* fejjel lefelé tartotta a keze között. Ők az ottani kiküldetésüket inkább száműzetésnek tekintették. A legkevésbé sem érdekelte őket a helyi valóság, netán az odavetődő magyar állampolgárok sorsa. Ez a szánalmas tendencia máig virul. Nemzetazonossági kérdés velük kapcsolatban nem is merülhet föl. Bármikor, bármit is képviselnének, csak érdekeik érvényesülhessenek...

Volt Magyarországon valaha egy zagyva külképviseleti és rafinált kiküldetési szervezet, a TESCO. (Nem azonos a mai nemzetközi kizsigerelés egyik fő letéteményesével.) Az 1970-es és az azokat követő évek laza egzisztenciái. Keretükben nem kis számú, rendszerint nem is rossz fölkészültségű emberek lepték el Fekete-Afrikát hosszabb vagy rövidebb időre. Vannak hazai lecsapódásaik is. Szennyes eszmék nevében mentek Afrikába, de többnyire tanultak ostobaságiakból. Fájdalmas módon Afrikának csak a megfoghatatlan sűrűjében turkálnak, ezt 'tudománynak' nevezik, de a valóságból nem értenek szinte semmit. Ettől még próbálják (és tudják) befolyásolni a hazai „Afrika-politikát.”

5. 'Sorsszórványok'

Kósza vágyak vitték oda őket. Nem tudják, mit akarnak. Valójában nem is akarnak semmit. Ugyanis akaratok kimerül abban, hogy oda eljussanak. Azt hiszik (legalábbis próbálják elhíttetni), hogy nekik ott minden jó, és pompásan érzik magukat. De mégis – még úgymond az új családon kívül is – tudják, hogy nincsenek otthon. Ha belekezdenek valamibe, ritkán járnak a végére. Maradnak, ameddig bírják cérnával. Többnyire nők. Egyesek férjhez mennek, de általában mind lógó orral jönnek haza. És természetesen nem találják a helyüket, a párjaikét és a gyermekeikét egyaránt.

6. Feleségek

Jövendőbelijükkel itthon (ritkábban Afrikában) ismerkedtek meg. Többnyire kiköltöznek, és rendszerint nagyot csalódnak. Kivéve, ha a férjnek jól megalapozott egzisztenciája van. Odakint is házasodnak... Ez ritkább, de nem sokkal stabilabb jelenség. Tartós elkötelezettséget legfőljebb valamiféle bigott vallási kötöttség (például az iszlám) vonhat maga után. Ez a kötöttség rendszerint formalizálódik, jó esetben pár évtized alatt föloldódik. Ha nem, több nemzedékre rátelepedő frusztráció forrása lehet.

7. *Mai kalandorok*

Világkalandor téved Afrikába. Pl. újságíró. Hajhássza a hajhászhatót, aztán megy tovább. Időnként hazajön, hogy learassa a babérokat. Hazudik, lop, csal, de leginkább téved. Frusztrált emberek (pl. elváltak) Afrikában kárpótolják magukat. Hosszabb időt töltenek ott. Rendszerint értelmiségiek. Érzelmekről és kalandjaikról szívesen írnak. Leginkább könyveket. Afrikát is észreveszik, de ők a fontosabbak. Van, akit úgy megfog Afrika, hogy évtizedekig maradnak (néha szándékaik szerint végleg). De 'meghalni' azért többnyire hazajönnek. Akad, akit közülük ott ér a végzet (betegség, szerencsétlenség stb.). Szándékaik jobbra tisztességesek. Amikor vétenek valamiféle szabályok ellen, egyszerre külső és belső kényszerből teszik. Munkájukban az afrikanisztika tudományának szempontjából több a rossz, mint a jó találat. Pedig többségük éles szemű, csak ritkán tudják, mire kelleme odafigyelniük. Közleményeik (erős szűrés után) ennek ellenére használhatók. Azonosságutadatuk néha zavaros. Inkább világpolgárok, semmint hazafiak.

8. *Félvérek*

Többnyire magyar anyák és afrikai apák gyermekei. Tagadják vagy valóban nem érzékelik, de súlyos identitászavarral küszködnek: egyik társadalomban sincsenek igazán otthon. A szívük inkább Afrikába, az eszük Európába húzza őket. Kár (és talán lehetetlen is) lenne messzemenő következtetéseket levonnunk róluk. Fórumot kellene találnunk saját megnyilatkozásaikhoz! A probléma természetesen nem csak az afrikai–magyar, hanem bármilyen más hasonló kapcsolatokra is érvényes.

Kedves mozzanat: egyszer egy afrikai–magyar kapcsolatból származó leánykát afrikai tanítója megkérdezte, mi az anyanyelve. Magyar! – vágta rá a gyerek. A tanító nyilván nem erre a válaszra várt. – Nem azt kérdeztem, mi az édesanyád nyelve, hanem azt, mi a te *anyanyelved!* – folytatta a kérdezősködést. – Magyar – felelte ismét a kislány. – És mivel tudnád ezt bizonyítani? – Hááát... azzal, hogy magyarul álmodom...

Kimeríthetetlenül bonyolult téma! Az eddiginél sokkal nagyobb figyelmet érdemel.

9. *Jövő-menők*

Odajutottak egyszer. Különben jönnek-mennek a világban. 'Mindenből egy kicsit, de semmit sem igazán'. Afrika megragadja őket, de el is ereszti. Visszavágnak. A 'fertőzöttebbek' visszajárnak. A többiek mindenfelé afrikai élményeikről regélnek. A visszajárók rendszerint igyekeznek valamiféle értelmes keretet is kialakítani szenvedélyük igazolására. Például elkezdenek kereskedni valamivel. Olyasféle

turista bővlikat hoznak haza, amelyek többnyire tisztességes kézműves munkák (faragványok, bizsu jellegű ékszerek, képek stb.). Mutatósak, nem is értéktelenek, de édeskevés közül van Afrika kultúráihoz.

Mások jótékonyági programokhoz csapódnak. Soha nem értik meg, hogy Afrikát nem nekik kell megváltaniuk. Becsületes, jó szándék vezérli őket, amelynek köszönhetően tevékenységük hasznos is lehet: az afrikaiak és önmaguk számára egyaránt. Legtöbbször az egészségügy területén munkálkodnak, tanítanak, gyakorlati feladatokat végeznek el. Az utóbbiak sokfélék lehetnek: mintagazdaságok létesítésében való részvétel, építkezés (iskolák, egészségügyi létesítmények, iskolák, templomok stb.). Kevesebben egyházi intézményekhez kapcsolódnak, és egyebek mellett térítő munkát is végeznek. Általában nem hosszú ott-tartózkodásuk magyarságtudatukat és anyanyelvüket nem veszélyezteti.

10. Turisták

Egyszeriek és visszajárók. Identitásgondjuk nincs. Pénzkérdés az egész. Szentül hiszik, hogy Afrikában jártak. A pár hetet (legtöbb egy hónapot) Afrikában töltők azonosságtudatát futó kalandjuk egyáltalán nem érinti. A helyi valóságból kimért és alaposan denaturált adagokat kapnak, amelyek (csekély kivételtől eltekintve) pozitív benyomásokként maradnak meg az emlékezetükben. Legtöbbször megmaradnak a 'nagy fehér ember' tévhitében, amiről főként elegáns körülményeik, szálláshelyeik erre kiképzett személyzete gondoskodik. Magyar hátizsákos turista viszonylag kevés fordul meg Fekete-Afrikában. Akik valamilyen határozott céllal mennek oda, inkább a 'jövő-menők' kategóriájához tartoznak. Ezeket bátran nevezhetjük 'egy-könyveseknek', élményeik főleg a hasonszőrűek számára hasznosak, inkább saját hányattatásaikról, s nem Afrikáról szólnak.

11. Vadászok

Kimentek a divatból, de azért léteznek. Ott élők, diplomaták, 'ősközület-vadászok', presztizshajhászok. Nem azonosulnak, 'urak' maradnak. Identitástudatuk rendben van. Általában öntudatos hazafiak, akik kedvtelésből járnak Afrikába (és más távoli vidékekre). Miután a legtöbb afrikai államban nagyon megszigorították a vadászat feltételeit, számuk minimálisra csökkent.

Különleges sorsok:

Nagy Endre a II. világháború vége felé kényszerült külföldre. Szinte egyszerre menekült a náci hatalom és a közelgő bolsevista rém elől. Viszonylag rövid svájci tartózkodást követően jutott el Kelet-Afrikába. Ott, Tanganyikában, az Arushához közeli Usa River mellett telepedett le. Kezdetben úgynevezett fehérvadászként,

később évtizedeken át elismert természetvédelmi szakemberként tevékenykedett. Negyvenkét évig élt Afrikában, halála előtt pár évvel tért haza és telepedett meg Balatonedericsen. Eklektikus gyűjteménye (néprajzi tárgyak, vadásztrófeák, 'turista-szobrok' stb.) ma is ott látható. Tanzániában sokat tett a vadvédelmi rendszer kialakításáért és fejlesztéséért, nemzeti parkok létesítéséért és működtetéséért.

Magyar József az utolsó hagyományos 'fehérvadászok' egyike, aki különféle *szafarikat* szervezett, elsősorban nagyvadakra vadászni kívánó urak számára. Nagy természetű, életerős ember volt, aki komolyan vette hivatását: minden vendégét személyesen kísérté utazása során. Sorsa hivatásához méltóan, ám tragikusan ért véget: a közelmúltban súlyosan megsebesítette egy oroszlán, és sebeiből nem gyógyult föl. A távoli szavannán nem lehetett megfelelő elsősegélyben és ellátásban részesíteni. Vérmérgezésben halt meg.

Ők és a hozzájuk hasonló emberek keményen őrizték magyarságukat, évtizedeken keresztül ápolták anyanyelvüket.

12. Magyarabok (*magyarábok*)¹

Ezzel a kérdőjellel kapcsolatban legszívesebben bölcs királyunkat, Könyves Kálmánt idézném, a *sztrigákról* alkotott véleménye és törvénye tükrében: '*de eis qui non sunt, mentio nulla fiat*'. Tehát: beszéljünk-e azokról, akik nincsenek? Vagy valahol, valahogy mégis vannak? Valamikor, az 1970-es évek közepén turistaként Alexandriában jártam. A szállodám (névére már rég nem emlékezem) felvonójában egy majd' kétméteres koromfekete ifjú vigyorgott rám. Miután (akkor még fölöttébb gyöngé angolsággal) elmagyaráztam neki, hová igyekszem, megkérdezte, ki fia-borja vagyok. Miután magyar voltomra fény derült, ő – ha lehet, még szélesebb mosollyal azt mondta, hogy 'én is magyar vagyok, vagyis magyarab'. A szavai természetesen nem így hangzottak, de úgy-ahogy hasonlóképpen, miközben bennem „megállt az ütő.”

Azóta is áll. Gyaníthatóan már akkor is járhattak Egyiptomban félkész tudósok, akik befolyásolhatták. És egyfolytában rágsálják, szopogatják a sivatag által már szikkadtá semmisített, száraz csontokat. Egymást látják el bőséges irodalommal, amiben a hagyományos tudós meghatározás szerint sokkal kevesebb az 'iroda', mint a 'lom'. Soha senki semmilyen meggyőző bizonyítékát nem szolgáltatotta annak, hogy az adott helyen bármiféle magyar tudatú populáció lehetne. A világon más helyekre

¹ Ehhez vö. egyik korábbi számunk – hungarológus körökben tematikailag akkoriban kifejezetten újdonság értékű – idevágó írását: SZABADI Laura 2005. „Hajszálgyökerek”. Magyarok a világban – legendák, kérdések, tények. *Hungarológiai Évkönyv 6*: 123-150. (A szerk.)

is vetődtek kisebb-nagyobb magyar tömegek. Miért éppen egy teljesen idegen faji és nyelvi közegben maradtak volna fönn jobban, mint bárhol másutt.

E rövid fölvezetés után készen állok arra, hogy bármely érintett kérdésben folytassam a jelenségek jobban adatolt kifejtését. Hasznos lehetne, ha egy-két pohárba valamivel tisztább vizet önthetnénk. Természetesen közös erővel.

IRODALOM

- BAGOSI József 1996. A magyarábok. *Tiszavirág V/3* (Afrika-különszám) 38-48.
- BAKER Anne 1987. *Rabszolgák földjén. Egy magyar nő felfedezők és rabszolgák között 1870-1873.* Panoráma, Budapest
- BODROGI Tibor (szerk.) 1978. *Messzi népek magyar utazói.* Gondolat, Budapest
- CHOLNOKY Béla é.n. *Gróf Teleki Sámuel útja Kelet-Afrikában.* Franklin, Budapest
- CHOLNOKY Jenő é.n. *Afrika I-II.* Lampér, Budapest
- FÜSSI NAGY Géza 1982. *Bevezetés az afrikanisztikába.* Tankönyvkiadó, Budapest
- KITTENBERGER Kálmán 1986. *Afrikai vadászkönyv.* Szépirodalmi, Budapest
- LÁZÁR István (vál.) 1986. *Világjárók, világlátók. Régi magyar utazók antológiája.* Móra, Budapest
- LUGOSI Győző 1984. Benyovszky Móric Madagaszkáron – 'autolegenda' és valóság. *Századok*, 1984/2: 361-390.
- LUGOSI Győző 1988. Benyovszky Móric madagaszkári 'királysága' az újabb kutatások tükrében. *Ethnographia*, 1: 34-52.
- MAGYAR László 1859. *Dél-afrikai utazásai 1849-57. években.* A Magyar Tudományos Akadémia megbízásából sajtó alá egyengette, és jegyzésekkel ellátta Hunfalvy János M.T.A. I. tag. Pest.
- MORAVIA Alberto 1986. *Levelek a Saharából.* Európa, Budapest
- SÁSKA László 1969. *Életem Afrika.* Bukarest
- SOMSSICH Pongrác 1990. *Húsz év Afrika szívében.* Mezőgazdasági Könyvkiadó, Budapest
- SZABADI Laura 2005. „Hajszálgyökerek”. Magyarok a világban – legendák, kérdések, tények. *Hungarológiai Évkönyv 6:* 123-150.
- SZÉCHENYI Zsigmond 1971. *Denaturált Afrika.* Szépirodalmi, Budapest
- THANHOFFER Lajos 1943. *Kongó. Orvosi táskával Afrika földjén.* Magyar Könyvbarátok, (Királyi Egyetemi Nyomda), Budapest
- TORDAY Emil 1925. *Causeries Congolaises.* Bruxelles

TOVÁBBI AJÁNLOTT IRODALOM

- ALMÁSY László 1937. *Levegőben... homokon.* Budapest
- BALÁZS Dénes 1979. *A Zambéziől délre.* Gondolat, Budapest
- BORBÉLY László 1932/1991. *Egy magyar fiú Kongóban.* Örsiker, Budapest
- BORSOS Balázs – MÓGA János 1998. *Matatuháton Afrikában.* Osiris, Budapest
- FARKAS Henrik 1980. *Majomtörténetek.* Móra, Budapest
- FUCHS Antal 1996. *Bagamoyo.* Solti Kk., Gödöllő
- FÜSZTER Ildikó 1980. *Az új Líbiában.* Kossuth, Budapest
- GALLA-KOVÁCS Ágnes 1976. *Nem vadásztam Tanzániában.* Kossuth, Budapest
- HALÁSZ Iván 1992. *Okavango.* Szelker Bt., Budapest
- IGNÁCZ Ferenc 1979. *Habub Szudán felett.* Gondolat, Budapest
- KENDE István 1961. *Jóreggelt, Afrika!* Gondolat, Budapest
- KITTENBERGER Kálmán 1957. *Vadászskalandoz Afrikában.* Szépirodalmi, Budapest
- KITTENBERGER Kálmán 1976. *Kelet-Afrika vadonjaiban.* Móra, Budapest

- KUBASSEK János 1989. *Zanzibártól a Stefánia-tóig*. Bembo, Budapest
- LÁNGH Júlia 1996. *Közel Afrikához*. Magvető, Budapest
- LÁNGH Júlia 2002. *Vissza Afrikába*. Magvető, Budapest
- LÁZÁR István 1986. *Világjárók – világlátók*. Móra, Budapest
- MEGYERI Ella é. n. *Istenek, Fáraók, Emberek*. Utazási Könyvek Kiadóhivatala, Budapest
- PETRUCH Antal 1992. *Száz év a magyar jezsuiták történetéből*. Kecskemét
- POCZIK Miklós 1981. *Sebész voltam Etiópiában*. Gondolat, Budapest
- RÁTZ Kálmán 1936. *Afrika ébred*. Dante, Budapest
- RÉGI Tamás 2006. *Nomádok közt Kelet-Afrikában*. Anthropolis, Budapest
- RÓNA István 1963. *Híres vadászkalandok*. Gondolat, Budapest
- SÁRKÁNY Mihály 1998. *A közösségek közötti csere*. MTA, Budapest
- SEBES Tibor 1967. *Jambó, Kilimandzsáró!* Táncsics, Budapest
- SUGÁR András 1978. *Angolai tükkör*. Kossuth, Budapest
- SZÉCHENYI Zsigmond 1966. *Csui!...* Szépirodalmi Kk., Budapest
- SZÉCHENYI Zsigmond 1966. *Afrikai tábortüzek*. Szépirodalmi, Budapest
- SZILÁGYI Éva 1972. *Asszonyorsok Afrikában*. Táncsics, Budapest
- SZUHAY István 1971. *Szimba, a király*. Magvető, Budapest
- VOJNITS András 1990. *Utazás a rejtelmes Kelet-Afrikában*. Natura, Budapest
- Z. TOMAI Éva – ZOLTÁN János 1975. *Ketten az afrikai őserdőben*. Natura, Budapest

Hajnal Ward Judit – Szilvia Csűrös Clark

Nyelvmegtartás és kétnyelvűség: egy amerikai magyar nyelvtanulásának és nyelvtudásának elemzése

1. Bevezetés

Tanulmányunk egy amerikai magyar nyelvtanuló példáján keresztül arra a kérdésre keresi a választ, hogy milyen tényezők játszanak szerepet a nyelvi készségek fejlesztésében kétnyelvű beszélő esetében. Azt vizsgáljuk, hogy van-e esélye és lehetősége a magyar nyelvet csak otthon beszélő, már az Egyesült Államokban született generáció tagjának arra, hogy mind a négy szinten (beszédértés, beszéd-készség, írás, olvasás) az angollal egyenértékű magyar nyelvtudásra tegyen szert. A sikeres eset bemutatásával és elemzésével azt kívánjuk illusztrálni, hogy az egyén nyelv tanulási szokásai és preferenciái mellett a család, a tágabb értelemben vett magyar közösség, és nem utolsósorban a szervezett nyelvoktatás teszi lehetővé, hogy az elsőgenerációs amerikai művelt kétnyelvű beszélőként őrizze és adja tovább a magyar nyelvet és kultúrát az Egyesült Államokban, célzott nyelvtanulás segítségével pedig az íráskészség is utolérheti a beszéd-készség szintjét.

A magyar mint idegen nyelv tanításában külön csoportot alkotnak a **magyar diaszpóra** nyelv tanulói, akik nyelvtudásuk jelentős részét nem szervezett, iskolai vagy tanfolyami keretek között szerezték. Az angol nyelvű szakirodalomban újabban „*heritage learner*”-ként, vagyis ’örökségi nyelv tanuló’-ként emlegetett, a kétnyelvű diákok nyelv tanulási szokásainak óriási irodalma van az Egyesült Államokban, elsősorban a spanyol nyelv vonatkozásában. Az idegen vagy második nyelv tanítása és oktatása több tudományágban kutatott téma évtizedek óta, mint alkalmazott nyelvészet, módszertan, tananyagfejlesztés (összefoglalja Hinkel 2005). A kétnyelvű beszélők külön kutatási ágat jelentenek szociolingvisztikai szempontból is (pl. Grosjean 1982, Wardhaugh 2006).

Az örökségi nyelv tanuló (*Heritage Learner* – a továbbiakban: *HL*) viszonylag új fogalom a nyelvoktatásban és kutatásban. Draper és Hicks (2000, 19) meghatározása szerint ide sorolható minden olyan nyelv tanuló, aki a szervezett oktatási kereteken kívül került érintkezésbe egy másik nyelvvel (a szerző ford.), mégpedig leggyakrabban egy olyan nyelvvel, amelyet otthon a családban beszélnek. Valdes (2005) szerint ez az egyedüli olyan megnevezés, amely minden előítéllettől mentes, a többi valamilyen fogyatékoságra utal és a szintre hozást sugallja.

Az Egyesült Államokban a HL-réteg igen sokféle, amint azt Valdes (1995) spanyol példái illusztrálják a bevándorlás ideje, az angol nyelvű iskoláztatás időtartama és a tanulási készségek és lehetőségek stb. szerint. A nyelvi felkészültséget általában jelentősen befolyásolja, hogy hányadik generációs amerikaiakról van szó. Az első vagy másodgenerációs amerikaiak, aki már az Egyesült Államokban született, és ott vett részt szervezett iskolai oktatásban, az angol nyelvi készségei jelentősen meghaladják a nemrégiben érkezett bevándorlót, míg a spanyol nyelvben való jártassága a legváltozatosabb skálán mozoghat. A nagyszámú latin-amerikai bevándorló miatt az egyik legfontosabb kérdés, hogy ilyen sokféle tanulói közösségnek milyen spanyol nyelvoktatást lehet és kellene nyújtani. A probléma időszerűségét igazolja, hogy a *Bilingual Research Journal* egy teljes számot szentelt 2000-ben azon két-nyelvű tanulókról szóló kutatásoknak, akik elődeik nyelvét szeretnék alaposabban elsajátítani. Kutatások bizonyítják azt is, hogy a kétnyelvűség előnyös általában az iskolai tanulmányokban (Tuyay, Jennings, & Nixon 1995), és kifejezetten segít a természettudományos szövegek megértésében (Kearsey and Turner 1999).

Ezek a diákok tehát természetes nyelvi környezetben (család, rokonok, barátok között) sajátítják el a nyelvet, azonban iskolai oktatásuk a másik nyelven folyik. A magyarul jól beszélő amerikai diákok íráskészsége és nyelvtani ismeretei jelentősen elmaradnak a beszéd-készség és a szövegértés mögött (Ward & Agócs, 2004). A nyelvtan tanításának eredményességét sok szerző járja körül (Hinkel, 1998, Ellis, 2002). A felnőttoktatásban a nyelvtanítás a felnőtt nyelvtanuló analízáló képességére építhet és kárpótolhatja a hiányzó intuitív készségeket (Zhongganggao 2001). Egy francia nyelvvel kapcsolatos kutatás a nyelvtanítás kedvező hatását bizonyította az íráskészség fejlődésére (Chiang 1999), és a célzott nyelvtanítás a diákok véleménye szerint is fejlesztette képességeiket, hogy helyes nyelvtani formákat használjanak (Manley & Calk 1997). A nyelvtan tanítása az Egyesült Államokban nem jut fontos szerephez sem az első, sem a második nyelvben. Az angol mint idegen nyelv oktatásában például a nyelvtan oktatása azért jelent problémát, mert a legtöbb ESL/EFL-tanár nem rendelkezik a megfelelő képzettséggel, s még ha van is diplomájuk, tanulmányaik során rendkívül keveset foglalkoztak nyelvtannal és a nyelvtan tanításával (Byrd 2005).

A nyelvtan szerepét az idegennyelv-oktatásban rendkívül ellentmondásosan ítélik meg. Olyan vélemény is olvasható, miszerint a nyelvtannak teljes mértékben a tanterem falain kívül kellene maradnia (pl. Toth 2004). Egy tizenhat éves diákokkal végzett kutatás nem talált semmiféle bizonyítékot arra, hogy a szórend vagy a mondattan tanítása segített volna az íráskészség fejlesztésében (Lepkowska 2005). Egy másik tanulmány viszont (Rifkin 2005) azt bizonyítja, hogy a tantermi oktatás mennyisége mellett a nyelvtan tanítása is hatással van mind a négy alapvető készség fejlődésére.

A nyelvtanulás során elkövetett nyelvi hibák szerepének is nagy irodalma van (pl. James 1998), különös tekintettel a tanári hozzáállásra (Holt 1997). Az angol nyelvre vonatkozó szakirodalomban olyan végtelen álláspont is hangot kap, hogy a nyelvtani hibákat soha nem szabad az órán javítani, még az íráskészség fejlesztését célzó kurzusokon sem, a nyelvtani pontosítás nem hatékony, nem segít, sőt káros (Truscott 1996). A nyelvtanulás korai szakaszában az anyanyelvi szinthez közelálló beszélők hibái lehetnek rendkívül tanulságosak (Baker 1985), illetve az írásos szövegek alapos hibaelemzése válhat követendővé (Henry 1996). A *recasting* néven ismert technika (Byrd 2005) során a diák egyszerre kap implicit negatív és pozitív visszajelzést. Az egyszerű módszer szerint a tanár megismétli a diák által hibásan mondott mondatot, de immár javított és nyelvtanilag helyes formában.

2. Az amerikai magyarok és a magyartanulás

Az Egyesült Államok magát magyarnak valló másfél millió lakosa közül a 2003-as adatok szerint 89792-en otthon is magyarul beszélnek. Magyar nyelvtanítás számos formában és helyszínen folyik, ezek közül az egyik egyetemi szintű programot, a New Jersey államban található Rutgers egyetem magyar mellékszakát a magyar állam is támogatja lektor kiküldésével a Balassi Bálint Intézeten keresztül. Az oktatott kurzusok között kezdő, középfeladói és haladó nyelvórák, valamint angol és magyar nyelvű magyarságtudományi tárgyak szerepelnek (Hajnal Ward 2005).

Kutatásunk 1999-re nyúlik vissza, amikor Szilvia és Judit a magyar nyelvórán először találkoztak, egyikünk a diák, másik a tanár szerepében, jóllehet hamar kiderült, hogy korban, végzettségben, értékrendben és érdeklődésben közel állnak egymáshoz. Az ezt követő öt év adta jelen tanulmány háttérét. A két nyelvű magyar nyelvtanulóknak bővelkedő, főleg magyar származású hallgatókra alapozott egyetemi program az adatok gazdag tárházát jelentette, ebből azonban egy kiemelkedő szempontot szeretnénk megragadni.

2.1. A tanuló

A nyelvtanuló Szilvia, a negyvenes évei elején járó egyetemi oktató 56-os bevándorlók gyermekeként született az Egyesült Államokban. Otthon, a családban magyarul beszéltek, de számos más lehetősége is volt a nyelvtanulásra és nyelvgyakorlásra. A szülők mindketten felsőfokú végzettségűek, és több idegen nyelvet is beszélnek, bár kiérkezésükkor angolul nem tudtak. Az anya operaénekesnek készült, és az Egyesült Államokban is közel maradt a zenei pályához, zenetanárként dolgozik a mai napig. Az apa kevésbé volt szerencsés, sikeres ügyvédi karriert adott fel nyelvtudás hiányában, és Amerikában könyvtáros lett. Szilvia tízéves korában a szülők elváltak, és a kislány a mamához került, de a kapcsolat mindvégig megmaradt

az ugyanabban az államban élő apával is. Az adatokat részben megfigyelés alapján, részben írásos szövegekből gyűjtöttük, emellett több személyes, telefonos és e-mail interjú is készült Szilviával és a szülőkkel is.

2.2. A család szerepe

Habár a családban otthon magyarul beszéltek, mindkét szülő dolgozott, és az USA-ban kevésbé elterjedt bölcsőde és óvoda helyett egy brit származású hölgy viselte Szilvia gondját. A dőlt betűs részekben – egyéb megnevezés híján – Szilvia tekint vissza nyelvtanulói tapasztalataira.

Nekem az angol az anyanyelvem. Az USA-ban születtem, New York városában, és egy angliai nő vigyázott rám, amíg a szüleim dolgoztak. Tőle tanultam angolul, és eredetileg brit akcentussal beszéltem.

Az anya elmondása szerint a szülők között állandó súrlódásra adott okot, hogy a gyerek tanuljon-e magyarul vagy sem. A szülők hiányos angoltudásuk miatt, más új bevándorlókhoz hasonlóan, arra törekedtek, hogy a gyerek minél jobban megtanuljon angolul. Az apa különösen aggódott, hogy a kislány össze fogja keverni a két nyelvet.

A férjem akkor azt mondta, hogy a két nyelv váltogatása teljesen meg fogja zavarni szegény gyereket. Azt akartuk, hogy jól beszéljen angolul, itt született, itt kell majd boldogulnia (anya).

A szülők azonban egymással magyarul beszéltek, így Szilvia ezt a nyelvet hallotta nap mint nap otthon. Az anya, aki nagynevű, ősi magyar családból származik, mindig is fontosnak tartotta magyarságát.

Lelkes magyar vagyok, mi más lehetnék ezzel a névvel? Mit bánom én, mi az? Ha magyar, most is odaadom azt a pár dollárt nekik (anya).

Szilvia az édesanyja kitartó ösztönzésére tanult magyarul. Amikor a szülők elváltak, az angolul nem beszélő anyai nagyszülők látogatása kapóra jött; ekkor kezdődött Szilvia tudatos nyelvtanulása.

Kilencéves koromban, 1969 elején, édesanyám szülei kijöttek pár hónapra. Nagypapám, aki egy szót sem beszélt angolul, sok gyerekkönyvet hozott magával, és rengeteget olvasott velem. Ez alapozta meg a szókincsemet, és tőle tanultam magyarul olvasni.

Ezt a remek nyelvtanulási lehetőséget ezután sorra követte a többi, Magyarországon és az Egyesült Államokban is.

Édesapámmal 1970 karácsonya körül pár hetet Magyarországon töltöttünk, leginkább Péccsett, a nagybátyáméknál. Senki nem beszélt angolul, muszáj volt valahogy megértetni magamat.

A magyarországi családi kapcsolatok később is ösztönzően hatottak, de jótékony hatásuk ekkor jelentkezett először.

Nekem borzasztóan fontos, hogy teljes kapcsolatot tartsak fenn a családommal, és a család nagyobb része Magyarországon van. Az Egyesült Államokban mindössze egy unokatestvérem van, aki Floridában él, de legalább tíz éve nem találkoztunk. Így a magyarországi kapcsolat nagyon fontos nekem.

A gyermek nyelvtanulásában ugyancsak jelentős szerepet játszott a hasonló korú, magyar és amerikai magyar gyerekek között eltöltött idő. Ezek a nyelvtanulási lehetőségek mintegy intenzív nyelvi kurzusként járultak hozzá Szilvia nyelvi készségeinek fejlődéséhez. Ekkorra a szülők már többé-kevésbé egyetértettek, hogy a gyerekek meg kell tanulnia magyarul. Szilvia óriási lehetőséget kapott magyar nyelvi készségei fejlesztésére: a harmadikos korában a Veres Pálné Gimnáziumba járhatott Budapesten. Szilvia gyermekkori nyelvtanulásának állomásait az 1. táblázat foglalja össze.

| | |
|-------------|--|
| Születéstől | A szülők állandóan magyarul beszélnek otthon. |
| 1968 | Magyarországi nagyszülők látogatása az USA-ban, nem beszélnek angolul. A nagyapa magyar könyvekből tanítja magyarul. |
| 1970 | Szilvia pécsi rokonlátogatásra érkezik édesapjával, senki sem beszél angolul. |
| 1972 | Nyolchetes intenzív magyar nyelvi tábor a Pennsylvania állambeli Ligonierban, a református egyház szervezésében. |
| 1973 | Négyhetes intenzív magyar nyelvi tábor Fonyódligeten, anyanyelvi szaktanárok vezetésével. |
| 1974 | Kéthetes intenzív magyar nyelvi tábor Fonyódligeten. |
| 1974 | Négyhetes intenzív magyar nyelvi tábor Sárospatakon, anyanyelvi szaktanárok vezetésével. |
| 1974/75 | Teljes iskolai év (3. osztály) a budapesti Veres Pálné Gimnáziumban. |

1. táblázat Szilvia kapcsolata a magyar nyelvvel (0-18 éves kor)

2.3. Más nyelvek

Az egyetemi évek alatt Szilvia érdeklődése az üzleti és marketing tanulmányok felé fordult, de a nyelvek mindvégig elkísérték pályáján, franciául, latinul, németül, olaszul és spanyolul is tanult, mindig szervezett formában, tantermi körülmények között, vagy egyénileg, de szakképzett nyelvtanártól, ami Szilvia véleményét tükrözi a nyelvoktatási formák hatékonyságáról.

Mindig is szerettem nyelvrára járn. A legtöbb nyelvet órán, tanteremben tanultam. Nincs ellenemre a magántanár sem, csak kicsit költséges, és valójában szeretem az órák baráti légkörét. Vizsgázni is szeretek, tudni akarom, mennyire haladtam egy területen. Persze kipróbáltam más módszereket is, CD-t, kazettákat, sőt a régi jó lemezeket is, de szerintem semmi nem pótolja az igazi élő tanárt, lehetőleg anyanyelvit.

2.4. Mérföldkő: az egyetemi évek

A Rutgers egyetemen töltött évek fordulópontot jelentettek Szilvia életében. 1999 tavaszán édesanyja javaslatára iratkozott be először egy angol nyelvű magyarságtudományi kurzusra. Szeptemberben pedig ott ült az iskolapadban ismét, a haladó magyar nyelvi órán, a doktori diplomájával a zsebében, huszoneves diákok között. Folyékonyan beszélt magyarul, megvolt a szókincsbeli és nyelvtani alapja is, de úgy érezte, van még mit tanulnia.

Erre az időre nyúlik vissza néhány szerencsés találkozás, az első Zsuzsival, aki Szilviával egykorú és szintén magyar szülők gyermeke, de neki sajnos kevesebb alkalmat akadt magyarul beszélni és tanulni. Gyermekkorában a testvérel, Ágival együtt elég jól beszéltek magyarul, de az egynyelvű angol környezet és a napi gondok felülkerekedtek. Szülői támogatás (és szelíd erőszak) hiányában nem volt lehetőségük a szervezett formában történő nyelvtanulásra sem. A két diák, Szilvi és Zsuzsi, végig bátorította egymást a teljes magyartanulási időszak alatt, és minden létező haladó szintű kurzusra együtt jártak (2. sz. táblázat).

| | |
|-----|-------------------------------|
| 259 | Magyar civilizáció |
| 260 | Mai magyar kultúra |
| 301 | Magyar társalgás |
| 321 | Költészet |
| 355 | Fordítástechnika |
| 402 | Haladó íráskészség-fejlesztés |
| 403 | Haladó gyakornoki félév |
| 490 | Magyar irodalom szeminárium |
| 493 | Spec. koll. |
| 494 | Spec. koll. |

2. sz. táblázat Szilvia órái a Rutgers egyetem magyar szakán

Szilvia emellett még egy haladó nyelvrára járt az Amerikai Magyar Nyelvi Központ szervezésében: a nyelvtani, íráskészség-fejlesztő és stilsztika kurzust a Rutgers is akkreditálta a következő évben (401 Haladó magyar nyelvtan). Az órák nagy részén a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* tananyagának valamelyik könyvét, kazettáit és egyéb segédanyagait tanulta mint törzsanyagot. A kurzusok végeztével Szilvia maga is érezte, milyen sokat fejlődött nyelvileg.

Minden magyar nyelvrára hozzájárult ahhoz, hogy még jobban értékeljem a magyar nyelv gazdagságát és mélységeit. Minden órán hallottam ismeretlen szavakat, amelyeket kötelességtudóan leírtam a füzetembe, és legközelebb megpróbáltam belefoglalni a beszédembe. A haladó kurzusok rengeteget segítettek a nyelvtani tudásom elmélyítésében.

Szilvia nyelvi fejlődése az elmúlt öt év alatt jól jellemezhető néhány mérföldkövel. Nemcsak az egyik legkiemelkedőbb diák volt minden kurzuson, de példáján mások is felbuzdultak. A magyarul jól beszélő diákok az első próbálkozás után további kurzusokra jelentkeztek: elsősorban nyelvtant akartak tanulni és az íráskészségüket akarták fejleszteni, aminek eredményeként négy új kurzust kellett az egyetemen bevezetni. Szilvia volt az első demonstrátor, aki az egyik kezdő kurzus óráin taníthatott magyart.

Óriási élmény volt az is, hogy részt vehettem a kezdő magyar csoport tanításában. Bár rengeteget tanítottam más tárgyakat, nyelvet addig soha, és nagyon jó érzés volt, hogy képes vagyok segíteni a diákoknak az olvasott szövegek értésében, a nyelvtani feladatokban és a magyarnyelvű filmek megvitatásában. Még saját feladatlapot is készítettem!

A magyar nyelvtanulás egyik fontos állomása volt Szilvia életében, amikor letette az Idegennyelvi Továbbképző Központ (Rigó utca) felsőfokú magyar nyelvvizsgáját magas pontszámmal (3. sz táblázat). A vizsga 2002-ben volt először letehető az USA-ban, Szilvia volt az első vizsgázó, a vizsgáztatók pedig az ITK igazgatója és a magyar nyelvi szakvezető voltak.

A magyar nyelvvizsga volt talán a legfontosabb mérföldkö számomra. Elmentem a próbavizsgára 2002 tavaszán, majd egy év múlva levizsgáztam. Az eredményem mindenből nyolcvan százalék körül volt, és boldogan vettem át a bizonyítványt. A következő nyáron magammal vittem Magyarországra és megmutattam minden rokonoknak és a barátoknak.

| SZÓBELI | Maximum | Eredmény | % |
|--------------------------------------|----------------|-----------------|-----------|
| Kommunikáció | 20 | 18 | |
| Szókincs | 20 | 16 | |
| Nyelvhasználat | 20 | 14 | |
| Hallott szöveg értése (emberi) | 5 | 5 | |
| Hallott szöveg értése (magnó) | 25 | 19 | |
| ÖSSZESEN | 90 | 72 | 86 |
| ÍRÁSBELI | Maximum | Eredmény | % |
| Nyelvtan és | 20 | 16 | |
| Reading comprehension interpretation | 20 | 18 | |
| Threaded composition | 20 | 17 | |
| Reading comprehension test | 20 | 18 | |
| TOTAL | 80 | 69 | 80 |

3. sz. táblázat Szilvia pontszáma az ITK által kiállított felsőfokú magyar nyelvvizsga-bizonyítványban

A négy év alatt elvégzett összes kurzus után Szilvia a következő példákat hozta fel nyelvi fejlődésére.

- *Olvasás magyarul: Olyan sokat olvastunk az órákra, hogy sokkal könnyebben megy egyedül is az olvasás. A múltkori utamon vettem pár népszerű olvasmányt magyarul, és szótár nélkül olvastam el mindet.*
- *E-mail-írás: A magyar billentyűvel, meg hogy jobban tudom a nyelvtant és a helyesírást, sokkal könnyebb a rokonaimnak és a barátaimnak megírni egy e-mailt.*
- *Társalgás konferenciákon: Mindkét AHEA konferencián és a magyar konferencián Clevelandben könnyebben ment a beszélgetés, még egész komoly szakmai témákról is.*
- *Kutatás: Jobban megy a kommunikáció a saját kutatásomban, az interjú és a kérdőív-készítés.*

3. Összegzés

A fentebb bemutatott kétnyelvű, illetve örökségi magyar nyelvtanuló történetében világosan kirajzolódik egy nyelvtanulói minta. Romaine (1995) kétnyelvű gyermekkori nyelvtanulási tipológiája szerint Szilvia a harmadik típusba sorolható (nem-domináns családi nyelv közösségi támogatás nélkül), mivel a szülők nyelve eltér a közösség nyelvétől. A család magyarul beszélt a gyermekkel, beleértve a tágabb család tagjait is, az iskolai oktatás azonban szinte teljes egészében angolul folyt és a többi gyermekkel való játék nyelve is az angol volt. A családi támogatás hosszútávon eredményesnek bizonyult, és a nyelvi készségek fejlesztésének egyik

jelentős forrása és motivációja volt a tágabb családdal történő kapcsolattartás is. A gyermek- és ifjúkori nyelvtanulói tapasztalatok a felnőttkorban is meghatározóak maradtak, és sikeresen alapozták meg az élethosszig tartó nyelvtanulást. Szilvia későbbi kedvelt nyelvtanulási környezete és módjai a korai időkre nyúlnak vissza, mint a nyári tábor, az intenzív tanulás és az anyanyelvi tanár. Ahogyan Romaine (1995, 215-216) megállapítja, a nyelvi input és főleg annak minősége a legfontosabb.

Felnőttként, később tudatosan választotta a tanulási formákat, miután felismerte nyelvtanulói szükségleteit és preferenciáit, többek közt a tantermi oktatást anyanyelvi tanárral. A szülői támogatás nem maradt el akkor sem, amikor beiratkozott magyar szakra az egyetemre. Felelősségtudata találékonysággal párosult, és megkereste a számára leghasznosabb tanulási formát minden esetben, így amikor az egyetemen még nem volt lehetőség haladó szintű nyelvtant tanulni, az Amerikai Magyar Nyelvi Központban tanult. A szorgalmas jegyzetelés, a feljegyzések átgondolása, a kérdéses nyelvtani jelenségek rendszeres megvitatása az oktatóval azt eredményezte, hogy Szilvia sokkal tudatosabban kezelte a nyelvtani problémákat. A rendszeres nyelvtanulás az erre a célra összeállított tanmenet alapján szembetűnő javulást hozott az íráskészségben. Saját bevallása szerint a hallott és olvasott szövegek értése is könnyebbé vált.

A sikeres nyelvtanulás másik tényezője a kivételes szorgalom. Szilvia nem hiányzott egyetlen óráról sem, feladatait időben beadta, órai jegyzeteit az oktató is megirigyelhette. Minden alkalmat megragadott, hogy egy új szót, kifejezést vagy ezek használatát elsajátítsa. A füzetébe került minden szó, fordulat vagy kifejezés, ami az adott szövegösszefüggésben ismeretlennek tűnt, ezeket aztán az órán vagy az óra után a tanárral tisztázta, a hibákat együtt értékelték és kijavították. Emellett rendszeresen segített a többi diáknak az egyéni és csoportos feladatok megoldásában. Az első volt, aki önként jelentkezett egy adott feladatra, szerepjátékra vagy bármilyen órán kívüli tevékenységben való részvételre, jóllehet a heti két-három tanóra többórás utazást jelentett számára New York államból. Lelkesen részt vett az összes versenyben és pályázaton, a magyar irodalmi fordítási és a versmondó verseny első helyezettje volt. Órai írásai és fordításai közül sok olyan jól sikerült, hogy oktatási célra is felhasználható, néhány pedig meg is jelent magyar és amerikai magyar újságokban. Említést érdemel szerepe a Rutgers és az ELTE diákjai között két éven át zajló online kulturális programban, ahol a fórum moderátor szerepét töltötte be (Clark & Ward, 2003, Clark & Ward, 2004).

Az egyetemi négy év alatt Szilvia magyar nyelvtudása hihetetlen mértékben fejlődött. A korai szövegeihez képest szembetűnő a hibák csökkenése, ezen belül különösen a nyelvtani hibák alacsony száma figyelhető meg. A hibák jellege is változott, ahogy egyre bátrabban használta az újonnan tanult fordulatokat, leginkább apró jelentés- és szövegösszefüggésbeli eltérésekre korlátozódtak. A szülők is észrevették

a fejlődést. Az anya általában magyarul beszél velem, a párbeszédnek könnyedén és hiba nélkül folynak. Szilvia kevesebbet beszél az édesapjával, aki lelkesen beszélt a lánya feltűnően jó nyelvi készségeiről.

Amikor az egyik magyarul írt szövegét olvastam, nagyon meglepett, hogy mennyivel jobban tud magyarul. (apa)

A szülők rendkívül büszkén beszélnek Szilvia eredményeiről, az anya még az Amerikai Magyar Tanáregyesület (AHEA) konferenciájára is eljött a St. John's egyetemre, ahol erről a témáról tartottunk előadást. Szilvia szerint fontos, hogy valaki kétnyelvű amerikai magyar legyen.

Először is nem vagyunk valami sokan, így a nemzeti identitás mindig beszédtema. Másrészt a kétnyelvűség egy egész más szemléletet ad az embernek életről, kultúráról. Az amerikaiak közül jó ha tíz százalékának van útlevele, szóval itt az embereknek kicsit szűkös a világképe itt. Nekem óriási előnyöm van velük szemben.

Szilvia esetében a szakmai érdeklődés és célok a származáshoz és a nyelvtudáshoz is kötődnek. Igaz, csak akkor választotta ezt az utat, amikor már eléggé biztos volt nyelvtudásában is. Eleinte olyan feladatokra vállalkozott, amelyekhez magas szintű magyar nyelvtudásra volt szükség, kiegészített egy kezdő kurzuson, lektorált egy kétnyelvű könyvet, konferenciákra járt és adott elő, eleinte a nyelvtanár kutatópartnerrel együtt, majd később egyedül is. Nyelvtudásának szintjét jól jelzi önálló kutatása saját szakterületén: magyar cégek körében végzett marketing-témájú kutatást, amelyhez magyar nyelvű kérdőívet állított össze egy magyarázó levél kíséretében magyarul. Az Internet segítségével magyar cégekhez eljuttatott kérdőívére több mint négyszáz válasz érkezett egy héten belül, annak bizonyítékeként, hogy az emberek könnyebben töltöttek ki egy kérdőívet anyanyelvükön.

A dicsőség mégsem szállt a fejébe, tudja, hogy a folyamatos nyelvhasználat a kulcsa a tudás megőrzésének. A magyar nyelvtanulás része az élethosszig való tanulásnak Szilvia életében. A tanulásra fordított idő és energia nem ment kárba, élete gazdagabbá, teljesebbé vált mind egyéni, mind szakmai téren. Sikerének titka a családi támogatás és saját állhatatossága, míg a Rutgers egyetem magyar órái ugyancsak hozzájárultak az örökségi nyelvtanuló számára motiváló tanulási közeg kialakításához, amelyben a szakmai kompetencia és a jól választott tananyag hozzájárul a sokféle tanuló típus elfogadásához, a kulturális különbségek és egyéni nézőpontok tiszteletben tartásához, és ahol a hibákat a tanulási folyamat részének tekintik. Személyes véleményünk szerint tanulmányunk arra is bizonyíték, hogy a tanár–diák közötti kölcsönös tisztelet ugyancsak a siker része.

(A kutatás eredményeiről szóló előadás angol nyelven, amerikai és amerikai magyar közönség számára átdolgozott változata a Amerikai Magyar Tanáregyesület (AHEA) konferenciáján, a New York-i St. John's Egyetemen hangzott el 2007. április 20-án.)

IRODALOM

- BAKER, W. 1985. Learning from the speech errors of near-native speakers. In A. Labarca & L.M. Bailey, (Eds.), *Issues in L2: Theory as Practice/Practice as Theory* (pp. 119-125). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- BAKÓ, E. 1962. *Goals and methods of Hungarian dialectology in America*. New Brunswick, NJ: American Hungarian Studies Foundation.
- BAKÓ, E. 2002. *Az amerikai magyarok nyelvének kutatásáról*. [About the research on the language of American Hungarians.]. Debrecen, Hungary: Bakó Magyar Népryelvi Szótár Alapítvány.
- BARTHA, Cs. 1999. *A kétnyelvűség alapkérdései*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BARTHA, Cs. 2002. *Nyelvhasználat, nyelvmegtartás, nyelvcsere amerikai magyar közösségekben*. [Language use, language maintenance, language shift in American Hungarian communities]. In Kovács Nóra, Szarka László (Eds.), *Tér és terep. Tanulmányok az etnicitás és az identitás kérdésköréből* (pp. 111-136). Budapest, Hungary: Akadémiai Kiadó.
- BURKHALTER, N. 1996. Assessing grammar-teaching methods using a metacognitive framework. *Journal of Teaching Writing*, 15(2), 259-283.
- BYRD, P. 2005. Instructed grammar. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 545-561). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- CHIANG, S. Y. 1999. Assessing grammatical and textual features in L2 writing samples: The case of French as a foreign language. *Modern Language Journal*, 83(2), 219-232.
- CLARK, S.C., & WARD, J.H. 2003. *Culture Contacts: An experimental online American-Hungarian project*. Presentation at the Conference of American Hungarian Educators' Association, Columbia University, New York, NY, April 24-25, 2003.
- CLARK, S.C., & WARD, J.H. 2004. Culture Contacts without borders: An experimental online American-Hungarian project. In L.F. Somogyi (Ed.), *Proceedings of the XLIIIth Annual Conference of the Hungarian Scientific, Literary, and Artistic Association* (pp. 275-277). Cleveland, OH: Arpad Publishing.
- DRAPER, B.D., HICKS, H.H. 2000. Where we've been; what we've learned. In J.B. Webb, & B. Miller (Eds.), *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom* (pp.15-39). New York: ACTFEL.
- ELDER, C. 2005. Evaluating the effectiveness of heritage language education: What role for testing? *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 8(2/3), 196-212.
- ELLIS, R. 2002. The place of grammar instruction in the Second/Foreign Language curriculum. In E. Hinkel, & S. Fotos (Eds.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms* (pp. 17-35). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- FENYVESI, A. 2005. *Hungarian language contact outside Hungary: Studies on Hungarian as a minority language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- FISHMAN, J. A. 1966. *Hungarian language maintenance in the united states*. Bloomington, Indiana University
- GILLESPIE, F. 1998. Instructional design for the new technologies. *New Directions for Teaching and Learning*, 76, 39-52.
- GROSJEAN, F. 1982. *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

- HAJNAL WARD, J. 2005. Hungarológia a XXI. században: Rutgers Egyetem, USA. [Hungarian Studies in the 21st century: Rutgers University, USA.] *THL2*, 1, 84-93.
- HAJNAL WARD, J., CLARK, S. 2005. Culture Contacts: An experimental American-Hungarian project in the online language-learning environment. *Proceedings of the 2nd International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*. September 16-18, 2005. (pp. 79-86).
- HENRY, K. 1996. Early L2 writing development: A study of autobiographical essays by university-level students of Russian. *Modern Language Journal*, 80(3), 309-326.
- HINKEL, E. 1998. Grammar teaching: Weighing fluency and accuracy. *TESOL Matters*, 8(6), 18.
- HINKEL, E. 2004. *Teaching Academic ESL Writing: Practical Techniques in Vocabulary and Grammar*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- HINKEL, E. (Ed.) 2005. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- HOLT, S. L. 1997. Responding to grammar errors. *New Directions for Teaching and Learning*, (70), 69-76.
- JAMES, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use*. New York: Longman.
- KEARSEY, J., & TURNER, S. 1999. The value of bilingualism in pupils' understanding of scientific language. *International Journal of Science Education*, 21(10), 1037-1050.
- KRASHEN, S. D. 1992. Under what conditions, if any, should formal grammar instruction take place? *TESOL Quarterly*, 26, 409-411.
- LEPKOWSKA, D. 2005. Leave grammar out of English lessons. *Times Educational Supplement*, (4618), 10.
- LIU, J., & HANSEN, J.G. 2002. *Peer Response in Second Language Writing Classrooms*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- MANLEY, J. M., & CALK, L. 1997. Grammar instruction for writing skills: Do students perceive grammar as useful? *Foreign Language Annals*, 30(1), 73-83.
- MATTHEWS, P. H., & MATTHEWS, M. S. 2004. Heritage language instruction and giftedness in language minority students: Pathways toward success. *Journal of Secondary Gifted Education*, 15(2), 50-55.
- MUNCIE, J. 2002. Finding a place for grammar in EFL composition classes. *ELT Journal*, 56(2), 180-186.
- NAGY, K. 1984. *Magyar szigetvilágban ma és holnap*. New York: Püski.
- PORTER, L. R. 2004. *Developing an online curriculum: technologies and techniques*. Hersey, PA; London: Information Science Pub.
- PUSKÁS, J. 1975. *Emigration from Hungary to the United States before 1914*. Budapest, Hungary: Akadémiai Kiadó.
- PUSKÁS, J. 1982. *From Hungary to the United States (1880-1914)*. Budapest, Hungary: Akadémiai Kiadó.
- PUSKÁS, J. 2002. *Ties That Bind, Ties That Divide: 100 Years of Hungarian Experience in the United States*. New York: Holmes & Meier.
- RIFKIN, B. 2005. A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: Data from Russian. *Modern Language Journal*, 89(1), 3-18.
- ROMAINE, S. 1995. *Bilingualism*. 2nd ed. Oxford: Blackwell.
- RUIN, I. 1996. *Grammar and the Advanced Learner. On Learning and Teaching a Second Language*. Uppsala, Finland: Uppsala University.
- SCALERA, D. 2000. Teacher beliefs and the heritage language learner: What will you teach your students? In J.B. Webb, B. Miller (Eds.), *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom* (pp. 71-83). New York: ACTFEL.

- STAPLETON, P. 2005. Using the web as a research source: Implications for L2 academic writing. *Modern Language Journal*, 89(2), 177-189.
- TARIÁN, G. 2000. Az unokák visszatérnek. Nyugati magyar fiatalok kollégiuma Magyarországon. *Nyelvünk és Kultúránk*, 109, 40-42.
- TARIÁN, G. 2001. *A nyugati magyarság jövője*. In: *A XL. Magyar Találkozó Krónikája*, Cleveland, pp. 72-76.
- TORII-WILLIAMS, E. 2004. Incorporating the use of E-mail into a language program. *Computer Assisted Language Learning*, 17(1), 109-122.
- TOTH, P. 2004. When grammar instruction undermines cohesion in L2 Spanish classroom discourse. *Modern Language Journal*, 88, 14-31.
- TRUSCOTT, J. 1996. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46(2), 327-369.
- TUCKER, G. R. 2005. Innovative language education programmes for heritage language students: The special case of Puerto Ricans. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 8(2/3), 188-195.
- TUYAY, S., JENNINGS, L., & DIXON, C. 1995. Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. *Discourse Processes*, 19(1), 75.
- U.S. Census Bureau. 2003, October. *Census 2000 brief: Language use and English-language ability* (No. C2KBR-19). Washington, DC: U.S. Census Bureau.
- VALDES, G. 1995. The teaching of minority languages academic subjects: pedagogical and theoretical challenges. *Modern Language Journal*, 79, 299-328.
- VALDES, G. 2005. Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? *Modern Language Journal*, 89(3), 410-426.
- VÁRDY, B. 1996. Az egyetemi szintű magyarságtudomány helyzete a kilencvenes évek közepén Észak-Amerikában. *Nyelvünk és Kultúránk*, 94/95, 70-82.
- VARDY, S. B. 2001. Image and self-image among Hungarian-Americans since the mid-nineteenth century. *East European Quarterly*, 35(3), 309.
- WARDHAUGH, R. 2006. *An introduction to sociolinguistics* (5th ed.). Malden, MA ; Oxford: Blackwell Pub.
- WARD, J. H., & AGÓCS, L. 2004. Language maintenance on the Internet. *Educational Media International*, 41(1), 27-30.
- WARD, J. H., & CLARK, S. 2005. Linking cultures: An experimental American-Hungarian project in the online language-learning environment. *Proceedings of the 2nd International Online Conference on Second and Foreign Language Teaching and Research*. September 16-18, 2005. (pp. 79-86).
- WEBB, J.B., & MILLER, B. 2000. *Teaching Heritage Language Learners: Voices from the Classroom*. New York: ACTFEL.
- WENNERSTROM, A. 2003. *Discourse Analysis in the Language Classroom. Volume 2. Genres of Writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- WILEY, T. G., & VALDES, G. 2000. Editor's introduction: Heritage language instruction in the United States: A time for renewal. *Bilingual Research Journal*, 24(4), III.
- ZHONGGANGGAO, D. C. 2001. Second language learning and the teaching of grammar [1]. *Education*, 122(2), 326.

III. NYELV ÉS KULTÚRA

Erdősi Vanda

„Nincs mit, szóra sem érdemes...”

A köszönetre adott válasz beszédaktusának vizsgálata

Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv tanításának gyakorlatában egyre inkább teret nyer a kommunikatív és pragmatikai szemlélet. Ezek szellemében fontossá vált, hogy használható nyelvtudást adhassunk át a magyart idegen nyelvként tanuló diákoknak, tehát a nyelvtani szabályok precíz alkalmazásán túl legyenek képesek kommunikációs céljukat is megvalósítani. A beszédszándékokat megvalósító stratégiák megválasztását azonban számos tényező befolyásolja: a beszédaktus jellegéből fakadó sajátosságok és egyéb kontextuális tényezők, mint a beszédpartnerek közötti társadalmi távolság, hatalmi viszonyok, a férfiakra és nőkre jellemző nyelvhasználat sajátosságai, életkor stb. Ezen szempontok összességét kell figyelembe venni, ha a kontextushoz, a beszédpartner és a beszédszándék sajátosságaihoz alkalmazkodva úgy kíván megnyilatkozni a beszélő, hogy a társadalmi elvárások, a társalgás és a nyelvi udvariasság szabályainak megfeleljen.

A beszédszándékok működésének feltérképezése az anyanyelvi beszélő nyelvhasználatáról is sok tanulsággal szolgál, de elsősorban a funkcionális és kommunikatív szemléletben oktató magyar mint idegen nyelv tanárának munkáját kívánja segíteni.

A vizsgálat tárgya

A kutatás választott témája a **köszönetre adott válasz** szociopragmatikai jellegű, empirikus vizsgálata. A cél, hogy megállapítsam a köszönetre adott reakciót megvalósító stratégiákat, valamint elemezzem, hogy a magyar anyanyelvi beszélők esetében hogyan befolyásolják a stratégiaválasztást különböző társadalmi tényezők, mint például a társadalmi távolság, hatalmi viszonyok, életkor stb. A vizsgálat távolabbi célja, hogy az eredmények felhasználhatók legyenek a magyar mint idegen nyelv tanításában és tananyagainak kidolgozásában.

Jelen tanulmány a köszönetre adott válasz kutatásában eddig összegyűjtött, körülbelül 100–120 darab kérdőívből 10 adatközlő által szolgáltatott, összesen 90 darab köszönetre adott reakció elemzését tartalmazza. Az említett mintán elvégzett analízis olyan mennyiségű adattal és eredménnyel szolgált, valamint az előzetes

vizsgálat során olyan tisztán nyomon követhetők az adott beszédszándékhoz kapcsolódó kutatási lehetőségek és várható eredmények, hogy indokoltnak tekinthető az eredmények közzélése.

A kutatás előzményei

Az empirikus beszédaktus-kutatás egyik meghatározó állomása az 1982-ben kezdődött *Cross-cultural Study of Speech-Act Realisation Patterns* elnevezésű projekt (Kasper – Blum-Kulka 1993). Ez volt az első nagyszabású felmérés, amelyet a beszédaktusokkal kapcsolatosan nemzetközi együttműködésben végeztek, és a kutatás során egyben pragmatikai vizsgálati módszert és terminológiát hoztak létre. Eredményeik, az általuk használt vizsgálati módszer és létrehozott terminológia a kultúraközi és szociopragmatikai vizsgálatokban a mai napig mintának tekinthető.¹ A magyar nyelvi kutatások a kérés, az elutasítás, a bocsánatkérés és a bókokra adott válasz beszédaktusait illetően Szili Katalin nevéhez köthetők (Szili 2002a, 2002b, 2003, 2004b).

Kutatásom közvetlen előzménye a 2005-ben általam elvégzett köszönetnyilvánítás-vizsgálat (Erdősi 2006, 69-84), melyhez jól kapcsolható szomszédsági párja, a köszönetre adott reakció elemzése.

A köszönetre adott válasz kutatásában meg kell említeni F. Coulmas tanulmányát (Coulmas 1981), aki a köszönetnyilvánításra adott válaszokban a következő gyakran előforduló kategóriákat állapította meg:

- 1.) A köszönetnyilvánítás megállapítása, és annak hangsúlyozása, hogy a megköszönt cselekvés nem jelentett terhet, kellemetlenséget, fáradságot. (*You're welcome.*)
- 2.) Annak jelzése, hogy a megköszönt gesztust szívesen tette az alany. (*That's quite all right.*)
- 3.) A köszönet szükségességének tagadása. (*Not at all. / Don't mention it.*)²

A kutatás módszere

A kutatás módszere az úgynevezett diskurzus-kiegészítő teszt, illetve kérdőív, amely különféle társadalmi jellemzőkkel meghatározott szituációkat jelenít meg, röviden leírja az egyes szituációkat, valamennyi fontos információt, pontosan meg-

¹ Erről bővebben lásd: SZILI (2004b): I. m. 97-98.

² COULMAS, F.: "Poison to your soul": Thanks and apologies contrastively viewed. In: COULMAS, F. (ed.): *Explorations in standardized communication situations and patterned speech*. Netherland, The Hague, 1981. 69-91. (itt: 77.)

határozza a szituációban résztvevők közötti viszonyt. Az adatközlőknek az egyik résztvevő megnyilatkozása ismeretében kellett megnyilatkozniuk, azaz a kérdőívben található dialógus őket illető hiányzó felét kitölteniük. A próbakutatás során a megkérdezettek 22 és 37 év közötti magyar anyanyelvű nők és férfiak voltak. A kutatás során igyekeztem mind a korosztálybeli, mind a társadalmi, mind pedig a nemi arányok tekintetében egyensúlyra törekedni (a megkérdezettek között egyaránt szerepeltek például diákok, tanárok, értelmiségiek és szakmunkások).

A beszédaktust megvalósító nyelvi stratégiák kiválasztásában és direktségi fokozatában meghatározó szerepet kapnak a külső és belső kontextuális tényezők. A külső kontextuális tényezők közé a megnyilatkozók társadalmi és hatalmi viszonyai tartoznak. A belső kontextuális tényezők közvetlenül határozzák meg az adott beszédaktus jellegét, a köszönetnyilvánítás esetében ilyen a köszönetnyilvánítás tárgya.

A megadott szituációk a következők:

- I.) Egy jó barát köszöni meg a munkában nyújtott segítséget
- II.) A főnök köszöni meg a jó munkát és a munkákra fordított túlórákat
- III.) Egy ismeretlen köszöni meg a postai ügyintézés során kölcsönadott tollat
- IV.) Egy ismeretlen magyar külföldön köszöni meg az ellopott pénztárcája miatt felajánlott pénzkölcsönt
- V.) Ellenkező nemű kolléga köszöni meg, hogy autóval elvitték munkahelyére, a segítséggel megúszva a késést
- VI.) Ellenkező nemű kolléga köszöni meg a névnap jókívánásokat
- VII.) Közeli barát köszöni meg a születésnap ajándékot és jókívánást
- VIII.) Tizenegy éves unokaöcs köszöni meg a karácsonyi ajándékot
- IX.) Főnök/tanár köszöni meg a segítséget sok holmi cipelésében

A szituációk meghatározásánál arra törekedtem, hogy mind a beszédhelyzetben résztvevők viszonya, mind a szituáció tárgya tekintetében változatos lehetőségeket biztosítsak. Ilyen viszonyok például a meghittség (közeli barátság), semleges viszony (ismeretlen), hatalmi viszony (főnök/tanár), ellenkező nemű beszédpartnerek kommunikációja, korosztálybeli különbségek (felnőtt/gyermek). A beszédhelyzetek tárgya volt munkában való segítségnyújtás, túlóra, kölcsönadott toll, pénzkölcsön, autóval való fuvarozás, névnap jókívánás, ajándék, cipekedésben való segítségnyújtás.

A vizsgált anyag, a vizsgálatban résztvevők jellemzése

A jelen tanulmány 10 kitöltött kérdőív, kérdőívenként 9 szituációban, összesen tehát 90 darab, köszönetre adott reakció elemzésének eredménye.

Arra törekedtem, hogy az adatközlők adatai lehetőség szerint változatosak legyenek. A kérdőív a kitöltő személy életkorára, nemére és iskolai végzettségére

re kérdez rá, ezeket a társadalmi jellemzőket ítéltam a legfontosabbnak. Az egyéb (külső és belső) kontextuális tényezőket a megadott beszédhelyzetek biztosítják. A kutatási terv készítése során a következő adatokkal rendelkező személyek által kitöltött kérdőíveket elemeztem (valamennyi kérdőívet betűjelzéssel láttam el, a továbbiakban ennek megfelelően hivatkozom az egyes kérdőívekre):

| Adatközlő | Nem | Életkor | Iskolai végzettség |
|-----------|-------|---------|-----------------------------------|
| A | Nő | 22 | érettségi |
| B | Nő | 25 | érettségi |
| C | Nő | 31 | érettségi; vendéglátó szakképzés |
| D | Nő | 37 | érettségi |
| E | Nő | 26 | egyetemi diploma |
| F | Férfi | 23 | érettségi |
| G | Férfi | 25 | érettségi |
| H | Férfi | 28 | szakközépiskolai érettségi |
| I | Férfi | 34 | érettségi, általános ápoló képzés |
| J | Férfi | 27 | főiskolai diploma |

Elemzés és eredmények

A megállapított stratégiák és azok rendszere

A 90 darab köszönetre adott válasz vizsgálatával a következő stratégiák állapíthatók meg. (A stratégiákat számjelzéssel látom el, és a továbbiakban a számokkal hivatkozom rájuk.)

- (1) A köszönet szükségességének tagadása, elhárítása: *Nem kell megköszönni.*
- (2a) Annak kifejezése, hogy a megköszönt dolog természetes: *Ez csak természetes.*
- (2b) Általános, alapvető igazság hangoztatása: annak kifejezése, hogy mindenki így cselekedne, illetve bárki kerülhet hasonló helyzetbe: *Mindenki ez tette volna a helyemben.*
- (3) Annak kifejezése, hogy valaki szívesen tette a megköszönt dolgot: *Szívesen, örömmel tettem.*
- (4) Öröm kifejezése a megköszönt dologgal kapcsolatban: *Nagyon örülök, hogy segíthettem.*
- (5) Annak jelzése, hogy valaki máskor is, bármikor megteszi a megköszönt dolgot: *Máskor is szívesen.*

(6a) A megköszönő fél számára viszonzás, kompenzálás felajánlása: *Legközelebb majd te segítesz nekem.*

(6b) A köszönetbe foglalt viszonzás lehetőségének elfogadása: *Én is elfogadom a segítséget.*

(7) Nincs válasz a köszönetre

(8) A köszönet hátrítása, annak kisebbitése iróniával, tréfával: *Azért ne ess túlzásokba!*

(9) Megerősítés kérése a megköszönt dologgal kapcsolatban: *Remélem, tényleg tetszik.*

(10) Bók kifejezése: *Egy jó kollégának jár a figyelmesség.*

(11) Nyelvi humor alkalmazása: *Szerintem is kedves tőlem.*

(12) Annak jelzése, hogy a köszönő fél becsülje meg a megköszönt dolgot, vigyázzon rá stb.: *Aztán vigyázz rá!*

(13) Annak kifejezése, hogy a megköszönt dolog az illetőnek éppúgy érdeke volt, mint a megköszönő fél számára: *Ha előbb végzünk, elmehetünk moziba.*

(14) A főcselekményen kívül álló, szituációhoz kötődő, az adott tettet magyarázó, támogató megnyilatkozás: *Látom, hogy nagyon nehezek a dobozok, biztosan elkél a segítség!*

(15) Annak kifejezése, hogy a megköszönt dolog nem okozott problémát, kellemetlenséget, fáradságot: *Nem volt nagy dolog, nagyon gyorsan elkészültem vele.*

(16) Annak jelzése, hogy valaki mindent megtett, hogy az adott dolog megfelelő, sikeres stb. legyen a megköszönő fél számára: *Nagyon sokat válogattam, és reméltem, hogy ez tetszeni fog.*

(17) Jókívánság kifejezése a megköszönt dologgal kapcsolatban: *Használd egészséggel!*

(18) Annak jelzése, hogy valaki nem szívesen, kötelességből tette a megköszönt dolgot: *Ne legyen belőle rendszer!*

(19) A köszönet tudomásul vétele: *Jól van, oké.*

A fentiek alapján a stratégiák rendszerezése, csoportosítása a következő:

A köszönet tagadása, hátrítása:

- A köszönet szükségességének tagadása, elhárítása (1)
- Annak kifejezése, hogy a megköszönt dolog természetes (2a)
- Általános, alapvető igazság hangoztatása: Annak kifejezése, hogy mindenki így cselekedne, illetve bárki kerülhet hasonló helyzetbe (2b)
- A köszönet hátrítása, annak kisebbitése iróniával, tréfával (8)
- Annak kifejezése, hogy a megköszönt dolog nem okozott problémát, kellemetlenséget, fáradságot (15)

- Annak kifejezése, hogy a megköszönt dolog az illetőnek éppúgy érdeke volt, mint a megköszönő fél számára (13)

A köszönetre való pozitív reagálás

- A köszönet tudomásul vétele (19)
- Annak kifejezése, hogy valaki szívesen tette a megköszönt dolgot (3)
- Öröm kifejezése a megköszönt dologgal kapcsolatban (4)
- Annak jelzése, hogy valaki máskor is, bármikor megteszi a megköszönt dolgot (5)

A köszönetre reagáló egyéb stratégiák

- A megköszönő fél számára viszonzás, kompenzálás felajánlása (6a)
- A köszönetbe foglalt viszonzás lehetőségének elfogadása (6b)
- Megerősítés kérése a megköszönt dologgal kapcsolatban (9)
- Annak jelzése, hogy valaki mindent megtett, hogy az adott dolog megfelelő, sikeres, stb. legyen a megköszönő fél számára (16)
- Jókívánság kifejezése a megköszönt dologgal kapcsolatban (17)
- Annak jelzése, hogy valaki nem szívesen, kötelességből tette a megköszönt dolgot (18)
- Nincs válasz a köszönetre (7)

A köszönethez kapcsolható, de erősen szituációfüggő válasz:

- Bók kifejezése (10)
- Nyelvi humor alkalmazása (11)
- Annak jelzése, hogy a köszönő fél becsülje meg a megköszönt dolgot, vigyázzon rá stb. (12)

A főcselekményen kívül álló, szituációhoz kötődő, az adott tettet magyarázó, támogató megnyilatkozás (14)

A kapott eredmények összegzése és értékelése

A következő táblázat a kapott adatok összegzése, itt olvashatók az egyes beszédhelyzetekben előforduló stratégia-együttesek is.

| | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. |
|---|-------|--------|------|----------|--------|------|------|-------|--------|
| A | 1+2a | 3+1+13 | 1 | 1+1+2b+9 | 1+3 | 2a+9 | 3+4 | 3+12 | 1+3 |
| B | 1 | 3+5 | 3 | 2a+2b | 3+6a | 1+2a | 3+4 | 3+10 | 1+2a+3 |
| C | 3+5 | 5 | 3 | 14+2b | 4+14+5 | 3 | 4 | 9 | 5+14 |
| D | 1+3+5 | 7 | 3 | 3+2b | 1 | 1+2a | 16 | 4 | 3 |

| | | | | | | | | | |
|---|--------|------|------|---------|------|-------|------|-----|------|
| E | 1+3+14 | 3+4 | 1+2b | 3+14+2b | 1+15 | 2a | 4+17 | 3+4 | 1+1 |
| F | 1 | 1 | 1 | 1 | 6b | 11 | 1 | 8 | 1 |
| G | 3 | 1+5 | 3 | 1+2b | 2a | 3 | 4+17 | 16 | 3+5 |
| H | 14 | 3 | 2b | 3 | 5+14 | 2b | 17 | 14 | 3 |
| I | 3+5 | 3+18 | 3+5 | 2a | 1+15 | 2a+10 | 4 | 4 | 3+2b |
| J | 3+5 | 1 | 3 | 3+2b | 3 | 2a | 3 | 8 | 3 |

Az elemzés következő fontos eredménye az egyes stratégiák összesített gyakorisági mutatója. Az összegzésből világosan megállapítható, hogy a magyar anyanyelvi beszélők leggyakoribb reakciói a köszönetre a „szívesen”, „nincs mit”, „máskor is”, „ez természetes” típusú, mára gyakorlatilag konvencionizálódott, megkockáztatom, szinte jelentésüket veszített válaszok. Az általam vizsgált anyagban nem fordult elő a mégis létező „köszönet tudomásul vétele”- stratégia, mint: „jól van”, „oké”.

Az egyes stratégiák gyakorisági sorrendje:

- 39 db – 3. stratégia
- 26 db – 1. stratégia
- 12 db – 5. stratégia
- 11 db – 2a stratégia
- 11 db – 2b stratégia
- 11 db – 4. stratégia
- 14 db – 8. stratégia
- 3 db – 9. stratégia
- 3 db – 17. stratégia
- 2 db – 8. stratégia
- 2 db – 10. stratégia
- 2 db – 15. stratégia
- 2 db – 16. stratégia
- 1 db – 6a stratégia
- 1 db – 6b stratégia
- 1 db – 7. stratégia
- 1 db – 11. stratégia
- 1 db – 12. stratégia
- 1 db – 13. stratégia
- 1 db – 18. stratégia
- 0 db – 19. stratégia

A következő táblázat arra ad alkalmat, hogy az adatközlők paramétereinek függvényében elemezzük az egyes stratégiák előfordulási gyakoriságát, és ezáltal következtetéseket vonjunk le az életkor, nem, iskolai végzettség tekintetében.

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | 3 | | 3 | 4 | 6 | 2 | | 1 | 1 |
| 2a | 2 | 3 | | 1 | 1 | | 1 | | 2 | 1 |
| 2b | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | | 1 | 2 | 1 | 1 |
| 3 | 5 | 6 | 3 | 4 | 4 | | 4 | 3 | 4 | 6 |
| 4 | 1 | 1 | 2 | 1 | 3 | | 1 | | 2 | |
| 5 | | 1 | 4 | 1 | | | 2 | 1 | 2 | 1 |
| 6a | | 1 | | | | | | | | |
| 6b | | | | | | 1 | | | | |
| 7 | | | | 1 | | | | | | |
| 8 | | | | | | 1 | | | | 1 |
| 9 | 2 | | 1 | | | | | | | |
| 10 | | 1 | | | | | | | 1 | |
| 11 | | | | | | 1 | | | | |
| 12 | 1 | | | | | | | | | |
| 13 | 1 | | | | | | | | | |
| 14 | | | 3 | | 2 | | | 3 | | |
| 15 | | | | | 1 | | | | 1 | |
| 16 | | | | 1 | | | 1 | | | |
| 17 | | | | | 1 | | 1 | 1 | | |
| 18 | | | | | | | | | 1 | |
| 19 | | | | | | | | | | |

A leggyakoribb, 3-as stratégiát tekintve elmondható, hogy különösen gyakran használják nők (22 alkalommal az összes 39-ből), ugyanez mondható el az 1-es stratégiáról, itt 16 : 10 az arány a női nyelvhasználók javára. Megjegyzendő, hogy a köszönet iróniával, tréfával való hártása csak férfi válaszadónál fordult elő, míg a megerősítéssel csak a női adatközlők éltek. A nyelvi humor szituációhoz kötött alkalmazása is a férfiaknál fordult elő. Érdekes, hogy a viszonzás felajánlása egy női, annak elfogadása férfi válaszadónál fordult elő. Észrevehető a használt stratégiák gazdagsága, változatossága a huszoneves, egyetemista válaszadók esetében, különösen a női válaszadónál, ugyanígy változatos a két fiatal diplomás adatközlő stratégiahasználata. Feltűnő az érzelemkifejező stratégiák közé sorolható 4-es számú stratégia női adatközlők válaszaiban való túlsúlya – ez erősíti azt a megállapítást, mely már a köszönet vizsgálatánál is megmutatkozott: az érzelemkifejező stratégiák jóval gyakoribbak a női nyelvhasználatban.

Az eredmények nagyon érdekes következtetésekre vezetnek, ha figyelembe vesszük az udvariassági elméleteket, Leech udvariassági elveit (Leech 1983), vagy Brown és Levinson arc-fogalomhoz kötődő elméletét (Brown – Levinson 1987). Feltűnő a magyar nyelvben Leech szerénység elve, amely szerint maximalizáljuk önmagunk leszólását, és minimalizáljuk az öndicséretet (Szili 2004a). Ez az elv fi-

gyelhető meg a köszönet esetén az ajándék színlelt elutasításában (*Meg sem érdemlem.*) és a köszönet háritásában (*Bárki ezt tette volna*). A Leech-féle megerősítés elve működik, mikor beszédpartnerünk megköszöni a segítséget, mi pedig azzal háritjuk el, hogy ő nagyon jól tette a dolgát nélkülünk is, a mi segítségünk formális volt csupán: a megerősítés elvének értelmében minimalizáljuk a partnerünk lebecsülését és maximalizáljuk megerősítését, de felfogható ez a stratégia a beszélgetőpartner arcának helyreállításának elősegítéséeként.

A következő táblázat az egyes szituációk és a stratégiaválasztás összefüggéseit mutatja be. Az adatok segítségével vizsgálható a társadalmi távolság, hatalom, férfi-női kommunikáció, felnőtt-gyerek kommunikáció szerepe a köszönetre adott válasz stratégiájának megválasztásában.

| | I. | II. | III. | IV. | V. | VI. | VII. | VIII. | IX. |
|----|----|-----|------|-----|----|-----|------|-------|-----|
| 1 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 2 | 1 | | 4 |
| 2a | 1 | | | 2 | 1 | 6 | | | 1 |
| 2b | | | 2 | 7 | | 1 | | | 1 |
| 3 | 6 | 5 | 6 | 4 | 3 | 2 | 3 | 3 | 7 |
| 4 | | 1 | | | 1 | | 6 | 3 | |
| 5 | 4 | 3 | 1 | | 2 | | | | 2 |
| 6a | | | | | 1 | | | | |
| 6b | | | | | 1 | | | | |
| 7 | | 1 | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | 1 | |
| 9 | | | | 1 | | 1 | | 1 | |
| 10 | | | | | | 1 | | 1 | |
| 11 | | | | | | 1 | | | |
| 12 | | | | | | | | 1 | |
| 13 | 1 | | | | | | | | |
| 14 | 1 | 1 | | 2 | 2 | | | 1 | 1 |
| 15 | | | | | 2 | | | | |
| 16 | | | | | | | 1 | 1 | |
| 17 | | | | | | | 3 | | |
| 18 | | 1 | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | |

Megfigyelhető, hogy a második leggyakoribb stratégiának számító 1-es stratégia még nagyobb számban fordul elő egy baráttal folytatott diskurzusban, mint a II. és IX. szituációban, egy hatalmi pozícióban lévő személlyel szemben – eszerint semmiképpen nem tekinthető kizárólag hatalmi viszony esetén alkalmazott eszköznek. Fontos viszont, hogy ez a lehetőség szinte alig fordul elő jókívánság és ajándék

megköszönése esetén. Hasonlóan nincs különbség a leggyakoribb 3-as stratégia esetén abban a tekintetben, hogy meghitt baráttal, vagy hatalmi helyzetben lévő emberrel szemben alkalmazzuk-e. Ezzel együtt ez a lehetőség minden szituációban közkedvelt válasz volt.

Érdekes, hogy a 2-s (a és b) stratégiát főként az anyagi segítséggel, saját tulajdon kölcsönadásával, illetve a semmibe sem kerülő névnap jókívánsággal kapcsolatban alkalmazták a válaszadók. Más pragmatikai kutatásokból tudjuk, hogy a nyelvhasználók határozott különbséget tesznek anyagi és nem anyagi természetű szívességek között, ezért lesz érdekes majd a kutatás folytatása során finomodó adatok eredménye. A szintén gyakori 5. stratégia kimondottan a szívességekhez, segítségnyújtáshoz, elvégzett munkához kapcsolódik.

Ha a stratégiák lehetőségeinek számát vizsgáljuk, azt állapíthatjuk meg, hogy a legszűkösebb a készlet a III. és a VII. diskurzusban; úgy tűnik, a lehetséges válaszok számát a válaszadók ezekben a helyzetekben érezték a legbehatároltabbnak.

Ha a férfi-női kommunikációt vizsgáló V. és VI. szituációt vizsgáljuk, megállapítható, hogy itt a stratégiák gazdag választékát alkalmazták a válaszadók, és itt voltak a legjellemzőbbek a 6a és b stratégia, valamint a 14. és 15. stratégia.

Összegzés – A kutatás további lépései

A vizsgálat során világossá vált, hogy még csekély számú, például 10 darab kérdőív vizsgálata is olyan gazdag anyagot nyújt, hogy a tanulmány keretében csak az elemzés legalapvetőbb eredményeit tudtam bemutatni, a kapott eredmények pedig éppen csak felvillantani képesek a vizsgálati lehetőségek sokoldalúságát, gazdag szempontrendszerét. Az elemzés folytatásával szeretném megtenni azokat a lépéseket, melyekre a kutatási terv kidolgozása és a 10 vizsgálat során nem volt lehetőség.

A vizsgálat folytatásának további feladatai:

- további kérdőívek elemzése
- az új és korábbi adatok összegzése és rendszerezése
- a megállapított stratégiákat megvalósító nyelvi eszközök meghatározása
- a stratégiaválasztást befolyásoló tényezők szerepének részletes elemzése
- a kutatási eredmények összevetése a szomszédsági pár, a köszönet vizsgálatának eredményeivel
- figyelembe kell venni a magyar mint idegen nyelv tanításában meghatározott szintek nyelvtani anyagokra és beszédzándékokra vonatkozó követelményeit, és ezzel összeegyeztetve kidolgozni a vizsgált beszédfunkció megtanításának adekvát metódusait
- a kutatás eredményeit a kommunikatív és pragmatikai szempontokat előtérbe helyező módszertan formájában összegezni, és a kutatáson túl (illetve azzal

párhuzamosan) egy, a célokat megvalósító tananyagot kifejleszteni (melynek részét képezik a jelen kutatás eredményei is)

- a vizsgálat eredményeinek vizsgálata egyéb területekkel összefüggésben (udvariassági elméletek, gender-nyelvészeti vonatkozások, interkulturális összehasonlítások stb.)

IRODALOM

- BARRON, Anne 2002. *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- BROWN, P. – LEVINSON, S. 1987. *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COULMAS, Florian 1981. „Poison to your soul”: Thanks and apologies contrastively viewed. In: Coulmas, F. (ed.): *Explorations in standardized communication situations and patterned speech*. Netherland, The Hague. 69-91.
- EISENSTEIN, Miriam – BODMAN, Jean W. 1986. „I very appreciate”: Expressions of gratitude by native and non-native speakers of American English. *Applied Linguistics*, 7. 167-185.
- ERDŐSI Vanda 2006. Empirikus beszédaktus-kutatás a magyar mint idegen nyelv kommunikatív oktatásában – A köszönetnyilvánítás beszédaktusának vizsgálata. *Hungarológiai Évkönyv* 7: 69-84.
- KASPER, Gabrielle – BLUM-Kulka – SHOSHANA (eds.) 1993. *Interlanguage pragmatics*. Oxford, Oxford University Press.
- LEECH, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. London, Longman.
- SZILI Katalin 2002a. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 1. sz. 12-29.
- SZILI Katalin 2002b. Hogyan is mondunk nemet magyarul? *Magyar Nyelvőr* 3. sz. 204-219.
- SZILI Katalin 2003. Elnézést, bocsánat, bocs... (A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben.) *Magyar Nyelvőr* 3: 292-307.
- SZILI Katalin 2004a. Miért zöldebb a szomszéd rétje? (Leech udvariassági elveinek megnyilvánulása a magyar nyelvben). *Hungarológiai Évkönyv* 5: 244-250.
- SZILI Katalin 2004b. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.

Melléklet

KITÖLTÖTT KÉRDŐÍVEK

(E jelű adatközlő)

Kor: 26

Nem: nő

Iskolai végzettség: egyetemi diploma

A kérdőív valamennyi szituációjában köszönetet mond Önnek egy meghatározott személy, meghatározott körülmények között. Kérem, reagáljon a köszönetnyilvánításra! Köszönöm a segítségét!

1. Egy jó barátjának rengeteg és nehéz munkája van, és ön nagyon jó azon a szakterületen, ezért sokat segít neki. Az illető megköszöni az Ön segítségét. Reagáljon a köszönetre!

Barátja: Nagyon köszönöm, hogy segítettél! Nélküled biztosan nem tudtam volna megcsinálni.

Ön: *Nincs mit, szívesen segítettem, és élveztem is a feladatot.*

2. Egy nagy munka/kutatás alkalmával nagyon jól végzi a dolgát, sok feladatot főnöke/tanára helyett is elvégez, sok szabadidejét is erre a munkára áldozza. Főnöke/tanára megköszöni a segítséget. Reagáljon a köszönetre!

Főnöke/tanára: Köszönöm a munkáját!

Ön: *Örömmel dolgoztam, és nagyon örülök, hogy elégedett a munkámmal.*

3. A postán kölcsönad egy tollat egy ismeretlennek, aki éppen egy levelet szeretne megcímezni, de akkor veszi észre, hogy nem hozott magával tollat. Az ismeretlen megköszöni a segítséget. Reagáljon a köszönetre!

Ismeretlen ügyfél: Sajnos, csak most vettem észre, hogy nincs nálam toll. Nagyon kedves, hogy kölcsönadta, köszönöm!

Ön: *Nincs mit, velem is gyakran előfordul az ilyesmi.*

4. Egy külföldi utazáson/konferencián vesz részt. A társaság nagy része külföldi. Egy addig ismeretlen magyar társáról kiderül, hogy elvesztette a pénztárcáját. Ön úgy gondolja, kötelessége segíteni ismeretlen honfitársának, ezért kiegészíti némi kölcsönrel. Az ismeretlen megköszöni a segítséget. Reagáljon a köszönetre!

Ismeretlen magyar: Nem is tudom, hogy köszönjem meg! Mielőbb visszaadom a kölcsönt! Nem is tudom, mihez kezdenék, ha Ön nem segít!

Ön: *Szívesen segítettem, mert ez nagyon kellemetlen helyzet, és bárkivel megtörténhet.*

5. Ön autóval siet a munkahelyére. Útközben egy zsúfolt buszmegállóban veszi észre ellenkező nemű kollégáját/évfolyamtársát, aki valószínűleg biztosan elkésne, ezért megáll, és felveszi, úgyis ugyanoda sietnek. Az illető megköszöni a szívességet. Reagáljon a köszönetre!

Ellenkező nemű kollégája/évfolyamtársa: Ha nem hozol el, biztosan elkéstem volna. Nagyon rendes vagy, köszönöm, meghálálom!

Ön: *Nincs mit, hiszen úgyis erre jöttem, még kerülőt sem kellett tenni.*

6. Boldog névnapot kíván ellenkező nemű kollégájának/iskolatársának. Az illető megköszöni a jókívánságot. Reagáljon a köszönetre!

Kollégája/iskolatársa: Nagyon szépen köszönöm! Igazán kedves tőled, hogy gondoltál rám!

Ön: *Ez csak természetes!*

7. Egy közeli barátjának születésnapja van, Ön ajándékkal és jókívánságokkal köszönti. Barátja köszönetet mond. Reagáljon a köszönetre!

Barátja: Jaj, de szép! Nagyon eltaláltad, minek örülnék! Nagyon köszönöm!

Ön: *Örülök, hogy tetszik, és remélem, örömet leled majd benne. Boldog születésnapot!*

8. Karácsonyi ajándékot ad át tizenegy éves unokaöccsének. A kislány megköszöni az ajándékot. Reagáljon a köszönetre!

Fiú: Nahát! Honnan tudtad, hogy ilyet szeretnék! Ez csúcs! Te vagy a legjobb a világon! Kösz! Kösz!

Ön: *Nagyon szívesen, örülök, hogy örülsz!*

9. Munkahelyén/az iskolában észreveszi főnökét/tanárát, amint nagyon sok táskát és dobozt cipel. Önnek éppen bőven lenne dolga és sietnie is, de mégis önként segít, átvesz néhány dobozt és táskát, és segít elvinni az irodáig. Főnöke/tanára megköszöni a segítséget. Reagáljon a köszönetre!

Főnöke/tanára: Már attól félttem, leejtem az egészet. Köszönöm, igazán nagy segítség volt!

Ön: *Nem tesz semmit, nem volt fáradtság.*

(J jelű adatközlő)

Kor: 27 év

Nem: Férfi

Iskolai végzettség: főiskola

A kérdőív valamennyi szituációjában köszönetet mond Önnek egy meghatározott személy, meghatározott körülmények között. Kérem, reagáljon a köszönetnyilvánításra! Köszönöm a segítségét!

1. Egy jó barátjának rengeteg és nehéz munkája van, és ön nagyon jó azon a szakterületen, ezért sokat segít neki. Az illető megköszöni az Ön segítségét. Reagáljon a köszönetre!

Barátja: Nagyon köszönöm, hogy segítettél! Nélküled biztosan nem tudtam volna megcsinálni.

Ön: *Szívesen, máskor is.*

2. Egy nagy munka/kutatás alkalmával nagyon jól végzi a dolgát, sok feladatot főnöke/tanára helyett is elvégez, sok szabadidejét is erre a munkára áldozza. Főnöke/tanára megköszöni a segítséget. Reagáljon a köszönetre!

Főnöke/tanára: Köszönöm a munkáját!

Ön: *Nem tesz semmit.*

3. A postán kölcsönad egy tollat egy ismeretlennek, aki éppen egy levelet szeretne megcímezni, de akkor veszi észre, hogy nem hozott magával tollat. Az ismeretlen megköszöni a segítséget. Reagáljon a köszönetre!

Ismeretlen ügyfél: Sajnos, csak most vettem észre, hogy nincs nálam toll. Nagyon kedves, hogy kölcsönadta, köszönöm!

Ön: *Szívesen.*

4. Egy külföldi utazáson/konferencián vesz részt. A társaság nagy része külföldi. Egy addig ismeretlen magyar társáról kiderül, hogy elvesztette a pénztárcáját. Ön úgy gondolja, kötelessége segíteni ismeretlen honfitársának, ezért kisérti némi kölcsönrel. Az ismeretlen megköszöni a segítséget. Reagáljon a köszönetre!

Ismeretlen magyar: Nem is tudom, hogy köszönjem meg! Mielőbb visszaadom a kölcsönt! Nem is tudom, mihez kezdenék, ha Ön nem segít!

Ön: *Szívesen, mással is előfordulhat ilyen.*

5. Ön autóval siet a munkahelyére. Útközben egy zsúfolt buszmegállóban veszi észre ellenkező nemű kollégáját/évfolyamtársát, aki valószínűleg biztosan elkésne, ezért megáll, és felveszi, úgyis ugyanoda sietnek. Az illető megköszöni a szívességet. Reagáljon a köszönetre!

Ellenkező nemű kollégája/évfolyamtársa: Ha nem hozol el, biztosan elkéstem volna. Nagyon rendes vagy, köszönöm, meghálálom!

Ön: *Nem tesz semmit.*

6. Boldog névnapot kíván ellenkező nemű kollégájának/iskolatóársának. Az illető megköszöni a jókívánságot. Reagáljon a köszönetre!

Kollégája/iskolatóára: Nagyon szépen köszönöm! Igazán kedves tőled, hogy gondoltál rám!

Ön: *Ez természetes.*

7. Egy közeli barátjának születésnapja van, Ön ajándékkal és jókívánságokkal köszönti. Barátja köszönetet mond. Reagáljon a köszönetre!

Barátja: Jaj, de szép! Nagyon eltaláltad, minek örülnék! Nagyon köszönöm!

Ön: *Szívesen.*

8. Karácsonyi ajándékot ad át tizenegy éves unokaöccsének. A kisfiú megköszöni az ajándékot. Reagáljon a köszönetre!

Fiú: Nahát! Honnan tudad, hogy ilyet szeretnék! Ez csúcs! Te vagy a legjobb a világon! Köszí!

Ön: *Még a végen elérzékenyülök.*

9. Munkahelyén/az iskolában észreveszi főnökét/tanárát, amint nagyon sok táskát és dobozt cipel. Önnek éppen bőven lenne dolga és sietnie is, de mégis önként segít, átvesz néhány dobozt és táskát, és segít elvinni az irodáig. Főnöke/tanára megköszöni a segítséget. Reagáljon a köszönetre!

Főnöke/tanára: Már attól félttem, leejtem az egészet. Köszönöm, igazán nagy segítség volt!

Ön: *Szívesen, de most sietek.*

Peter Sherwood

Egy Márai-regény fordításának nyelvészeti problémái (Egy sajátos magyar–német–angol „párhuzamos irodalmi korpusz” nem egészen formális tanulságaiból)¹

Előadásom majdnem négy évvel ezelőtt készült – egy Cambridge-ben tartott Márai-konferenciára; azonban mindeddig kiadatlan maradt. Itt magyarul most más hangsúlyt kap a szöveg, amint azt az alcím jelzi. Törekvésemet ugyanis rokonítani szeretném a korpusznyelvészeti kutatásokkal, szorosabban véve a párhuzamos korpuszok fordításkutatásban való alkalmazásával. Mint Klaudy Kinga írja, „a párhuzamos korpuszok („*parallel corpora*”) tartalmazzák az eredeti *A* nyelvű szöveget és *B* nyelvű fordítását. Ezek legnagyobb haszna, hogy a *preszkripció*tól a *deszkripció* felé terelik a fordítástudományt azzal, hogy megmutatják, a rutinos fordítók hogyan küzdik le a fordítói problémákat.”² Itt Klaudy főleg nem a műfordításra gondol, noha szép példák vannak már párhuzamos irodalmi korpuszok elemzésére-alkalmazására is, pl. az *explicitáció*nak nevezett jelenség kutatásában.³

Én egy magyar irodalmi alkotást szeretnék összevetni rendkívül sikeres angol fordításával, azonban ebből nem általános nyelvészeti következtetéseket szeretnék levonni, hanem inkább szélesebb, kulturális tanulságokat: épp az utóbbiban keresve a siker okait. Azonban formális igényű nyelvészeti munkát itt több okból sem tudok elvégezni. Először: a vizsgált szövegek még nem hozzáférhetők elektronikus változatban, így csak rész munkát tudok nyújtani: két manuálisan, saját kezűleg kijegyzetelt nyelvi egység feldolgozását. Másodszor sajátos esettel állunk szemben, ui. az angol szöveg a magyar szöveg német fordításának a fordítása, s az angol fordító nem tudott (tud) magyarul. Emiatt is a szélesebb kulturális jelenség felé

¹ Előadás az MTA Nyelvtudományi Intézetében 2007. november 22-én. Átdolgozott és bővített magyar nyelvű változata annak a dolgozatnak, melyet a szerző 2004 áprilisában a cambridge-i Darwin College-ban adott elő a Gömöri György által rendezett *Márai and his contemporaries* című konferencián, és amelyre a londoni Magyar Kulturális Központ támogatta *Magyar Magic* kulturális eseménysorozat folyamán került sor. – Itt köszönöm meg Kenesei István és Tarsoly Eszter hasznos megjegyzéseit; természetesen egyikük sem felelős a szövegben maradt hiányosságokért.

² Klaudy Kinga: Mit tehet a fordítástudomány a magyar nyelv korszerűsítéséért? *Nyr.* 125/2 (2001): 147.

³ Pl. Váradi Tamás: NP Modification Structures in Parallel Corpora. In: Krisztina Károly, Ágota Fóris (eds.) *New Trends in Translation Studies in Honour of Kinga Klaudy*, Budapest: Akadémiai Kiadó, 2005. 191-206. (Ez George Orwell 1984-ét és annak Sziójyártó László által készített fordítását veti össze.)

terelődik a vizsgálatom, de remélem: megjegyzéseim és a sajátos, háromnyelvű példatár – szerény mérete ellenére – tanulsággal szolgál a fordításkutatás, valamint az összehasonlító stilisztika számára (is).

Magyar közönség előtt – gondolom – Márai Sándor pályafutását, munkásságát aligha kell ismertetni, továbbá feltételezem, hogy minden jelenlévőnek van (vagy megvan a) véleménye róla. Naplóját, az *Egy polgár vallomásait* szép és fontos kor-dokumentumoknak tekintik, a *Halotti beszéd* című verse elbűvölő, regényei azonban – Rónay Lajos szavaival élve – „váltakozó színvonalúak.” (Új Magyar Irodalmi Lexikon, 1994). Ezek közül *A gyertyák csonkig égnek* cíművel kapcsolatban – erről szól előadásom – érdekes megfigyelni, hogy Rónay Lajos nemcsak az UMIL-ben nem említi külön, de az emigrációban először 1984-ben megjelent vaskos magyar irodalomtörténetében Czigány Lóránt sem említi az általa tárgyalt 15 Márai-mű között.

Noha a XX. század folyamán Németországban és Franciaországban már nem is egy műve napvilágot látott – többek között ez a műve is –, mégis csak évezredünk elején, Roberto Calasso olasz szerkesztő-irodalmár lelkes pártfogásának köszönhetően jutott el a nyugat-európai nagyközönséghez új, méltó fordításokban. Az amerikai kiadó Alfred A. Knopf egyik vezető szerkesztője, Carol Brown Janeway olyan izgalommal és lelkesedéssel fogadta a német kiadást, hogy türelmetlenségében maga vállalkozott a fordítás munkájára, egyenesen Christina Viragh német változatából. Janeway igen tapasztalt, nagy tekintélyt élvező fordító a németből, magas vezetői teendői közepette régi szokása évente egyetlen kiváló német szöveget angolra fordítani, hogy ne jöjjön ki a gyakorlatból. Magyarul azonban nem tud, így elragadtatta magát (illetve csak a német verzióról nyilatkozhatott), amikor egy internet-oldalon kijelentette: „*the language is pitch perfect, just exquisite*” (‘a regény nyelve/nyelvezete tökéletesen hangolt, kimondottan briliáns’).⁴ Márai e regényével ma már talán csak Kertész *Sorstalansága* veheti föl a versenyt a világ legsikeresebb magyarból fordított művének babérjaiért.

Egy-két tartózkodóbb hangtól eltekintve – s ezek is elismerték érdemeit – az *Embers* (tehát a címet is a német fordítás adta) angliai méltatói dicshimnuszokat zengtek róla. A tekintélyes *The Complete Review* internetes folyóirat így fogalmaz:

„The incredible critical acclaim with which the book has been showered in country after country (...) as well as the popular success of the book...” (‘a hihetetlen kritikái elismerés, melyben a könyv világszerte részesült’), majd hozzászeli „are somewhat mystifying.” (‘meglehetősen rejtélyes’), és így folytatja: „Perhaps – probably, given

⁴ www.21century.com.cn/article.php?sid=5062&thold=0&mode=&order=0

that it is based on the German translation, not the original – there are significant issues with the English translation.” (‘Talán – sőt valószínűleg, hiszen a fordítás nem az eredetiből, hanem az angol alapján készült – figyelemre méltó kétségek/bizonytalanságok merülnek föl az angol fordítás körül/ kapcsán.’⁵

Éppen erről szeretnék szólni, bár nem olyan negatív értelemben, mint azt ez az internetes szöveg sejteti.

Érdemes részletesen idézni két kiváló angol regényíró, valamint Anglia legismertebb irodalmárának véleményét. Paul Bailey szerint

„Henrik’s monologue is immensely moving and pertinent. He delivers profound meditations on the nature of friendship, domestic bliss and hopeless passion, and the final scene is among the most subtle I have ever read.” (‘Henrik monológja végtelenül megható és találó, a barátságról, a családi gyönyörökről és a szenvedélyes de reménytelen szerelemről mélyen szántóan medítál, a zárójelenetnél pedig finomabban, érzékenyebben talán soha sem olvastam.’)⁶

Julian Barnes számára 2002 folyamán két regény emelkedett az összes többi fölé („*two of the best novels I have read*”), ezek közül az *Embers* volt az egyik:

„Embers (...) is (...) a spare, intensely Mittel-European tale leading to an overwhelming question (or two), in which the past is ever master of the present.” (‘Az *Embers* szikár, módfelett közép-európai elbeszélés, mely nem is egy nagy, nyomasztó kérdést vet föl, s melyben a múlt mindvégig uralja a jelent.’)⁷

Terry Eagleton szerint pedig, aki talán az angol irodalomelmélet és -kritika legbefolyásosabb fenegyereke – és tegyük hozzá, erősen „nyugati balos” [oxfordi egyetemi professzúráját pár évvel ezelőtt egy sokkal alacsonyabb rangú, „munkásosztálybeli” észak-angliaira cserélte] – ez volt az év legjobb könyve:

„This tragic masterpiece is a brief, beautifully wrought fable of friendship and betrayal, centring on a long-deferred moment of truth between a lonely aristocrat and an old friend (...) This haunting, perfectly focused novel is the first of his to be translated into English. The good news is that others are on the way.” (‘Ez a tragikus hangnemű remek-

⁵ www.thecompletereview.com/quarterly/vol4/issue4.doubletX.htm

⁶ *Daily Telegraph*, London, 2002. január 19.

⁷ *Books of the Year, Guardian (Review)*, London, 2002. december 7.

mű egy rövid, gyönyörűen megformált elbeszélés a barátságról és a megcsalatról... Ez a kísérteties, tökéletesen megszerkesztett regény az első Máraitól angol fordításban. Jó hallani azonban, hogy máris készülnek a következők.)⁸

Azóta angolul a *Vendégjáték Bolzanóban*, valamint a *Zendülők* is megjelent George Szirtes költői tolmácsolásában – ő már természetesen a magyarból fordította mindkét művet. Még Tibor Fischer is, aki Anglia egyetlen magyarul is értő angol regényírója (Szirtes elsősorban költő, csak fordítóként foglalkozik regénnyel), noha elvből kifogásolta a kettős fordítást, továbbá megjegyezte, hogy „much of Márai’s style and patterning has been lost” (‘Márai stílusából és hangvételéből igen sok elveszett’), kénytelen elismerni: „Yet the translation is, oddly, surprisingly faithful to the original” (‘Furcsamódon a fordítás meglepően hűséges marad az eredetihez’).⁹

Azért idézem ilyen részletesen és ilyen mennyiségben ezen igazából szaktekin-télyeknek számító „profik” elragadtatott véleményét az angol fordításról – és most inkább erről van szó, mint a közönségikerről, noha természetesen van a kettő között kapcsolat –, mert szerintem ezt nem lehet a Magyarországon elterjedt elcsépel-t motívumoknak sem egyikével, sem másikkal kielégítően meg- vagy elmagyarázni. Gondolok mindenekelőtt olyan sablonokra, mint a Monarchia és/vagy Erdély egzotikum és/vagy azok iránti nosztalgia, vagy akár a nagy nyugati kiadványvállalatok ezekre (is) vadászó, mindig újra-újdomásra éhes, Márai tragikus életét is kihasználó piárjára. Ezeket a momentumokat persze ostobaság lenne teljesen figyelmen kívül hagyni. Azonban elhangzott olyan magyar vélemény is – igaz, a *Die Glut* Németországban telt házak előtt bemutatott színpadi változatáról –, hogy a nyugaton ezzel a művel kapcsolatban „valamiféle konstruktív félreértésről” lehet szó. (Mesterházy Balázs budapesti egyetemi előadó szavai, idézik Sindelyes Dóra és Weyer Béla *Egy gyertyafényű üstökös* című – már önmagában is sokat mondó – cikkükben.¹⁰ Ez már nem fair.

Ami mindenesetre tetszhetett a kiváló angol recenzenseknek, az a mű hagyományos, sőt klasszikusnak mondható architektúrája, szerves felépítése, a feszültség eszköztárát a végletekig kihasználó „profik” technikája a „nagy” kérdések klasszikus formájú (vagy ha úgy tetszik: elcsépel-t) – a szerelmi háromszög – felvetése és mesteri hangolása által. Az kétségtelen, hogy Márai stílusának rugóit mindenekelőtt a két világháború közötti polgárellet formáiban, kultúrájában, hangulatában kell keresnünk. Ez már inkább ízlés dolga. Persze kifejezetten nem modern olvasmány. (Valóban

⁸ *Book of the Year, Times Literary Supplement*, London, 2002. december 6.

⁹ *Guardian*, London, 2002. január 5.

¹⁰ *Heti Világgazdaság*, Budapest, 2002. február 9. 79-82.

elgondolkodtató, hogy ugyanabban az évben látott napvilágot, mint Füst Milánnak a posztmodernizmust sok tekintetben megelőlegező *A feleségem története* c. műve.) A különbséget talán Esterházy Péter szavaival lehetne frappánsan érzékeltetni:

„A mai olvasó olykor ingerülten elégedetlen a mai irodalommal... Nincs történet? Nincs íve az elbeszéléseinknek? Hát miért nem tetszik olyan életet élni, amelynek íve van? Rajzolom, Á-tól B-ig, és halad, rendesen lineárisan... Mért tetszik folyton rohanni? Mért nem tetszik egy aranykorban élni?”¹¹

Hát ebben a könyvben van történet, az elbeszélésnek van íve, s talán egyesek számára egy aranykort idéz föl. Én mindhárom verzióban elolvastam a könyvet, és az alábbi következtetést kockáztatom meg. A könyv olvasmányosabb angolul, mint németül, és még mindig olvasmányosabb németül, mint magyarul. Szerintem ez legalább részben annak tulajdonítható, hogy a gyakran emlegetett, szerintem magyar nyelvezetében megragadható modorosságait a német változat részben, az abból készült angol változat pedig szinte teljesen megszünteti.

Jogosan felmerülhet a kérdés: mennyiben, milyen értelemben ragadható meg nyelvileg a modorosság? Amennyiben a manierizmus a művészettörténetben, az építészetben, a többi művészetekben a barokk túlfejlődésének, túlbujánzásának, megcsontosodásának tekinthető, gondolom a modorosság (angolul: *mannerism, being mannered, affectation, artificiality*) az irodalmi barokkon túliban föllelhető keresettség, mesterkélttség, affektáció jele, mely pl. állandó jelző használatában-ismételgetésében vagy másféle túlzott ismétlésekben, túllícitáló bravúrokban nyilvánul meg. Mivel általában tősgyökeres magyar(os) – vagy annak vélt – jelenségekről van szó, egyes olvasók számára e szavak-kifejezések ősisége, szűzinek-hajdaninak vélt tisztasága, a finomnak vélt archaizálás ismételtetése is kimondottan pozitívan értékelendő, ugyanakkor az irodalmár ezeket hajlamosabb az irodalom propagandisztikus, erőszakoskodó árnyoldalának elkönyvelni. Természetesen akadnak még – akár nyugaton is – a kommunista kritikára emlékeztető, nyersebb hangok is (pl. Zsuzsanna Clark, aki egy féloldalas, az angol *Guardian* napilapban megjelent cikkében Márait „sznobisztikus, reakciós írónak” nevezi, és kifejti, hogy a háború előtti Magyarországot „istenítette” [2002. november 2.]).

Ebben az értelemben – sejtésemet bizonyítandó – megvizsgáltam a *valakinek/valaminek köze van / nincs valamihez / valakihez*, jellegzetesen magyarosnak (és szerintem a kötetben modorosnak) mondható, illetve számító szerkezet használatát. Húsz példát találtam rá, ezek közül legalább 11 kifejezetten „*valakinek köze van valakihez*”. Majd

¹¹ *A szavak csodálatos életéből*, 2004. 43-4.

megnéztem ennek a szerkezetnek a német, valamint a németen alapuló angol megoldásait. A részletes eredmény így fest (a számok az **angol** kiadás lapjaira utalnak):

22 54 56 71 93 120 154 155 165 174 175 176 188 196 197 197 209 209 210-210 = 20

Közük volt egymáshoz. (sc. Henrik szüleinek)

Sie waren einander verbunden.

22 Their [sc. Henrik's parents'] lives were joined together now.

(sc. Konrád) Félt a zenétől, melyhez *titkos köze volt*, s nemcsak eszméletének volt *köze*, hanem testének is.

Konrád fürchtet sich vor der Musik, mit der er ein geheimnisvolles Verhältnis hatte, das nicht nur sein Bewußtsein beeinflusste, sondern auch seinen Körper.

54 Konrád feared music and the secret *bond* between them that laid claim not only to his mind but to his body.

[ötven millió ember aludt a császár országaiban] (sc. Henrik) érezte, hogy neki is *köze van* ehhez a csendhez.

(er) spürte, daß diese Stille auch ihn *anging*.

56 he felt that this silence was in part also his responsibility.

mindennek a világon akkor van csak értelme, ha *köze van* az emberekhez, ha alkatrésze lehet az emberi sorsnak és cselekménynek.

alles auf der Welt nur dann einen Sinn hat, wenn es die Menschen *angeht*, wenn es am menschlichen Tun und am menschlichen Schicksal teilnimmt.

71 the objects seemed to take on meaning, as if to prove that everything in the world acquires significance only in relation to human activity and human destiny.

Ez a világ meghalt. Az újhoz *nincs közöm*.

Diese Welt is tot. Die neue *geht* mich *nichts an*.

93 That world is dead. The new one means nothing to me.

Mi *közöd volt* hozzám?

Was warst du für mich?

120 What were you to me?

[Meglep, hogy Krisztina ilyesféle könyvet olvas] Mindehhez *nem lehet igazi köze*.

Das alles wird sie doch *kaum* etwas *angehen*.

154 All this won't concern her very much.

mikor a két ember, kikhez apám után *közöm volt* életemben.
 die beiden Menschen, die mir nach meinem Vater das meiste bedeuten.
 155 the two people who would have meant most to me, aside from my father.

[most már bizonyos, hogy meg akartál ölni (...), s bizonyos az is,] hogy mindehhez
 nekem személy szerint végzetesen *közöm van*.
 es ist auch sicher, daß mich das alles ganz persönlich *angeht*.
 165 and it is also certain that it all has to do with me personally.

nem tudod megváltoztatni azt a másféleséget, mely teljesen jellemez egy embert, aki
 fontos számodra, akihez *közöd van*.
 aber den Geschmack (...) eines Menschen kann man nicht ändern, nicht sein Anders-
 sein, das ihn völlig charakterisiert, während er dir doch nahesteht, dir wichtig ist.
 174 one cannot change another's tastes or inclinations or rhythms, that essential other-
 ness, no matter how close or how important the *bond*.

valakit, akinek *nincs igazi köze* osztályhoz és származáshoz.
 das mit Klasse und Abstammung nich zu tun hat.
 175 (a) creature untrammled by family or social position.

(sc. Krisztinának) Mintha személy szerint *lenne köze* a világ minden tüneményéhez.
 als gingen alle Erscheinungen des Lebens sie persönlich *an*.
 176 as if everything in the world was relevant to her.

a két ember, akihez *közöm volt* életemben.
 zwei Menschen, die mir nahestanden.
 188 where two people close to me.

hármunknak olyan *közünk van* egymáshoz.
 doch sind wir drei einander verbunden.
 196 and yet the three of us are as inextricably attached [as crystals in the laws of physics].

meggyilkolni valakit, akihez *közünk van*.
 jemanden zu töten, der einem nahesteht.
 197 to kill someone dear to you.

a két férfi, akikhez *köze van* (sc. Krisztinának).
 die beiden Männer, denen sie verbunden ist.
 197 the two men to whom she is *bound*.

túlélni valakit, akihez olyan *közünk volt*, hogy majdnem belehaltunk.

der einem auf Tod und Leben nahestand.

209 whom one loved enough to consider killing for, who was life and death to one.

hármunknak *közünk volt* egymáshoz.

wir drei gehören zusammen.

209 the three of us always belonged together.

él a földön egy nő, akihez *közöd van*, s ez a nő felesége annak az embernek, aki barátod, s akihez éppúgy *közöd van*.

auf Erden eine Frau lebt, die dich *angeht*, und daß diese Frau die Gattin des Mannes ist, der dich als dein Freund ebenso *angeht*.

210-210 because somewhere on earth there is a woman who matters to you, and this woman is the wife of the man who also matters to you.

E kifejezéshez még egy-két fontos, kimondottan nyelvészeti megjegyzést is fűznék. Először is: a *köz* az egyik első leírt formában található magyar szó: görög betűkkel írva megvan az *Etelköz*-ben, Konsztantinosznál, a tizedik század derekán; finnugor örökség, hatalmas szócsaláddal rendelkezik. Ezt itt nem kell részleteznem. Van azonban egy igen régi, sőt a SzT szerint a jelzetnél még korábról (már 1574-ből) adatolt jelentése is a *valakinek köze van valakihez* szerkezetnek: „**14. rendsz. birt. szr-os alakban ... szerelmi kapcsolat/viszony, közösülés.**” (Persze az eufemisztikus utóbbinak is a *köz* az alapszava, még akkor is, ha ez a második értelmezés ma már halványabb.) Nem azt akarom mondani ezzel, hogy ez a jelentés is explicit módon hozzátapadna a jelzethez, ugyanakkor kétségtelen, hogy nem csupán a mai olvasó érez a kifejezés legelső (az angol fordítás 22. oldalának megfelelő) alkalmazásában valami erotikus feszültséget, mely azután – most már talán kifejezettebben a mai olvasó számára – hozzájárul a szerelmi háromszög közötti kapcsolatok továbberotizálásához, beleértve a két férfi közötti kapcsolat homoerotizálását is. Ezzel kapcsolatban gondolok pl. a hatodik fejezet végére, ahol Henrik apja megállapítja, hogy azért nem lesz Konrád soha „igazi” katona, mert „másféle ember.” Vagy a hetedik fejezet záró soraira:

„Ezek a nők elhozták életükbe az első szerelmek révületét, s mindazt, amit a szerelem jelent: a vágyódást, a féltést és a meghasonlott magányosságot. De nők, szerep és világ mögött derengett egy érzés, mely mindennél erősebb volt. Ezt az érzést csak férfiak ismerik. Barátság a neve.”

Másodszor – szorosabban e regény kontextusában – számítanunk kell a szemantikai-lag rokon, de kisebb számú, a közelséget, összetartozást kifejező szinonimáknak a *köze van* szerkezetet megerősítő hatására, különösen a fonetikailag és szemantikai-lag rokon, szintén finnugor származású *köt*-re, illetve annak terebélyes családjára. Ezeket így lehetne összefoglalni:

- a) *kapcsolat* 'bond' = 2 (az **angol** szöveg 139. oldalán)
- b) *minden összetartozik* 'everything is related' (31)
összetartoztunk 'we belonged together' (140)
hozzám tartozik 'the man closest to my heart' (151)
a két ember, akihez tartozott 'the two men to whom she belonged' (209)
- c) *összekötözött* 'bound together' (151)
kötöttség 'dependence' (196)
kötés 'ties' (210)
hozzákötöz 'and the intensity of our feelings bears no relationship to that individual's qualities or behavior' (211)

Figyelemre méltó, hogy a regény utolsó 22 oldalán nyolcszor szerepel a *köze van* szerkezet, s a *köt*(-) pedig – különböző képzett alakban – négyszer, mintegy crescendo-ban jelezve a kötet főtémáját: az emberek közötti kapcsolatok – a lojalitás, a barátság, a szerelem – egymásba csavarodó, de gyakran kusza fonalait.

Ezt az eredményt itt a *végzetes*, *végzetesen* alakok megfelelőinek vizsgálatával egészítem ki. Olyan kifejezésekről, mondatrészekről van szó, mint pl. az alábbiak (ezúttal a számok a **magyar** kiadás lapjaira utalnak):

- 14 "Nálunk (sc. a magyaroknál) erősebb az érzés, *végzetesebb*."
- 36 barátságuk[at] és szövetségük[et], mely bonyolult volt és törékeny, *mint minden végzetes emberi kapcsolat*
- 58 *komolyan és végzetesen*
- 68 a barátság is hasonló kötés, *mint az ikrek végzetes összetartozása* (...) összekötöz két embert ugyanabba a *végzetbe*
- 71-2 az ember ritkán tudja, melyik szava vagy cselekedete jelent be *végzetesen*, *visszavonhatatlanul* egyfajta változást az emberi viszonyokban
- 84 hóstett, a szó *végzetes és csendes* értelmében
- 86 mikor *végzetes és emberi* feladatra használják
- 102 tudja, hogy amit tesz, *végzetes*
- 116 odaégni egy kötésben, melyről tudta, hogy *végzetes*
- 118 és ilyenkor öregszel igazán, *végzetesen és véglegesen*
- 118 és akkor egyszerre nem is lesz olyan *végzetesen fontos* megtudni az igazat

Ebben az esetben eltekintek a teljes adattár közlésétől, s az alábbi összegezésben csak a magyar kifejezés, illetve szavak német, valamint a német fordításon alapuló angol megfelelőit adom meg:

Összegzés

| | | | |
|--|------|--|--|
| <i>vkinek/vminek köze van/volt vkihez/vmihez</i> | = 20 | | |
| angehen | = 9 | bond/bound | = 3 |
| nahestehen | = 4 | means something | = 2 |
| verbunden sein | = 3 | matters | = 2 (210–210) |
| Verhältnis haben | = 1 | + 13 alkalommal más-más megfelelő | |
| bedeuten | = 1 | | |
| zu tun haben | = 1 | | |
| gehören | = 1 | | |
| <i>végzetes, végzetesen</i> | | | = 11 (+ 2 <i>bonyolultabb, figyelmen kívül hagyva;</i> |
| <i>az egyik:</i> | | | 'végzetesen közöm van' – 165) |
| schicksalhaft | = 5 | <i>(elmarad)</i> | = 4 |
| endgültig | = 4 | fatal | = 2 |
| fatal | = 1 | fateful | = 2 |
| <i>(elmarad)</i> | = 1 | decisive | = 1 |
| | | final | = 1 |
| | | significant | = 1 |

A *végzetes, végzetesen* kapcsán igen jellemző, ahogyan két, egymáshoz közel eső részben (az eredeti 84., illetve 87. oldalán) a német fordítást – mely csak a második példában (és ott is csak minimálisan) könnyít az eredetin – az angol szöveg továbbcsupaszítja, teljesen sallangmentessé teszi:

végzetes és csendes ELMARAD, *schweigenden, schicksalhaften* ALAPJÁN
 84 [a barátság (...) csakugyan az is,] hőstett, a szó 'végzetes és csendes' értelmében
 144 [die Freundschaft (...) ist sie auch,] eine Heldentat, im 'schweigenden, schicksalhaften' Sinn des Wortes
 141 [and indeed there is in friendship] an **element** of ancient heroic feats

végzetes stb. MIND ELMARAD, *Schicksalspruchs der Götter* ALAPJÁN
 87 *aki valamilyen görög sorsparancs végzetes akaratából* véletlenül megölte barátját

149 *der Aufgrund eines Schicksalspruchs der Götter* aus Versehen seinen Freund umbringt

146 than someone who accidentally kills his friend

Az angol szöveg két *Schicksal*-lal képzett alakot kiszűr a modoros magyar, illetve az e modorosságot megőrző német változatból. (Ehhez hozzá kell még tenni, hogy általában a *sors* és *végzet* szavakat egyaránt a német *Schicksal*, illetve az angol *fate* alakok képviselik, így az utóbbiak többször vissza-visszatérnek mindkét fordításban, és a fordítók talán ezért is csökkentik – különböző mértékben – a *Schicksal*, illetve *fate* alapszavú alakokat.)

E „mélyfúrások” szerint a német fordítás lényegesen csökkenti az eredetinek ismételtető modorosságait, a német fordításon alapuló angol verzió pedig – folytatva ezt a csökkentést – igen változatosan, színesen adja vissza ezeknek értelmét, illetve helyenként egyenesen törli azokat.

Egyéb, hasonló vizsgálatokat is lehetne végezni a szövegeken; szerintem ezek is csak megerősítenék az itt ismertetett adatokat. (Pl. a *görcs*, *görcsös*, *görcsösen* lehetne ilyen további vizsgálat tárgya.)

Összegezésként tehát: általában balgaság olyasmiket állítani, hogy valamely könyv „jobb” fordításban, mint az eredetiben; ilyen laza csuklóval elejtett állításnak irodalmi értéke nincs. Azonban a komoly – nyelvészetben, párhuzamos korpuszokon alapuló – irodalmi fordításkritika még gyermekcipőben jár, így tehát azzal fejezném be mondanivalómat, hogy ebben az esetben – a *jobb* szót kerülve – a *Die Glut*, illetve a belőle készített *Embers* kötet az eredeti nyelvének részleges feloldásával, könnyítésével, modorosságtól mentesebbé tételével olvasmányosabb lett, mint az eredeti – legalábbis számomra. S természetesen, míg általában és helyesen borzongva riadunk vissza az efféle – a 19., sőt a 18. század rossz gyakorlatára emlékeztető – kettős fordításoktól, ebben a kivételes esetben mindannyian örülhetünk neki – már amennyire örülünk Márai külföldi elismerésének. És talán viseltessünk nagyobb tisztelettel a magyar irodalom külföldi fordítói iránt, mint Magyarországon szokás.

FORRÁSOK

MÁRAI SÁNDOR 2001. *A gyertyák csonkig égnek*. Budapest: Helikon Kiadó

MÁRAI, SÁNDOR 2003. *Die Glut*. Roman. Aus dem Ungarischen und mit einem Nachwort von Christina Viragh. München & Zürich: Piper (7. Auflage: März 2003)

MÁRAI, SÁNDOR 2002. *Embers*. Translated by Carol Brown Janeway. London: Viking, an imprint of Penguin Books. („Originally published in Hungary as *A gyertyák csonkig égnék* [sic] 1942. This edition published in Germany as *Die Glut* by Piper Verlag GmbH 1999. This translation of *Die Glut* [sic] first published in the United States of America by Alfred A. Knopf 2001.”)

IV. TANANYAGOK

Dóla Mónika

***Europodians – magyar mint idegen nyelv
mobil eszközökön I.
Az oktatástechnológia szempontjai****

1. A „Europodians” projektről

Az információs technológia, illetve a mobiltechnológia rohamos fejlődése és terjedése napjaink idegennyelv-tanulásában egyrészt óriási motivációt és lehetőséget jelent az idegen nyelvet tanulni vágyók számára, másrészt az úgynevezett *m-tanulás* (mobil tanulás) újszerű igényeket és kihívásokat támaszt az idegennyelv-tanítással szemben (Doughty és Long 2003). A *Europodians* (www.europodians.com) névre elkeresztelt projekt célja olyan – mobil platformra (mobiltelefon, PDA, iPod) adaptált – idegen nyelvi oktatóanyagok kifejlesztése, amelyek a tanulók számára széles körben elérhetővé teszik a kevésbé gyakran tanult európai nyelveket. Az EU Socrates Program Lingua 2. pályázatának támogatásával készülő projekt tizenegy európai országot, illetve egyetemet ölel fel, köztük – Magyarország és a magyar nyelv képviselőjében – a Pécsi Tudományegyetemet (PTE). A webes platformot, melyen a tananyagok futnak majd, az *Enovation* nevű ír számítástechnikai cég biztosítja, a nyelvtanító anyagok tartalmát pedig az egyes egyetemek szolgáltatják. A projekt főkoordinátora Javier E. Diaz Vera (UCLM, Spanyolország). A projekt 2006 szeptemberétől 2009 szeptemberéig tart.

A *Europodians* tananyagok interaktívak lesznek, és kifejezetten mobil hordozókra készülnek – iPodon, PDA-n és mobiltelefonon (természetesen számítógépen és laptopon is) futtathatók. A projekt előrehaladtával az érdeklődők közvetlenül az internetről tölthetik majd le a Közös Európai Referenciakeret által meghatározott A1-es és A2-es, illetve – a későbbiek során – a magasabb nyelvtanulási szintekre készülő idegen nyelvi tananyagokat. Az oktatócsomagok a felhasználók széles körét célozzák meg, de elsősorban a külföldre utazó, mobiltechnológiás eszközöket használó fiataloknak és fiatal felnőtteknek (diákoknak, munkavállalóknak) szólnak. Azok, akik ismerkedni kezdenek egy nyelvvel, és azok, akik fejleszteni, vagy frissíteni szeretnék már megszerzett nyelvtudásukat, egyaránt találnak számukra megfelelő anyagokat.

A magyart mint idegen nyelvet oktató *Europodians* tananyagot a PTE Bölcsészettudományi Karának Nyelvtudományi Tanszékén belül működő Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium dolgozza ki, mégpedig Dóla Mónika egye-

temi tanársegéd (egyben PhD-hallgató) és Kult Katalin (PhD-hallgató) vezetésével. A jelen tanulmány ezt a projektet mutatja be.

2. Oktatástechnológiai kihívások

A *Europodians* projekt keretében készülő, mobil eszközökre adaptált magyar nyelvi tananyag óriási lehetőségeket rejt magában. Ahhoz azonban, hogy az oktatóanyag valóban hatékonyan segítse elő az önálló tanulást, összeköttetést biztosítson más nyelvtanulókkal, illetve magyar anyanyelvű beszélőkkel, és vonzóbbá, élvezetesebbé tegye a magyar nyelvvel való ismerkedést, számos oktatás- és mobiltechnológiai kihívásnak kell megfelelnie. Az önálló tanulást biztosító mobiltechnológias oktatóanyag létrehozásakor a legfontosabb szempont a távoktatás, a hordozhatóság, a nagy tárolókapacitás, az on- és offline üzemmód kombinációja, a frissíthetőség, változatosság, kompaktság és az interaktív jelleg. Mindez az internet és az iPod adta lehetőségek útján megoldhatónak látszik (l. Kult Katalin tanulmányát a jelen kötetben). Az idegen nyelvek m-tanulásakor megfontolandó oktatástechnológiai szempontokat ugyanakkor az jelenti, hogy a tanulók a mindennapok nyelvhasználatát közvetítő, az autentikus kommunikációs igényeket kielégítő, multimédiás és interaktív jellegű tananyagot kapjanak kézhez, amely valóban lehetővé teszi az autonóm tanulást.

A jelenleg a piacon lévő magyar mint idegen nyelvi tananyagok egyrészt olyan tankönyveket foglalnak magukban, amelyek most kezdik el érvényesíteni a kommunikatív szemléletet: többnyire statikusak és hagyományosak, és mellőzik a valós kommunikáció szempontjait – mind szövegeikben, mind feladataikban. A már létező internetes magyar mint idegen nyelvi tananyagokról (pl. magyaróra, STELLA, Aaron Rubin) is elmondható, hogy többnyire statikusan szerkesztettek (blog-fórummal kiegészülve), illetve némelyik nem több, mint elméleti leíró nyelvtan, teszt-, szó- vagy frázisgyűjtemény.

A *Europodians* magyar mint idegen nyelvi tananyag megalkotásakor elsődleges oktatástechnológiai céljaink a következő két pontban fogalmazhatók meg: (1) kommunikatív szemlélet és (poszt)kommunikatív metodológia; (2) tanulóközpontúság és a tanulás autonóm módon való megszervezhetősége. A kommunikatív szempontokat elsősorban azon keresztül kívánjuk érvényesíteni, hogy a valós kommunikációs szükségleteket szem előtt tartva válogatjuk és rendezzük sorba a tananyagot: funkcionális tantervet alkalmazunk (Hegedűs 2004), és építünk a mindennapokban megvalósuló nyelvhasználatra (Szili 2002), valamint a kommunikatív kompetenciákra (l. 1. sz. táblázat) és a nyelvtanulók kommunikációs szükségleteire (KER; l. *Melléklet*).

1. táblázat: A *Europodians*-tananyagokban megcélzott kommunikatív kompetenciák és fejlesztésük

| Kompetenciák | Részkompetenciák | Nyelvpedagógiai elvek és módszerek |
|---------------------|---|---|
| Nyelvi | Grammatika Lexika Szemantika Fonológia Helyesírás Kiejtés | Strukturalista (analitikus tanulás) Lexikális-frazeológiai (holisztikus tanulás) Az iPod mint nyelvtanár (multimédiás, interaktív) Képes-hangos szótár (.jpeg, .txt, .mp3) Drillfeladatok |
| Pragmatikai | Beszédalkotás Funkcionalitás Interakciós és tranzakciós sémák | Interakció a mobiljelejtővel és más felhasználókkal Információcserén alapuló feladatok Funkcionális tanmenet Autentikus olvasott és hallott szöveg (.txt, .mp3, mp4, .jpeg) |
| Szociolingvisztikai | Társadalmi viszonyok nyelvi jelölése, megszólítás, köszönés, udvariaság, stílusrétegek, stb. Kultúra, országismeret | Nagy mennyiségű, érthető, érdekes és változatos multimédiás input (.txt, .jpeg, .mp3, mp4) Autentikus nyelvi anyagok Jelentés- és tartalomalapú diskurzus |

Az autonóm m-tanulás egyik legnagyobb kihívása az, hogy a hagyományos osztálytermi tanulással ellentétben távolság keletkezik az input- és feedback-forrás, illetve az instruktor és döntéshozó (a tanár és a diáktársak) és a cél (az egyéni tanuló) között. Az önálló tanulás megszervezését úgy látjuk megoldhatónak, hogy valóban egyéniesítjük, személyre szabjuk, és interaktívvá tesszük a tananyagot. Ezt egyfelől azzal igyekszünk elérni, hogy a tanulóknak nemcsak arra adunk módot, hogy állandó visszajelzést adjanak az oktatóanyagról, hanem arra is, hogy tanulásukat ők maguk szervezzék – felelősséget vállalva a tanulásukért. Ezt ellenőrző gyakorlatsorok, pozitív és negatív feedback biztosítása, egyénisített instrukciók, tudatos és választható mennyiségű gyakorlás, valamint egy „tanulói útlevél” (portfolió, napló, dosszié, tanulói önéletrajz) formájában látjuk kivitelezhetőnek. Másfelől élünk a kollaboratív tanulás eszközeivel: a tanulók nemcsak a lejátszójukkal tudnak interakcióra lépni, hanem más felhasználókkal is szerte a világban – blogolhatnak, chatelhetnek, beszélgethetnek diáktársaikkal és a magyar anyanyelvként beszélőkkel, sőt saját maguk által szerkesztett anyagokkal bővíthetik a tananyagot. Az autonóm tanuló önállóan dönthet arról, mit, mikor, hogyan, mennyit tanul és gyakorol, állandó önértékelést végez, és maga is szerkeszti a tananyagot.

3. A tananyagról

A magyar mint idegen nyelvet tanító *Europodians*-tananyag specifikus kompetenciák aktiválására irányul – kezdetben A1 és A2 szinten. Ez elsősorban egy olyan

feladatban gondolkodást jelent, amelynek során a tanulókkal az egyes kommunikatív részkompetenciákra irányuló célirányos tevékenységet végeztetünk meghatározott céllal és eredménnyel. Ez mind a recepció (gazdag input), mind a produkció és interakció szintjén megvalósul. Az autentikus és az azokat imitáló pedagógiai természetű szövegek és a hozzájuk kapcsolódó, a valós életre transzferálható feladatok, valamint a más felhasználókkal való interakciós lehetőség egyrészt a tartalom megértését és a feldolgozását segítik elő, másrészt olyan nyelvi produkciót várnak el a tanulóktól, amely a mindennapi kommunikációban is jól használható. A bemenet és a kimenet minden esetben egynyelvű (magyar), kommunikatív (jelentésközpontú, információcserén alapuló, kontextualizált) és kifejtett (tárgyalásos, pozitív és negatív visszajelzést biztosító, kollaboratív).

3.1. A tananyagról részletesen

Az A1 és A2 szintre készülő magyar mint idegen nyelvi *Europodians*-tananyag a következő területeket (tematikát, beszédhelyzeteket és kapcsolódó beszédzándékokat) öleli fel: mindennapi élet; egészség; utazás, közlekedés; szükséghelyzetek; városnézés; társasági élet; kultúra; személyes kapcsolatok.

A tananyagcsomag egy ún. *Bevezető ibook*-ból, egy az instrukciókat (installálás, felhasználás) tartalmazó O. leckéből és szintenként 5–5 leckéből áll (A1: 1-5. lecke; A2: 6-10. lecke; B1: 11-15. lecke). Az egyes leckék 10–10 szekcióból állnak (1. lent). Az oktatóanyag mögötti koncepció arra a metaforára épül, hogy a nyelvtanulás mint folyamat tulajdonképpen egy utazás; ennek megfelelően az egész tananyagcsomag egy útikönyvhöz hasonló szekciókból (és illusztrációkból) épül fel. A bevezető (*Útiterv*) például podcast formájában (.mp3, .txt, .jpeg) nyújt rövid bepillantást az ország és a nyelv legfőbb aspektsaiba (földrajz, történelem, szociokulturális ismeretek, nyelvtan és szókincs, kiejtés, stb.).

Minden egyes lecke egy *Látnivalók* című szekcióval kezdődik. Ebben az egységben egy az adott témát felvezető nyolcvanzavas bemutatás, leírás található. A második szekció az *Erre-arra* nevet viseli: egy ötvenszavas történetet tartalmaz elbeszélés, narratíva formájában. A harmadik szekció címe *Az utca hangja* – ebben az egységben a társas interakción van a hangsúly, amely egy nyolcvanzavas párbeszédben, beszélgetésben ölt formát. A negyedik egység (*Tudnivalók*) százsavas szövegben mutatja be az ország, a kultúra egy-egy szeletét (beszámoló, monológ, dialógus, dal, vers, mese, cikk, plakát, étlap, recept, életrajz, lexikonbejegyzés stb. formájában). A 2-es táblázat szerepelteti az A1 és A2 szinten érintett témaköröket. A multimédiás tananyag .txt, .mp3, .jpg és .mp4 formátumban tartalmaz olvasott és hallott szövegeket, képi illusztrációkat, animációkat és kisfilmeket, videókat.

2. táblázat: A *Europodians*-tananyagok kulturális „Tudnivalói”

| Területek | Tárgykörök |
|-----------------------|--|
| ADATOK AZ ORSZÁGRÓL | Az ország és lakossága, Földrajz, Környezetvédelem, Foglalkoztatás és gazdaság, Turizmus |
| TÁRSADALOM | Család, Udvariassági szokások, Üdvözlés és búcsúzás, Jókívánságok, Vendéglátás |
| GYAKORLATI TUDNIVALÓK | Szolgáltatások, Egészségügy, Üzletek, Kereskedelem, Közlekedés, Napirend, Lakáskörülmények |
| HELYI SZOKÁSOK | Ünnepek, Szokások, Népi hagyományok, Vallás, Babonák |
| KULTÚRA ÉS SZÓRAKOZÁS | Zene, Sport, Tömegkommunikáció, Szabadidő |
| ÉTEL-ITAL | Helyi specialitások, Bárok és éttermek, Etikett |

A leckék ötödik szekciója a *Kincskereső* nevet kapta. Ebben az egységben az adott lecke száz új szava található meg a megjelenés sorrendjében listázva és felolvasva, definíciókkal együtt. Ezek a szavak később a *Szótár*-ban is megjelennek. A hatodik szekció neve *Tipppek-trükkök*. Ez az egység (kb. ötszáz szó) előadás formájában magyarázza el az adott leckében érintett új nyelvtant. Ezek a szabályok később a *Nyelvtan*-ban is megjelennek. A hetedik szekcióban, a *Tennivalók*-ban, letölthető .mp3 fájlok találhatóak, amelyek a hallás utáni szövegértést fejlesztő feladatokat tartalmaznak. Ez az egység a *Feladatok* kiegészítője.

Az egyes csomagok (A1 és A2) öt-öt leckéje után egy *Szótár*, egy *Nyelvtan* és egy *Feladatok* elnevezésű egység található. A *Szótár* ábécésorrendben tartalmazza az adott egység minden szavát szótári bejegyzés (szófaj, kiejtés, toldalékolás, jelentés) formájában, utalva a leckeszámra is. Az ún. Flashcard-ok .txt, .mp3, .jpeg formátumban készülnek el. A *Nyelvtan* című egység indexelt grammatikai (morfológia, szintaxis) magyarázatokat és példákat szerepeltet .txt formátumban. Végül a *Feladatok* névre hallgató egység olyan tevékenységeket szerepeltet, amelyek egyrészt a négy alapkészségre irányulnak (hallás – pl. feleletválasztás, utánzás; beszéd – pl. utánzás, chat; olvasás – pl. feleletválasztás, párosítás, beillesztés; írás – pl. kiegészítés, kollaboratív írás), másrészt interaktívak (lejátszóval, anyanyelvi beszélővel vagy diáktárssal a weben), illetve kulturális ismereteket céloznak meg (pl. játék, quiz vagy prezentáció formájában).

4. A projekt lezárása és a kihívások

A magyar mint idegen nyelvi *Europodians* elektronikus oktatóanyag 2009-re készül el, és reményeink szerint egy olyan jó minőségű, a korszerű igényeknek megfelelő, interaktív, multimédiás tananyagsorozatot eredményez, amely versenyképes-

ségénél fogva széles körben hozzáférhetővé teszi, népszerűsíti az idegen nyelvűek körében a magyar nyelv tanulását, valamint Magyarország és a magyar kultúra megismerését. A munka szép, de rengeteg kihívást jelent a tananyagszerkesztők számára. Nemcsak a magyar mint idegen nyelv szakterületén belüli, a tananyagfejlesztéssel (gyűjtés és szerkesztés) és az egynyelvűséggel kapcsolatos kérdésekben állnak a nehézségek, hanem a mobiltechnológias idegennyelv-tanulás is – újdonsága révén – sok fejtörést okoz a szakembereknek. Az m-tanulás (tanulói igények, motiváció, stratégiák) kutatása, az optimális pszicholingvisztikai körülmények megteremtése, valamint a megfelelő metodikai elvek, pedagógiai eljárások kidolgozása és kivitelezése mind-mind további kutatást és kísérletezést igényel.

Melléklet

A Europodians-tananyagok nyelvtanulási szintjei

| Szint | | Általános szintleírás |
|---------------------------|----------------------|---|
| Alapszintű nyelv-használó | KER A1 | Megérti és használja a számára ismerős mindennapi kifejezéseket és nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja konkrét szükségleteinek kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek, pl. a lakhelyre, ismerősökre és tulajdontárgyakra vonatkozóan. Képes egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél és segítőkész. |
| | ALTE Minimumszint | Minimumszint: KÉPES alapvető szintű kommunikációra és információcserére. Pl. Fel TUD tenni az étlapra vonatkozó egyszerű kérdéseket, és megérti az egyszerű válaszokat. |
| | KER A2/A2+ | Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információ, vásárlás, helyismeret, állás). Tud kommunikálni olyan egyszerű és begyakorolt feladatok során, amikor egyszerű és közvetlen információcserére van szükség ismerős és begyakorolt dolgokra vonatkozóan. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját háttéréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról. |
| | ALTE 1. szint | KÉPES megbirkózni egyszerű, lényegre koncentráló információval, és kezdi magát kifejezni ismerős kontextusokban. Pl. Részt TUD venni egyszerű, előre látható témákról folyó begyakorolt társalgásban. |

| | | |
|----------------------|------------------|---|
| Önálló nyelvhasználó | KER B1/B1+ | Megérti a fontosabb információkat olyan világos, standard szövegekben, amelyek ismert témákról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola, a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tud írni élményeket és eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá röviden meg tudja indokolni és magyarázni a különböző álláspontokat és terveket. |
| | ALTE 2. szint | Ismerős helyzetekben korlátozott módon KÉPES magát kifejezni, és összességében véve elboldogul a nem begyakorolt jellegű információkkal. Pl. Bankszámlát TUD nyitni, amennyiben az eljárás egyszerű. |

IRODALOM

- DOUGHTY, Catherine J. – LONG, Michael H. 2003. Optimal Psycholinguistic Environments for Distance Foreign Language Learning. *Language Learning & Technology*, Vol. 7, No. 3, 50-80.
- HEGEDŰS Rita 2004. *Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta Könyvkiadó
- SZILI Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr*, 124: 12-30.
- SZILI Katalin: Elnézést, bocsánat, bocs... (A bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben). Letöltés 2007. 02. 01. <http://memex.c3.hu/~nyelvor/period/1273/127305.pdf>
- Közös Európai Referenciakeret*. Letöltés 2007.03.10.
<http://www.nyak.hu/nyat/doc/Nyelvvizsgák%20KER%202006.pdf>
oktfoigh@mail.kodolanyi.hu

Hullán Lilla

Gusztáv tanít

1. Bevezetés

Az idegen nyelveket a maguk szociokulturális sokszínűségében érdemes és kell megismerni, hiszen így érthetjük meg a célnyelvi közösségek kulturális elvárásait. A kulturális kompetenciában bennfoglalt ismeretek – amelyek sokkal inkább az ún. antropológiai kultúra tudásanyagát jelentik, mintsem a magas kultúráét (Szili 2005) – leggyorsabban és leghatékonyabban akkor sajátíthatóak el, ha a nyelvtanuló hosszabb időt tölt célnyelvi környezetben. Ha erre nincs lehetőség, a tanórai szituációkat kell a valós élet helyzeteihez közelítenünk.

A valóságot sokféle módszerrel tudjuk becsempészni a tanórára. Ezek egyike a filmekkel való munka. A játékfilmek egy darabka életet, valóságot visznek be a tanórára (Rössler 2007). Előnyük, hogy a nyelv és a kultúra szituációkba ágyazva jelenik meg bennük, nemcsak a beszéd, a mimika és a gesztikuláció, hanem a környezet is segíti a megértést. Nyelvi és paralingvális információkat nyújtanak egyszerre, ennek köszönhetően a természetes beszédhelyzetre készítik fel, ahol minden csatornát fel lehet és kell használni a megértéshez (Durst 2006). Mindemellert érzelmet keltenek, állásfoglalásra készítenek, s ezzel a tanulás hatékonyságát fokozzák. A kérdés, hogy mikor kapcsoljuk be őket az oktatás folyamatába. Meggyőződésem és tapasztalatom szerint már az első órákon megjelenhetnek, a nyelvismeret hiánya ugyanis lassítja, de nem akadályozza meg teljesen a megértést. A jól kiválasztott film kikapcsolódást nyújt, szórakoztat, felhívja a figyelmet a kulturális eltérésekre, motiválhat az autonóm tanulásra, kutatásra, sőt adott esetben saját film készítésére is.

2. A filmekről a nyelvórákon (és azokon kívül)

A magyarul tanuló külföldiek, illetve az őket tanító tanárok számára még nem áll rendelkezésre túl sok didaktikai elvek szerint felépített filmanyag, noha egyre több igazán színvonalas magyar játékfilm készül. Elsősorban vígjátékok, de kitűnő történelmi filmek is (*Csak szex és más semmi; Szabadság, szerelem* stb.). Való igaz, hogy a didaktikai előkészítő munka, melynek köszönhetően a filmeket fel tudjuk használni a nyelvórákon, nem csekély, de a befektetett energia megtérül: a tanulók irányítottan és mégis önállóan tudnak dolgozni, s többnyire örömmel.

A film kiválasztásánál figyelniünk kell arra, hogy a diákokat érdekelje a film témája, és lehetőleg felkeltse az érdeklődésüket a célnyelvi ország valamely jel-

lemzője iránt. Nagyon jó, ha valami váratlan történik a filmvászonon, ez ébren tartja a figyelmüket, elgondolkodtatja őket, beszélgetésre, vitára ösztönöz (Sass 2007). A film autentikus anyag, a megértési folyamat tehát jóval komplexebb, mint a kizárólag tanórára írt anyagok esetében. Épp ezért fontos, hogy tudatosítsuk diákjainkban, a cél nem a totális, hanem a globális értés. A filmek teljes megértése irreális és nagyon frusztráló elvárás lehet, a globális megértés technikáit és a kombinált hallás-látás értés elsajátítását azonban tanítani és gyakoroltatni kell (Durst 2006). Véleményem szerint erre a célra nemcsak a magyar, hanem a szinkronizált filmek is alkalmasak, amiket feladatlappal vagy akár kikapcsolódásképpen is megnézethetünk. A magyar szinkron legtöbbször kiváló, a filmek egyetlen hátránya a magyarórán, hogy nem a mi kultúránkat mutatják be, ugyanakkor sokat segítenek a beszéddallam, a hangsúly és a hanglejtés elsajátításában.

„A tanórai videóhasználat legfontosabb célja, hogy képessé tegyük diákjainkat a filmet kritikusan vizsgálni nyelvi-tartalmi, országismereti, műfaji vagy média-pedagógiai szempontból” (Brandt 1996: 5). A német mint idegen nyelv oktatásáról szólva a szerző hangsúlyozza, hogy a filmvetítésnek mindig többet kell jelentenie pusztán mozinál, passzív befogadásnál: „a diáknak aktívan kell foglalkoznia a filmbeli valósággal, mely állandó kihívást jelent” (i. h.). Egyetértek Brandival abban, hogy a tanórán a filmeknek valóban nem lehet kizárólag a szórakoztatás a céljuk, de megítélésem szerint hasznosak lehetnek azok a filmek is, melyeket nem didaktizálunk. A közös mozi – nem tanórai keretek között – nagyon jó lehetőség arra, hogy a csoport összekovácsolódjon, a diákok jobban megismerjék és megszeressék egymást. Egy összetartó, egymást szerető és segítő csoporthoz való tartozás nagy motivációt jelent a nyelvtanulásban is.

Az autonóm tanulás jegyében diákjaink maguk is vizsgálhatnak magyar filmeket például történelmi, politikai, kulturális vagy társadalmi szempontból. Fontosnak tartom, hogy munkájuk eredményét a csoport előtt elő is adják. Természetesen más, kevésbé tudományos jellegű munkát is végezhetnek egyénileg: filmajánlót írhatnak vagy akár egyes színészek munkásságát is kutathatják.

2.1. A rövidfilmekről

Az idegennyelv-oktatásban a rövidfilmek nagy előnye, hogy teljességükben bemutatathatók, a hozzájuk készített feladatok megoldása, ellenőrzése közben többször is újrajátszhatók. Ki kell emelnem, hogy nem csak a hosszúságukban térnek el a nagyjátékfilmekről, felépítésük sem azonos: kevesebb bennük az esemény és a szereplő, legtöbbször egyszerűbb és gyorsabb a cselekményük, történetük csúcspontja és vége gyakran egybeesik (Welke 2007 21). Értelmezésük viszont nem kevésbé izgalmas. Egy hirtelen befejezés lehet mulatságos, didaktikus vagy éppen rejtélyes és ezáltal diszkusszióra ingerlő. Érdeemes lenne vizsgálni, hogy a műfaji különbsé-

gek milyen módszertani különbségeket tennének indokolttá, de ez nem célja a jelen dolgozatnak.

3. *Esettanulmány: Gusztáv nyelvet tanít?! Hisz nem beszél!*

A Gusztáv-filmek 5–10 perces rajzfilmek, a sorozat részei között nincs összefüggés. 120 rész készült el 1964 és 1977 között. A rendezők Dargay Attila, Jankovics Marcell és Nepp József. Gusztávnak, a főszereplőnek a legkülönbözőbb jellemeket adták: előfordul, hogy szigorú családapa vagy megkeseredett, kicsit bolond agglegény, máskor a világ megmentője vagy szegény elnyomott, aki igazságot követel magának. Minden részre jellemző, hogy van egy eltúlzott tulajdonsága: gyáva, gonosz, segítőkész, naiv vagy akár kleptomániás. Ez a jellembeli hiba vezet a konfliktushoz, és ez a humor forrása is. A történetek többnyire meglehetősen szarkasztikusak. A kisember életébe pillantunk be, így a legtöbb rész különösebb kulturális bevezetés nélkül érthető.

Meglepő lehet, hogy épp egy olyan rajzfilmet választottam idegennyelv-oktatáshoz, ahol a szereplők nem beszélnek. Gusztávot az ELTE-n, egy kedves tanáromnál, Berki Juditnál láttam először tanítani. Haladó diákjainak egy-egy cselekvéssort kellett a filmből magyarul elmondaniuk, mintha látássérültek számára kommentálnák a filmet. Az ötlet nagyon megtetszett, ezért megpróbáltam kezdő diákok számára módszereket találni, illetve néhány epizódhoz feladatlapot szerkeszteni. Az alábbiakban bemutatom azokat az ötleteket, melyekkel Gusztáv „taníthat”, illetve egy konkrét feladatlapot.

Először is a film néma voltából erényt kovácsolhatunk: saját szövegeket találhatunk ki, ami a csoport tudásszintjének megfelel. Ez igen sok időt vesz ugyan igénybe, szövegeink klasszikus értelemben nem „teljesek”, autentikusak, de éppen azért, mert kifejezetten oktatási céllal készülnek, az új témák vagy új nyelvtani jelenségek bevezetésére, a már ismert nyelvtani jelenségek ismétlésére, rögzítésére és tudatos szókincs bővítésre is használhatóak.

3.1. *Gusztáv kitesz magáért – egy óra kezdőkkel*

Kezdő diákjaimmal több Gusztáv-részt megnéztünk, ezek egyikét mutatom be az alábbiakban (l. a rövid leírást). A mellékletben találhatóak az órán használt feladatlapok. A bemutatott óra célja a többes számú ragozás bevezetése, beszédre motiválás, a tanulási technikák aktiválása, mind a passzív, mind az aktív szókincs bővítése, illetve mint mindig, az, hogy közben jól is érezzük magunkat.

A cselekmény: Gusztáv egy ismerős családot látogat meg a nyaralójukban. Már az első pillanatban nyilvánvalóvá válik a nézők számára, hogy a család ki nem állhatja, de a

tipikus magyar vendégszeretet miatt Gusztáv ebből semmit sem érzékel. Főhősünk annyira ügyefogyott, hogy még a „kötelező” vendégszeretet sem tartja vissza az egyébként nagyon türelmes házigazdákat attól, hogy végérvényesen kidobják.

Filmnézés előtt – motiváció, a kíváncsiság felkeltése

1. lépés: Találgatás, feltevések. A DVD-borító alapján a diákok leírják Gusztáv külsejét, és találgatniuk kell arról, milyen ember lehet, mi lehet a foglalkozása, hol élhet stb.

2. lépés: Valakinek a bemutatása pár mondatban – a házi feladat előkészítése. A szóbeli bemutatások után párban vagy egyedül szótár segítségével rövid leírást készítenek Gusztávról. Ezt a filmnézés előtt nem olvassák fel; a házi feladat az elkészített szöveg tartalmi javítása lesz majd.

3. lépés: Szövegértés (egyéni munka szótár segítségével)

Egy igaz-hamis feladat szövegét (1.1. melléklet) kell elolvasniuk, egyedül értelmezniük, és tippelniük a lehetséges történésről. Miután ez megtörtént, együtt megbeszéljük a felmerült problémákat.

Az első vetítés közben

4. lépés: Az 1. lépés hipotéziseinek ellenőrzése egyénileg.

Az első vetítés után

5. lépés: Szövegértés (pármunka szótár nélkül)

A cselekményről írt rövid szöveget (1.2. melléklet) feldarabolva kapják meg. Feladatuk a szöveg rekonstrukciója. A szövegben sok az ismeretlen kifejezés, s mivel szótár nélkül kell először dolgozniuk, gyakorolják a globális értést, a kulcsszó-keresést, a hipotézisalkotást, szakszerűbben szólva fejlesztik a túlélő kompetenciájukat. (Nagyon fontosnak tartom azokat a gyakorlatokat, melyek nemcsak a nyelvtudást mélyítik, hanem a fantáziát és a logikát is próbára teszik, mert az idegen nyelvű kommunikációban mindkettőre nagy szükség van.)

A második vetítés során

6. lépés: az 5. lépés megoldásának ellenőrzése. A film megfelelő jeleneténél a DVD-t leállítom, az oda illő mondatot vagy mondatokat felolvassák. (A szöveg maga tulajdonképpen nem koherens, nem élvezhető a film nélkül, inkább feliratok sorozata, illetve el nem hangzó párbeszédet tartalmaz.)

A filmnézés után

7. lépés: keresés a szövegben. A diákok a teljes szöveget megkapják (1.2. melléklet), a feladat a helyhatározóragok, valamint az igék megkeresése. Az előbbieket megtalálása csak ismétlés, az utóbbiak azonosítása nehézséget jelenhet, mivel nem

csak a többes számú igei személyragok, hanem az igeik egy része is ismeretlen számokra.

8. lépés: a többes számú igei személyragok reprodukív és produktív kiegészítése. A szövegben található igeik alapján kell a két táblázatot kiegészíteniük (1.3. melléklet). Bár az összes igealak nem szerepel a szövegben, minden végződésre van legalább egy példa. A feladat így egyben ellenőrzi, hogy a diákok megértették-e és gyakorlatban alkalmazni tudják-e a magánhangzó-harmónia és az igeragozás szabályait.

9. lépés: a házi feladat megjelölése (a 2. lépés alapján).

3.2. Egyéb ötletek a Gusztáv-filmek nyelvórán való alkalmazásához

Az alábbi táblázatba gyűjtöttem azokat az ötleteteket, amelyeknek segítségével a Gusztáv-filmeket nyelvoktatási célokra használhatjuk. Remélem, kedvet kaptak Gusztávhoz, és megszerettetik diákjaikkal is.

| Filmnézés előtt | Filmnézés közben | Filmnézés után |
|---|--|--|
| A DVD-borító mint beszélgetésindító | Kommentálni a filmet látássérülteknek | Saját tapasztalatok, érzések kifejezése, tetszésük vagy nemtetszésük szavakba öntése |
| A DVD-borító alapján fogalmazást írni | Feliratozni a filmet hallássérülteknek | |
| Asszociogram a film témájához vagy címéhez | Feldarabolt szöveg összeállítása | Egy szereplő bemutatása (szóban vagy írásban) |
| A cím alapján találgatni a lehetséges történésről (szóban vagy írásban) | Lyukas szöveg választható megoldással vagy anélkül | Szerepjátékok |
| Bemutatni a szereplőket és ez alapján találgatni a lehetséges történésről (szóban vagy írásban) | Szövegjavítás (grammatikai vagy tartalmi szempontból) | Levelet / e-mailt / naplóbejegyzést írni az egyik szereplő nézőpontjából |
| Szövegkígyó feldarabolása | Igaz–hamis feladat | Pletykalapba cikket írni a történétről |
| Tartalmi teszt választható megoldással | (Abszurd) párbeszéd írása | Szókincsbővítés |
| Szövegelemzés | Gondolatolvasás (a szereplők gondolatainak megfogalmazása) | Nyelvtani feladatok, szövegelemzés |
| Feladatok a film értelmezéséhez | A történet végének a kitalálása | Történetjavítás A cselekmény elmesélése Filmkritika írása Új Gusztáv-történetet kitalálás és előadása |

3.3. A diákok véleménye a filmmel való munkáról

Diákjaimmal kitöltettem egy kérdőívet, amelyben értékelhették a filmekkel történt munkánkat. A magyar filmek közül legjobban a *Csak szex és más semmi* című tetszett nekik. (A film egy 1-től 5-ig tartó skálán 4,6-os átlagot kapott, második helyen végzett Gusztáv (4,3). A feladatok közül is értékelték néhányat az alapján, hogy szerintük mennyire hatékonyak. Leghatékonyabbaknak a nyelvtani (4,5) és a szövegalkotási feladatokat tartották (4,1), a többi gyakorlat is jó „jegyet kapott”: a szövegelemzés és az igaz–hamis feladat 4, a feldarabolt szöveg összeállítása 3,7 pontot. Meg kellett továbbá becsülniük, hány szóval bővült Gusztáv három epizódjával (melyeknek egyike a fent bemutatott rész) az aktív, illetve a passzív szókincsük. Aktívra átlagban 12, passzívra 19 szót írtak.

4. Összefoglalás

Diákjaimmal már több magyar játékfilmet megnéztünk, ismerik a híres magyar filmszínészeket, és érdeklődéssel várják az újabb és újabb filmeket az ismert színészek szereplésével. Nagyon kíváncsiak a magyarságra és megszerették a magyar kultúrát. Az egyik legszebb dicséretet egy 25 éves diákom mondta: „Magyarország gyönyörű ország, lebilincselő a történelme, és nagyon kedves emberek élnek ott. Amióta magyarul tanulok, sokkal büszkébb vagyok arra, hogy osztrák vagyok.” Ha a nyelvtanulás során kulturális ismeretekkel is gazdagodnak tanulóink, sokkal tudatosabban látják saját kultúrájukat is. A kulturális összehasonlítás képessége, az interkulturális kompetencia birtoklása nyitottá és elfogadóvá tehet, ami nagyon nagy nyereség mindannyiunk számára.

IRODALOM

- BRANDI, M.L. 1996. *Video im Deutschunterricht*. München; Deutschland: Langenscheidt.
- DURST, P. 2006. A videó szerepe a MID oktatásában. *THL2* 1-2. szám, 121-127.
- RÖSSLER, L. 2007. Viel weniger an Film ist mehr. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 36. 17-20.
- SASS, A. 2007. Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 36. 5-13.
- SZILI, K. 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2* 1-2. szám, 48.
- WELKE, T. 2007. Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*. Heft 36. 21-25.
- Gusztáv kitesz magáért – Gusztáv 2. DVD – Video és Audio Kft. 2002

Melléklet

1.1 Igaz–hamis feladat

IGAZ VAGY NEM IGAZ?

1. Nyár van.
2. Gusztáv mindig jókedvű.
3. Mindenki szereti Gusztávot.
4. Gusztáv kicsit ügyetlen.
5. Gusztáv jól főz és szívesen mosogat.
6. A család nagyon udvarias és türelmes.
7. Gusztáv egyik bőröndje kék, a másik sötétzöld.
8. A paprika tiszta.
9. A székek fehérek.
10. A szúnyogok éhesek.

1.2 Gusztáv-szöveg

A kislány, Panni és a kisfiú, Tomi a kertben vannak. Apa a létrán áll és fest, anya a konyhában főz. Az autó a garázsban áll. Mindenki nagyon jókedvű és boldog. Gusztáv a kapu előtt kiabál: „Hahó! Hahó!”

„Hm, itthon vannak? ... Igen, itt vannak a játékok a földön!”

Az egész család a házban van az ajtó mögött. A házban sötét van.

– Szervusz Gusztáv! Milyen jó, hogy itt vagy! Nagyon örülünk neki!

– Csókolom, Gusztáv bácsi!

– Sziasztok! Végre itt vagyok! Hogy vagytok? Remélem, nagyon jól!

Korán reggel Gusztáv a konyhában énekel. Reggelit csinál. Apa és anya ágyban vannak, Gusztáv az ágyba viszi a reggelit. Apa és anya nem örülnek, de mosolyognak. Az egész család eszik. Gusztáv nagyon boldog. Gusztáv mosogat. Anya nagyon szomorú.

Apa a létrán áll és fest.

– Segítsek?

– Köszönöm, ne!

– Akkor hazamegyek!

– Ne menj el!

Apa nagyon ideges. Később sír is.

Nagyon rossz az idő. Gusztáv és a gyerekek csónakázni mennek.

– Állj, vihar van!

– Ó, nem baj!

Gusztáv, Panni és Tomi a csónakban ülnek. Gusztáv énekel, a gyerekek pedig nagyon félnek. Apa és anya otthon vannak. Nagyon szomorúak és félnek.

Az egész család a tv előtt ül. Késő van és nagyon unalmas a műsor.

Anya az ágyban fekszik és egy izgalmas krimi-t olvas.

– Mit olvasol? Egy krimi-t? Ez vacak! A sakk sokkal jobb!

Apa a tóparton alszik. A szúnyogok nagyon boldogok. Vacsoráznak.

Apa korán reggel megy haza. Nagyon fáradt és rosszkedvű.

– Gusztáv, elegendő van!

– Ugye, csak vicceltek?

– NEM!!!

1.3 Igeragozás

(én) -ok, -ek, -ök

(mi) _____

(te) -sz, _____ (!)

(ti) _____

(ön) ----

(önök) _____

(ő) ----

(ők) _____

| | dunkel (a, á, o, ó, u, ú) | hell (e, é, i, í, ö, ő, ü, ű) | in der letzten Sil- be (ö, ő, ü, ű) | van (Ausnahme) |
|-------------|------------------------------|----------------------------------|--|----------------|
| (én) | állok | | ülök | |
| (te) | | félsz | | |
| (ön)/ (ő) | | | | |
| (mi) | | félünk | ülünk | vagyunk |
| (ti) | | | | |
| (önök) (ők) | állnak | | | |

| | dunkel (a, á, o, ó, u, ú) | hell (e, é, i, í, ö, ő, ü, ű) | in der letzten Sil- be (ö, ő, ü, ű) | megy (Ausnahme) |
|--------------|------------------------------|----------------------------------|--|-----------------|
| (én) | | viccelek | | |
| (te) | | | örülsz | |
| (ön)/ (ő) | | | | |
| (mi) | olvasunk | | | megyünk |
| (ti) | | | örültök | mentek |
| (önök)/ (ők) | | viccelnek | | |

Tankönyvelemzésről egy konkrét példán keresztül

1. A hazai és külföldi tankönyvkutatásokról

A hazai **tankönyvkutatás** legilletékesebb fórumai a Tankönyvesek Országos Szövetsége által 1990 óta megrendezett tankönyvelméleti (valamint a tankönyvvel mint taneszközzel foglalkozó) tanácskozások (B. Fejes 2002, 13). A Szövetség 2002-ben kiadott kötetében (Karlovitcz 2002) számos hasznos elméleti, történeti és értékelő tanulmány olvasható, amely a tankönyvkutatás hazai gyakorlatához ad hátteret.¹

A tankönyvkutatásnak világszerte rengeteg fontos műhelye, óriási irodalma van (Fischerné Dárdai 2000, 498-508). Abban, hogy kielégítően eligazodhassunk mindebben, egy norvég kutató (Johnsen 1993) nemcsak alapos bibliográfiát állított össze, hanem tematikailag is feldolgozta ezt. Tovább egyszerűsítheti az érdeklődő olvasó munkáját, ha elfogadjuk F. Stein rendszerezését (Stein 1991, 754), aki a következő szempontokat javasolja a tankönyvek tárgyalása szempontjából: (1) a tankönyv mint **politikum**; (2) a tankönyv mint **pedagógikum** és a (3) tankönyv mint **információhordozó médium**.

A *politikum* a tankönyvkutatás talán legátfogóbb szempontja, mert egyetlen országnak sem közömbös, hogy a szomszédos, illetőleg a távolabbi országok tankönyveiben hogyan jelenítik meg történelmét, nemzeti értékeit. A tankönyvkutatás politikájának (Pöggeler 1985; Michael 1990; Apple et al. 1991) témakörében német oktatáspolitikusok – többek között magyar partnerekkel is – rendszeresen rendeztek közös konferenciákat (Hillers 1985; Hofmeister-Hunger 1987).

Egy tankönyvkutatásban a további két szempont: a tankönyvnek mint *pedagógikumnak*, valamint *információhordozó médiumnak* az elkülönítése aszerint érvényesül (B. Fejes 2002, 14), hogy benne a tartalmi tényszerűségét, korszerűségét, tudományos hitelét, teljességét-részlegességét stb. helyezik-e mérlegre (Anderson et al. 1981); avagy inkább a tartalom érvényesülési-érvényesítési módjait, eljárásait (Hacker 1980; Laubig et al. 1986).

¹ Mindazonáltal szerencsére éppen szűkebb szakterületünk, a magyar mint idegen nyelv gyarapodó tankönyveire vonatkozó tankönyvkritika (mint sajátos – elméletet és gyakorlatot szembesítő – szakirodalmi műfaj) valójában elébe is ment a hasonló irányú hazai törekvéseknek, és immár egyre gazdagodó (szempontrendszerében sokoldalú és elemzéseiben színvonalas) kutatásokat, jól hasznosítható eredményeket mondhat magáénak. Szűkebb – e téren tapasztaltabb – szakmánk tehát a tágabb – még éppen csak kibontakozó – hazai keretekkel szembesül ezúttal. Remélhetőleg továbbra is sikeres kezdeményezőként. (*A szerk.*)

A tankönyvkutatás egyik legáltalánosabb feladata, hogy az egyes tantárgyak céljait közvetlenül szolgáló tankönyvek folyamatos elemzéseiben egymásra vonatkoztatva értékeljék ezeknek a szempontoknak (*politikum, pedagogikum, információhordozó médium*) az érvényesülését (Foxman 1999; B. Fejes 2002). Ezen kívül egyik konkrét feladata az egyes tankönyvek (vagy tankönyvcsaládok) hasonló szempontrendszer szerint való elemzése. A következő fejezetben egy ilyen szempontrendszerrel számolok be, s ennek kiindulási alapját, szerves részét alkotja a fent ismertetett három tankönyvkutatási szempont.

2. A tankönyvelemzés egy lehetséges szempontrendszere

2.1. Miért van szükség a tankönyvelemzés egységes szempontrendszerére?

A kérdés megválaszolása előtt áttekintést kívánok nyújtani a hazai tankönyvpiacra bekövetkező változásokról, hogy ezzel is alátámasszam saját álláspontomat is, amely szerint igenis szükség van egy egységes szempontrendszerre.

Az 1985-ös közoktatási törvény után a pedagógusok megnövekedett autonómiaigényét egyre inkább frusztrálta az egy tankönyvű világ, hiszen nemcsak a tanterv irányító szerepe erodálódott, hanem a tankönyveké is (Vágó 1997). Az új útkeresés lehetséges forrásai a kísérleti iskolák, az alternatív műhelyek közös konferenciái voltak – de ekkor még lényegében elhanyagolható szerepük volt a kísérleti tankönyveknek az új programok terjesztésében. Az innovátoroknak sem anyagi eszközeik, sem lehetőségük nem volt arra, hogy bekerüljenek a hivatalos tankönyvforgalmazásba. Ennek ellenére a jelentősebb iskolakísérletek szinte mindegyikében színvonalas taneszközfejlesztő munka folyt, megteremtve a bázisát annak a tankönyvkínálatnak, amely elengedhetetlen volt a rendszerváltás után beinduló tankönyvpiacnak.

1991-ben az állami tankönyvkiadási monopólium és az állami tankönyvellátási kötelezettség egyidejű megszűnésével (Vágó 1997) a következő néhány évben a tankönyvpiac bőséges kínálata jelentősen felkavarta az addigi állóvizet. Mára az is nyilvánvalóvá vált, hogy a közoktatási rendszerben az 1990-es években lezajlott tartalmi változások legfőbb mediátorai a tankönyvek voltak (Vágó 1997).

Az 1993. évi Közoktatásról szóló LXXIX. törvény a pedagógusok jogává tette az oktatásban alkalmazott tankönyvek, tanítási segédletek és taneszközök megválasztását. Ezzel párhuzamosan pedig a tankönyvkínálat meglődulása igazi szabadságélményt adhatott a pedagógusoknak. Ennek az időszaknak az egyik következménye az volt, hogy szinte mindenki vállalkozott a saját szaktárgyában több kiadvány kipróbálására, a gyermekek pedig – egy-egy tantárgy tanulása folyamán – évente más és más tankönyvcsaládhoz tartozó könyvet használtak. Ezek a könyvek gyakran nem épültek szervesen egymásra, sőt előfordulhatott, hogy egy osztályban egyidejűleg 3–4 különböző pedagógiai paradigmát képviselő tankönyvcsaládból oktattak.

Ennek a problémának a megoldására – többek között – az 1996-os törvény-módosítás 19. § (1) b/ bekezdése úgy rendelkezik, hogy a pedagógus a helyi tanterv alapján, a szakmai munkaközösség véleményének a kikérésével választhatja meg a tankönyveket. Ugyancsak a szakmai egyeztetést kényszeríti ki a 48. § (1) b/ pont, melynek alapján: „A pedagógiai program elfogadásának folyamatában kell dönteni a nevelőtestületnek az adott iskolában alkalmazott/alkalmazandó tankönyvekről, taneszközökről, pontosabban az alkalmazhatóság elveiről”.

A liberalizált tankönyvkiadás orientálásának legfontosabb eszköze, hogy az oktatási és kulturális miniszter törvénybe foglalt jogkörénél fogva szabályozza „a tankönyvvé nyilvánítás rendjét, a tankönyvjegyzék elkészítését és kiadását, és a tankönyvjegyzékről való törlés és a tankönyvtámogatás rendjét”. A tankönyvvé nyilvánítás tartalmi és technikai feltételeit is a törvény határozza meg, mely a testület jogává teszi, hogy javaslatot tegyen egy adott könyv tankönyvjegyzékbe történő felvételére.

Bár a szakmai autonómia teljes tiszteletben tartását mutatja, hogy a pedagógusok szabadon használhatnak az oktatás folyamán bármilyen kiadványt, a tapasztalatok szerint a hivatalos tankönyvjegyzék (1. az 1. adatot a Források között) mégis meghatározó jelentőségű a tankönyvpiac valamennyi résztvevője számára (Vágó 1997). Az Oktatási és Kulturális Minisztérium a tankönyvpiac minőségvédelmét a szakmai kontrollt jelentő jóváhagyási eljárással tudja biztosítani, az iskolák számára a tankönyvlista pedig nemcsak a minőség garanciáját jelenti, hanem igen részletes információkat is nyújt a tankönyvkiárlatról. A tankönyvszerzők számára pedig kétségkívül rangot jelent a listára való felkerülés. A Minisztérium a tankönyv-engedélyezés, mint hatósági funkció mellett valódi szolgáltató szerepet is vállal. Minden év januárjában kiadja és eljuttatja az iskolákba a tankönyvjegyzékeket. Egy-egy csomag az iskolafokozatnak megfelelő alap- vagy középfokú tankönyvjegyzékből, nyelvkönyvjegyzékből, a tanulást segítő kiadványok jegyzékből, a tankönyveket megjelentető kiadók, forgalmazók címjegyzékből, a kiadók tankönyvellátásával kapcsolatos tájékoztatójából és a megrendelőlapokból áll össze. Az állami közvetítőszeret itt véget ér, mert a megrendeléseket már közvetlenül a kiadókhöz juttatják el az iskolák.

Ezen kívül, mivel előfordul, hogy a tankönyvek egy-egy tankönyvcsalád részeiként kerülnek a piacra, illetve elméletileg a nyomtatott tanulói segédletek legfontosabb elemei, taneszközöknek is minősülnek (Falus, 1998: 331; Tompa, 1997). Ne feledkezzünk meg tehát a taneszközökről sem, mint általános gyűjtőfogalomról. A pedagógusi munkát a taneszköz-ajánlások segítik (1. a 2. adatot a Források között). Ezen a ponton van létjogosultsága egy egységes, tankönyvelemzési szempontrendszernek. A gyakorló pedagógusok ezeket a szempontokat felhasználva, mérlegelve képesek lesznek eldönteni azt, hogy az adott évfolyam, az adott osztály NAT által előírt céljaihoz melyik tankönyv illik a legjobban.

2.2. A tankönyvelemzés egy lehetséges szempontrendszer

A következő tankönyvelemzési szempontokat tartom leginkább megfelelőnek:

I) A tankönyvvel kapcsolatos háttér-információk

A) Tágabb háttér

a) a tankönyv előzménye

B) Szűkebb háttér

a) a tankönyv kiadója (a kiadó profilja, reputációja, a termék promóciója, elérhetősége)

b) a tankönyv szerzője (korábbi munkássága, tankönyvei) vagy szerzői

II) A tankönyv mint információhordozó médium leírása

A) A tankönyv fizikai paramétere

a) méretei

b) súlya

c) papírminősége

d) betűtípusa

e) borítója

f) kötése

g) példányszáma

h) ára

i) kiegészítói (pl. tanári kézikönyv, CD-melléklet, videokazetta, stb.)

B) A tankönyv szerkezete

a) Megastruktúra

(i) előszó

(ii) használati útmutató

(iii) források

(iv) bibliográfia, ajánlott szakirodalmak jegyzéke

b) Makrostruktúra

(i) a tankönyv tagolásának szervezési elvei

(ii) a közölt tananyag jellege (szöveges, képi és ezek viszonya)

c) Mezostruktúra

(i) utalószövegek (más típusú, nem a tananyaghoz szorosan kapcsolódó tudástartalomra)

(ii) rendezőszövegek (előfej, előláb, stb.)

d) Mikrostruktúra

(i) a tagolás elemei (tartalomjegyzék, szöveges tananyag, feladatok, beszélgetést generáló képek, házi feladatok, kérdések, stb.)

(ii) illusztrációk

III) A tankönyv mint pedagógikum

A) *A tankönyv és az adott oktatási előírások összehasonlítása*

- a) a célok összehasonlítása a NAT-tal vagy bármilyen más oktatási előírással (pl. nyelvvizsga-szabályzat, szakmai vizsgakövetelmény stb.)
- b) a tankönyvből megszerezhető tudástartalmak tételes felsorolása

B) *A tankönyv tartalma*

- a) a tankönyvszövegek nyelvi természete, vizsgálata
- b) a feladattípusok elemzése, jellemzői

IV) A tankönyv mint politikum

A) *a tankönyvben megtalálható nemzeti, nemzetközi információk feltérképezése*

B) *a tankönyvben megtalálható nemzeti imázs*

V) A tankönyv használatával kapcsolatos információk

A) *a tankönyv használhatósága a célzott (tanulók) és a nem célzott (szülők, tanulókat segítő) közönség szempontjából (lásd II) A) pont: fizikai paraméterek)*

B) *az ajánlott adatok hozzáférhetősége, ellenőrizhetősége*

C) *a tankönyv használati társadalmi szempontból*

A tankönyvvel kapcsolatos háttér-információk azért lehetnek érdekesek a pedagógus szempontjából, mert nyomon tudja követni, hogy milyen előzményekkel számol a tankönyv. A kiadót és a szerzőt/szerzőket az általuk képviselt pedagógia irányzatok miatt érdemes (meg)ismerni.

Egy tankönyv információhordozó médiumként való leírása a tankönyv fizikai, illetve szerkezeti paramétereiből áll. A fizikai paraméterek áttekintése a tankönyv-használók igényei és lehetőségei szempontjából (használhatósági kritériumok: V) pont) fontosak. A tankönyv szerkezete általános képet ad (a) a *megastruktúráról*: a makrostruktúrát és a tankönyvön kívüli részt magában foglaló rendszer (vö. Fóris, 2002: 9); (b) a *makrostruktúráról*: a tankönyv tagolása, elrendezése (vö. Fóris, 2002: 9); (c) a *mezostruktúráról*: a tankönyv részét képező, de ahhoz szervesen csak közvetetten kapcsolódó elemek (utalások, élőfej, élőláb, a fejezetek megtalálását segítő színek, stb.) (vö. Fóris, 2002: 9); (d) a *mikrostruktúráról*: a makrostruktúra elemeinek vizsgálata (tartalomjegyzék, szöveges tananyag, feladatok, beszélgetést generáló képek, házi feladatok, kérdések stb.) (vö. Fóris, 2002: 9).

Jelen tanulmány a fenti strukturalista elemek terminológiáját (mega-, makro-, mezo-, mikrostruktúra) a lexikográfiából vette át (Fóris 2002; Hartmann 2001, 62-66). A lexikográfiában ezen szempontok segítségével szótárakat elemeznek, s az elnevezések a szerző véleménye szerint találóak, és könnyen adaptálhatóak a tankönyvelemzésekre is.

A tankönyvvel kapcsolatos további vizsgálódáshoz tartozik a benne foglalt tudásanyag és egy elérendő eredmény tartalmának (vizsgaelőírás, érettségi követelményrendszer, NAT stb.) leírása és összehasonlítása. Az oktatási előírásokat tartalmazó dokumentumokat a pedagógus a tankönyv céljai, szintje (kezdő, haladó stb. szint például a nyelvtanulóknál) és jellege alapján válogathatja össze. A tankönyv tartalmának elemzése a tanórak didaktikai megoldását segítheti, módosíthatja vagy meghatározhatja. A feladattípusok áttekintése a tanórán megoldandó feladatok általános keretét adja, illetve segít a házi feladatok összeállításában.

Egy tankönyv politikumként való feltérképezése a nemzeti tudat, az identitás, az imázs szempontjából érdekes kérdés. Nyilván ezeket az információkat mindegyik tantárgy hordozza – hiszen mindegyiknek van magyar vonatkozású része –, azonban hangsúlyosan a történelem, a magyar irodalom, a magyar nyelv vagy a magyar nyelv tanítása külföldieknek, az ének-zene, a rajz órákon és tankönyvekben lehet megtalálni.

A szempontrendszer legutolsó pontjaként a használhatóság kritériumának feltérképezése azért fontos, mert a pedagógus – belehelyezkedve a diák (és szülei) anyagi, szellemi és fizikai lehetőségeibe – elérheti, hogy praktikus szempontokat is bevonjon egy tankönyv elemzésébe.

2.3. A taneszközcsomag-elemzés kérdéséről

Manapság rengeteg olyan tankönyv létezik, amely egy taneszköz-csomag részeként kerül a piacra. Ezeknek a taneszköz-csomagoknak a további elemeit a pedagógusnak előzetesen érdemes és kell is vizsgálnia, mert ezek nélkül az éves tanmenet nem állítható össze.

A következő szempontokat tartom követendőnek a taneszköz-csomag további elemeinek, taneszközeinek az elemzésekor:

I) A taneszközcsalád taneszközeinek mint információhordozó médiumoknak a leírása

A) A taneszközök számbavétele

- a) tanári eszközök
 - (i) háromdimenziós tanári demonstrációs eszközök
 - (ii) nyomtatott tanári segédletek
- b) tanulói eszközök
 - (i) háromdimenziós tanulókísérleti és munkaeszközök
 - (ii) nyomtatott tanulói segédletek
- c) oktatástechnikai taneszközök
 - (i) oktatástechnikai anyagok
 - (a) auditív információhordozók
 - (b) vizuális információhordozók

- (c) audiovizuális információhordozók
- (ii) oktatástechnikai eszközök
- (a) auditív eszközök
- (b) vizuális eszközök
- (c) audiovizuális eszközök

B) A taneszközök fizikai paramétereit

C) A taneszközök felépítése, szerkesztettsége

II) A taneszköz mint pedagógikum

A) A taneszköz és az adott oktatási előírások összehasonlítása

B) A taneszköz tartalma

III) A taneszköz mint politikum

A) a taneszközben megtalálható nemzeti, nemzetközi információk feltérképezése

B) a taneszközben megtalálható nemzeti image

IV) A taneszköz használatával kapcsolatos információk

A) a taneszköz használhatósága a célzott (tanulók) és a nem célzott (szülők, tanulást segítő) közönség szempontjából

B) a taneszköz haszna társadalmi szempontból

A taneszközök (csoportosításukat lásd: Falus 1998: 331; Tompa 1997) vizsgálatkor a pedagógusnak a taneszköz használatával kapcsolatos kérdéseket (óraszervezési kérdések, otthoni felkészülés lehetősége stb.) kell átgondolnia.

3. Taneszközcsalád-elemzés egy konkrét példán keresztül

A taneszköz-család elemzésének témájául az Erdős József és Prileszky Csilla (1999) által írt *Halló, itt Magyarország! (Magyar nyelvkönyv külföldieknek)* című magyar nyelvet oktató tananyagcsomag második, többnyelvű szöszedettel bővített kiadását választottam.

3.1. A taneszközcsaláddal kapcsolatos háttér-információk

A taneszközcsomag előzményeivel kapcsolatban az szögezhető le, hogy első kiadását 1992-ben adta ki az Akadémiai Kiadó, Budapesten. 1995-ben készült el a bővítése egy többnyelvű szöszedettel, majd 1999-ben változatlan utánnomásra került sor.

A megjelentető, az Akadémiai Kiadó az egyik legjelentősebb kiadó Magyarországon. Reputációja kiváló. Profiljába tartozik a humán- és társadalomtudományi, természettudományi szakkönyvek kiadása, nyelvkönyvek, lexikonok, folyóiratok, doktori értekezések megjelentetése. A termék könyvesboltokban vásárolható meg, és a nagyobb könyvtárakban is elérhető.

3.2. *A taneszköz-csomag mint információhordozó médium leírása*

Az elemezni kívánt taneszközcsomag egy kétkötetes könyvből áll, melyhez két hangkazetta tartozik, illetve egy kiegészítő füzet, mely szójegyzéket és nyelvtani kifejezések tartalmaz. A továbbiakban a szerző a tananyag-csomag egyes elemeit külön-külön vizsgálja. Mivel a tankönyvek anyaga a legterjedelmesebb, ez olvasható majd az elemzés legvégén, először a kiegészítő füzet, majd a kazetták elemzésére kerül sor.

3.2.1. *A kiegészítő füzet elemzése*

3.2.1.1. *A kiegészítő füzet fizikai paramétereinek leírása*

A kiegészítő füzet borítója piros és fehér. Már első látásra sem követi a két nyelvkönyv külső megjelenését, bár azonos méretű azokkal: A/4-es lapokból áll. Sőt borítóján nincs feltüntetve az sem, hogy melyik tankönyvhöz tartozik. Ha ennek az lenne a magyarázata, hogy a szójegyzék, illetve a nyelvtani kifejezések gyakorlatilag nem szerves részeit képezik a két tankönyvnek, akkor viszont inkább felhasználóbarát külsőt kellett volna kitalálni neki. Sokkal praktikusabb lenne, ha ez a kiegészítő füzet (még ha vastagabb is) egy zsebben elférő, kitalakú kötet lenne, ami bárhol elővehető.

A mai, csúcstechnológiát is felhasználó világban hasznos lenne ezt a tananyag-csomagot tovább bővíteni pl. tesztek tartalmú CD-ROM-mal, videokazettával, nyelvtani táblázatokkal – ahogyan ezt a *Hungarolingua* kötetei (Hlavacska et. al. 1993, 1996, 1999) teszik. Ezek az anyagok egyrészt megkönnyítenék a nyelvtanulók dolgát, könnyebben rávenné őket a magyarul gondolkodásra, illetve mankót adnának a tanár részére is, hiszen módszertanilag egy jól kidolgozott „tantervet” kapna a kezébe.

3.2.1.2. *Szerkezeti elemzés*

A kiegészítő füzet két különálló tömbre van osztva: egy szójegyzék és egy nyelvtani kifejezések rész található meg benne. A szójegyzékben a magyar szavak ábécérendben vannak feltüntetve a szavak. Többnyelvű: angol, német, magyar, francia és olasz nyelven szerepelnek benne az új kifejezések.

A magyar és a francia oszlop között mindegyik oldalon található két kisebb oszlop. Az egyik oszlopban a következő betűk találhatóak meg:

e (=egyéb szó?), *f* (=főnév?), *i* (=ige?), *m* (=melléknév?).

Azt, hogy ezek a betűk valójában mit takarnak, csak a magyar anyanyelvű pedagógus találhatja ki, mert sem a kötet elején, sem a végén sajnálatos módon nincs semmiféle jelmagyarázat, csak a nyelvtani kifejezések között van feltüntetve az egyéb szavak, főnév, ige, illetve melléknév magyar szavak mellett egy-egy *e*, *f*, *i* és *m* betű.

A másik oszlop leckeszámokat tartalmaz a következő módon: pl. I/4 (=az első kötet 4. leckéje). Sajnos itt sincs megmagyarázva pontosan, hogy ez mit jelenthet, így az egyéni tanulás során ezek a további információk csak zavart okoznak.

Érdemes lenne kiegészíteni ezt a kötetet egy előszóval – feltüntetve azt, hogy pontosan melyik tankönyv tartozéka; vagy ha nem tartozéka, akkor ne legyen ott, hogy a *Halló, itt Magyarország!* tankönyvek melyik leckéjében tűnik fel az adott szó.

3.2.1.3. A kiegészítő füzet mint pedagógikum elemzése

A szójegyzék kb. 2800 szót tartalmaz, ami a középfokú szint szókincsének felel meg.

A nyelvtani kifejezések rész felépítése azonos: angol, német, magyar, francia és olasz nyelven közli a nyelvtani terminusok megfelelőjét.

Érdemes elgondolkozni azon, hogy vajon mire jó ez, hiszen a tankönyvek csak a nyelvtani táblázatoknál említik ezeket a kifejezéseket, a leckék végén lévő nyelvtani magyarázatoknál pedig kerülnek bármilyen nyelvtani terminológiát. A szerző véleménye szerint csak azoknak a tanulóknak érdekes ez a rész, akik nyelvészeti szempontból is vizsgálják a magyart mint idegen nyelvet.

3.2.1.4. A kiegészítő füzet mint politikum elemzése

A kiegészítő füzetet mint politikumot vizsgálni nem célszerű, mert a nemzetre vonatkozó információkat nem tartalmaz.

3.2.1.5. A kiegészítő füzet használhatósága

A kiegészítő füzetrel kapcsolatos használhatósági kritériumokat a fenti elemzésbe folyamatosan beépítettem.

3.2.2. A taneszközcsomag hangkazettáinak elemzése

3.2.2.1. A hangkazetták fizikai leírása

A kazetták egységes jelleget mutatnak, illeszkednek külső megjelenésükben a tankönyvekhez. Ugyanaz a kép van a kazettákon, mint ami a könyvek előlapján. A piros–fehér–zöld feliratot megtartja. A kazetta hátoldalán a következő felirat olvasható: *“This recording is copyright and unauthorized copying is strictly prohibited”* (azaz ezt a kazettát törvény védi, másolása szigorúan tilos). Ha következetesen ragaszkodnának a szerzők a négy nyelvű (angol, német, francia és orosz) feliratokhoz, akkor jogos lenne ezt a szöveget is mind a négy nyelven feltüntetni, hiszen nem

lehetünk biztosak benne, hogy akinek a kezébe kerül az oktatócsomag, az éppen angolul beszél. Ha viszont az angol nyelv választása ez esetben tudatos volt, akkor ne legyen a könyveken sem több nyelven, csupán angolul a felirat: *Hungarian for foreigners*. Bár a kazettákon fel van tüntetve, hogy mely leckék anyagát tartalmazzák, érdemes lenne ezt a borítón is feliratozni. Más nyelvi kazettákon fel szokták tüntetni a szereplők neveit, a készítőket, a hangmérnököt, a stúdiót, ahol készültek a felvételek – ezek az információk itt teljesen hiányoznak. Ettől mintha hitelét vesztené a magnón elhangzó tananyag.

3.2.2.2. Szerkezeti elemzés

A hallgatható szövegeket a hangkazetták tartalmazzák. Minden lecke A részére teljesen, a B mintapárbeszédék közül néhányat.

A hangkazetta a következőképpen kezdődik: „*Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvre lecke külföldieknek. Első lecke. Milyen ez a szálloda?*”

Ha a könyveken és a hangkazettákon is „*Magyar nyelvkönyv külföldieknek*” megnevezés szerepel, miért használják a szerzők jelen esetben a *nyelvre lecke* szót? Ez teljesen kezdő szinten zavarokat okozhat – főleg tanári segítség nélkül.

Minden lecke között ugyanaz a zenei bejátszás hallatszik. Egy hang bemondja a lecke számát és a címét.

Az A rész mindennapi párbeszédet tartalmaz, egy téma köré csoportosítva. A szövegek valóban jók és kommunikatívak, csak a szerző olvasata szerint nem hitelesek. A szavak túlságosan jól kiejtettek, nem tükrözik a hétköznapi szituációk spontaneitását, a hanghordozás erőltetett. Nincsenek háttérzajok (néha halljuk, ha valaki csenget, pl. a VI. leckében (első könyv), de ez sem következetes, hiszen a IX. leckében (első könyv), amikor kellene hallanunk a csengőt, az nem szól), nem életszerű tehát az előadásmód. (Kivétel ez alól pl. a XII. leckében (első könyv), mikor Irén és Paul táncolnak. Itt zenét lehet hallani, de ez is elhallgat nemsokára.)

A B rész szintén szituációkat gyakoroltat, csak a feladatok előtt a gyakorlatok meg vannak számozva. A könyv itt sem követi a hangzó anyagot. Ezt hallhatjuk: „*első gyakorlat*”, a tankönyvben viszont a szövegek és képek előtt csak számok állnak. Megfigyelhető, hogy van néhány lecke, ahol a B részben kihagynak egy-egy feladatot a kazettáról. Nincs megjelölve, hogy melyik rész nem található meg a kazettákon. Ennek orvoslására talán egy kis magnó jelével [☞] meg kellene jelölni a hangkazettákon fellelhető szövegeket.

Jobban ki lehetne használni a hangkazetta adta lehetőségeket érdekes szövegek hallgattatásával, színes szituációk, hangok becsempészésével. Ez mindenki számára szórakoztató lenne.

3.2.2.3. A hangkazetták mint pedagógikumok elemzése

A hangkazetták beillesztése egy taneszközcsomagba az 1990-es évek végén igen időszerű volt. Manapság azonban a tanulók CD-ket hallgatnak inkább – bár technikailag biztosan rendelkeznek magnóval vagy walkmannel, így a meghallgatásuk még ma sem ütközik akadályokba.

3.2.2.4. A hangkazetták mint politikum elemzése

A hangkazettákat mint politikumot vizsgálni nem célszerű, mert a nemzeti imázsra vonatkozó információk közvetetten jelennek meg benne.

3.2.2.5. A hangkazetták használhatósága

A hangkazettákkal kapcsolatos használhatósági kritériumokat a fenti elemzésbe folyamatosan beépítettem.

3.2.3. A tankönyvek elemzése

3.2.3.1. A tankönyvek fizikai paramétereinek elemzése

A tankönyv piros–fehér–zöld színeket (mint a magyar zászló) használ, előlapjain ugyanaz a budavári kép található, ugyanazzal a szoborral. A két kötet borítója teljesen megegyezik. Hátlapjuk is azonos: *Hungarian for foreigners* ('magyar külföldieknek') feliratok találhatók rajta angolul, németül, franciául és oroszul. Valószínűleg azért ezen a négy nyelven, mert úgy gondolták a taneszközcsomag szerzői, hogy aki Magyarországra jön, és magyarul tanul, e négy nyelv közül legálább egyet beszél.

A könyv kötése nem a legszerencsésebb: ragasztott, A/4-es méretű lapokból áll, de sajnós a mai könyvpiacra ez a kötéstípus igen elterjedt. (Csak reménykedni lehet benne, hogy a sok használatból a könyv lapjai nem fognak szétesni.) Az A/4-es lapméret megfelelő, mivel teljesen azonos a tankönyv mérete és vastagsága egy spirálfűzetével. Ez főleg az egyetemistáknak kedvező, hiszen ők amúgy is spirálfűzeteket használnak. Egy kisebb, de vastagabb könyv a szerző véleménye szerint inkább elrettenti a tanulni vágyókat a nyelvtanulástól, mint ez a keskenyebb, de nagyobb méretű.

3.2.3.2. A tankönyvek szerkezeti elemzése

A két tankönyv elemzését egyszerre végzem el, mert mindkettőnek hasonló a felépítése. Eltérés az „Előszó” részben van – ez a második kötetben hiányzik. A tankönyvek részei: Tartalomjegyzék; Előszó (csak az első kötetben); Jelmagyarázat; Leckék; Nyelvtani táblázatok; Szavak (betűrendben).

3.2.3.2.1. A megastruktúra elemzése

Az előszóban a szerzőpáros leírja, hogy azoknak szánják ezt a tananyagcsomagot, akik a mindennapi életben használják fel ismereteiket, illetve nyelvtani alapokat kívánnak nyújtani további tanulásukhoz. Céljuk az alapvető szituációk megismertetése. Ajánlják a könyvet mind csoportos, mint egyéni tanulásra, illetve tanári segítséggel, és anélkül is elsajátíthatónak vélik a tananyagot. A szerző a tankönyvelemzés után vitatja a tanár nélküli tanulás sikerességét. Bár a leckék áttekinthetőek, érthetőek abból a szempontból, hogy mit hová kellene írni, de a nyelvtani magyarázatok szöveges magyarázatok nélkül vannak, ezért nem elképzelhető, hogy egy kezdő, magyart tanulni óhajtó személy képes lenne tanár nélkül ismeretekre szert tenni ebből a könyvből. A taneszközcsoomag csak tanári segítséggel használható.

Az előszóban szemléltetik a tananyagcsomagot (két könyv, két kazetta, egy szójegyzék, nyelvtani kifejezésekkel), illetve ismertetik a leckék felépítését:

- A. beszédhelyzetek
- B. beszédkészség fejlesztésére szolgáló szituációk
- C. nyelvtan
- D. nyelvtanra épülő feladatok

A többi nyelvkönyvvel összehasonlítva az előszó szól(hat/na) még a magyar nyelvről mint idegen nyelvről; e könyvek általában saját nyelven íródnak; szerzőik felvázolják, hogy milyen korosztálynak szánták az adott könyvet, s tudatják azt is, hogy milyen ütemezést javasolnak a tankönyv elsajátításához. Feltüntetik azt is, melyik nyelvvizsga melyik szintjére készíti fel a tanulókat. Ezek itt teljességgel hiányoznak, pedig fontos információk lennének mind a pedagógusok, mind pedig a tanulni vágyók részére.

A nyelvtani jelmagyarázat rész három pontba van összeszedve. Külön színekkel látja el a könyv az alany, állítmány, tárgy és határozó szavakat. A mondatrészek ilyen elkülönítése talán segít, de kezdő szinten nem biztos, hogy annyira hasznos. (Előfordulhat az is, hogy a tanuló még a saját nyelvén sem ismeri ezeket a kifejezéseket.)

A második pontban a személyek ötletes rajza található. Ez szemléletes, tanulást megkönnyítő megoldás.

A harmadik pont tartalmazza a tankönyvek által főleg nyelvtani magyarázatoknál használ két jelet: \approx (=hasonlóképpen) és ! (=kivétel). A hasonlóképpen jele nem a legmegfelelőbb, beleolvad a környezetbe, nem látja el figyelemfelhívó funkcióját.

3.2.3.2.2. A makrostruktúra elemzése

A tankönyvek részei: Tartalomjegyzék; Előszó (csak az első kötetben); Jelmagyarázat; Leckék; Nyelvtani táblázatok; Szavak (betűrendben).

A tankönyv rajzolt, színes képekkel van illusztrálva. Sajnos ez nem kelti a hi-telesség látszatát – főleg annak tudatában, hogy valószínűleg felnőtt tanulók fogják használni. Szerencsésebb lenne fotókkal ellátott képekkel illusztrálni egy nem gyer-mekek számára készült tankönyvet. A képek jellege mindenhol azonos, egységes, egy kéztől származnak.

A tankönyvi szövegek és a képek aránya 50:50.

3.2.3.2.3. A mezoszerkelet elemzése

A tankönyvben utaló- és rendezőelemek nem találhatók.

3.2.3.2.4. A mikrostrukturális elemzése

Mindkét tankönyv harmadik lapján található a tartalomjegyzék. Sajnos nem túl kifejtetten, ugyanis csak a leckék címeit tartalmazza, ami nem túl sokat árul el a tananyag felépítéséről. Sem az egyes leckékben tárgyalt téma, sem a tanított nyelv-tan nincs feltüntetve. Egy jó tartalomjegyzéknek a gyors keresés lenne a célja: ez megkönnyíti mind a tanár dolgát tankönyvválasztáskor, mind a diák dolgát, ha vala-milyen nyelvtani kérdésre keres választ. Hiányossága még a tartalomjegyzékeknek, hogy nem anyanyelvűek. Érdekes lenne legalább az első kötet tartalomjegyzékét azon a bizonyos négy nyelven (angol, német, francia, orosz) leírni, hiszen kezdő szinten ezek a leckecímek úgysem adnak elég információt.

A leckék jellemzője, hogy nem egy vagy két állandó szereplővel dolgozik, ha-nem több kisebb történetet (lakásvásárlás: I. könyv, 5-6. lecke, Paul Braun vendég-ségben: I. könyv 13-14. lecke) tartalmaz. Ez az átláthatóság szempontjából nem túl kedvező, szerencsésebb lenne egy főszereplő köré csoportosítani a történeteket.

Röviden, magyarázat nélkül a szereplők: *John Miller, Nagy János, Kovács Pé-ter, dr. Budai Péter, Kis József, Molnár Katalin, Szabó Sándor, Albert Green, Viktor, Péter, Paul Braun, Fekete László, Kati, Laci, Géza, Géza anyja, Gábor, Irén, Barta István, Jan Kok, Vásári Júlia, Kis Ibolya, Edit, Zsuzsa, Szalai főorvos, Pedro Ro-mero, Zalai Tibor, Dávid Krisztina, Molnár Ildikó, Klári*. A szereplők közül többen megjelennek a második kötetben is (*Paul Braun, Gábor, Irén, Barta István és fele-sége, Vásári Júlia*), de szerepeltetésük nem mutat (előre) eltervezettséget.

A leckék után nyelvtani táblázatokat találunk, amelyek bemutatják még egyszer a tankönyvekben fellelhető nyelvtani rendszereket. Célravezetőbb lenne, ha mind-egyik nyelvtani rész után feltüntetnék, hogy melyik leckék anyagát tartalmazza, illetve fordítva is, a leckék nyelvtani részénél fel kellene tüntetni, hogy a nyelvtani táblázatok melyik részénél találja meg az adott grammatikát táblázatba foglalva. Terminus technicusokat használ – ellentétben a leckék C részében talált nyelvtani anyaggal –, s ehhez elengedhetetlenül szükséges a kiegészítő füzet második része.

A tankönyvek szójegyzékkel zárulnak. A szavak betűrendben vannak (csak magyarul feltüntetve, négy oszlopban). A páratlan oszlopok a szavakat tartalmazzák betűrendben, a páros oszlopok pedig a lecke számát, ahol legelőször felmerült az adott szó. Minden szó mellett feltüntetik a szó szófaji kategóriáit: *e, f, i, m, n*. A betűk magyarázatát (egyéb szavak, főnév, ige, melléknév és névmás) az első oldalon közlik. Sajnos a könyv szerzői itt sem következetesek, bevezetik az „*n-névmás*” kategóriáját, amelyet a kiegészítő füzet szójegyzéke nem tartalmaz: ott a névmásokat is egyéb szavaknak említik.

3.2.3.3. A két tankönyv mint pedagógikum elemzése

Minden lecke négy (A, B, C és D) részből áll, az előszóban leírtak szerint. Az A és B rész párbeszédei találóak, hétköznapiak, megfelelő szókinccsel rendelkeznek. Kommunikatívak, tökéletesen szolgálják feladatukat. A hangkazetták anyagainak segítségével nemcsak az olvasáskészséget segítik elő, hanem az értést is gyakoroltatják.

A C rész mindig két mozzanatból áll. Először a leckéhez kapcsolódó nyelvtant jeleníti meg, magyarázatok nélkül (jelöléseit az Előszó tartalmazza), majd felsorolja az új, az adott leckében előforduló idegen szavakat. A szavak általában az A és B részben fordulnak elő. A felbontás a következő: *igék, főnevek, melléknevek, egyéb szavak, kifejezések*. Az új szavak betűrendbe vannak szedve. Nem sok szó található itt: annyi, amennyi egyik óráról a másikra tökéletesen megtanulható. Pozitívuma, hogy strukturált, és hogy a szavak csak magyarul vannak feltüntetve. Ez arra készíti a diákot, hogy a magyar szavakat vizuálisan is megjegyezze.

A D rész az adott lecke nyelvtani fejezetéhez szolgáltat feladatokat, melyek akár házi feladatoknak is feladhatók. Lehetett volna több feladatot (inkább drill-jellegűeket) is beletenni a leckékbe. Nem vagyok híve a külön munkafüzetnek, de ha ez a fejlődést elősegíti, érdemes egy külön munkafüzetet szerkeszteni – főként akkor, ha nem akarjuk a tankönyv vastagságát tovább növelni. A feladatok kissé egyhangúak, általában a ragozást vagy a szövegkiegészítést gyakoroltatják; az ellentétpárok képzése sem ritka, s jó ötlet a rejtvény. A nyelvtani feladatok számából is látszik, hogy ez a tankönyvcsomag nem a grammatikára helyezi a hangsúlyt, hanem a kommunikációs szituációkat gyakoroltatja, bár hiányolom azokat a kérdéseket, amelyek tényleg beszéltenék a tanulót.

Érdemes lenne leckeindító képpel, képsorral kezdeni egy-egy témát. A képek azért jók, mert megtanítják a tanulókat az adott nyelven gondolkodni. Ezeknek segítségével önállóan is ki tudják fejezni egy-egy témáról véleményüket a tanult idegen nyelven.

A *Halló, itt Magyarország!* leckéi egy-egy témakör köré épülnek. Főbb témái: *szálloda, nemzetiségek, bolti szituáció, lakásvásárlás, kirándulás, városnézés, orvos-*

nál, emberi test, család, közlekedés, színház, mozi, nyaralás, vámolás, városnézés, Magyarország, ünnepek, időjárás.

Ha összehasonlítjuk a témákat az ECL nyelvvizsga szóbelijén követelt témákkal, megállapíthatjuk, hogy mindegyik témára találunk szöveget, megfelelő szavakat. A kommunikációs feladatok témakörét tehát jól kidolgozza ez a tananyagcsomag. Ha az ORIGÓ (ITK) nyelvvizsga témáit nézzük, megállapíthatjuk, hogy tanári segítséggel ezek is feldolgozhatók.

Az ECL írásbeli nyelvvizsga követelményeit mind a szintaxis, mind a morfológia tekintetében tartalmazza. Úgy vélem, az ismeretanyag elegendő az ECL nyelvvizsga A szintje, illetve az ORIGÓ alapfokú nyelvvizsgájának letételéhez, sőt talán még egy kicsit többet is ad – a szóbeli részből. (Egy jó tanárral talán még a szóbeli középfok, illetve az ECL B szintje is megcélozható, de ehhez elengedhetetlen a rengeteg kiegészítő anyag, több feladat és a sok-sok gyakorlás.)

A *Halló, itt Magyarország!* tankönyvcsomag nem készít fel az ORIGÓ-típusú alapfokú nyelvvizsga írásbeli részére: nincsenek benne fordítási feladatok, szövegértést ellenőrző részek. Hogyan is lehetnének? A tankönyvek egynyelvűek. Ezért is nagyon fontos a tanár előzetes felmérése: ki milyen célból szeretne magyart tanulni. Aki ilyen nyelvvizsgát szeretne letenni, és ebből a könyvből tanul, annak bizony az írásbeli részt pótolnia kell.

3.2.3.4. A két tankönyv mint politikum elemzése

A politikum szempontjából érdemes lenne az olvasáskészség fejlesztése érdekében érdekes és autentikus magyar szövegeket is beépíteni a tananyagba. Efféle szövegeket még magnóról is meg lehetne hallgatni, hogy szemmel és füllel egyaránt követhetők legyenek. Néhány magyarországi jellegzetességet, a korszerű magyarsággép szemléltetésére szolgáló kulturális szöveget, képet is bele lehetne illeszteni a tananyagba, kiegészítésképpen.

3.2.3.5. A tankönyvek használhatósága

A két tankönyvvel kapcsolatos használhatósági kritériumokat a fenti elemzésbe igyekeztem folyamatosan beépíteni.

4. Összegzés

Jelen tanulmánynak az volt a célja, hogy rövid betekintést nyújtson a tankönyvkutatás állapotáról (1. fejezet), majd ismertesse a hazai tankönyvpiac változásait, s ebből következően állapítsa meg, hogy szükség van egy egységes, tankönyveket, illetve taneszköz-csomagokat vizsgáló szempontrendszer meghatározására. Ennek kísérlete a 3. fejezet.

A tanulmány súlypontja a szempontrendszer és egy konkrét taneszközcsomag elemzése. Az összegzés további részében azokat a hiányzó, illetve szükséges elemeket ismertetem, amelyekről még nem tettem említést.

A tudásellenőrzés rész kimaradt ebből a taneszközcsomagból. Három–négy leckénként érdemes lenne egy-egy tudásfelmérő feladatlapot kitöltetni a diákokkal, már csak a tanári visszajelzés kedvéért is. Mivel a szerzők meg is jelölték, hogy egyéni tanulásra is alkalmas ez a könyv, mindenképpen tartalmaznia kellene ellenőrző feladatlapokat és azok megoldásait. A *D* rész feladatainak megoldó kulcsára is szükség lenne: egyénileg nem tudja ellenőrizni a diák, hogy vajon helyes-e az a megoldás, amit leírt.

A négy alapkészség fejlesztését csak részben vállalja fel a tankönyv: az írás készségét gyakoroltatja a feladatok megoldásával (bár lehetne több feladat is), az értési készséget a magnóhallgatáskor (bár az lehetne életszerűbb), a beszédkészséget a szituációknál, illetve az olvasási készséget a szituációs feladatok elolvasásával (bár több és hosszabb terjedelmű szövegre lenne szükség).

Nincsenek a tankönyvekben ciklikus, visszatérő feladatok, ismétlések. Egy jó tankönyvnel elengedhetetlen, hogy egy-egy témához visszatérjen, egy-egy nyelvtani fejezetet magasabb szinten is elmagyarázzon.

A kritikák sora hosszú, de ez nem jelenti azt, hogy a *Halló, itt Magyarország!* tananyaga nem jó összeállítás. Vannak pozitívumai és hibái is, ami természetes. Mint ahogyan a magam eddigi nyelvtanítási tapasztalatai² is eddig azt igazolták, hogy nincs tökéletes nyelvkönyv...

IRODALOM

- ANDERSON, R. C. – OSBORN, J. – TIERNEY, R. J. (eds.) 1991. *Learning to Read in American Schools: Basal Readers and Content Texts*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- APPLE, M. W. – LINDA, K. – SMITH, Ch. eds. 1991. *The Politics of the Textbook*. Routledge, New York.
- B. FEJES K. 2002. *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Budapest.
- ERDŐS, J. – PRILESZKY, Cs. (1999): *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FALUS, I. (1998): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FISCHERNÉ DÁRDALAI, Á. (2000): Az összehasonlító tankönyvkutatás nemzetközi tapasztalatai. In: *Educatio*, 2000/ őszi, 498-508.
- FÓRIS, Á. (2002): A szótárfogalom megváltozásáról. In: *Modern Filológiai Közlemények*. IV. évfolyam, 2. szám. 5-19.

² A szerző a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központja által minden évben megszervezett Nyári Egyetemen magyartanárként tanít az összes tanulói szinten, 2004 óta.

- FOXMAN, D. (1999): *Mathematics Textbooks Across the World. Some Evidence from the Third International Mathematics and Science Study*. National Foundation for Educational Research. Verlag Hahnsche, Hannover.
- HACKER, H. (1980) (Hrsg.): *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn/Obb.
- HARTMANN, R. R. K. (2001): *Teaching and Reasearching Lexicography*. Pearson Education, Edinburgh.
- HLAVACSKA, E. – HOFFMANN, I. – LACZKÓ, T. – MATICSÁK, S. (1993): *Hungarolingua 2. Magyar nyelvkönyv: középhaladóknak*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Hlavacska, E. – Csáth, A. – Rác, I. – Varga J. (1996): *Hungarolingua 1. Magyar nyelv kezdőknek*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Hlavacska, E. – Csáth, A. – Varga J. – Balogh, Z. (1999): *Hungarolingua 3. Magyar nyelvkönyv: haladóknak*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Johnsen, E. B. (1993): *Textbooks in the Kaleidoscope. A critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Scandinavian University Press, Oslo.
- Karlovitz, J. (2002) (szerk.): *Tankönyvelméleti tanácskozás 2001*. Tankönyvesek Országos Szövetsége, Budapest.
- Laubig, M. – Peters, H. – Weinbrenner, P. (1986): *Methoden der Schulbuch-analyse*. Typoskript, Bielefeld.
- Michael, I. (1990): Aspects of Texbook Research, *Paradigm*, No. 2., Cambridge.
- Pöggeler, F. (1982) (Hg.): *Politik im Schulbuch*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn.
- Stein, G. (1991): Schulbücher in Lehrerbildung und pädagogischer Praxis. In: Roth (Hrsg.): *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. Oldenbourg, München. 752-759.
- Tompa, K. (1997): Taneszköz. In: Báthory, Z. –Falus, I. (szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest
- Vágó, I (1997): Tankönyvek – taneszközök. Háttér tanulmány JKA '97-hez. In: Halász, G. – Lannert J.: *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest.

FORRÁSOK

1. Az Oktatási és Kulturális Minisztérium által kiadott hivatalos tankönyvjegyzék: <http://tankonyv.kir.hu/>
2. A különböző tantárgyak taneszközeire vonatkozó szakmai ajánlások:
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=390&articleID=2290&ctag=articlist&iid=1>

HASZNOS INTERNETES OLDALAK A TÉMA IRÁNT ÉRDEKLŐDŐKNEK

- <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=informatika-Bondor-Hazai>
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=informatika-korosne-multimedia>
<http://www.Tankonyv.lap.hu>
<http://www.Taneszkoz.lap.hu>

Kult Katalin

Europodians – magyar mint idegennyelv-tanulás mobil eszközökön II. Mobiltechnológia*

1. A Europodians projekt

A Europodians tananyagok fejlesztésében tizenkét európai ország vesz részt spanyol koordinálással. A résztvevő egyetemek közé a Pécsi Tudományegyetemet is beválasztották, a fejlesztés a Nyelvtudományi Tanszéken folyik. A projekt célja elektronikus, multimédiás tananyagok fejlesztése mobil eszközökre (mobil lejátszókra, PDA-kra stb.), az érintett nyelvek a kisebb körben használt és tanított európai nyelvek. A cél egy olyan tananyagcsomag megalkotása, melynek segítségével a tanulók játékosan ismerhetik meg az egyes országok nyelvét és kultúráját. A fejlesztés jelenleg is folyik, az első tananyagrészek várhatóan 2008-tól válnak elérhetővé az interneten. A tananyagok készítésében az alábbi országok vesznek részt: (1) Spanyolország, Universidad de Castilla–la Mancha, Ciudad Real (főpályázó, koordinátor), (2) Lettország, Vilnius Universiteta, Vilnius, (3) Csehország, Univerzita Karlova v Praze, Prága, (4) Málta, Universitáta Malta, Msida, (5) Dánia, Univesitet i Aalborg, Aalborg, (6) Magyarország, Pécsi Tudományegyetem, Pécs, (7) Észtország, Tartu Ülikool, Tartu, (8) Lengyelország, Uniwersytet Gdanski, Gdansk, (9) Szlovákia, Univerzita Konstantina Filozofa v Nitre, Nyitra, (10) Lettország, Latvijas Universitate, Riga, (11) Törökország, Ankara Üniversitesi, Ankara. E tizenegy ország számára készülnek tananyagok, ezen kívül Írország is képviselteti magát, aki számára ugyan nem készül nyelvoktató anyag, de a fejlesztési feladatokat egy ír informatikai cég, a dublini Enovation Solutions vállalta magára. Magyar oldaltól a fejlesztésben ketten veszünk részt. A magyar Europodians koordinátor és a magyar mint idegen nyelv tananyag-felelőse Dóla Mónika, én magam pedig az elektronikus/multimédiás fejlesztésért felelek.

A kurzusokban a Europodians-országok bemutatják nyelvüket és kultúrájukat. A projekt a kevésbé használt és ismert európai nyelveket szeretné megismertetni Európában – és akár Európán kívül is. Mindemellett szeretnénk támogatni a mobil eszközök tudatos használatát, mivel manapság ezek a nagy funkcionalitású készülékek még mindig leginkább zenelejátszóként állnak használatban. A fejlesztés egyik fő célja kommunikációs színteret nyújtani a különböző országokból érkező nyelvtanulóknak és lehetőséget biztosítani az anyanyelvi beszélőkkel való folyamatos

kapcsolattartásra. Jelen tanulmány a fejlesztés mobiltechnológiai oldalát mutatja be (az oktatástechnológiai kihívásokról l. Dóla 2007).

2. A háttér: mobiltechnológia

Ahhoz, hogy mobiltechnológiás oktatásról beszéljünk, egészen messzire kell visszanyúlnunk az időben, harminc évvel ezelőltre, amikor a Sony 1977-ben bejelentette az első hordozható audio-lejátszót, a walkmant. Ez az eszköz méltán nevezhető korszakalkotónak: az ez után született hordozható kazettalejátszókat a köznyelv egyszerűen ugyanígy walkman-nek nevezte és nevezi a mai napig.

Már a kezdetektől készültek tananyagok walkmanre, főként nyelvi oktatóanyagok. A tananyagkészítők főleg hallgatható szövegeket készítettek, melyeket vissza-visszahallgatva gyakorolhatott a nyelvtanuló, hallgathatóvá váltak a nyelvkönyvek szituációs párbeszédei, a tankönyvi szövegeket anyanyelvi beszélők szájából hallhattuk.

A hordozható lejátszók idővel hatalmas fejlődésen mentek keresztül. A kazettát lassan felváltotta a CD-lemez és a CD-lejátszó, majd elterjedt az MP3 fájlformátum és egyes audio- anyagok lassanként az internetről is letölthetővé váltak. Egyre nőtt az igény a miniatürizálásra, a felhasználók minél inkább hordozható készülékeket kívántak használatba venni. Ahogyan az eszközök egyre hordozhatóbbá, kisebbé és kompaktabbá váltak, úgy nőtt a tárhelykapacitásuk és a támogatott formátumok köre. Ma már egy mobil lejátszón nem csupán audio-fájlokat játszhatunk le, hanem megjeleníthetünk fotókat, nézhetünk videót, olvashatunk szövegeket. A hajdani hangkazetták tárhelykapacitása eltörpül a mai hordozható médialejátszóké mellett, melyeknek tárhelye már gigabájtokban mérhető. Az egyik céleszközünk, az Apple 80GB-os Ipodja akár több hónapnyi zene, több napnyi videó tárolására alkalmas. A mobil eszközök egyre egyszerűbben szinkronizálhatók a számítógéppel, a tárolt fájlok már nem csak hallgathatóak és használhatóak, hanem a felhasználó már maga is könnyen szerkesztheti, létrehozhatja őket, megoszthatja őket másokkal. Mégis hiába mindez a hatalmas fejlődés – a nyelvtanulók leggyakrabban még a mai napig is hanganyagok vissza-visszahallgatására használják a lejátszókat. A tananyaghoz tartozó hangfájlok hallgatása természetesen nagyon is hasznos lehet, a használt eszközök funkciói azonban ennél jóval több megoldást tennének lehetővé.

3. A Europodians kiinduló ötlete

Ezek az új generációs mobil lejátszók manapság Európában is egyre szélesebb köröket hódítanak meg, főként a fiatalokat és a fiatal felnőtteket. Innen indult a Europodians tananyagcsomag ötlete:

Egyrészt: a kis európai nyelvekre (kisebb körben használt és tanult nyelvek, LWUTL) még nem igazán készültek jól használható, multimédiás, webes tananyagok, holott a Europodians projekt főpályázója (UCLM, Spanyolország) irányításával az érintett országokban történt 2005-ös felmérés tanúsága szerint igény és szükség lenne hasonló tananyagokra. Másrészt ma már az emberek egyre többet (és többen) utaznak, ingáznak, például munkájuk vagy tanulmányaik miatt. Célszerű hát, hogy a tananyag minél hordozhatóbb, szerkeszthetőbb és minél inkább egyénre szabható legyen, s egyben célszerűen élvezetes, interaktív – a hangsúly pedig ezek közül leginkább a hordozhatóságon van. Ennek az ötletnek a megvalósítására legcélszerűbb eszköz a hordozható lejátszó. Mint az előbbieken említettem, ezek az eszközök ma már nagyon népszerűek, a bennük rejlő didaktikai lehetőségeket viszont még messze nem használtuk ki.

Az új technika (az infokommunikációs technológia, mobiltechnológia) megjelenése az oktatásban hatalmas hatással van az oktatási folyamatra. A kialakuló új modellnek ezentúl már nem a tanár a központi szereplője, nem ő a tananyag egyetlen forrása (l. még: Fehér 1999). Az infokommunikációs technológián alapuló tananyagokat tanulóközpontúság jellemzi. Míg a tanuló a hagyományos oktatási-tanulási folyamatban általában passzív, befogadó szerepet tölt be, itt már aktív szerepet kell vállalnia, tulajdonképpen a saját tanulási folyamatának (és akár tananyagának) megalkotójává kell válnia. A tanárnak a legfőbb feladata pedig motiválni és a motivációt fenntartani, segíteni a tanulást, és támogatni, ellenőrizni a tanulási folyamatot. „A tanár szerepe jelentősen módosul: a tudásközvetítés fontossága csökken, a segítése, a tanácsadásé növekszik” (Komenczi 1998).

A „hagyományos” multimédiás nyelvoktató rendszerek használói általában leginkább a számítógéppel, magával a tananyaggal kommunikálnak. A Europodians használói más nyelvtanulókkal és más kultúrák anyanyelvi beszélőivel kommunikálnak, tehát a nyelv és kultúra abszolút „első kézből” érkezik a tanulóhoz. Természetesen a kommunikáció nem kizárólag nyelvtanuló és nyelvtanuló között zajlik, hanem tanuló és számítógép között is, de a rendszernek nagyon alapvető része az egymás közötti kontaktusa.

A Europodians tehát tanulókat hoz össze egymással a weben különböző országokból, akik mind különböző nyelvtanulási igényekkel és nyelvtudási szintekkel rendelkeznek. Ők lesznek az anyanyelvi beszélői az egyes nyelveknek, tehát például az a magyar tanuló, aki a Europodians-szel tanul észtil (vagy egyéb idegen nyelven) lesz az a magyar anyanyelvi beszélő, akit a magyart idegen nyelvként tanuló felhasználó elérhet. A tananyagot és a környezetet szórakoztatónak, barátinak tervezzük, ahol egymást segítve tanulnak az egyes európai nyelvek beszélői.

4. A tananyag

A Europodians tananyagcsomag céleszközei tehát a hordozható mp3- és egyéb médialejátszók (mp4-lejátszók stb.), PDA-k, okostelefonok, esetleg egyes mobiltelefonok (mivel egyre több mobiltelefon képes már igen jó minőségű videók, hanganyagok lejátszására, képek megjelenítésére és ezek tárolására), valamint természetesen minden olyan egyéb eszköz, mellyel a felhasználó kényelmesen tudja használni az oktatóanyagot (például laptopok). Ezek az eszközök a személyi számítógépekhez hasonló lehetőségeket kínálnak „kicsiben”, és amellet, hogy egyre népszerűbbek Európában, nagyon is várható, hogy népszerűségük még egyre inkább nőni fog, és a közeljövőben rendkívül elterjedtté válnak.

A tananyagok tehát speciálisan mobil eszközökre készülnek, kis képernyőn való megjelenésre, hordozhatóságra, szerkeszthetőek és interaktívak lesznek. A rendszer alapját Moodle platform biztosítja. A most már talán tradicionálisnak nevezhető tanulási formát (kazettán nyelvi szövegek hallgatása) új módszerekkel kívánjuk kiegészíteni. A Europodians tananyag célja kombinálni az e-learninget, az önálló tanulást és az együttműködésen alapuló kooperatív-kollaboratív tanulási technikákat. Az új tananyag fejlesztésekor érdemes szem előtt tartani a már létező multimédiás webes tananyagok tapasztalatait, de speciálisan mobil lejátszókra fejlesztve.

A Europodians rendszer gyökere tehát egy Moodle alapú weboldal. A nyelvtanulók innen töltik majd le a leckéket mobil lejátszójukra vagy személyi számítógépükre, de fel is tölthetnek ide saját feladatokat. Részt vehetnek élő beszélgetésekben, kvízeket tölthetnek ki, vetélkedhetnek más nyelvtanulókkal, és ami a legfontosabb: nemcsak egymással kommunikálhatnak, hanem az adott nyelv anyanyelvi beszélőivel is, tehát a mai trendeknek megfelelően a Europodians-t nevezhetjük egy Web 2.0-ás elveket szem előtt tartó interaktív webes közösségnek.

A tananyag integrációja kíván lenni a klasszikus, önálló tanulásra alkalmas tananyagoknak és a számítógépes oktatás megoldásainak. Egy olyan webes tananyagról beszélünk, amely hatalmas teret nyújt az online interakcióra. Az egyéni tanuló hamar észreveszi, hogy bár egyedül, önállóan fogott hozzá a nyelvtanuláshoz – és éppen a körülményei miatt választotta ezt a nyelvtanulási formát (mert például „ingázik”, vagy időbeosztása nem teszi lehetővé, hogy mindig egy meghatározott időben járjon órára) – mégis egy nagy csoportnak a tagja, sok ország sok emberével tud kapcsolatot tartani és együttműködni. A résztvevőnek így egyre több motivációja lesz a leckék folytatására, és ez a motiváció könnyedén fenn is tartható. A Europodians kooperatív tanulási projekt, melyben különböző országok nyelvtanulói egymással együttműködve hozzák létre és használják a nyelvtanító anyagokat.

A tananyag alapja a Europodians weboldal és az azon elérhető kurzusgyűjtemény (Europodians 1., Europodians 2.), amelyet kiegészít egy tanulói kézikönyv és egy multimédiás szótár. A tanuló minden fejezetben talál olvasás- és írásfejlesztő

letölthető anyagokat, hallgatható szövegeket, kiejtést fejlesztő anyagot, szógyűjteményt és nyelvtant, valamint a teljes tananyaghoz tartozik egy képes szótár és egy ábragyűjtemény is a nyelvtani szabályok elsajátításához. A tanuló saját tananyag-elemeket is létrehozhat ezek alapján.

A Europodians 1. az alapvető nyelvi struktúrák és grammatikai szabályok elsajátítására koncentrál, a központi szerep itt az interkulturális kommunikációé. Az első tananyagcsomag célja az adott ország megismertetése, betekintés az ott élők mindennapjaiba, az ország történelmébe, kultúrájába, szokásrendszerébe, és természetesen emellett a nyelv alapjaiba is. A Europodians 2. már komplexebb nyelvi és nyelvtani szerkezetekre fókuszál, de itt is különös tekintettel a kommunikációra.

A tananyag célcsoportját elsősorban olyan önálló tanulók alkotják, akik egy könnyed, játékos, interaktív tananyaggal szeretnék kis európai nyelvet vagy nyelveket tanulni. A képviselt országok nyelve és kultúrája viszonylag kevésbé ismert még egymás előtt is, noha a földrajzi távolság inkább az ellenkezőjét indokolná. A tananyagot használók bepillanthatnak az egyes országok mindennapjaiba, szokásaiba, alapszinten megismerkedhetnek a nyelvvel, sőt akár egyszerre vagy egymást követően több országgal és nyelvvel is. Technikai szempontból pedig azok lesznek a célcsoportunk, akik hajlandóak mobil eszközeiket másra is használni, mint zenehallgatásra – jelen esetben nyelvtanulásra.

5. *Technikai háttér*

Hogyan képzeljük el a rendszer használatát? A Europodians használatához nincs szükség tehát másra mint egy mobil médialejátszóra valamint számítógépre és internet-hozzáférésre. A Europodians weboldalon megtaláljuk a tananyagfájlokat, ezeket (pl. iTunes használatával) letölthetjük a számítógépünkre vagy akár közvetlenül a mobil lejátszónkra. Tananyagként találkozhatunk podcastokkal és videocastokkal, képekkel, videofájlokkal, audio-anyagokkal, interaktív szövegekkel, flash-kártyákkal. Bár a tananyagok mobil eszközökre készülnek, természetesen személyi számítógépen sincs akadálya a megjelenítésüknek és bármely elem lejátszásának. A rendszer gyökere a Europodians weboldal, mely egyrészt kommunikációs színtérként funkcionál, másrészt innen érhető el a tananyagok. Ha elképzeljük egy tipikus web alapú e-learning rendszer kliens-szerver architektúráját, itt a tananyag egy központi szerverről érhető el, a tanulók ezzel a szerverrel kommunikálnak, és rajta keresztül az esetlegesen részt vevő tanárral, tutorral. Az eredmények értékelése a szerveren folyik, a diák kapcsolódik a tananyaghoz, de általában – célszerűen – nem tölti le azt a saját gépére.

A Europodians moduláris felépítésű, moduljai kicsik, és sokféleképpen, rugalmasan kombinálhatók egymással. A tanuló a szerveren éri el a tananyagot, kiválasztja

a számára megfelelő elemeket (vagy igénybe veszi a tanmenetszervezőt), és a mobil lejátszójára töltve internet-kapcsolat nélkül is használni tudja őket. Internet hozzáféréssel rendelkező mobil eszközök esetén természetesen közvetlenül is futtatható a tananyagelem, de jelenleg még ez nem általános ezeknél az eszközöknél. A tanuló a szerveren keresztül kommunikál a többi tanulóval.

A Europodians tananyagok fejlesztésekor elsősorban a nagy tárhelykapacitású, jó kép- és videó-megjelenítésre (és nyilvánvalóan zenelejátszásra) képes mobil eszközöket tartjuk szem előtt, amelyek jól szinkronizálhatók számítógéppel. Fontos, hogy az eszköz zene, videó és kép mellett képes legyen szöveges tartalom megjelenítésére is. Az eddig szóba került eszközök elsősorban hordozható médialejátszók, az Apple, a Creative, a Microsoft, a Sony valamint a Samsung termékei, továbbá mobiltelefonok, smartphone-ok, PDA-k stb.

6. Záró gondolatok

A Europodians tananyagok a mobiltechnológia adta lehetőségeket a lehető legnagyobb mértékben kívánják kihasználni és nyelvoktatási célra fordítani. Magyar oldalról több szempontból is nagy kihívásnak érezzük a tananyag színvonalas megvalósítását. Egyrészt Magyarországon az e-learning még mindig kérdéses terület. Sok részről támogatott a különféle számítógépes anyagok megalkotása és oktatásban való megjelenése, de általában rengeteg akadály gördül az e-learning rendszerek bevezetése elé. Másrészt szeretnénk a rendelkezésünkre álló eszköztár segítségével a magyarságról kialakult sztereotip kép helyett (*betyár, gulyás, pálinka, menyecske, gémeskút*) egy másikat, realisabbat kínálni, bemutatni a gasztronómiánkat, borászatunkat, kastélyainkat, fürdőinket, zeneművészetünket.

Szépe György (2001) idézi a Nemzeti Informatikai Stratégia (Alföldi 1996) 16. számú célkitűzéseit:

„Az információs társadalomban a világ kulturális értékeinek egyre növekvő hányada áll elektronikus formában is rendelkezésre. Fontos nemzeti érdek, hogy ebben a magyar kultúra értékei is megfelelő mértékben és formában legyenek reprezentálva. [NIS 1996: 74]”

„A magyar nyelvű multimédia információk készítését, terjesztését támogatni kell. A modern és klasszikus magyar kultúra alkotásainak multimédia bemutatása megoldandó feladat. [NIS 1996: 49]” (Szépe 2001: 91)

A 11 évvel ezelőtti állítások még mindig igazak; talán állíthatjuk, hogy a magyar kultúra megfelelő képviselete a világhálón még mindig nem megoldott feladat. Ehhez szeretnénk hozzájárulni a Europodians tananyagfejlesztésben való részvétellel.

IRODALOM

- ALFÖLDI Z. et al. 1996. Nemzeti Informatikai Stratégia. Tervezet. *Jel-Kép* 1996/3. 5-80.
- DÓLA M. 2008. *Europodians – Magyar mint idegen nyelv-tanulás mobil eszközökön* I. Oktatástechnológia (jelen kötetben)
- Europodians Project Handbook
- FEHÉR P. 1999. Milyen legyen egy Internet-pedagógus? *Új Pedagógiai Szemle* 1999/04.
<http://www.mek.iif.hu/porta/szint/tarsad/pedagog/infoktat/intpedag/intpedag.htm>
- KOMENCZI B. 1998. *Nyitott tanulási környezet és forrásközpontú tanulás az informatizálódó társadalomban*. In: Sulinet - Ablak a világra. Okker, Budapest. Idézi: (Fehér 1999)
- SZÉPE Gy. 2001. Az internet-korszak nyelvészete. In: Szépe Gy. 2001. *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Pécs: Iskolakultúra. 85-99.

Szende Virág – Gróf Annamária

Egy korszerű magyarnyelv-oktató csomag 7–12 éves gyerekeknek*

*Szende Virág – Varga Csilla: Kiliki a Földön I–IV. Rendező: Erdőss Pál,
Duna TV 2005*

*Varga Csilla – Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet: Kiliki a Földön
I. Akadémiai Kiadó, 2006¹*

*Gróf Annamária – Szende Virág – Vidéki Erzsébet: Kilikinternet.
Interaktív gyakorlóanyag gyermekeknek. Krea Kft. 2006*

A mai nyelvkönyvek – hanganyaggal kiegészítve – kétségtelenül bőséges lehetőséget biztosítanak a nyelvoktatásban a szimplex készségek (írás, olvasás, beszéd és hallás) arányos fejlesztésére, a tananyagkészítőknek azonban tudomásul kell venniük, hogy a nyelvtanulók általánosságban, de a gyermekek különösen is a képi gondolkodás felé mozdulnak el erőteljesen. Ennek a jelenségnek a hátrányai mindannyiunk számára világosak, ugyanakkor a nyelvtanulás szempontjából előnyökkel is járnak. Bár a film és az internet kínálta lehetőségek kitérítik a nyelvoktatás kereteit, jelentős anyagi többletráfordítást igényelnek, illetve a szerzők számára komoly szakmai kihívást jelentenek. Ugyanakkor a tananyagkészítőknek módja nyílik arra, hogy a rég ismert elvet a valóságba átültesse:

„A több érzékszerven keresztül történő tapasztalatszerzés (fül–száj–szem–kéz összekapcsolása) segít a megszerzett ismeretek bevésésében. A hallásnak, a beszédnek, az olvasásnak és az írásnak egymással való összekapcsolását segíti a hangok, a beszédritmus, dalok, színek, formák, a mimika és a gesztusok alapján alkotott képzetek kialakítása.”²

Ennek a szakmai fejlődésnek a lépcsőfokait és eredményeit szeretnénk jelen írásunkban a szakértő olvasók elé tárni.

¹ Lektor: Somos Béla

² A szegedi Cselekvő Iskola egyik alapelve. vö. Molnár Andrea, 2001, Idegennyelv-tanítás másképpen (?) Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, p. 155.

A film

Az első lépésben az oktatófilm tíz – 25 percesre tervezett – részének forgatókönyve készült el, ebből a Duna TV Erdöss Pál rendezésében az első négy részt forgattale. A film főszereplője Kiliki, az úrlény, aki különleges tulajdonságokkal rendelkezik: zöld medálja segítségével képes bármilyen tárgy vagy személy alakját felvenni, és ugyancsak a medál segítségével különleges cselekedeteket véghezvinni. A főhős végső alakját és elnevezését Varga Csilla szerzőtársunk építő fantáziájának, kreativitásának köszönhetjük. A film főszereplőjének megalkotása és végleges kiválasztásának azonban nemcsak a játékoság megteremtése és ezzel az oktatóanyag vonzóbbá tétele volt a célja. A végső és rejtett didaktikai ok és cél az, hogy a gyermekek számára természetes szituációk nyelvi bemutatása ne váljon erőltetetté, művivé.

A kerettörténet szerint Kiliki megérkezik űrhajóján a Földre, Budapestre, és a játszótér mellett találkozik Áronnal és Bogival. A gyerekek hazaviszik – és mivel az úrlény képes felvenni bárminek az alakját –, cica képében családtag lesz. A szülők gyanútlanul befogadják a jövevényt, aki a gyerekekkel együtt különböző „kalandok” részesévé válik: kipróbálja a földi ételeket, vásárol, sétál az utcán, vagy a parkban gyöngyöket keres. Így a grammatika mindennapi kommunikációhoz nélkülözhetetlen eszközeit életszerű szituációkba ágyazva mutatjuk be. Az első négy részben az irányhármasság, a többes szám, a határozatlan ragozás, a tárgyeset grammatikáját sajátíthatja el a diák, szókincsét az őt körülvevő világ tárgyaival és cselekvéseivel (élelmiszerek, a bútorok, színek témakörében) bővítheti. A folytatásban tovább bonyolódik a történet, új szereplők és új helyszínek is megjelennek: megismerhetjük Murobát, a gonosz boszorkányt; Padidit, a segítő nagypapát; Amiát, Kiliki húgát (aki miatt az egész szokatlan szituáció kialakult); Magyarországot egyes tájait: Budapestet, a Balatont stb.

Az egyes részek felépítése a következő: Az egyes epizódok elején a már megtekintett részek legizgalmasabb jeleneteinek ismétlése során felidéződnek a korábbi események. Ezt követi a történetet tovább bonyolító és ezen keresztül a tananyagot bővítő újabb események bemutatása és sulykolása, majd az epizód végén írásos–táblázatos és hangzó formában a megcélzott szókincs és grammatika összefoglalása.

A Duna TV már többször is műsorra tűzte a filmsorozat elkészült négy részét, reményeink szerint – bár Erdöss Pál közben eltávozott az élők sorából – a következő hat résszel hamarosan folytatódnak a film forgatási munkálatai.

A könyv

2006 novemberében jelent meg a *Kiliki a Földön* című munkatankönyv első része, melynek írása a film forgatókönyvével párhuzamosan történt. A szerzők arra törekedtek, hogy a felnőttoktatás során szerzett tapasztalataikat a gyermekek nyelv-elsajátítási stratégiáikhoz igazítsák.

Az olvasmányok és a gyakorlatok egy kötetben kaptak helyet, mivel a 7–12 éves gyermekeknek könnyen kezelhető, interaktív mesekönyvre van szükségük. A könyv tíz leckéből áll, minden ötödik ismétlő lecke, nem tanít új grammatikát, csak szókincset fejleszt. A leckék felépítése a következő: egy színes képekkel illusztrált³ olvasmány mutatja be a tanítandó anyagot, az ehhez kapcsolódó feladatok után képes szótár-szerűen következnek az új szavak, majd nyelvtani táblázatok segítik a bevést. Minden leckéhez átlagosan 15–20 gyakorlat illeszkedik, amelyek arányosan fejlesztik a négy alapkészséget. A leckékben nem csak egy nyelvtani jelenség kerül bemutatásra, ezért az első olvasmányt követő feladatok után egy társalgási rész vagy egy táblázatos bemutató oldal következik. A leckék végén hallás utáni szövegértés segíti a megértés fejlesztését, és kiejtésjavító gyakorlatok a helyes és szép beszéd elsajátítását, mivel a 7–12 éveseknél még jól fejleszhető az artikulációs bázis. A történet főszereplői is kiskamaszok, ezért természetesen gyerekhangok szólaltatják meg a párbeszédet, valamint hogy minél több hangszínnel ismerkedhessenek meg a tanulók, az első öt lecke narrátora férfi, a második öté nő. Kiszámoló, mondókák, dalok is segítik a bevést.

A lexikai anyag a köszönési formák, országnevek, nemzetiségek, számok, berendezési tárgyak, mellékevek, a leggyakrabban használt igék, állatok, színek, élelmiszerek, zöldségek, gyümölcsök neveit tartalmazza. A korosztály számára legfontosabb és leggyakrabban használt szavak fordulnak elő az olvasmányokban, ezek bemutatása életszerű. A tanulók például az állatokat a vadasparki kirándulás során ismerhetik meg, vagy az élelmiszereket egy reggeli alkalmával Bogi kóstoltatja meg Kilikivel.

A nyelvtanban a létige ragozását, az irányhármasság bevezetését, a többes számot, a tárgyestet, a határozatlan és határozott ragozást tárgyaljuk.

A könyvhöz tartozó mellékletekben kiegészítők találhatóak a játékos feladatokhoz; dobókocka, játéktábla, színes és kivágható térképek, a kötetben pedig piktogramok jelzik ezek helyét. Ugyancsak a könyvhöz tartozó tanári kézikönyv az oktató számára további ötleteket, lehetséges variációkat nyújt az aktuális tananyag játékos tanításához, ezek érdekesebbé tehetik az óra menetét. Így az elkészített tíz lecke heti 2–4 tanóra esetén egy év anyagát ölelheti fel.

A tankönyv második kötetének tervezete

Az első kötet folytatásaként készülő újabb kötet nemcsak témáiban és nyelvtanában bővíti az ismereteket, hanem alkalmazkodva a kamaszodó korosztály igényeihez a képregényszerű elrendezés helyett – természetesen a játékoságot és az

³ A rajzokat Aldea Mária készítette.

első kötetben olyannyira bevált változatosságot megőrizve – a gazdagabb szövegek és a kulturális ismeretek bemutatásának irányába mozdul el.

Tematikája a következőképpen épül fel: bevásárlás, utazás (városi és vidéki), család, családi munkamegosztás, a jövő tervezése, vendégség, kirándulás, sport, emlékek összefoglalása. A helynevek, játékok, család, személyleírás szókincsét pedig az útbaigazítás, vásárlás és a családról való párbeszéd kapcsán sajátíthatja el a tanuló. Újdonságképpen megkezdjük az országismeret óvatos bővítését is A leckékben az eddigiekhez képest megnő a narratív szövegek aránya, lehetővé téve az új nyelvtan alapos megfigyelését és gyakorlását.

Már a szövegek témájából is kitűnik a grammatika fejlődésiránya: az irányhármasság kiterjesztése, az irányjelölő igeikötők bevezetése, a birtoklás kifejezése, a melléknévfokozás és az összehasonlító szerkezet, a részes- és a módhatározó, az eszköz- és társhatározó, a ható ige, az -s melléknévképző és nem utolsó sorban az igék múlt ideje. Mindezeknek a nyelvtani területeknek az elmélyítése nyilvánvalóan a tervezett harmadik kötet feladata lesz, hiszen a szerzők is tisztában vannak azzal, hogy az elsődleges cél – a beszédkészség és -képesség fejlesztése mellett – a magyarban szükség van az alaposabb nyelvtani ismeretek elsajátítására is.

A kiejtés fejlesztése is tovább folyik a legkritikusabb magánhangzók és más-salhangzók bemutatásával és az első kötetben már megismert változatos gyakorlat-típusok segítségével. Ehhez a kötethez is készül majd hanganyag.

Az ismertett tananyagok elérhetősége

Az Akadémiai Kiadó által megjelentetett tankönyv, mellékletek és tanári kézikönyv kapható a könyvesboltokban, illetve megrendelhető a kiadónál a www.akkrt.hu honlapon elérhető címen; az utánnymásról a kiadó folyamatosan gondoskodik.

A film és az interaktív gyakorlóanyag letölthető a Balassi Intézet honlapjáról (www.bbi.hu) a *Kiliki* címszó alatt.

V. RECENZIÓK

Délszláv körkép magyar szemmel, nem csak magyar szempontból¹

Juhász György: Utak és útvesztők. Délszláv körkép

Szerzői kiadás, Budapest, 2006.

A Balkán Európa felől nézve bizonytalan talaj: időközönként nyugalmas és jól működő, máskor pedig minden rendet felborító időszakokat is produkál. Valódi multietnikus táj ez, ahol a népek együttélése, a multikulturalizmus nem 21. századi, nacionalizmust meghaladó jelenség, hanem egész történelmén végigvonul. Mind vallási, mind etnikai szempontból plurális létezésről van tehát szó, ahol a nemzetállam és a nacionalizmus ideológiája nem tudja felülírni ezeket az adottságokat, viszont annál nagyobb pusztítást okoznak a nevükben indított harcok.

Ebben az élettérben a katolikus horvátok, ortodox szerbek, muszlim bosnyákok és más népek között élnek nemzeti kisebbségként a vajdasági, horvátországi és muravidéki magyarok, és érdekes, hogy ők maguk hogyan tekintenek országuk, majd országaik társadalmi folyamataira, politikai eseményeire. Az ő foucault-i értelemben vett diskurzusuk ezekről a kérdésekről egy alsóbb szinten elhelyezkedő, elnyomott diskurzus, amely leginkább Magyarország felől számíthat érdeklődésre – de innen nézve ez mindenképpen értékes és érdekes szempont.

Juhász György nem a Balkán szülőtte, de – amint könyve előszavából megtudhatjuk – bőven rendelkezik élettapasztalattal a jugoszláv és a posztjugoszláv létről. Így, bár nem kisebbségi magyar, mégis hitelesen közvetíti a volt Jugoszlávia területén élő magyarok gondolatait. Ez a személyes átélés sugárzik át írásain, melyeket *Utak és útvesztők* című kötetében gyűjtött össze. A kötetben többségében magyar folyóiratokban (Magyar Nemzet, Hítel, Magyar Fórum, Népszabadság, Új Magyar Képes Újság) közölt cikkek, rövid esszék szerepelnek. Az írások megjelenése a rendszerváltástól napjainkig terjed, de időspektruma egészen a magyarok Kárpát-medencei, majd balkáni megjelenésétől a mai időkig terjed.

A cikkek mellett helyet kap még a kötetben néhány recenzió és interjú is. Ezek az interjúk is tükrözik a szerző kétféle (balkáni és magyar) kötődését. Az egyik be-

¹ E recenzió itteni másodközlésének eredeti forráshelye: Szörös kő, 2007/4-5: 63-65.

szélgetés a vajdasági magyar íróval, Gion Nándorral, a másik pedig Jože Hradil, szlovéniai íróval, fordítóval készült – mindketten a kettős identitás, kettős kulturális meghatározottság képviselői.

A szerző stílusa a műfajoknak megfelelően publicisztikai, ennek ellenére a szövegek mögött álló történelmi és tapasztalati tudás mindig jelen van. Ugyanakkor helyet kap az írásokban az irónia, a szarkazmus, melyet Juhász olykor azok ellen is felhasznál, akik nem követik az általa felállított értékrendet. Ebben az értékrendszerben a magyar nemzet iránti elkötelezettség mellett fontos kiemelni a más balkáni népekhez, különösen a horvátokhoz és a szlovénekhez való pozitív odafordulást, az együttműködés és a tolerancia szorgalmazását. A szerző hol finom, hol élesebb gúnya eléri mind a jugoszláv, posztjugoszláv és magyar politikusokat, mind a tőle eltérő nézeteket valló újságírókat és történészeket. Ilyen nyíltan megjelenő véleményezésnek egy tudományos írásban semmi helye nem volna, ugyanakkor ne feledjük el, hogy a kötetben egykoron írt cikkeket olvasunk, amelyek többnyire egy-egy akkor aktuális polémia indítói vagy válaszirásai, továbbá azt, hogy a szerző maga is személyesen érintett a témákban. Juhász írásait azért érdemes forgatni, mert belőlük megismerhetjük a Balkánnal, Horvátországgal és határon túli magyarokkal kapcsolatos álláspontokat, és azt a szemléletet, melyet ő is képvisel. Így ad *Délszláv körképet*, ahogy könyvének alcíme is ígéri. E szöveg ismerete után avatottabb kézzel nyúlhatunk más, a témában megjelent tanulmányokhoz is.

A kötet belső felépítése sem szokványos: az írásokat a szerző aszerint osztotta kétfelé, hogy azok a közelmúlt eseményeit mutatják be és értékelik (*Visszanéző*), avagy a magyar és délszláv kultúrák egymáshoz közeledéséről szólnak, tehát egyfajta közösséget szorgalmaznak (*Utak egymás felé*). A szövegeket kiegészíti egy rövid „Jugoszlávia-életrajz” és egy sajátos történelmi panteon is, amelyben a volt Jugoszlávia és a posztjugoszláv államok politikai és katonai szereplőinek rövid ismertetése található, ami a tájékozódást segíti.

A *Visszanéző* című fejezet írásaiban az első és második Jugoszlávia, valamint a délszláv háború után létrejött államok történetéből kaphatunk egy-egy szeletnyi ismertetőt. Érdekes, hogy a délszláv háború mint téma, csak érintőlegesen van jelen az írásokban – inkább a háború következményei, mintsem az eseményei sorakoznak itt. Két nézőpontot azonban mindegyik írás esetében meg kell említenünk: az egyik a délszláv államok területén élő magyar kisebbség helyzete és érdekei, a másik pedig Magyarország viszonya Jugoszláviához, majd a helyén létrejött államalakulatokhoz. A szerző különösen sokat foglalkozik hazánk és Horvátország viszonyával („*Egy otromba összehasonlításról*”, „*A magyar turistatömegek lázadása*”). Felrója a magyarországi politikának, hogy távolságot tart déli szomszédjától, és hogy ezt a horvát nacionalizmus fellobbanásával magyarázza – noha a szerző szerint éppen a nemzeti szemlélet következtében fejlődik Horvátország olyan meglepő iramban. Az

elzárkózás helyett Juhász a kulturális, politikai és gazdasági együttműködést szorgalmazza, hivatkozva a több száz éves közös múltra. Ez a közös múlt elevenedik meg Soksevits Dénes: Magyar múlt horvát szemmel című könyvéről írt recenziójában is, melyet a szerző kötete élére tett – többek között az időbeliség rendezőelve miatt. Juhász György itt az általa nagyra tartott történész egy kiváló munkáját ajánlja, melyben szintén a közösségvállalás és együttműködés értékei jelennek meg. Ebben az írásban a másik oldal kerül előtérbe: nem magyarok tekintenek a Balkánra, hanem horvátok a magyar történelemre – a perszónáluniótól kezdve a 19. század nemzeti mozgalmain keresztül Trianonig. Az ajánlott kötetből tehát megismerhetjük a másik oldal szempontjait és diskurzusát is. Érdekes, hogy Juhász egy recenziót tett kötete elejére, de ez is mutatja, hogy ennek a könyvnek nem célja a saját tudományos, történeti munka létrehozása, sokkal inkább egy körkép nyújtása. Így nagyon is helyet kaphat a kötetben az az attitűd, hogy a szerző megkínálja olvasóját hasznos és érdekes olvasmányokkal, melyek alapján tovább tájékozódhat a témakörben.

Az *Utak egymás felé* című fejezet írásaira talán még inkább felhívnom a figyelmet, mert itt még erősebben megjelenik a Juhász György által képviselt közös nézőpont. Ezekben a szövegekben az együttműködés kialakítását a kultúra és az oktatás felől közelíti meg a szerző. Nem véletlen, hogy a fejezet indító írása egy 1990-es Magyar Nemzetben megjelent cikk („A magyar iskolák jövője Szerbiában”), amely a vajdasági magyar nyelvű oktatás veszélybe kerülésére hívja fel a figyelmet. Kicsit hátborzongató ma, 2007-ben olvasni a Milosevics-diktatúra akkori intézkedését, miszerint Szerbiában az oktatás tannyelve szerb. Ma sem mondhatjuk, hogy problémamentes volna a magyar kisebbségek anyanyelvi oktatása, de ebben az időszakban még az alapvető jog is veszélybe került. Talán az volt Juhász György célja, hogy ebből az irányból kezdjük szemlélni a későbbi helyzetet, mely így javulásnak tekinthető – bár továbbra is van miért küzdeni.

Hogy van miért küzdeni, azt mutatja az eszéki magyar tanszék kérdése is, melyről a szerző több írásban is szól („Az eszéki magyar tanszék tervéről”, „Aki másodszor is fölégette az eszéki hidat: Magyar Bálint”). Mint minden határon túli magyar közösségben, így a horvátországi magyarok körében is nagyon fontos ügy a magyar nyelvű felsőoktatás. Erdélyben, Kárpátalján és Felvidéken lassan megvalósulnak ezek az igények. A vajdasági magyarok számára is van lehetőség legalább magyar szakot végezni Szabadkán vagy Újvidéken. Azonban a horvátországi magyarok saját országuk területén még saját iskoláik számára sem tudnak magyar tanítókat és tanárokat képezni. Ez pedig hosszabb távon a magyar tannyelvű általános és középiskolák minőségi romlását eredményezheti. 1991 előtt a horvátországi magyar tanárok Újvidéken tanultak, ma már főként Magyarországon kapják a diplomájukat – ám kétséges, hogy hazatérnek-e. Horvátországban jelenleg nincs magyar nyelvű tanári képzés. A zágrábi Hungarológiai Intézet a nem magyar anyanyelvűeknek tanítja a

magyart és közvetíti a magyar kultúrát, Eszéken szintén csak lektorátus található a Josip Juraj Strossmayer Egyetemen, ahol magyar mint idegen nyelv oktatás folyik. Így a horvátországi magyaroknak egyik program sem kínál képzést, anyanyelvi felsőoktatásért az anyaország területére kell utazniuk. Juhász György az eszéki magyar tanszékről szóló írásaiban szaktudósként is megjelenik, ugyanis ő készítette el a létrehozandó eszéki magyar tanszék programtervezetét még 1996-ban. Juhász itt is a két ország problémás diplomáciai kapcsolatait véli felfedezni a háttérben, és továbbra is, ebben az ügyben is, az egymás felé fordulást szorgalmazza, bár kissé reményét veszítve. Azóta – hosszas huzavona után – a 2007/2008-as tanévre megalakulhatott Eszéken a régóta óhajtott magyar tanszék, melynek vezetője a horvátországi magyarságért oly sokat tett Lábadi Károly lett.

Zárszóként szeretném idézni a kötet hátsó borítóján található rövid írást, amely már inkább szépirodalomnak tekinthető és a horvát közelmúlt fájó emlékeit idézi:

RELIEF

31000 Osijek (Eszék) Lorenza Jägera 9. – a Bölcsészkar épülete.

Külső falain golyónyomok. A tető már új. Belépünk a főkapun, balra hat relief. Hat diák arca. Az egyetem hallgatói.

A háború fejeztette be velük tanulmányaikat – és az életüket is.

Két lány és négy fiú.

Együtt alig több mint százévesek.

Karácsony. Hat mécses a domborművek alatt.

Húsvét. Hat kis szív ráakasztva a domborművekre.

Van egy hátsó bejárat is a parkoló felől.

Nincs mindig nyitva.

Ha nyitva van, jobb ott bemenni. Ha bementünk, ki is kell jönni.

Mi kijövünk.

Ők maradnak.

Ők örökké hallgatók maradnak.

Ez a személyes hangvétel, a saját tapasztalat végig jelen van a kötetben – hol csak a háttérben, hol nyíltan megmutatkozva. A szubjektivitás olykor erőssé, a tudományosságtól távoli teszi a szövegeket, olykor viszont éppen ez a hangvétel tud az olvasónak többet mondani, mint pusztán az adatok és tények, és éppen e miatt a többlet miatt ajánlom a hungarológiával foglalkozók figyelmébe Juhász György kötetét.

A magyar modernség születése és kibontakozása (Egy Franciaországban megjelent kötet elé)

Genèse et épanouissement de la modernité hongroise.
Communications choisies des Journées d'Études Hongroises,
sous la direction de Maria Farkas. Université Marc Bloch, Strasbourg,
2008. 144 p.

Az eredeti címén *Genèse et épanouissement de la modernité hongroise* című, Strasbourgban napvilágot látott kiadvány – pusztán címe alapján – tematikus konferenciakötet benyomását kelti a gyanútlan olvasóban. A valóság ezzel szemben az, hogy a 2008-ban megjelent könyvben a 2004-es *Printemps Magyar* ('Magyar Tavasz') elnevezésű nagyszabású kulturális héttől egészen a tavalyi évig terjedő időszak tudományos rendezvényeinek (konferenciák, vendéglőadások) gyümölcseit találjuk, ami a kötet szerkesztőjének, a Strasbourgi Marc Bloch Egyetem Magyar Tanszékét magyar lektorként 2004-től irányító Farkas Máriának több éven keresztül eredményes oktatói-szervező munkáját is dicséri.

Egy több éves periódus teljes termését, főleg, ha az a magyar irodalomtól egészen a népzeneig és a nyelvészeti témájú publikációkig terjed – és nem elsősorban terjedelmi korlátok miatt – igen-igen nehéz egységes egészzé rendszerezni; ezért is kiemelendő, miközben a kötet szerkesztője a gyűjteményből kimaradt szerzőkkel szembeni adósságát előszavában igyekszik leróni, a válogatás legalább ugyanilyen sikeres és szerencsés volta.

Nem véletlen persze, hogy, legyen az akár a korszak (európai) kritikai kitüntetettsége okán, akár a 2008-ban megjelenésének századik évfordulóját ünneplő Nyugatra történő utalással, a válogatás elvei meglehetősen egyértelműek, hiszen elsősorban a magyar irodalom franciaországi kapcsolattörténetének kutatása szempontjából is egyik legjelentősebb periódusra, a magyar irodalmi modernség Nyugat-nemzedékek fémjelezte időszakára összpontosít. A „nyugatos” költők-írók-esszéisták munkásságának felelevenítésénél – a kötet munkái közül ide sorolható Dominique Hamm a XX. század eleji város témáját Ady és a francia szimbolista költők, valamint Trakl és Brecht költészetén keresztül elemző tanulmánya, valamint Désfalvi-Tóth Andrásnak az „ezüstkor” egyik legjelentősebb hazai esszéírójáról, Cs. Szabó Lászlóról közreadott munkája – ez a spektrum azonban, örömteli módon, jóval szélesebb. Így kerülhetett méltán a válogatásba Tegye Gabriella előadásának szövege, aki a Budapestre éppen 1907-ben hazatérő, a francia fővárosban átélt kálváriáját jó húsz évvel később megörökítő Szomory Dezső *Párisi regényét* elemzi, vagy Amedeo di Francescónak a Cs. Szabóhoz hasonlóan szintén a 30-as években

induló Kodolányi 1938-ban megjelenő *Julianus barátjáról* szóló, s annak – a *Magna Hungaria*-motívum kapcsán – nagy elődjét a *Másik haza* Jókaijában felfedező írása, míg a kötet záró tanulmányában Farkas Mária egy (napjainkban talán méltatlanul elfeledett) kortársról, a költő Mécs Lászlóról, illetve kortárs párizsi fogadtatásáról emlékezik meg.

Nem volna teljes e gyűjtemény a két világháború közötti magyar költészet egyik legnagyobb, s Franciaországban máig talán legismertebb alakja, József Attila említése nélkül. Pór Péter „*A kocka hetedik oldalára írt szavak*” című esszéjében ennek a kihívásnak tesz eleget, a József Attilai verskompozíció törvényszerűségének és/vagy véletlenszerűségének különféle, Mallarmé- és Rilke-szövegeken keresztüli olvasatait adva.

A magyar irodalmi modernség és franciaországi kapcsolatainak különböző aspektusokból történő megvilágítása mellett nem maradhatott ki a kötetből a korszak történelmi-politikai kapcsolatainak felelevenítése sem. Ebbe a törekvésbe illeszkedik Nagy Miklós az első világháború utáni francia megszállás alatt Szegeden megjelenő, összesen tizenegy számot megélt *La Hongrie républicaine* című, magyar szerzők által francia nyelven szerkesztett folyóirat születésének szentelt tanulmánya, amely a francia kultúra és civilizáció magyarországi fogadtatásának problémáját igen sajátos, nemcsak kapcsolattörténeti, hanem helytörténeti szempontból is érdekes szemszögből mutatja be, különös tekintettel a Szegedhez ezer szállal kötődő nyugatos költő, Juhász Gyula abban betöltött szerepére. Ugyancsak érdeklődésre tarthat számot történeti szemmel is Henry de Montety figyelemre méltó aprólékossággal elemző munkája, melyben a szerző Orléans-i Gaszton herceg 1911-es kolozsvári látogatását eleveníti fel, az erdélyi író-mecénás Bánffy Miklós *Trilógiáján* és a Pár-bajellenes Liga történetén keresztül.

Az előadások témájának és a szerzők által képviselt (poétikaelméleti, irodalom-történeti, történeti) nézőpontok sokasága ellenére a kötetet végigolvasva az olvasó összbenyomása mégis az, hogy azok különbözősége nem vezet széttagoaltsághoz. Sőt a Farkas Mária szerkesztésében megjelent kiadvány helyenként a nagyközönség számára is olvasmányos tanulmányai azon kívül, hogy a magyar irodalom és kultúra egy-egy izgalmas pillanatát ragadják meg, olyan szövegek, melyek nem csupán a magyar–francia irodalmi és kulturális kapcsolatokat részleteiben tanulmányozni kívánó kutatók szűk köre számára értékesek. Külön öröm, hogy ez a színes borítójának köszönhetően külső megjelenésében is szép kötet Franciaországban jelenhetett meg s kerül terjesztésre, aminek eredményeként az ottani egyetemi hallgatók is nagy haszonnal forgathatják magyar irodalmi és civilizációs tanulmányaik során.

VARGA RÓBERT

A 9. szám szerzői

ARADI ANDRÁS, BME Nyelvi Intézet, Budapest

BAUMANN TÍMEA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs (meghívott előadó, PhD-hallgató)

BOHUS ÁGNES, Pannon Egyetem BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Veszprém (hallgató)

CSÜRÖS CLARK, SZILVIA, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey (USA)

DÓLA MÓNIKA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs

ERDŐSI VANDA, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs (meghívott előadó, PhD-hallgató)

Cz. FARKAS MÁRIA, Marc Bloch Egyetem, Strasbourg (Franciaország)

FÜSSI NAGY GÉZA, ELTE BTK Általános és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Budapest

GRÓF ANNAMÁRIA, Balassi Intézet, Budapest

HAJNAL WARD JUDIT, Rutgers University, New Brunswick, New Jersey (USA)

HULLÁN LILLA, ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, Budapest (hallgató)

KÁNTOR GYÖNGYI, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Pécs (meghívott előadó)

KULT KATALIN, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalmazott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs (PhD-hallgató)

NAGYHÁZI BERNADETTE, Kaposvári Egyetem PFK, Kaposvár

SCHMIDT ILDIKÓ, Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule, Budapest

SHERWOOD, PETER (László Birinyi Distinguished Professor of Hungarian Language and Culture), University of North Carolina at Chapel Hill (USA)

SZENDE VIRÁG, Balassi Intézet, Budapest

VARGA RÓBERT, PTE BTK Francia Tanszék, Pécs

Útmutató

a *Hungarológiai Évkönyv* munkatársai számára

Szerkesztőségünk a **magyar mint idegen nyelv / hungarológia** témaköréből vár tanulmányokat, tankönyvelemzéseket, ismertetéseket (max. 25.000 n terjedelemben). Évente megjelenő köteteinkben rendszeresen közöljük a MANYE előző évi alkalmazott nyelvészeti kongresszusának hungarológiai szekciójában megtartott előadások írott szövegváltozatait is.

Minden írást elektronikus rögzítésben (számítógépes lemezen vagy e-mail küldeményhez csatolt RTF formátumban) kérünk. (Ha ábrákat, táblázatokat is tartalmaz, nyomtatott példányt is kérünk.)

Megújított formai követelmények:

- betűtípus: Times New Roman
- sortávolság: 1 (szimpla)
- szerző neve: **kurzív és félkövér**, középre zárva (16-os betűméret)
- cím: **félkövér**, középre zárva (16-os)
- szöveg: sorkizárással (12-es)
- lábjegyzet (automatikus beszúrással számozva): sorkizárással (10-es)
- irodalom: sorkizárással, 0,5-ös függő behúzással (10-es) – az alábbi minta szerint:
GIAY Béla – NÁDOR Orsolya (szerk.) 1998. *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Budapest, Janus/Osiris
- SZILI Katalin 2002. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Nyr.* 2002/1: 12-30.
- fejezetcímek: **kurzív és félkövér** (14-es); további tagolásban: *kurzív* (12-es)
- nyelvi példák (szövegben): *kurzív*
- értelmi kiemelések: **félkövér**
- hivatkozás szövegen belül: zárójelben a szerző(k) vezetékneve, évszám, oldalszám: (Szili 2002, 12)
- hosszabb szövegbetétet alkotó idézetek és összefüggő példasorok: elkülönített bekezdésben (10-es)

Helyesbítés

A Hungarológiai Évkönyv 8. (2007) kötetében olvasható „*Nyelvélesztés Pusztinán (Egy terepmunka tapasztalatai)*” című írásnak – BAUMANN TÍMEA mellett – társ-szerzői voltak:

SZABÓ VERONIKA, PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs (PhD-hallgató)
VADON ESZTER, PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék, Hungarológiai és Alkalma-
zott Nyelvészeti Szeminárium, Pécs (demonstrátor)

**Nevük feltüntetésének akkori elmaradása miatt ezúton is szíves elnézésüket
kérjük!**