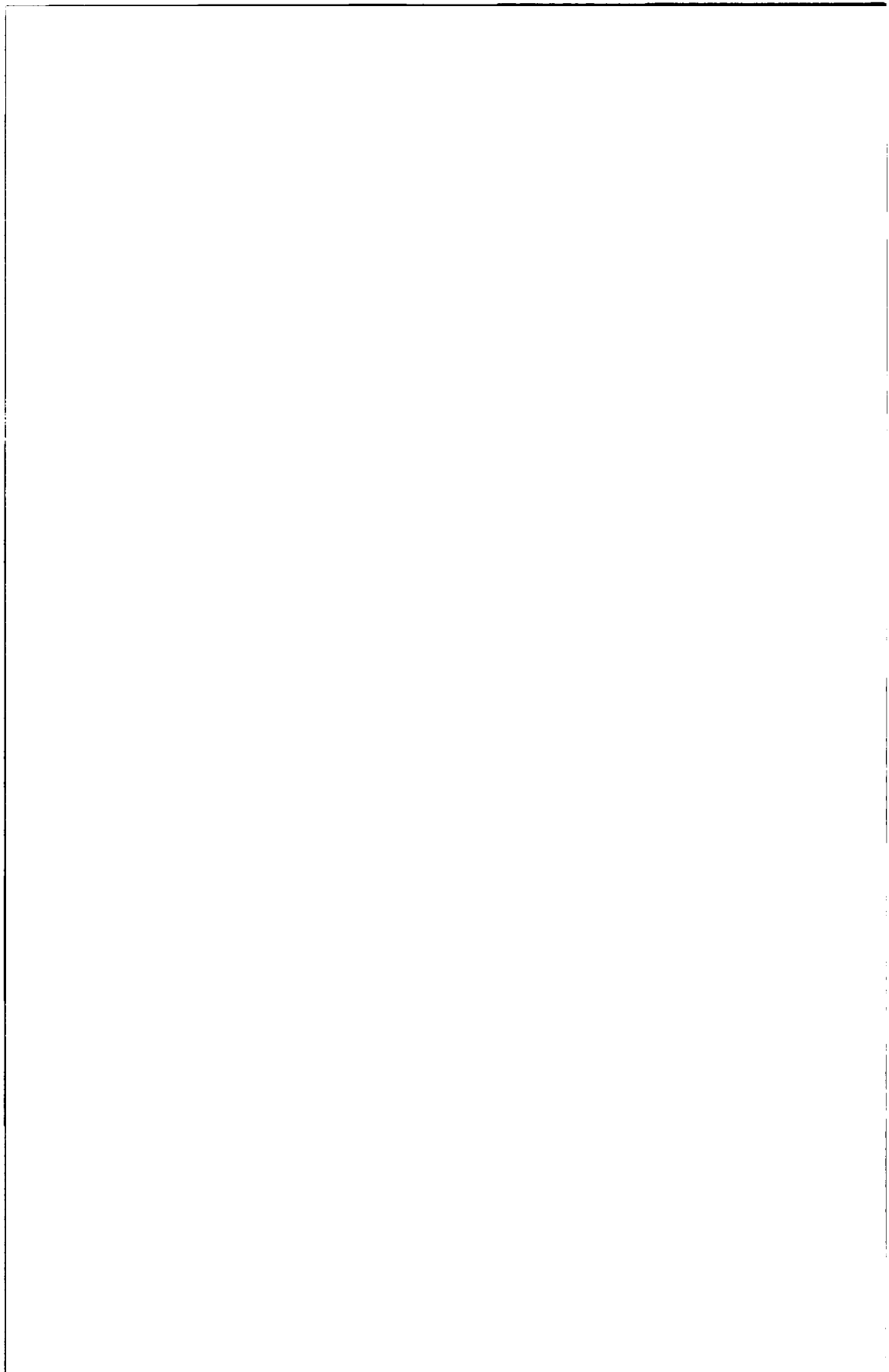


1

*Hungarológiai ismerettár*

**A**  
**hungarológia oktatás**  
**elmélete és gyakorlata**

*Válogatás*  
*a magyar lektori konferenciák*  
*anyagából*  
*1969–1986*



**HUNGAROLÓGIAI ISMERETTÁR**

**1.**

**A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSÁNAK ELMÉLETE  
ÉS GYAKORLATA**

**Válogatás  
a magyar lektori konferenciák előadásaiból  
1969-1986**

**I. kötet**

**Nemzetközi Hungarológiai Központ  
Budapest  
1989**

Sorozatszerkesztő: Giay Béla

---

Szerkesztette: B. Nádor Orsolya, Giay Béla, Varga Márta

ISSN 0865-1949

ISBN 963 01 9911 4/Ö

ISBN 963 01 9912 2 I.kötet

Felelős kiadó a Nemzetközi Hungarológiai Központ  
vezetője

Készült a VEIKI nyomdaüzemében 400 példányban

Táskaszám: 233/1989

Felelős vezető: Vékony József

## ELŐSZÓ

A külföldi egyetemeken dolgozó magyar vendégtanárok és lektorok szakmai tanácskozását, a "lektori konferenciát" húsz évvel ezelőtt, 1969-ben rendezték meg először, majd ezt követően még hat alkalommal.

Az elmúlt két évtized új fejezetet nyitott a magyar nyelv és kultúra nemzetközi megismertetésében, a magyar diszciplínák külföldi egyetemi bevezetésében és oktatásában. Az ötvenes években tapasztalt megtorpanás illetve visszafejlesztés után - a nemzetközi kapcsolatok szélesedésével a hatvanas évek közepén megkezdődött a hungarológiai intézményhálózat fejlődése is, mind több magyarországi oktatót hívtak meg külföldi egyetemekre magyar nyelvet, irodalmat, művelődéstörténetet tanítani. Ez a folyamat azóta is tart, ma már a külföldi egyetemi oktatóhelyek hálózata közel száz egyetemre terjed ki és a hazai felsőoktatás egyik legjelentősebb nemzetközi kapcsolatrendszerének tekinthető.

A lektori konferenciák összehívását az tette szükségessé, hogy a színvonalas oktatómunkához, a kulturális ismeretterjesztéshez nélkülözhetetlen volt a hungarológia elméleti kérdéseinek megvitatása, az oktatási tapasztalatok kicserélése és összegzése. A konferenciák iránt az évek során növekedett az érdeklődés, a résztvevők száma, s ezzel összefüggésben bővült a megvitatott témák köre is. Az elhangzott előadások között nem egy a szűkebb szakma érdeklődésén túl a szélesebb közvélemény figyelmére is számot tarthat.

A lektori konferenciák anyagából készített válogatással nemcsak a hungarológia oktatás kétévtizedes útját kívánjuk bemutatni, hanem használható szakmai anyagot is szeretnénk a területen dolgozó szakemberek kezébe adni. Maga a sorozat, a **Hungarológiai Ismerettár**, amelynek első két kötete **A hungarológiai oktatás elmélete és gyakorlata**, a korábban különböző kötetekben és folyóiratokban megjelent elméleti és módszertani cikkek,

tanulmányok közlésével a szakirodalmi tájékozódás elősegítésére, valamint a hiányzó szakmunkák megjelentetésére törekszik.

Terjedelmi okok miatt nincs mód minden elhangzott előadás, hozzászólás közlésére, egyes esetekben szükség volt az előadások rövidítésére is. Elhagytuk az aktuális megjegyzéseket, udvariassági kitérőket, jókívánságokat, a megnyitó beszédeket. Igyekeztünk megőrizni az eredeti szöveget, de az esetleges stiláris vagy nyomdai hibákat kijavítottuk, az előadásokat egységes tipográfiai keretbe foglaltuk. A második kötetet a lektori konferenciák előadásaiból készült kiadványok tartalommutatója zárja.

A szerkesztők

## TARTALOM

### I. A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA ÉS KUTATÁSA

Klaniczay Tibor	(1973.)	
A magyar filológia helyzete külföldön		11
Ginter Károly	(1981.)	
A lektor hungarológiai munkája		26
Kovács Ilona	(1986.)	
A hungarológiai oktatást és kutatást támogató könyvtári program.		
A külföldi magyar gyűjtemények számbavétele és feltárása		32
Pusztay János	(1986.)	
A hungarológia oktatása és kutatása hazai szervezésének helyzete		38
Sárközy Péter	(1986.)	
A hungarológiai oktatás és kutatás Olaszországban		45

### II. NYÉLVÉSZET ÉS NYÉLVOKTATÁS

Balázs János	(1971.)	
Az egybevető (kontrasztív) módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyaroktatásban		58
Bánhidi Zoltán	(1971.)	
A kontrasztív módszer alkalmazása a nyelvoktatásban		92
Bolla Kálmán	(1971.)	
A kontrasztív fonetikai vizsgálatok jelentősége a nyelvoktatás számára		95

Dezső László	(1971.)	
Tipológia és kontrasztív nyelvtan a nyelvoktatásban		101
Donga György	(1971.)	
A Present Perfect Tense magyar megfelelői		105
Erdős József	(1971.)	
A határozottság problémája a létezést és birtoklást kifejező magyar és spanyol szer- kezetekben		110
Fábián Pál	(1971.)	
"Világos" és "homályos" szavak		115
Ginter Károly	(1971.)	
A főnévi igenév és a részeshatározó néhány kérdése		119
Hegyi Endre	(1971.)	
Nyelvi kontrasztivitás és nyelvoktatási metodika		125
Horváth Tibor	(1971.)	
Kontrasztivitás és nyelvoktatás		129
Juhász János	(1971.)	
A nyelvek összehasonlíthatóságának kér- déséhez		134
Kiss Jenő	(1971.)	
Német-magyar nyelvi megfelelések		138
Szathmári István	(1971.)	
Kontrasztív nyelvten és nyelvtudomány		141
Uhrman György	(1971.)	
A magyar igekötők angol megfeleléseiről		153
Szépe György	(1981.)	
A "magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplináris kérdése		156



Éder Zoltán	(1981.)	
A magyar mint idegen nyelv oktatásának el- vei és módszertani kérdései a magyar egye- temeken		178

### III. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK MÓDSZEREI

Hegy Endre	(1969.)	
Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek		189
Jakab László	(1969.)	
Módszertani megjegyzések a magyar nyelv külföldön való tanításáról		204
Szépe György	(1969.)	
A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet		209
Ginter Károly	(1970.)	
A magyar határozórendszer tanításáról		214
Keresztes László	(1970.)	
A magyar határozórendszer oktatásáról Finnországban		227
Kiss Miklósné	(1970.)	
Határozóink tanításának néhány problémája		229
Nagy János	(1970.)	
A helyes kiejtés tanítása verselemzés közben		234
Németh Jenő	(1970.)	
A helyhatározó kifejezési eszközeinek tanítása		240
Oláh Tibor	(1970.)	
Kísérlet a magyar nyelv audio-vizuális módszerrel történő oktatására		249

Pauka Károlyné - Somos Béla (1970.) A helyes magyar kiejtés oktatásának néhány kérdése	256
Sebestyén András (1970.) A határozók tanításának módszeréről	272
Krállné Reményi Mária (1971.) A kontrasztív módszer alkalmazása bolgár diákok oktatásában	278
Prileszky Csilla (1971.) Az arab anyanyelvűek magyartanulásának néhány problémája	282
Gíay Béla (1981.) A fordítás a lektor nyelvoktató munká- jában	288
Tran Nhu To (1981.) A magyarul tanuló vietnamiak néhány fonetikai problémája	292
Kornya László (1981.) A fordító- és tolmácsképzés anyanyelvi és idegennyelvi megalapozásának gramma- tikai-oktatási problémái a berlini egye- temen	295
Szűcs József (1985.) Kommunikáció-központú gyakorlatok a magyar mint idegennyelv-oktatásban	303

#### IV. A MAGYAR NYELVKÖNYVEKRŐL

Balázs János (1969.) Javaslat a magyaroktatáshoz szükséges tankönyvek szerkesztésére és kiadására	317
---	-----

Bodolay Géza	(1969.)	
Magyar tankönyvek a külföldi egyetemeken		322
Fábián Pál	(1969.)	
Tankönyvigény az olasz egyetemeken		328
Bethlenfalvy Géza	(1981.)	
Megjegyzések egy indiai tanulók problémáit figyelembe vevő magyar nyelvkönyv előkészít- éséhez		332
Dienes Ottó	(1981.)	
A lektori munka módszertani és gyakorlati problémái /A tankönyv- és jegyzetellátásról/		337
Kontra Miklós	(1981.)	
Kerestetnek: magyarkönyvek amerikaiaknak		342
Prileszky Csilla	(1981.)	
A Színes Magyar Nyelvkönyvről		346
Szabó Győző	(1981.)	
Nyelvkönyv-szöveg kísérlet gyakorlati szótár alapján		351
Szőnyi György Imre	(1981.)	
Mit tanítsunk felsőbbéves magyar szakos külföldi hallgatóknak ?		354
Bratinka József	(1985.)	
Magyar nyelv kezdőknek - franciául		360
Hoffmann Ottó	(1985.)	
Tankönyvcsalád haladók részére (vázlat)		365



## I. A HUNGAROLÓGIA OKTATÁSA ÉS KUTATÁSA

K l a n i c z a y T i b o r

### A magyar filológia helyzete külföldön

Előadásomban tapasztalataimból és bizonyos megfontolásokból adódó néhány gondolatot, következtetést szeretnék elmondani a magyar tárgyú külföldi kutatások problémáiról. Az előadás címe a magyar filológia kérdését hangsúlyozza; kétségkívül a filológia áll a kutatások középpontjában, de természetesen sokkal szélesebb tudományos területről van szó. Pontosabb lenne, ha így fogalmaznám: általában a magyar témák kutatása külföldön, a magyar tárgyú kutatások külföldön. Azoknak a kutatási területeknek az összességéről lenne szó, amelyeket különböző nem szerencsés elnevezésekkel szoktunk illetni: hungarisztika, hungarológia stb. A magyarságnak mint etnikumnak, mint nemzetnek, mint történelmi utat bejárt társadalomnak, mint nyelvnek, a szokásos külföldi terminológia szerint mint egy sajátos civilizációnak a kutatását, az ezzel való foglalkozást jelenti az együttréve, amit röviden "magyar filológia" címen jeleztem. Az *É t u d e s H o n - g r o i s e s* vagy *H u n g a r i a n s t u d i e s* kutatási területéről van tehát szó.

Abba ne bonyolódjunk most bele, hogy az így körvonalazott kutatási terület, amelyet lehetne magyar szóval magyarságtudománynak is nevezni, tudományrendszertanilag hol foglal helyet. Mindenesetre interdiszciplináris stúdium, ahol nyelvészet, irodalomtörténet, történetírás, néprajz stb. egyformán érdekelve van és érdekelve lehet. Mint ilyen kutatási ág tulajdonképpen egy sorba kerül a világszerte kifejlő-

dött hasonló jellegű diszciplinákkal, a germanisztikával, szlavisztikával, illetve ez utóbbin belül bohémisztikával, russzisztikával; vagy a finnugrisztikával, melynek tulajdonképpen a magyar témájú kutatások is részei.

Tudománytörténetileg nézve ezeknek a stúdiumoknak az alapja, a kiinduló pontja általában a nyelvészet volt, az illető nyelv vagy nyelvcsalád vizsgálata. Az ilyen típusú tudományágak azután különböző adottságok, helyi feltételek, nemzeti sajátosságok következtében szélesedtek ki más szak tudományokra, vagyis az irodalomtörténetre, folklórra, majd lassan a régészetre, néprajzra, történelemre s minden másra is. A valamely nyelvre, etnikumra, nemzetre specializált tudományszakoknak mint összefoglaló egységeknek érdekes módon nem az illető nemzet tudományos életén belül van elsősorban jelentőségük és fontosságuk, hanem azon kívül, vagyis az illető nemzet szempontjából külföldön. Hiszen, hogy magunkról beszéljünk, mindaz, amit a magyar tárgyú kutatási területek együttvéve jelentenek, azaz a nemzeti tudományok összessége a mi hazai szemszögünkből nézve túlságosan differenciált ahhoz, hogy egyetlen tudományterületként kezeljük. A magyar nyelvészet, magyar irodalomtörténet, magyar történelem, magyar néprajz stb., már csak méreteinél fogva sem kezelhető nálunk egységesen. Éppen ezért magyarságtudományt kutatni Magyarországon valamiféle megfoghatatlan népi, nemzeti lényeg keresésébe torkollana, mint ahogy nem egyszer a múltban torkollt is; valamiféle ködös és veszélyes nacionalista mítoszhoz vezetne. Ilyen magyarságtudományi koncepció ezért nincs is mai tudományos életünkben, nem is volna értelme és igazi tudományos alapja. Ismeretes az elmúlt fél évszázad ilyen kísérleteinek a kudarca; gondoljunk csak olyan vállalkozásra, mint pl. a Szekfű szerkesztette "Mi a magyar?" című, egyébként igen tanulságos kötetre, mely igazi, komoly tudományos eredményekhez mégsem tudott elvezetni. A mi erőfeszítéseink a nemzeti tudományainkkal kapcsolatban és nemsk nálunk, hanem egy bizonyos fejlettségi fokon túl szinte minden nemzetnél éppen ellentétes irányúak. Elsősorban arra törekszünk ugyanis, hogy nemzeti diszciplináinkat nemzetközi,

általános keretek között tudjuk felfogni és tárgyalni, hogy a magyart, legyen az nyelv, irodalom, folklór stb., nemzetközi összefüggéseiben, ne befelé fordulva, hanem a világgal összekötve, a többi nép kultúrájának jelenségeivel összekapcsolva vizsgáljuk és tárgyaljuk. Egész tudományos életünknek a tendenciája ez, ezért kerülnek előtérbe az összehasonlító kutatások.

Külföldön azonban érthetően más a helyzet minden ilyen diszciplína esetében. Ha kívülről nézünk egy nemzeti kultúrát, annak elsősorban a megkülönböztető sajátosságai tűnnek elő. Ha valaki kívülről közeledik egy nemzet kultúrájához, akkor a többitől eltérő civilizációnak, kultúrának a profilját keresi benne még akkor is, ha ki-ki érdeklődése szerint vagy a nyelvészet, vagy az irodalomtörténet, vagy más tudomány iránt érdeklődik elsősorban. De már csak technikai okokból is nélkülözhetetlen egy külföldi számára, ha magyarral, de ugyanígy egy magyar számára, ha skandinavisztikával vagy polonisztikával akar foglalkozni, hogy általános képe, tájékozottsága legyen az illető nemzeti civilizáció egészéről. Ezért lényegében felnőtt fejjel, már egyetemen kell megtanulni azt, amit az illető nemzet fiai vagy eleve tudnak, mint a nyelvet, vagy elemi fokon tanulnak meg már iskoláztatásuk során. A külföldi ezeket az adottságokat nélkülözve, az illető nemzeti kultúrára vonatkozó alapismereteket is magasabb tudományos ismeretként, egyetemi tananyagként kénytelen elsajátítani. Külföldön tehát mi is (jobb szó híján) hungarológusokat kell, hogy neveljünk a magyar tárgyú kutatások számára, vagyis magyarra specializált szakembereket, nyelvészeti vagy irodalomtörténeti stb. irányultsággal.

Felmerül a kérdés, hogy egy ilyen külföldi hungarológus szakember (akár csak pl. egy hazai skandinavista) vajon csak amolyan kisegítő, szekundáns szerepet játszhat-e a tudományos életben? Hiszen az illető nép fiaival szemben összehasonlíthatatlan hátránya van, minthogy azok jobb feltételek között, jobb felkészültséggel vizsgálhatják az adott nyelvet, irodalmat, történelmet, ami saját nyelvük, irodalmuk, történelmük. Azért kell erről beszélni, mert Magyarországon nagyon erősen kísért az a gondolat, hogy külföldön egy magyar szakember

csupán arra való, hogy kultúránk propagandistája legyen (ez kétségkívül fontos is), vagyis magyar évfordulókon beszédet tartson honfitársainak, ismertetéseket írjon könyveinkről, fordítson stb. Azt azonban kevésbé szokás elhinni, hogy mi is tanulhatunk tőlük, vagyis hogy külföldi hungarológus kollégáink valami újat, lényegeset is hozzá adhatnak nemzeti tudományainkhoz. Sajnos, ez a tévhit idehaza igen erősen meggyökeresedett. Ugyanez fordítva is érvényes, minek következtében az elmúlt fél évszázadban szinte tendencia volt nálunk, hogy a különböző modern filológiai diszciplínákkal foglalkozó kutatók, tudósok, egyetemi professzorok azon túl, hogy tanították az illető nyelvet és irodalmat, kutatási területüként mégis a magyar, magyar irodalmat, történelmet választották, esetleg összehasonlító vizsgálatok formájában. Elismert tudósok - különösen a két világháború közötti időszakban - csak az számított, aki a nemzeti tudományok fejlesztésében vett részt. Elég kiváló francia professzorunkra, Eckhardt Sándorra gondolnunk, aki tudományos kutatásait nem a francia irodalom terén végezte elsősorban. Ritkán szólt bele a francia irodalomtörténet kérdéseibe, pedig lett volna rá tudása, hiszen egyetlen, tisztán francia irodalomtörténeti tárgyú munkáját, a Rémy Belleau-ról szóló monográfiáját, melyet a tizes években írt, egy-két évvel ezelőtt változatlan utánnyomásban adták ki Genfben. Mégis, fő kutatási területe, ami per sze számunkra nagyon örvendetes volt, Balassi Bálint lett.

Ha mi úgy érezzük, hogy egy magyar tudós más nyelvterület tudományaiban nem viheti sokra, akkor nyilván így szemléljük a külföldön lévő magyar szakembereket is, s nemigen várunk tőlük a magyar kérdésekben alapvetően új tudományos eredményeket. Ráadásul magyar vonatkozásban különösen erősen él ez az előítélet. Mert azt azért kénytelenek már elismerni az emberek, hogy pl. az angol irodalomról németek és franciák is írhattak nagyon lényeges dolgokat, hiszen a tényeket mégis csak tudomásul kellett venni. Azt se tagadhatja senki, hogy az olasz kultúra vizsgálata rengeteget veszített volna, ha egy német, Burckhardt nem formálta volna meg az olasz reneszánsz máig is ható, élő képét. De akik ezt el is ismerik, sokszor azt hangsúlyozzák, hogy a magyar az valami egészen más.



Az angol, a német stb. kultúra rejtelseibe más nép fia is behatolhat, a magyart azonban csak mi érthetjük, csak mi félközhetünk közel hozzá, más legfeljebb félreérti, vagy egyáltalán nem tud benne eligazodni. Ezzel a tévhitel kell mindennekelőtt leszámolnunk, ha külföldön a magyar tárgyú kutatók fellendítését, fellendülését szeretnénk elérni. Ugyanis nem igaz, hogy a magyar kultúra komplikáltabb, nehezebben megérthető lenne egy külföldi számára, mint bármely más nemzeti kultúra. Nem igaz, hogy a magyar írókat nehezebb megérteni, mint egy lengyelt vagy egy spanyolt. Igenis elképzelhető, hogy a magyar szakot végzett külföldi szakember alapvető igazságokat, újdonságokat tárhat fel a magyar nyelv, irodalom, történelem dolgaiban, olyasmiket, amikre a hazai tudomány sohasem döbrent rá, és esetleg nem is döbbenne rá soha, vagy csak nagyon későn. Hogy erre kevés példa van a magyar kutatásban, abból nem szabad negatív következtetéseket levonnunk, az nem valamiféle különlegessége a magyar irodalomnak, nyelvnek, kultúrának, az nem a magyar problémák túl bonyolult, túl rejtelmes, túl nehezen megközelíthető voltának a következménye, hanem ellenkezőleg, inkább annak a jele, hogy a nemzetközi tudomány szemében a magyar nyelvi, irodalmi, történelmi, néprajzi témák, vagyis együttvéve az ún. hungarisztika nem tűnt elég érdekesnek, a vele való foglalkozásban nem látott elég fantáziát. Egy külföldi kutató, legyen az holland vagy francia, több fantáziát lát, mondjuk, a bolgárnak a kutatásában, mint a magyaréban. Nem szabad általánosítanunk, de a tapasztalat azt mutatja, hogy mindenütt többen foglalkoznak más európai kis nemzetekkel, mint a magyarral.

Az elmúlt évek mutatnak végre valami örvendetes eredményt, aminek az is egyik tanújele, hogy beszélünk erről, de még inkább, hogy a magyar szak, a magyar nyelv, irodalom, kultúra egyetemi oktatása világszerte kifejlődőben van, hiszen csak ez teremtheti meg a külföldi hungarisztika bázisát. Megvan végre a reménye annak, hogy ez a bizonyos hungarisztika (Études Hongroises, Hungarian Studies) mint nemzetközi diszciplína kialakuljon. Itt nemzetközi diszciplínáról van szó, a magyar nemzeti tudományok összességé-

nek nemzetközi műveléséről. Nem a nemzeti tudomány külföldi segédcapatát kell itt megteremtenünk, hanem saját kultúránkat kell a nemzetközi vizsgálat tárgyává tennünk, ugyanúgy, miként nemzetközi diszciplinának számít a germanisztika vagy az italianisztika vagy a turkológia stb. A magyar kultúra tudományos vizsgálatának a nemzetközi tudományos életbe való emancipálódását is csak az jelentheti majd, ha a hungarisztika is az említett tudományszakok sorába tartozó, elfogadott, tudomásul vett nemzetközi kutatási ággá, szakterületté fejlődik. Mindez megkövetel bizonyos szemléletváltozást.

Ugyanannak a tudománynak mások a normái nemzetközi viszonylatban, mint egy adott nemzeten belül. A magyar irodalomtörténetnek van például egy kialakult, történetileg állandóan fejlődő, néha ellentmondásosan, néha harmonikusan fejlődő értékrendszere. A tudomány kialakította a nagy írók, nagy irodalmi alkotások bizonyos hierarchiáját, melyet terjeszt a pedagógia, az iskola. Egy ilyen értékrend létezése szükséges és elkerülhetetlen. Abban a pillanatban, amikor a magyar irodalom, a magyar irodalomtörténet nemzetközi kutatás tárgyává válik, tudomásul kell vennünk, hogy a mi normarendszerünk esetleg nem fog érvényesülni. A hazai tradícióktól, kötöttségektől mentes, független külföldi kutató esetleg másutt, egészen másban véli majd megtalálni a magyar irodalom nagy értékeit, vagy legalábbis nem pontosan úgy, nem pontosan ott, ahol azt mi, illetve a magyar irodalomtörténész-nemzedékek megformálták és kidolgozták. Szúklátókörűség lenne ilyenkor megsértődni, megharagudni, vagy erőltetni a hazai értékrend elfogadását. A nemzeti tudományszakok nemzetközivé válása azt jelenti, hogy a legsajátosabb nemzeti kutatási területen megszűnik a nemzeti egyeduralom, hogy a magyar irodalomról ezután másképpen és mást is fognak mondani, mint amit a magyar szakemberek mondtak, mondanak és mondani fognak. Ez nem valami különlegesség, mert gondolkunk csak megint a nagy nemzetek irodalmára, az angolra, a franciára, amelyhez az egész világon szinte mindenki hozzászól, és nem feltétlenül az angol, illetve a francia irodalomtörténet kialakult elképzeléseinek a szellemében. És ez

még sohasem vált az illető irodalom történetének a kárára. Lehet, hogy téves elképzelésekkel jelentkeznek külföldi kutatók, de az is lehet, hogy egészen kiváló gondolatokkal, amelyek végül minket kell, hogy készítsenek saját nemzeti normáink bizonyos felülvizsgálatára. Nem azért érdemes elősegítenünk magyarral foglalkozó külföldi szakemberek kiképzését, hogy azok csupán szajkózzák azt, amit az itthoni tudományosság kidolgozott, és amit az itthoni publikációk tartalmaznak, hanem sokkal inkább azért, hogy új szempontokkal, olyan szempontokkal, amelyek esetleg nekünk nem állnak rendelkezésünkre, nyúljanak hozzá a mi témáinkhoz. Az ő munkásságuknak az előnye elsősorban abból adódik, hogy más tradíciók birtokában, más léptékben gondolkodva, más összehasonlítási alapokkal rendelkezve közeledhetnek a magyar témához, és éppen ebből adódik annak a lehetősége, hogy érdekes újdonságokkal, meglepő eredményekkel állhassanak elő.

De nehogy azt higgyük, hogy egy más eredmény, íróinknak esetleg egészen más értelmezése, értékelése annak lehet csak a következménye, hogy az illető nem marxista szemlélettel közeledik a témához. Egy francia, olasz vagy más, magyar irodalomra specializált marxista kutató a marxista nézet egysége ellenére is tökéletesen más eredményekre juthat, mint a magyar marxista kutatás, mert más problémákra, más dolgokra érzékeny, mint a magyar kutató. Például a magyar irodalomtörténetírásból ismeretes, hogy a múltban nemzedékeken keresztül - ma már szerencsére kevésbé - mennyire idegenkedett a filozófiai összefüggések keresésétől. Más részből viszont, érthető adottságok folytán, hallatlanul érzékenyvé vált a népköltéssel való kapcsolatok felismerésére, a költészet és a folklór közös problémáinak vizsgálatára, és az utóbbi téren rendkívül kifinomodott módszere formálódott ki. Mármost elképzelhető, hogy bizonyos művekhez, versekhez közeledve, melyeket a magyar irodalomtörténetírás elsősorban a népiesség szempontjából vizsgált, egy külföldi marxista kutatónak nem az tűnik fel, amit bennük a magyar kutatás nagyra értékelt, hanem felfedez bennük olyan filozófiai vonatkozásokat, amelyekre a magyar kutatók mindezig süketek

voltak. Ez a másfajta megközelítés, másfajta problémaérzékenység az illető ország irodalomtörténeti tradíciói, módszerei következtében vezethet egészen más eredményekre az értékelés terén, detronizálva vagy felemelve műveket.

A különböző országokban nagy hagyománya van olyan irodalomtörténeti, irodalomvizsgálati módszereknek, melyeket ugyan mi is ismerünk, de amelyek sohasem váltak a magyar kutatás vérévé. Például a francia *explication de texte* rendkívül kifinomult módszerének nincs úgy birtokában a magyar kutató, mint a francia, aki iskolás korától tanulta, s akinek így nagyobb szövegérzékenysége fejlődhetett ki. Olaszországban egész nemzedékek tanulták, szívták magukba mindazt, amit Croce a stilisztika, poétika terén tanított, akár bírálva, akár elfogadva, ami megint csak bizonyos kérdésekre való olyan érzékenységet fejlesztett ki, melyet örökölt az olasz marxista tudomány is, s amellyel megint csak nem, vagy csak kivételesen rendelkezik a hazai kutató. Így tehát módszertanilag eleve adva van annak a lehetősége, feltétele, hogy a magyar nemzeti tudományok terén lényeges új eredmények szülessenek külföldön. Ha a mienkétől eltérőek, attól nem kell félnünk, annak csak örvendenünk kell.

A külföldi egyetemeken történő magyaroktatásnak ezt a folyamatot kell elősegítenie, ennek az alapját kell képeznie, hiszen a magyar nyelvet tudó és a magyar kultúra valamelyik szektorában jártas szakemberek elsősorban a magyar egyetemi oktatás keretében formálódhatnak ki külföldön. Nem szabad persze azt várnunk, hogy tömegével lépnek majd elő a mi kutatási diszciplinánkat komolyan gazdagítani képes szakemberek. Ha egy-egy egyetemen sikerül minden négy-öt évben felfedezni, kiképezni egyetlen magyarra specializált jó szakembert, ez már nagy eredmény, és ezzel már óriási fordulatot lehet elérni. Egy-egy komoly ember, aki életét és pályáját teszi rá valamely magyar témára, magyar szaktudomány művelésére, aki arra építi az egzisztenciáját, hogy valamely országban ő lesz a legjobb, vagy egyszerűen a magyar szakember, az többet ér, mint sok tucat mégoly jószándékú és lelkes érdeklődő, irodalmunknak barátja, olvasója, nyelvünk elsajátítója,

amit persze szintén nem szabad lebecsülnünk. Magas szinten úgy képzelhető csak el a külföldi magyar tanulmányok, kutatások végzése, a hungarisztika fejlődése, ha az illető népek fiaiból, tehát "bennszülöttekből" világszerte kialakul a magyar szakemberek hálózata. Minden erőnkkel igyekeznünk kellene azt a folyamatot, amelynek az alapja az egyetemi oktatás, elősegíteni.

Mellőzve most az oktatás kérdéseit, néhány olyan mozzanatot szeretnék megemlíteni, amely nélkül hiába sikerült kiemelni kitűnő magyar szakembereket szerte a világban, azok elkallódhatnak, vagy később hátat fordíthatnak egykor lelkesen vállalt szakterületüknek. Itt elsősorban bizonyos szervezeti keretokről kell gondoskodni. A legelső, hogy előbb-utóbb meg kell teremteni - szerencsére napirenden van már - a magyarral foglalkozó szakemberek nemzetközi szövetségét, társaságát. Van nemzetközi szlavisztikai, germanisztikai, italianisztikai, turkológiai stb. társaság; minden ilyen komplex szakterületnek van nemzetközi társasága, amelynek már a pusztán léte is biztosítéka a dolog komolyságának és rangot ad neki. A maga szervezeti életével pedig - még ha nem is valami zárt szervezetről van szó -, rengeteg ügyet előmozdít: bizonyos időközökben pl. kongresszusokat tart, ahol az egész világról összejöhetnek az illető terület művelői, vitafórumuk van, kiépülnek a személyes kapcsolatok. Külföldön magyarral foglalkozó, külföldi illetőségű kollégáink nem egyszer panaszkodnak egy ilyen társaság hiánya miatt. A hiány a helyzetüket nehezíti meg odahaza. Ha valaki egy amerikai egyetemen magyart tanít, egyszerűen a rangja lesz kevesebb azzal, hogy az ő szakterületén soha nem rendez valaki olyan nemzetközi kongresszust, ahová el lehet menni, amihez szubvenciót lehet kérni stb. Más mindenki kér: a lengyel kér, a román kér, a többiek kérnek: ő nem kér, nyilván mert nincs mire, mert nem is komoly tudomány az, amelyet tanít. Ez tehát rangcsökkenést okoz, illetve a megfelelő rangra való felemelkedést teszi lehetetlenné.

A másik igen fontos kérdés a szervezet létrehozását túl a tájékoztatás biztosítása. Jelenleg az egyik legkomolyabb nehézség, hogy a magyar vonatkozású kutatások terén a kölcsön-

nős tájékozódás (hazai méretben is!) igen sok kívánnivalót hagy maga után. A hazai tudomány sincs tájékozva afelől, hogy külföldön, a világ legkülönbözőbb részein milyen magyar tárgyú kutatások folynak, illetve erről szóló ismereteink esetlegeseek, véletlenszerűek, sporadikusak, csak személyes kapcsolatokon alapulnak. Ugyanakkor a külföldön magyarral foglalkozó szakemberek csak igen nagy késéssel és esetleg nagy hiányossággal értesülnek a hazai publikációkról, hazai eredményekről, sőt, sokszor egyáltalán nem értesülnek róluk. Születtek már tervek arról, hogy ezen segítsünk. Amennyiben létrejön egy nemzetközi magyar hungarisztikai társaság, akkor ennek rendszeresítenie kellene egy bulletint, amely egyrészt a hazai magyar tárgyú kutatásokról szolgáltatna állandóan híradást, bibliográfiát, másrészt viszont mindenképpen a világból érkező hasonló adatokat és híreket tartalmazná. Egy ilyen periodikus kiadvány létezése esetén minden külföldi magyar szakember érdekének érezné, hogy hírt adjon arról, ami csinál. Egy ilyen tájékoztató kiadvány léte szinten elengedhetetlen ahhoz, hogy azok, akik külföldön rászánják magukat a magyarral való foglalkozás nem feltétlenül hálás feladatára, ne érezzék védtelennek magukat. Sokszor ugyanis eleve bizonytalanságot jelent, ha nem tudja a kutató, hogy nem üres szalmát csépel-e, mert amivel foglalkozik, aminek a kutatására egy-két évet kíván rászánni, arról éppen ezer oldalas könyv van sajtó alatt idehaza.

A harmadik kérdés, amelyet érintenem kell, a publikációs lehetőség problémája. Ezen a téren igen sokat igyekszünk tenni, hazai tudományos folyóirataink mindig készséggel adnak helyet külföldi szakemberek közleményeinek, sőt - bár ritkábban - könyvek is megjelennek idehaza. Az Akadémiai Kiadó nem egy kiadványt adott már ki és ad ki most is magyar irodalomtörténeti vagy nyelvészeti témákról külföldön élő, külföldi magyar vagy külföldi nem magyar kutatóknak a tollából. Ez igen fontos, ezt folytatni is kell, de ez távolról sem elég. Nem elég ugyanis az, hogy aki külföldön magyarral foglalkozik, az idehaza magyarul publikálhasson, az is fontos, hogy a saját hazájában, az illető ország nyelvén legyen

tudományos publikálásra lehetősége. Hiszen gondoljunk arra, hogy ha egy kiváló magyar germanista, akinek a tanulmányait a vezető germanisztikai folyóiratok világszerte boldogan közlik, sohasem közölné német irodalomtörténeti tanulmányait, könyveit idehaza magyar nyelven, akkor lassan kikopna a magyar tudományos életből, nem tudná saját hazájában biztosítani magának azt a rangot és elismerést, amely megilleti. Ugyanez áll a külföldi, magyarral foglalkozó szakemberre. Az ő számára nemcsak az a fontos, hogy hozzájáruljon a magyar irodalomtörténeti kutatáshoz, a hungarológia gazdagításához, hanem az is, hogy a magyar irodalomtörténet művelésével, a magyar témák vizsgálatával elősegítse saját országa tudományos életének kiszélesítését, az ottani látókör bővítését; hogy hozzáférhetővé tegyen olyan kérdéseket, tényeket, amelyek az illető ország tudományos élete szempontjából érdekesek, tanulságosak, de eddig ismeretlenek maradtak, mint-hogy nem volt eddig szakember, aki azon a nyelven érdemleges dolgokat publikált volna. Ezért igen fontos elősegítenünk, hogy legyenek külföldön olyan szakfolyóiratok (és amelyek megvannak, azok tovább és egészséges irányba fejlődjenek), ahol magyar tárgyú szaktanulmányok elhelyezhetők és rendszeresen közölhetők. Legalábbis a világnyelvek mindegyikén legyen ilyen. Van már néhány ilyen, mint az *Études Finno-Ougriennes* Párizsban, a *Slavonic and East European Review* Londonban, vagy az *Ural-Altäische Jahrbücher* Nyugat-Németországban stb. Igen lényeges volna elősegíteni tudnunk - és elsősorban az illető országban dolgozó magyar professzoroknak vagy lektoroknak, tehát az egyetemi oktatóknak lenne az a feladata -, hogy ezek a folyóiratok komoly tudományos rangra emelkedjenek. Van, amelyiknek ez megvan, például az *Ural-Altäische Jahrbücher*-nek, de van, amelyiknek nincs; vagy pedig ha megvan, mint például a *Slavonic and East-European Review*-nek, az elsősorban a szláv vonatkozások miatt van meg, pedig lehetne benne emelni a magyar témáknak mind az arányát, mind a nívóját. Olasz nyelvterületen sajnos egyáltalán nincs ilyen folyóirat, pedig itt olyan országról van szó, ahol a magyar nyelvi és irodalmi oktatás különösen ki-

terjedt. Ismeretes, hogy az ötvenes években létezett a Pálinkás-féle Új Corvina Firenzében, tehát emigráns részről történt kísérlet egy magyar tárgyú szakfolyóirat létrehozására. A kísérlet nem járt sikerrel, a folyóirat meg is szűnt. Minthogy angol, német, francia területen bizonyos publikációs lehetőségek vannak, különösen olyan vonatkozásban volna rendkívül fontos annak az elérése, hogy olasz nyelvű, a magyar területre, magyar témákra, magyar tudományokra specializált folyóirat létrejöjjön; természetesen komoly színvonalú folyóirat, a régi két világháború közötti Corvinánál is színvonalasabb, pedig az fontos szerepet tudott betölteni. Egy ilyen folyóirat, egy ilyen állandó fórum sokkal többet tud elérni, mint mégolyan sok látványos akció, amelynek a hatása efemer, pár hónap alatt elmúlik, szétporlad. Egy folyóirat, mint állandó összekötő kapocs viszont tartós hatást tud elérni.

A negyedik alapvető feltétele annak, hogy biztosítani lehessen külföldön a magyar tárgyú kutatások fejlődését, a megfelelő könyvtári bázis megteremtése. Ez a nehéz kérdés nem is áll olyan rosszul világszerte. Ha bárhol bemegyünk a nagy könyvtárakba, meglepődve tapasztaljuk, hogy mennyi magyar szakmunkát találunk. Éppen a közelmúltban a torontói egyetem katalógusában néztem meg taláломra bizonyos címszavakat részben tárgy szerint, részben szerző szerint. Íróink közül néhány ismertet megkerestem a katalógusban, és az volt a benyomásom, hogy a magyar irodalomtörténettel Torontóban nagyobb nehézségek nélkül lehetne foglalkozni. Nehézséget rendszerint az jelent, hogy a magyar, tehát a magyar irodalomra, nyelvészetre, történelemre vonatkozó kiadványok, folyóiratok csonkák, sokszor esetlegesek, igen lényeges dolgok hiányoznak. Éppen ezért nagyon fontos miszsió lenne elérni külföldön, hogy a legalapvetőbb dolgok ne hiányozzanak a nagy könyvtárakból, hogy például száz fontos monográfia mellől ne hiányozzék az az egy-két kézikönyv, amelyik kiindulópont kellene hogy legyen, vagy éppen a legfontosabb folyóiratokból ne hiányozzon néhány évfolyam.



Nagyon lényeges az egyes egyetemeken, a magyar tanszékeken, szemináriumokon a jó könyvtári bázis megteremtése. Ez biztosíthatná, hogy kedvük és módjuk legyen az érdeklődőknek a magyar témákkal foglalkozni. Mint az eléggé ismeretes - magam is tudok erre példát mondani párizsi tapasztalataimból -, hazai részről igen sok erőfeszítés történt ennek elősegítése érdekében, de kissé tervszerűtlenül. Sohasem készült el - pedig a Kulturális Kapcsolatok Intézete adhatna erre megbízást valakinek - egy hungarisztikai alap-szakkönyvtárlista, amelyben együtt van mindaz, aminek meg kellene lennie a kutatások megindításához, tehát elsősorban a kézikönyvek, bibliográfiák, az alapmonográfiák, az alapfolyóiratok stb., amely mint egy ideális terv állana rendelkezésre, s amelynek anyagát mindenütt igyekezéneek összegyűjteni.

Végezetül néhány gondolatot szeretnék elsorolni arról, hogy véleményem szerint a magyar témakörökben milyen irányban érdemes a leginkább ösztönözni a külföldi kutatást, hol lehet a legtöbb hasznot elérni. Itt elsősorban az irodalomtörténetre, a művelődéstörténetre gondolok; a jelenlévő nyelvészek a témákat sok mindennel kiegészíthetnék. Mindenekelőtt a magyar irodalom, történelem legnagyobb alkotásainak, illetve eseményeinek új nézőpontból való vizsgálatára, az illető ország hagyományaiból adódó vagy várható új nézőpontokból való interpretálására, elemzésére, értékelésére kell gondolnunk.

Másrészt igen gyümölcsöző lehet mindenfajta összehasonlító vizsgálat, amit ugyan mi is folytatunk, de amelyben más, egészen újszerű eredményekre juthat az illető ország kutatója, aki elsősorban a saját kultúrájának az oldaláról nézi a kapcsolatokat, analógiákat, közös problémákat. Kitűnő példát tudok erre említeni, hiszen Balázs János és Szauder József tanítványa, Amadeo Di Francesco Balassiról igen érdekes új dolgokat tudott mondani, éppen Balassi magyar-olasz összefüggései vonatkozásában. Érzékenyen felfigyelt olyan mozzanatokra, amelyek eddig nem tűntek fel a

magyar kutatóknak. Az ilyen vizsgálatokhoz szükséges eredeti szövegek is sokszor külföldön könnyebben fellelhetők, mint idehaza.

A harmadik ilyen terület minden rendű és rangú magyar érdekű, magyar vonatkozású forrásanyagnak a feltárása és hasznosítása. Ez különösen szerencsés vadászterület, hiszen kimeríthetetlen és hálás is, mert témát ad olyan embereknek, olyan doktorálóknak, akik esetleg nem különösen nagy tehetségek, de szorgalmas, precíz munkát végezhetnek. Valamely ismeretlen magyar forrás, magyar szöveg, magyar emlék feltárása, publikálása önmagában is igen fontos hozzájárulás, még ha az illető aztán nem is tud vele sokat kezdeni. Elsősorban történeti vonatkozásban van mindenütt beláthatatlan mennyiségű felhasználható és még feldolgozatlan levéltári anyag, de van irodalmi, művelődéstörténeti is. A közelmúltban volt egy magyar-olasz konferencia Budapesten, ahová a velencei Biblioteca Marciana igazgatója elküldött egy előadást, amelyben ismertette a Marciana magyar vonatkozású, magyar tárgyú vagy magyar provenienciájú kéziratait. Noha Velence közel van, és ott rengeteg magyar kutató is megfordult az elmúlt száz évben, és rengeteget publikáltak is már a Marciana magyar vonatkozású kézírataiból, mégis mindenki csodálkozására a felsorolt többszáz kéziratnak legalább a feléről eddig soha senkinek sem volt tudomása. Ilyesmi bárhol előfordulhat; a legelrejtettebb helyeken is kerülnek elő váratlan meglepetések. Természetesen nem könnyű ezekre ráirányítani a figyelmet, és itt is kívánatos lenne egy olyan hely, olyan központ, ahová fordulni lehetne felvilágosításért, ahová a külföldön magyart oktatók kérdéseket intézhetnek: mit érdemes kutatni, illetve hogy valamely kérdésben milyen tanácsokat adjanak a doktorálóknak, hiszen senki, egyetlen kutató sem ismerhet mindent. Sajnos, ilyen szerv e pillanatban nincs. De ha létrejön a Nemzeti Magyar Filológiai Társaság, ennek a titkársága tölthetne majd be ilyen koordináló szerepet, hogy legalábbis összekapcsolhat mindenkit azzal az intézettel, azzal a szakemberrel, aki felvilágosítást tud adni.

Az itt elmondottak tulajdonképpen gondolatforgácsok, hiszen egyelőre még tapogatódzunk a nemzetközi magyar filológiai diszciplinának a kiépítésében, a magyar stúdiók nemzetközi elterjesztésében. Egyelőre még meglehetősen új jelenségről van szó annak ellenére, hogy az eredmények máris biztatók, hiszen évről évre több magyar tárgyú publikációt látunk a Szovjetuniótól Amerikáig mindenfelé. Mégis, mint már hangsúlyoztam, tudatában kell lennünk a lemaradásnak, az elmaradottságnak nemcsak a nagy országokkal, népekkel szemben, hanem a kicsik mögött is (holland, svéd, dán vagy a különböző szláv országok). A polonisztikának például komoly nemzetközi hálózata van: Japántól Kanadáig kiváló polonista szakemberek tanítanak az egyetemeken, akik épp olyan rangos művelői a lengyel nyelvészetnek, filológiának, mint a varsói vagy krakkói professzorok. Hogy az ilyen elmaradás milyen következményekkel jár a tudományos haszon elmaradásán kívül, ahhoz elég végigsétálni valamelyik külföldi főváros, mondjuk Párizs könyvkereskedései előtt, végignézni a könyvkereskedéseket, ahol a finntól a portugálig mindenről található könyvek, monográfiák, irodalomtörténeti művek, de egészen kivételes, ha valami komoly magyar tárgyú szakpublikáció vagy legalábbis magas színvonalú ismeretterjesztő munka akad. Vannak nagy sorozatok, amelyek ilyen-olyan művészettörténeti, művelődéstörténeti, irodalomtörténeti, történeti kérdéseket tárgyalnak, zárt program nélkül. Bármit, ami abba a sorozatba beleillik, örömmel fogadnak. Találkozhatunk ezeknek a sorozatoknak a megjelent harminc-negyven kötetében szerb témával éppúgy, mint svéd-del, de magyarral a legritkább esetben. Elsősorban azért, mert nincs ott helyben olyan ember, aki abból élne, hogy ilyen műveket ír, aki azzal szerez címekeket, azzal pályázik jobb állásra, hogy ezeket a könyveket ott elkészíti. Ezeknek a szakembereknek a képzése tehát elsőrendű feladatunk. Így remélhetjük annak az elérését, hogy a magyar irodalom, művészet, történelem terén a hazai erőkön kívül külföldi erők részvételére is számíthassunk, és hogy mindezek révén a magyar kultúra ismerete és ennek megfelelően a megbecsülése a világ legkülönbözőbb részein erősödjék az eddigiekhez képest.

(1973.)

**Ginter Károly**

### **A lektor hungarológiai munkája**

A lektori konferenciák fontos vonalát jelenthetik nyelvünk idegen nyelvként való tanításának, ennek a számunkra oly jelentős stúdiumnak. A külföldi egyetemeken és főiskolákon dolgozó lektorok kiküldetésének időtartama néhány év; mellettük a Nemzetközi Előkészítő Intézet tanári gárdája adhatja a munka állandó bázisát, amely a hazaérkezők tapasztalatainak átadásával megkímélheti az újonnan kimenőket az örök újrakezdés nehézségeitől, s biztosíthatja az egyes tudományos és oktatói központokban nyelvünk tanításának folyamatosságát.

A napi munkát az oktató, a nyelv és a hallgatók, valamint a környezet adottságai befolyásolják. Az oktató tudatában a magyar nyelvnek mint rendszernek az ismeretén kívül reális képnek kell élnie a magyarságnak a világban elfoglalt helyéről. E tekintetben két gondolati torzulástól kell elhatárolnia magát: jelentőségünk túlbecsülésétől és alábecsülésétől. Az első az ezeréves történelmi múlt önmagában való szemléletéből ered, a másik a nagynak, sikeresnek kikiáltott nemzetekkel való, a magyarság oldalán csak a kudarccokat látó összehasonlításból. Az első sértheti a magyarul tanuló külföldiek önértetét, a másik kételyeket ébreszthet a magyarságtudományi tanulmányok értékét, értelmét illetően. Ez is, az is a hallgatók elmaradását jelenti. A helyes tudatot a világban elfoglalt mai helyünk bölcs felmérésével lehet kialakítani. A világ háromezer nyelve közül a beszélők lélekszámát tekintve a 30-31. helyen vagyunk, Európában pedig a 12. helyen állunk az e földrészen használt 64 nyelvből. (Antal László: *Nyelvek nyomában*, Kozmosz, Bp. 1981.)

Amíg a nyelv eredetünkkel együtt adott valóság, az irodalom már csak a történelem alakulása miatt sem lehet más országok irodalmától független önkifejezési eszköz. Ami a

nyelv esetében természetes, az az irodalomban már nem magától értetődő. Ma már aligha jutna eszébe bárkinek is tartalmi értékrendbe állítani az egyes nyelveket; az irodalom tekintetében azonban már nagyobb a kísértés. Pedig itt sem szabad bármely külső szempont szerint summásan rangsorolnunk, főleg nem az állomáshely környezeti irodalmával szemben. Ugyanakkor nem hanyagolható el az egyes irodalmak sajátosságainak feltárása, a mienk esetében a társadalmi-történelmi eseményekre való rendkívüli érzékenység bemutatása. Ez a vonás mintegy ellensúlyozza azt a tényt, hogy az európai irodalmi áramlatokat többnyire bizonyos késéssel követtük. Irodalmunk történelem iránti nyitottságából következik, hogy a lektornak, bármilyen szakterülete legyen is, a történelemben járatosnak kell lennie. S mind a történelmet, mind az irodalmat együtt kell néznie annak az országnak az irodalmával és történelmével, ahol tevékenykedik. Keresnie kell az érintkezési pontokat, ha vannak ilyenek, a párhuzamokat, a hasonlóságokat, sőt az eltérő vonásokat is, ki kell alakítania egy sajátos komparatív irodalom- és történelemszemléletet, amely mentes az egyoldalúságtól.

Az ország képét híven ábrázoló oktató nem hagyhatja kihasználatlanul az egyéb művelődés-, gazdaság- és társadalomtörténeti tények, megfelelések vagy különbségek feltárását sem. Igen lényeges, hogy ez a kép a mai magyar valóságot is határozott vonásokkal ábrázolja, beleértve ebbe a legkülönbözőbb területeken elért eredményeinket a babilnai csirke-tenyésztéstől és kukoricatermesztéstől a Rubik-kockáig, a szalámitól és tokajitól a Forte-filmekig, orvosi műszereinktől világot járó zenei előadóművészeinkig.

A nyelvoktatás módját, lépéseit alapvetően befolyásolják az átadandó nyelv sajátosságai, viszonyuk a hallgató anyanyelvének jelenségeihez, valóságfelfogásához. A magyart az indoeurópai nyelveknél nagyobb érzékletesség, a térnek és a benne való mozgásnak pontos és toldalékokban realizálódó meghatározása jellemzi. Így az irányhármaság részünkre világos és magától értetődő rendszere más nyelvek beszélői számára aprólékos pedantériának tűnhet ugyanúgy, ahogy a ma-

gyar tanuló is nehezen boldogul például az angol vagy a francia gazdag igeidőrendszerével, s felesleges túltagolásnak érzi a cselekvések időviszonyainak ott tapasztalt igen árnyalt kifejezését. Fokozatosan kell érzékeltetni az egyezéseket, az eltéréseket, az interferencia legvalószínűbb pontjait, a részleges egyeztetéseket. Mindezeket a pontokat nyelvenként kell a tanárnak előre megállapítania, és a nehézség sorrendjében mind sűrűbben gyakoroltatnia, ismételtetnie.

Sokszor hasznos utalnunk a magyar nyelv belső logikai rendjére is, amely a nyelvi jelenségek körében bizonyos megfeleléseket világít meg. Így például a ragok szófunkciót meghatározó szerepéből következik a szóvégek pontos, tiszta kiejtésének igénye. A kötőelemek hangzóssága, tehát a szórend elválása a mondatbeli funkció jelzésétől egy újabb beszédsíkot nyit meg, egyes elemek kiemelésének lehetőségét adott szövegrendező szabályok vagy a beszélő elgondolása szerint. A belső logikai rend összefüggéseiről pedagógiaileg is hasznosítható képet adnak a nyelvtipológiai vizsgálatok.

A hallgatói adottságok igen sokrétűek, voltaképpen több alcsoportra oszthatók. A legközvetlenebb értelemben vett személyi tényezők közé tartozik tulajdonképpen a magyarul tanulók anyanyelve s az, hogy milyen idegen nyelv(ek)et tanultak a magyar előtt. A lektori gyakorlatban viszonylag ritka az az eset, amikor a magyar az első idegen nyelv, s a magyartanárnak kell kialakítani magának az idegen nyelvnek a fogalmát diákjában. Az idegen nyelvek tudása - figyelembe véve a magyar nyelv finnugor eredetét - nem ad olyan közvetlen segítséget, mint például a portugál tanuláshoz a spanyol nyelv ismerete. Olyan beállítottságot, gyakorlatot jelent azonban, amellyel a tanuló képes más nyelv gondolatköriében, rendszerében eligazodni. Ez a szellemi rugalmasság, alkalmazkodó képesség szinte független magától a konkrét nyelvtől, e nyelv jellegétől. Ezen túlmenően pedig akár az anyanyelv, akár a már előzőleg tanult egyéb nyelvek támpontul szolgálnak a tanításhoz, ha formáikat összevetjük a magyar megfelelőekkel, s az azonosságok - különbségek rendszerét feltárva értetjük meg a magyar nyelv szerkezetét. Ezek taglalása nyelvenként tanulmányok sorának készítésére ad

alkalmat, a napi gyakorlatban pedig az ismételtetés, a gyakoroltatás súlypontozásában jelent irányítást. A mondatépítésben a legkisebb gondot természetesen az azonosságok jelentik, ennél nagyobbak az anyanyelvben egyáltalán nem ismert jelenségek átadásának nehézségei, a legnagyobb probléma a részleges azonosság - részleges eltérés. Ebben a körben a legállandóbb zavaró jelenség a szórend; nem egy nyelvben mondatszerkesztő funkciója lévén makacsul gátolja a magyar szórendi szabályok érvényesülését.

A hallgatók egyéni céljai jelentős mértékben befolyásolják a magyartanítást: ettől függően kell a szóbeliséget vagy az írásbeliséget, az aktív vagy a passzív nyelvhasználatot, a valóságos nyelv vagy az elvont nyelvi rendszer bemutatását előtérbe helyeznünk. A célbeli különbségek olyan nagyok lehetnek - például magyarországi tanulmányok folytatása vagy általános nyelvészeti beállítottságú nyelvszisztem-ismeret -, hogy a hallgatókat nem is lehet együtt oktatni. Ilyenkor bizony a fogadó egyetemről előírtakon túl lépve külön időt, órákat kell fordítani a magyarra foglalkozók felkészítésére. Ez közvetlenebb, személyesebb, nem egyszer az egyetemi légkörben szokatlan kapcsolatot hoz létre az oktató és a hallgató között, és kihat az országunkhoz, népünkhöz, társadalmi rendszerünkhöz való közeledésének érzelmi oldalára. Ez a nevelési cél igen jelentős szerepet kap a NEI munkájában, ahol a magyar környezet iránti rokonszenvnek a honvágyat is ellensúlyoznia kell, hiszen a hallgatók sok ezer kilométerre vannak családjuktól, megszokott környezetüktől, s jelentős részük csak egyszer-kétszer tud hazalátogatni felsőfokú tanulmányai folyamán. Arra törekszünk, hogy a hallgatókat a tanulmányi időn túl, egész életükre ható jó kapcsolat fűzze Magyarországhoz és a szocialista társadalmi rendhez. Nézetünk szerint a lektoroknak is ugyanezt a célt kell maguk elé tűzniük. Elérésében a személyes kapcsolat annál is fontosabb, mert az ő hallgatóikat nem olyan egzisztenciális kapcsolat fűzi a magyar nyelvhez és a magyarságtudományokhoz, mint a NEI ösztöndíjasait. (Némileg ugyan közelít ehhez és hajtóerőként szol-

gálhat, ha az államközi egyezményekben biztosított ösztöndíjakat megszerzik legjobb hallgatóik számára nyári egyetemekre. E vonatkozásban - reméljük - a NEI is jobban bekapcsolódhat idővel a tanév során nyújtható nyelvi képzésbe, így is támogatva a külföldi lektori munkát.) Az ösztönző tényezők feltárása azért is érdemel különös figyelmet, mert a magyar tanulmányokra jelentkező hallgatók általában jó képességűek, problémát inkább szorgalmuk, kitarításuk hiánya jelent. Erre pedig az alapszint elsajátítása során kétszeresen is szükség van; e szinten a morfémák megtanulása és használata a legnagyobb akadály, amely nem egy hallgatót elriaszt a további magyartanulástól.

A hallgatók adottságai közül ki kell emelnünk a magyar származást, a hazuról hozott magyartudást vagy az eredetudat hatóerejét. Tapasztalataink szerint azokban az országokban, ahol jelentősebb számban élnek magyarok, a hungarológia művelői között megtalálhatók leszármazottaik akár csak úgy, hogy könnyebbség kedvéért felveszik jól ismert anyanyelvüket mint második-harmadik nyelvi kiegészítő stúdiumot. Célszerű, ha a lektor elébe megy ennek az igénynek, tájékoztatja a magyar szervezetet - ha van ilyen - az egyetemi magyartanulás lehetőségeiről, a magyar tanulmányok helyéről az egyetemi képzés rendjében. A meglévő magyar egyesületek tagjai, az általuk összefogott családok gyermekei fontos utánpótlási területei egy-egy országban, városban az egyetemi magyaroktatásnak. Nemzeti érdekünk is, hogy ezt a potenciális háttérrel életben tartsuk, ezért érdemes a vendégoktatónak áldozatot hoznia a magyar közösség erősítésére, nyelvük, magyar származási és kulturális tudatuk fenntartására.

A magyar származású hallgatók baráti körükön keresztül nem magyar eredetűeket is vonzhatnak a hungarológia körébe. Ennek távlatokban is komoly jelentősége van: a rólunk alkotott kép hitelesebbé válik minden országban, ha nemcsak a magyar származásúak, hanem a befogadó nemzet fiai is segítenek felvázolásában. Szemléletmódjuk, a mi hagyományos nézőpontjainktól eltérő értékelésük sok új gondolattal gazdagíthatja a hazai szaktudósoktól kidolgozott nézeteket.



A magyar származásúakról elmondottak már átvezetnek a környezeti feltételek területére. Ebbe a kérdéskörbe tartozik az állomáshely országának és Magyarországnak a kapcsolata, esetleg éppen a kapcsolatok szerény volta, a jövőbeli fejlesztés terve, a népeket összekötő hagyományok, a magyarságtudományok helye az ország tudományos életében és az egyetemen, a személyes kapcsolat azoknak az egyetemi szervezeti egységeknek a vezetőivel, amelyeknek keretében stúdiumainkat oktatják, ezeknek a személyeknek a szakmai és nem egyszer politikai felfogása a hungarológiával kapcsolatos kérdésekről, a lektor életkörülményei, az a támogatás, amelyet hazulról tud szerezni stb. A sokféle tényező egy része többé-kevésbé összefüggő rendszert alkot, amelynek befolyásolása kívül esik a lektor hatókörén, de amelynek ismerete világossá tehet előtte egyébként nehezen érthető dolgokat. Mihelyt azonban a személyes vonatkozások szintjére érünk, elvileg lehetőség van arra, hogy a magyarságtudomány a lektor közreműködése révén is megfelelő helyet kapjon az állomáshely egyetemi és általában szellemi életében. A valóságos helyzet kialakításában a lektor tudása, leleményessége és lendülete nagyon jelentős befolyásoló tényező lehet különösen akkor, ha építeni tud az elődeitől elkezdett szakmai és szervező tevékenységre. Ehhez természetesen feltétlenül szükség van a munka folyamatoságára, melynek biztosítása már nem a lektoron múlik. A késedelmes érkezés, az évkimaradás nagy, nem egyszer pótolhatatlan erkölcsi veszteséget okoz. Elkerülésére itthon kell mindent elkövetnünk.

Nyilvánvaló, hogy a magyarból nem lehet világnyelvet csinálni. Azt azonban célul kell kitűznünk, hogy irodalmunk értékei az őket megillető helyen és szinten legyenek jelen a világ köztudatában. Ha megvalósulnak a kevéssé elterjedt nyelvekre vonatkozó elgondolások, ha a szellemi kapcsolatok, a fordítások, a személyes találkozások közelebb hozzák egymáshoz a kérdés különböző szintű felelőseit, remélhetjük, hogy a magyar lektor munkája is kevesebb külső nehézségbe

ütközik majd, s minden erejét a szakmai feladatok megoldására összpontosíthatja. Ebben pedig számíthat a lektori konferenciák és a Nemzetközi Előkészítő Intézet segítségére, támogatására.

(1981.)

**K o v á c s I l o n a**

**A hungarológiai oktatást és kutatást támogató könyvtári program.**

**A külföldi magyar gyűjtemények számbavétele és feltárása**

#### 1. Előzmények

Rövid tájékoztatóm egy idézettel kezdem Benkő Samu Ő r s z a v a k c. kötetéből: "Hogy a lelkiismeretesen végzett adatgyűjtés, a megbízható forrásfeltárás mit jelent a történeti társadalmi tudományok életében, azt nemcsak a tudomány bennfentesei, hanem a műveit olvasó is jól tudja. Az elmélet egy tapodtat sem tehet az adatok, a tények feltárása előtt, és minden módszertani újítás mögött is az adatok aranyfedezetének kell állnia".<sup>1</sup>

A hungarika és ezen belül a hungarológiai kutatás ilyen aranyfedezetének a biztosítását szolgálja a nemzeti könyvtár, vagyis a Széchényi Könyvtár teljes hungarika gyűjtési és feltárási programja, amely alapításától, 1802-től kezdve mind a mai napig meghatározza tevékenységének arculatát.<sup>2</sup>

A könyvtár programjában a központi helyet a mindenkori hazai dokumentumtermés, azaz: az ún. területi hungarikumok

gyűjtése és feltárása foglalta el. Ezt ma már a köteles példányszolgáltatás és a nemzeti bibliográfiai rendszer lényegét tekintve egészében biztosítja. Már az alapító Széchényi Ferenc is túltekintett azonban az országhatárokon és a magyarok által, valamint a Magyarországról határainkon túl létrehozott nyomtatványokat és kéziratokat is gyűjteményébe foglalta.<sup>3</sup> Ez a szempont a könyvtár életében az erőforrásoktól és lehetőségektől függő mértékben az alapítást követő közel 190 esztendő folyamán is érvényesült.

Az utóbbi évek kultúrpolitikai felismerései és ennek nyomán a határainkon túl tekintő hungarológiai kutatás és oktatás természetes következménye, hogy a kutatást és oktatást szolgáló hungarika könyvtári program is ennek megfelelően bővült. A könyvtár az 1970-es évek végén felmérte a teendőket, elkészítette a Könyvtári hungarika dokumentumok bibliográfiai regisztrálásának kerettervét,<sup>4</sup> bekapcsolódott az országos kutatási programokba, a Kulturális-történelmi hagyományaink kutatása, valamint a Magyarsággkutatás programjába, és több új szolgáltatás megteremtését tűzte ki célul. A feltárás terén nagyobb figyelmet szentelünk a külföldön

- magyar nyelven (nyelvi hungarikum),
- magyarok által (személyi, intézményi hungarikum),
- magyarokról (tartalmi hungarikum) közrehozott és fellelhető írott források és egyéb könyvtári dokumentumok számbavételének.

Az 1970-es években a bibliográfiai tevékenység lendült fel, megindult a Külföldi Magyar Nyelvű Nyomtatványok és a Hungarika Irodalmi Szemle.

Az 1980-as évek elejétől hungarika információs szolgálat létrehozására tettünk erőfeszítéseket, 1984-től megjelent a Hungarika Információ indexe, és elindult az információs cédulaszolgáltatás, a jövő évtől ennek mikrofilmplap változatát bocsátjuk útra.

Jelenleg adattárak megteremtésén dolgozunk. Megkezdjük a külföldi magyar személyek névkataszterének, és archívumának felállítását, az ún. hungarika névkatasztert, és elindítottuk a külföldi magyar gyűjtemények számbavételét. Az adattárak megteremtésével lényegében a kutatást és képzést segítő információs központ tevékenységének alapjait szeretnénk megteremteni.

2. A külföldi magyar gyűjtemények adattára  
a külföldi magyar gyűjtemények regisztrációja kettős célt szolgál:

- felderíteni a forrásértékű dokumentumok potenciális lelőhelyét a hazai kutatás számára,
- áttekintést nyújtani a külföldön hozzáférhető magyar gyűjteményekről a külföldön folyó hungarológiai kutatás és oktatás számára.

Milyen tájékozódási lehetőség áll ma rendelkezésünkre? Le kell szögezzük, hogy nem járatlan utakon haladunk. Gyűjteményfeltárássra a publikált források három fő típusa ad lehetőséget:

- bibliográfiák és katalógusok

(pl. Bakó Elemér: Guide to Hungarian Studies. Vol. 1-2. Stanford 1973. - Lényegében a Library of Congress anyagára épül.

The Béla Iványi-Grünwald collection of Hungarica...by Lóránt Czigány. London 1967.

Glaser Lajos: A karlsruhei gyűjtemények magyar vonatkozású térképanyaga. Budapest 1933.

Bestande der Fachbibliothek Finno-Ugristik der Universitätsbibliothek berlin. Auswahlkatalog. Bearb. Edvard Roy. 1 -. Berlin 1984.

Transylvanica in Marburg. Bücher aus und über Siebenbürgen in Marburger Bibliotheken...von Wolfgang Kessler. Marburg 1985.)

- egy-egy gyűjtemény leírása, vagy egy-egy terület gyűjteményeit elemző tanulmány

(pl. Gosztonyi Péter: Die Stiftung Schweizerische Osteuropa Bibliothek In: Osteuropa vol. 34. no. 7. (1984) 538-540. p.

Stein Rose: A Columbia Egyetem (Columbia University Butler Library, New York) Hungarika-anyaga. In: Könyvtári Figyelő 1981. különszám 89-92. p.

Kovács Ilona: Adatok az amerikai magyar könyvtári gyűjteményekről. In: Az Országos Széchényi Könyvtár Évkönyve (1978) Budapest 1980. 587-618. p.

Kovács László Lajos: Fontosabb magyar gyűjtemények Észak-Amerika könyvtáraiban az oktatás szolgálatában. In: Hungarológiai oktatás régen és ma. Budapest 1983. 158-164. p. Etc.)

- kézikönyvek (minerva, directory, guide típusú kiadványok), amelyek valamilyen nemzetközi vagy szakterületi áttekintésben magyar gyűjteményeket is regisztrálnak (pl. East Central and South East Europe. A Handbook of Library and Archival Resources in North America Chief editor Paul L. Horecky. St. Barbara, Cal. - Oxford 1975.

Guide to Ethnic Museums Libraries and Archives in the United States, Ed. by Lubomyr R. Wynar and Louis Buttler. Kent. Ohio 1978.

Lukan, Walter - Peyfuss, Max Demeter: Ost- und Südost-europa Sammlungen in Österreich. Verzeichnis der Bibliotheken, Instituten, Archiven und Museen. München 1982.

Teich, Gerhard: Topographie der Osteuropa, Südost-europa und DDR Sammlungen. München - New York 1978. Etc.)

Mind ezek a források értékes információkkal járulnak hozzá a gyűjtemények ismertetéséhez, azonban a magyar gyűjtemények teljességre törekvő áttekintése és az erre alapozható tájékoztatás mindeddig nem történt meg. Az igény azonban már 1980-ban a külföldi magyar könyvtárosok első hazai konferenciáján felmerült, majd 1985-ben a Magyar Könyvtárosok II. Tudományos Találkozásán ismét új erőre kapott. Mindkét konferencián a külföldi magyar gyűjtemények kérdése központi helyet foglalt el, és ennek nyomán újabb feltáró munkák születtek.<sup>5</sup>

A teljességre törekvő áttekintés hiányának pótlására vállalkozik a külföldi magyar gyűjtemények folyamatban lévő számbavétele a Magyarországi kutatás c. program tá-

mogatásával. Az adatgyűjtés módszere egyrészt épít olyan nyilvántartásokra, amelyek a Széchényi Könyvtár tevékenysége során a könyvtárban már korábban kialakultak. Ilyen például a nemzetközi kiadványcserét bonyolító osztályunk címtára, vagy a régi magyarországi nyomtatványok (RMNY) feldolgozását végző munkacsoport nyilvántartása. Az ő adataik feldolgozása alapján tíz ország gyűjteményében 72.108 1801 előtti magyarországi nyomtatvány példányainak megoszlásáról kaptunk képet. A további adatgyűjtés gerincét egy kérdőíves felmérés képezi, amely a gyűjtemény jellegéről, a magyar gyűjtemény arányairól és összetételéről, a gyűjtemény használatának módjáról, feltártságának fokáról, a katalógusok típusairól, az esetleges publikációkról igyekszik információt szerezni. Munkánk kiegészül a gyűjteményre vonatkozó közlemények és kiadványok, valamint útijelentések feldolgozásával, s nem utolsósorban remélhetőleg alkalmanként helyszíni kutatásokkal. Az adatgyűjtést követően a beérkezett információkat megfelelően rendszerezve kézikönyvben szándékozunk közreadni.

Nem ennek a programnak a része, de ehhez kapcsolódik a külföldi magyar kéziratok lelőhely kataszterének elkészítése az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatásával. A külföldi magyar kéziratállomány felmérésének munkálatai dr. Windisch Éva irányításával 1986 szeptemberében indulnak. Bízunk benne, hogy az ötéves kutatási ciklus lezárásakor munkánk eredményeként a kutatók számára a mainál jobb áttekintés áll majd rendelkezésre a kutatást szolgáló külföldi gyűjteményekről.

### 3. Kitekintés

Tudatában vagyunk annak, hogy vállalkozásunk nem érheti el a teljességet, s tisztában vagyunk azzal, hogy a helyszínen végzett feltáró munka minden közvetett megkeresésnél többet ér, éppen ezért fontosnak tartjuk, hogy ott, ahol erre az oktatás körülményei lehetőséget adnak, a diákok ösztönzést kapjanak hungarica gyűjteményelemző és bibliográfiai munkák elvégzésére, s rendkívül örülnénk, ha ezekhez az elemzésekhez és bibliográfiákhoz a Széchényi Könyvtár hozzájuthatna. Megfelelő nívó esetén szívesen vál-

lalkoznánk ezek közreadására, esetleg egy gyűjteményes kötet létrehozására. Javasoljuk tehát, hogy a hungarológiai képzés céljai közé kerüljön be a magyar kultúra emlékeinek gyűjtésére és feltárására irányuló nevelőmunka, s ezen a téren mérlegeljük a képző intézmények és a Széchényi Könyvtár együttműködésének lehetőségét.

(1986.)

#### Jegyzetek

1. Benkő Samu: Őrszavak. Bukarest 1984. Kriterion 235. p.
2. Ferenczy Endréné: A nemzeti könyvtár hungarika gyűjteménye és gyűjtési programja. In: Nyelvünk és Kultúránk 62. (1986.) 18-25. p.
3. "Collectio librorum per Hungaros et de Hungaria conscripta"  
Berlász Jenő: Az Országos Széchényi Könyvtár története. 1802-1867. Budapest 1981. Országos Széchényi Könyvtár 31. p.
4. Havasi Zoltán: Könyvtári hungarika dokumentumok bibliográfiai regisztrálásának keretterve. OSZK Irattár VT 554/1978.
5. Luif Miklós: Hungarica. Ungarische Bücher in der Zentralbibliothek Zürich. Anschaffungen 1974-85. Zürich 1985. 77 (8) p.  
Sugár Susanna: Magyar szépirodalom magyar nyelven a koppenhágai királyi könyvtárban. Kobenhavn 1986. Det Kongelige Bibliothek 24. p.

**P u s z t a y J á n o s**

**A hungarológia oktatása és kutatása hazai szervezésének helyzete**

Örömteli kötelességem, hogy a VII. magyar lektori konferencián a hungarológiai oktatás és kutatás helyzetéről, a Művelődési Minisztérium egyetemi és főiskolai főosztálya tudományegyetemi osztályának elképzeléseiről, a megvalósulás folyamatában levő terveiről szólhatok. Nem egyszerűen az udvariasság mondatja ezt velem két okból sem: egyrészt magam is lektorkodtam, három rendkívül tanulságos évet töltve az egyik legpatinásabb német egyetemi városban, Göttingában, így módon ismerni vélem a lektorok örömeit, gondjait, másrészt azért is örülök, mert a tudományegyetemi osztálynak az intézményirányító tevékenységgel egyenrangú feladata, hangzatosabban, de őszintén szólva hivatása a hungarológiai tevékenység összefogása, szervezése. Ezt a munkánkat egyrészt közvetlenül, másrészt a Művelődési Minisztérium más főosztályaival, elsősorban a nemzetközi kapcsolatok főosztályával együttműködve, illetve az ún. háttérintézményeken keresztül végezzük, mint amilyen például a Magyar Lektori Központ. Kulturális külkapcsolatainknak hagyományosan fontos területét képezi a külföldi felsőoktatásban, a magyar kulturális intézetekben és egy sor egyéb szervezeti keretben folyó hungarológiai tevékenység, ezen belül a hungarológia oktatása és kutatása.

A hungarológiát sokféleképpen lehet meghatározni. A gyakorlatban célszerű olyan komplex tudományos tevékenységi formának, interdiszciplináris együttesnek, tantárgynak tekinteni, amely a magyarságra, annak anyagi és szellemi kultúrájára, természeti és társadalmi körülményeire, illetve ezek történelmére és jelenére vonatkozó ismereteket tartalmaz. Összességében az a célja, lehetséges eredménye, hogy nemzeti civilizációinkat ismertté tegye külföldön,



elősegítse beillesztését és beépítését a világ kultúrájába, s ezzel javítsa a hazánkhoz, a magyarsághoz való közeledés, az ország iránti megértés lehetőségeit. Éppen ebből fakadóan a hungarológia fejlesztéséhez, kiemelt támogatásához Magyarországnak jelentős tudományos, kulturális - és hangsúlyoznám - politikai érdekei fűződnek. Hungarológiai céljaink eléréséhez mindenekelőtt arra van szükség, hogy a külföldi egyetemeken oktató, kutató hungarológusokat, a külföldre utazó magyar ösztöndíjasokat, a magyar intézeteket és a hungarológiában érdekelt egyéb szervezeteket tervszerűbben instruáljuk, tevékenységük az eddiginél jobban, a tényleges igényeket szem előtt tartva összehangoljuk, munkájukhoz sokféle, jól használható, a legidőszerűbb feladatokhoz alkalmazkodó és alkalmazható hazai tudományos, módszertani és egyéb segítséget nyújtsunk.

A fenti feladatoknak csak akkor tudunk megfelelni, ha a folyamatban levő tudományos kutatások mellett elindítjuk azokat az elsősorban hazai bázisú hungarológiai kutatásokat, amelyek feltárják a hungarológia nemzetközi művelésének lehetőségeit, és elősegítik, hogy nemzeti diszciplinánkat, illetve annak egyes területeit nemzetközi összefüggésben vizsgáljuk. Ezek a kutatások teremthetik meg a hungarológia külföldi oktatása tudományos vizsgálatának és a velük összefüggő instruáló munkának a tudományos bázisát.

A hungarológia külföldi népszerűsítését, ahogy az ittlévők saját tapasztalataikból is tudják, a tartós külföldi oktató-, kutatómunka anyagi feltételeinek romlásán a hazai háttér kiépültségének és szervezettségének hiányosságain kívül az alábbi körülmények nehezítik:

- nem rendelkezünk a hungarológia fejlesztésének országokra lebontott programjával;
- a külföldi egyetemek magyar oktatóit, kutatóit nem tudjuk kellőképpen ellátni tankönyvekkel, jegyzetekkel, oktatástechnikai eszközökkel és egyéb oktatási, kutatási segédanyagokkal, forrásokkal;
- sem választékát, sem nyelvi összetételét tekintve nem kielégítő a hungarológiai ismereteket, a kívánatos ma-

gyarságképet színvonalasan, külföldiek számára érthetően közvetítő könyvek, kiadványok, auditív és vizuális közvetítésű ismeretterjesztő- és tananyagok kínálata;

- a magyar intézetekben nem eléggé tudatosan és nem eléggé tervszerűen folyik a hungarikák gyűjtése, a magyar vonatkozású emlékhelyek felkutatása;

- hiányoznak a hungarológia külföldi szakember-utánpótlásához szükséges hazai képzési és főleg továbbképzési formák;

- nem kielégítő a külföldi hungarológiai kutatóhelyek egymás közötti és a hazai szakintézményekkel való együttműködése.

A felsorolt jelenségek együttes következménye, hogy nemzeti kultúránk külföldi megismertetésében elmaradtunk más országok mögött, gondoljunk csak a germanisztika, polonisztika vagy a ruszisztika kedvezőbb nemzetközi helyzetére, és itt mentségül még az sem szolgálhat, hogy a magyar nyelv az előbb felsoroltakhoz képest izolált nyelv; éppen ezért kell erőnket megsokszorozni.

Mit tettünk és mit teszünk annak érdekében, hogy ez a kedvezőtlen helyzet megváltozzék? Az 1986-os év sok szempontból fordulatot jelent a hungarológia vonatkozásában. Ez év elején lépett életbe az államközi szerződések alapján működő magyar vendégoktatók bérkiegészítésének gyakorlata, ezzel párhuzamosan elkészítettük lektoraink és vendégtanáraink úgynevezett hazai vagy belső követelményrendszerét, amely szakmai elvárásainkat tartalmazza. A Művelődési Közlöny legutóbbi számában jelent meg a külföldi vendégoktatói helyek betöltésére irányuló pályázatunk, amelyben feltüntettük valamennyi oktatóhelyünket. Ezzel a pályázattal az a célunk, hogy összegyűjtsük azokat az érdeklődő szakembereket, akik egy-egy nyelvterületen alkalmasak lehetnek lektori, illetve vendégtanári feladatok ellátására. Hungarológiai tevékenységről lévén szó, alapvető feltételként szabtuk meg a magyar szakos diplomát. Tudjuk ugyanakkor, hogy egy-egy ritka esetben a fogadó ország nem elsősorban magyar szakos szakembert igényel, hanem törté-

nészt vagy közgazdászt, akinek "csupán" másodlagos feladata lesz a magyar nyelv oktatása. Helytelen volna ilyen esetekben mereven ragaszkodni a magyar szakos diplomához, ha a jelölt más szempontból megfelel. Az ő számukra gondolkodunk olyan továbbképzési formán, amelynek keretében elsajátíthatják a magyar nyelv oktatásának alap-elemeit, immár a célnyelvre orientálva.

A lektorkiválasztás, a lektorküldés munkájában tevékeny szerepet vállal a Magyar Lektori Központ. Ezen túlmenően feladata lesz a lektorok, vendégtanárok szakmai-módszertani támogatása, tananyagokkal való ellátása, továbbképzésük megszervezése, hungarológiai információs bázis kialakítása és így tovább. Nem lebeghet még szemünk előtt egy "magyar Goethe-Institut" megalapítása, bár szerintem lemondani sem szabad róla. Megvalósíthatónak látszik azonban, hogy a Magyar Lektori Központot olyan tekintélyes, rangos intézménnyé fejlesszük, mint amilyennek a finn UKAN-t ismerjük, amely összefogja a külföldön működő lektorokat, vendégtanárokat és a nyelvkurzusok valamennyi ügyét. Az első lépéseket ez irányban megtettük, s bízunk abban, hogy ez a javuló tendencia tovább folytatódik. A Lektori Központ azonban önmagában, a lektorok nélkül csak kis hatékonysággal fejtheti ki tevékenységét. Hadd kérjem erről a helyről is a kedves kollégákat, valamennyiük együttműködését, legyen szó akár szakmai-módszertani tapasztalatok átadásáról, cseréjéről, akár oktatási segédletek összeállításáról, nyelvkönyvek vagy más tankönyvek írásáról.

Hosszabb ideje húzóó feladatunk a Hungarológiai Tanács létrehozása, ennek feladatairól már Rátkai elvtárs részletesebben beszélt.

Jelentős segítséget remélhetünk a TS-4 jelzésű Országos Középtávú Kutatási-Fejlesztési Tervtől, amely a kulturális értékeink gyarapítását, a művelődési folyamatok, a nevelés és az oktatás intézményrendszerének fejlesztését szolgáló kutatásokat foglalja magában. Talán nem haszontalan, ha a TS-4-ről kissé részletesebben is szólok, annál is inkább, mivel ez tartalmazza a kiemelt hungarológiai kutatásokat is.

A TS-4 öt programból áll, amelyek egyenként több alprogramra oszlanak. Az első program a közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások címet viseli. Alprogramjai közül megemlítem az iskolai műveltségtartalmak kutatását, amelynek témái között szerepel a nyelvi nevelés megújítása, az idegen nyelvi nevelés kutatása, a nemzetiségi fiatalok anyanyelvi és kétnyelvű nevelési programjainak kidolgozása. A program tartalmi és pénzügyi irányítását - a többi programhoz hasonlóan - a művelődési miniszter által létrehozott Közoktatási Kutatások Tudományos Tanácsa látja el, amelynek elnöke Gázsó Ferenc miniszterhelyettes. A TS-4/2-es program a felsőoktatás fejlesztését szolgáló kutatásokat öleli föl. Alprogramjai között olyan témák szerepelnek, mint a társadalmi szükségletek és a felsőoktatás intézményrendszere, a felsőoktatás meritési bázisa, a felvételi eljárások, a képzés szerepe a pályaválasztásban és a munkába állásban stb. Ennek a programtanácsnak az elnöke Berend T. Iván. A harmadik program a közművelődés helyzetével és perspektíváival foglalkozik, Vitányi Ivánnak, a programtanács elnökének vezetésével. A TS-4 negyedik programja, illetve ennek témája kulturális és történelmi emlékeink feltárása, nyilvántartása és kiadása. A két alprogram között találjuk például a magyar történelem írott forrásainak rendszerezését és kiadását, a magyar nyelv és zene emlékeinek összegyűjtését, rendszerezését és kiadását, a magyarországi nemzetiségek történetére vonatkozó források feltárását. A program elnöke Klaniczay Tibor. Valamivel részletesebben szólok az ötös programról, amelyet a magyarságkutatásnak szenteltek. A program vezetője Juhász Gyula akadémikus. A magyarságkutatás - szétszórta megtalálható előzményei ellenére - voltaképpen új program, amelynek bázisintézményét a Magyarságkutató Csoportot is az ideai esztendőben hozták létre, szintén Juhász Gyula vezetésével.

A magyarságkutatás három nagy témakört ölel fel. Először: a nemzeti, nemzetiségi kérdés, valamint a nemzet tudat problémáinak történeti megalapozottságú, interdiszciplináris kutatása.

Másodszor: a külföldön élő magyarság történetének és jelenkorának, történeti, társadalmi, gazdasági, jogi, politikai helyzetének komplex és folyamatos vizsgálata.

Harmadszor: a külföldi hungarológia oktatás és kutatás. Ezt a három nagy témakört négy alprogramban dolgozzák fel, ezek közül a negyedik, a minket közvetlenül érintő: a hungarológiai ismeretek közvetítését, oktatását segítő kutatások; ezek vezetését rám bízta. Ez utóbbi alprogramon belül nyílik arra lehetőségünk, hogy a tudományegyetemi osztály megbízásokat adjon ki néhány, a hungarológia ismeretek külföldön való terjesztését elősegítő téma kidolgozására. Erre nem sok, de mindenesetre akkora összeg fog rendelkezésünkre állni, amely várhatóan lehetővé teszi jelentős tudományok és módszertani eredmények elérését. Az alábbi témák kidolgozására adunk a közeljövőben megbízást:

- A hungarológiai ismeretek terjesztésében érintett országok oktatási rendszerének, kulturális hagyományainak, nemzetiségi jellemzőinek, a hungarológia jelenlegi gyakorlatának vizsgálata alapján, a hungarológia országokra lebontott fejlesztési programjának kidolgozása. A kutatás irányítója, koordinátora Manherz Károly, az ELTE BTK tanszékvezetője, rektorhelyettes. Terveink szerint ebben a munkában is, mint a felsorolásra kerülő többi témában is, számítunk külföldön dolgozó vagy egykor külföldön tevékenykedett magyar vendég-tanárok, lektorok együttműködésére is. Ebben a témában a kutatás időtartama 2-3 esztendő.

- A hungarológia oktatás ma használatos tanterveinek, tankönyveinek összehasonlító elemzése. A kutatást Giay Béla a Lektorai Központ igazgatója vezeti. A kutatás időtartama itt is mintegy 2-3 év.

- A magyar mint idegen nyelv külföldi egyetemi oktatásának módszertani alapkérdései. A kutatás célja a magyar mint idegen nyelv tanításával foglalkozó kézikönyv megjelenítése, felsőszintű magyar nyelvkönyv módszertani megalapozásának kidolgozása. Itt több szakember, kutatócsoport tevékeny együttműködésére számítunk, a témának még nincs egy-egy személyi vezetője.

- Országismereti tankönyv koncepciójának kidolgozása, amely történelem, művelődéstörténet, néprajz, földrajz, szociológia és más témaköröket is tartalmaz. A kutatás Gergely Andrásnak, az ELTE BTK docensének irányításával fog elindulni. Ez hosszú lejáratú kutatási program, időtartama ugyanis 5 év. A TS-4 által támogatott témákat egy - úgy véljük, éppen a lektori munkában fontos segítséget nyújtó - programmal egészítettük ki.

- A hungarológia oktatás szemléltetőeszköz- és anyagrendszerének kidolgozása. A kutatás Szalay Lászlónak, a Szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola főigazgatójának irányításával kezdődik majd meg. A munka során ennek a munkacsoportnak együtt kell működnie a magyar mint idegen nyelv, illetve az országismeret programjának kutatóival. A program költségeit az MM EFFF0 fedezi.

Az itt felsorolt tervek, témák nem véglegesek, kiegészítések mindenképpen elképzelhetők, annál is inkább, mert a mostani lektori konferenciától is várunk hasznos impulzusokat, jelentkezéseket az együttműködésre.

Szűkre szabott és adatokkal zsúfolt beszámolómnál talán sejteti, hogy a Művelődési Minisztérium közvetlenül vagy közvetve egyre biztosabb háttországgként áll külföldön tevékenykedő lektorai, vendégtanárai mögött. Nemcsak delegáljuk lektorainkat, nem csupán feladatokat adunk nekik, hanem talán egyre érezhetőbben segítséget, támogatást is. Az imént ismerttetett szervezeti változások, a hungarológiai kutatások beindítása mind-mind azt a célt szolgálják, hogy akik a magyar kultúra, gazdaság, politika képviselőiként külföldön tartózkodnak, tevékenykednek, vagy akik idegen állampolgárként a hungarológia kutatására, terjesztésére vállalkoznak, szilárd tudományos és érzelmi alapon állva alakíthassák magyarságképüket. Munkájukhoz, közös munkánkhoz sok sikert kívánok.

(1986.)

S á r k ö z y P é t e r

## A hungarológiai oktatás és kutatás Olaszországban

### 1. Az olaszországi hungarológia rövid története

Olaszországban 1927-ben, a Római Tudományegyetemen létesült az első magyar nyelv és irodalom tanszék, de az itáliai hungarológia több évszázados múltra tekinthet vissza (főleg akkor, ha hungarológiai szempontól közelítünk a XV-XVI. századi olasz humanisták Magyarországgal kapcsolatos történeti munkáihoz, mindenekelőtt Bonfini magyar történelem-szemléletre döntő hatással levő *Rerum Hungaricarum Decades* c. művéhez). Az olaszországi finnugrisztika első eseményének a magyar poliglott-nyelvész, Kalmár György Rómában olaszul megjelentetett műve számít *Prece tti di grammatica per la lingua filosofica, a sic universale...* (Roma, 1773), míg az első olasz nyelvű magyar nyelvkönyv, Deáki Zsigmond győri kanonok, *Grammatica ungherese ad uso degli italiani* c. munkája 1827-ben jelent meg Rómában. Ugyanakkor a XIX. század első felében a magyar nyelv és irodalom ismerete Itáliában véletlenszerű volt, illetve egzotikumnak számított, mint Mezzofanti bíboros esetében. A magyar nyelv és irodalom rendszeres olasz nyelvű oktatása az 1766-tól (rövidebb megszakításokkal) egészen az első világháború végéig Magyarországhoz tartozó Fiuméhez kötődik. A fiumei főgimnázium tanáraként kezdte pályáját a magyar reformkori műveltség jeles alakja, az olasz irodalom első hivatott magyarországi tolmácsolója (és Petőfi hírhedett kritikusa) Császár Ferenc, aki 1833-as, olasz tanulók számára készített magyar nyelvkönyvéhez rövid irodalomtörténeti összefoglalót is készített a XIX. századi magyar irodalom történetéről (*Breve prospetto della letteratura ungarica del secolo XIX.* Pest, 1833).

A fiumei gimnáziumban 1870-1918 között jelentős tanáregyéniségek tanítottak, mint a gazdaságtörténész Fest Aladár,

a nyelvész Donáth Imre és Kőrösi Sándor, az első olasz-magyar nagyszótár (1910) szerzője. A fiumei "iskola" nevelte ki a századforduló, illetve a XX. század első felének legjelentősebb olasz fordítóit (Silvino Gigante, Mario Brelich, Ignác Balla, Silvia és Luigi Rho, Nelly Vucetich, Antal Widmar, Paolo Santarcangeli) az ő nevükhöz fűződik Jókai Mór, Mikszáth Kálmán, Herczeg Ferenc, Molnár Ferenc és sok más magyar elbeszélő nagy olaszországi népszerűsége a két világháború közötti időszakban. Ugyanez a fiumei iskola nevelte ki a pesti egyetemi olasz tanszék neves professzorait, Pietro és Alajos Zambrát is.

A XIX. századi olaszországi magyarságtudományi kutatások jelentős eseménye volt a Magyar Tudományos Akadémia kezdeményezte történeti levéltári adatfeltáró munka, melynek során a magyar középkor és reneszánsz legnevesebb kutatói, köztük Ábel Jenő, Fraknói Vilmos, és egy egész levéltáros generáció mérte fel az olasz levéltárak és könyvtárak magyar vonatkozású kincseit. Kiadásaik, adatfeltáró tevékenységük máig a magyar művelődéstörténeti kutatómunka alapvető forrását képezik. Az olaszországi művelődéstörténeti kutatások elősegítése érdekében alapította meg Fraknói Vilmos címzetes püspök római villájában (ma a magyar konzulátus épülete) 1896-ban a Római Magyar Történelmi Intézetet, amelynek tudományos munkája jelenti a közvetlen előzményét az 1927-ben alapított Római Magyar Akadémiának, illetve Fraknói Hungarica-alapkönyvtára jelenti a Római Magyar Akadémia könyvtárának legértékesebb részét és annak biztosítékát, hogy a könyvtárt az olaszországi hungarológiai kutatások központi műhelyévé lehetne fejleszteni.

A kulturális kapcsolatok és a tudományos kutatások intézményes támogatása, illetve a kulturpolitikai kapcsolatok alakulása következtében a két világháború közötti időszakban újrászerezően megnőtt az olaszországi hungarológiai kiadványok száma. Ezek között nem egy máig is alapvető monográfia, mint Várady Imre négyszáz oldalas monográfiája az olasz irodalom és műveltség magyarországi kisugárzásáról, amelyhez újabb kötetben - négyszáz oldal terjedelemben - bibliográfiát is



mellékelt (*La letteratura italiana e la sua influenza in Ungheria*, I-II. Roma, 1933-34), vagy Florio Banfi *Magyar emlékek Olaszországban* című munkája, amely a Magyar Akadémia 1941. évi évkönyvében jelent meg (*Annuario dell' Accademia Reale d' Ungheria*, 1941. pp. 102-304). A korszak kiadványai között kell megemlíteni a Corvin Mátyás Társaság olasz nyelvű folyóiratát a "Corviná"-t, amelyet 1947-ben a Kardos Tibor által szerkesztett "Janus Pannonius" váltott fel (ennek munkatársai között találjuk Lukács Györgyöt, Kerényi Károlyt és több jelentős magyar író-t).

A magyar kultúra és irodalom viszonylagos népszerűségének is köszönhető, hogy a magyar nyelv és irodalom egyetemi oktatása a hidegháború éveiben sem szűnt meg Olaszországban. Ebben igen jelentős szerepet játszott az is, hogy a háború után Olaszországban maradt magyar tanárok sorra alapítottak kisebb tanszékeket a különböző olasz egyetemeken, így Várady Imre Bolognában, Tóth László a Nápolyi Keleti Intézetben, Ruzicska Pál Milánóban, Pálinkás László Firenzében. (Az ő nevükhöz fűződnek az első olaszországi magyar irodalomtörténeti és nyelvészeti kézikönyvek, így Ruzicska Pál irodalomtörténete (*Storia della letteratura ungherese*, Milano, 1963), Tóth László négy kiadást megért nyelvkönyve (*Grammatica teorico-practica della lingua ungherese*, Nápolyi, 1974) és Pálinkás László bibliográfiai kézikönyve (*Avviamento allo studio della lingua e letteratura ungherese*, Napoli, 1973). A magyar származású tanárok munkáját azonban hamar kiegészítette a magyarországi egyetemeket is megjáró új olasz irodalmár és fordítógeneráció fellépése (Folco Tempesti, Guglielmo Capacchi, Paolo Santarcangeli), illetve az új szocialista magyar kultúra és magyar irodalom forradalmi hagyományai iránt érdeklődő írók és fordítók (Gianni Toti, Umberto Albini, Marinka Dallos, Edit Bruck, Mario De Micheli) népszerűsítő munkája, akiknek Ady Endre, József Attila, Radnóti Miklós, Illyés Gyula és más magyar írók és költők olaszországi megismertetése köszönhető.

A hatvanas években kezdődött meg az a folyamat, amelynek során az újonnan nevelkedett kutató és tanár generáció képviselői felváltották a korábbi egyetemi oktatókat (így Bolognában Giglielmo Capacchi majd Carla Corradi, Torinóban Gianpiero Cavaglia, Nápolyban Amedeo Di Francesco és Marinella D'Alessandro, Velencében és Udinéban Andrea Csillaghy, Paviában Gianguido Manzelli, Milánóban Anna Sikos). Az új olaszországi hungarológus generáció kialakításában igen jelentős szerepet töltött be az a tény, hogy az 1965-ben megkötött új magyar-olasz kulturális egyezmény következtében Padovában és Rómában ismét Magyarországról érkezett vendégprofesszorok taníthattak (Rómában Balázs János, Szauder József, Klaniczay Tibor, 1980-tól Sárközy Péter, Padovában Fábrián Pál, Sallay Géza, Fogarasi Miklós, Szabó Győző, 1985-től Dezső László), illetve hogy a firenzei magyar katedrát Hubay Miklós nyerte el.

Jelenleg önálló státusú magyar tanszék a következő olasz egyetemeken létezik: Bologna, Firenze, Milánói Katolikus Egyetem, Pavia (nincs betöltve), Padova, Róma, Nápolyi Keleti Intézet, Torino, Udine, míg a következő egyetemeken van finnugor nyelvészeti oktatás; Bologna, Firenze, Milánói Állami Egyetem, Nápolyi Keleteurópai Intézet, Padova, Pavia, Róma, Udine (Bereczki Gábor magyar vendégprofesszor vezetésével), Velence.

## II. Az olaszországi hungarológiai kutatások helyzete

Az intézményes magyar-olasz kulturális és tudományos kapcsolatok, valamint az olaszországi egyetemi magyar oktatás megerősödésének következtében a 70-es években ismét feléledt az érdeklődés a magyarságtudományi kutatások iránt. Jelentős fordulatot hozott az olaszországi hungarológiai kutatómunka új irányainak meghatározásában a Magyar Tudományos Akadémia és a Velencei Cini Alapítvány 1968-ban kötött tudományos együttműködési megállapodása, amelynek értelmében immár több, mint tizenöt éve magyar és olasz kutatók hároméves időközökben művelődéstörténeti konferenciákon vesznek részt és megvizsgálják a magyar-olasz történeti és kulturális kapcsolatok ezeréves történetét. A konferenciák anyaga eddig öt kötetben jelent meg olasz nyelven a Firenze Olschki és az

Akadémiai Kiadó gondozásában mintegy kétezer oldal terjedelemben (Venezia e Ungheria nel Rinascimento, Firenze, 1973; Rapporti venetoungheresi all'epoca del rinascimento, Budapest, 1975; Venezia e Ungheria nel contesto del Barocco europeo, Firenze, 1979; Venezia, Italia e Ungheria fra Arcadia e Illuminismo, Budapest, 1982; Popolo, nazione e storia nella cultura italiana e ungherese dal 1718 al 1850, Firenze, 1985).

Az utolsó VI. magyar-olasz művelődéstörténeti konferenciát 1986 júniusában Budapesten rendezték meg a XIX. századforduló művészeti mozgalmairól, illetve az első világháborút megelőző és követő történeti eseményekről (Italia ed Ungheria fra decadentismo e avanguardia), amelynek anyagát az Akadémiai Kiadó önálló olasz nyelvű kötetben fogja megjelentetni.

A Magyar Tudományos Akadémia és a Fondazione Cini interdiszciplinális művelődéstörténeti konferenciái mellett kell megemlítenünk a magyar és olasz történészek időszakos kollokviumait, illetve a Római Magyar Akadémia és a Művelődési Minisztérium által kezdeményezett, 1973-1981 között kétévenként megrendezett magyar-olasz tanártalálkozókat (1973-Padova, 1975-Nápoly, 1977-Velence, 1979-Torino, 1981-Róma), amelyek szintén hozzájárultak a hungarológiai kutatások olaszországi kiszélesítéséhez és elmélyítéséhez. Ezek a találkozók az olaszországi egyetemi oktatás elméleti és gyakorlati problémáit vitatták meg, illetve a magyar irodalom olaszországi népszerűsítésének kérdéseivel foglalkoztak, de az ELTE oktatóinak bevonásával lassanként kezdtek átalakulni tudományos tanácskozásokká. A szakosodás következtében az 1981. évi római konferencián a tanártalálkozóval egyidőben magyar-olasz egyetemstörténeti kollokviumot rendeztek, amelynek anyagát a Római egyetem önálló kötetben jelentette meg. (Roma e Italia nel contesto della storia delle università ungheresi, Roma, Edizioni Dell'Ateneo, 1985. pp. 220.)

A magyar-olasz tanár- és tudóstalálkozók során egyre határozottabb formát kezdett ölteni az a gondolat, hogy az időszakos találkozókat, konferenciákat rendszeres és tervszerű hungarológiai kutatómunkának kellene felváltania, amelyre Olaszországban immár megvan minden szervezeti és személyi feltétel. A konkrét javaslatot egy olaszországi "hungarológiai központ" létrehozására Köpeczi Béla művelődési miniszter fogalmazta meg 1983 őszén Antonio Ruberti professzor, a legnagyobb olasz tudományegyetem rektora előtt, a Római La Sapienza és az ELTE, illetve a BME között megkötött egyetemközi szerződés ünnepélyes aláírása alkalmával. Antonio Ruberti rektor a javaslatot igen hasznosnak és aktuálisnak tartotta, majd tájékoztatta a magyar felet, hogy az új, 1980. évi egyetemi törvény lehetővé teszi, hogy több olasz állami egyetem egyetemközi szerződéssel tudományos központot (centro interuniversitario) hozzon létre, amely önálló szervezatként, állami kutatási fejlesztési alapra támaszkodva folytathatja kutatói tevékenységét, illetve a Római Tudományegyetem nevében vállalkozott a fent említett Egyetemközi Hungarológiai Kutatások Központja létrehozására.

Az Olaszországi Egyetemközi Hungarológiai Kutatások Központja (Centro Interuniversitario per gli Studi ungheresi in Italia-C.I.U.S.U.) alakuló közgyűlésére 1985. április 29-30-án került sor a Római Tudományegyetem Kelet-európai Intézetében. Az alapítóülésen Klaniczay Tibor akadémikus, a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság főtitkára tartott előadást Irodalom és nemzetiség, a magyar irodalom szerepe a dunavölgyi népek kultúrájában címmel. Az alakulóülésen a kutatóközpontban résztvevő tíz olasz egyetem képviselői megvitatták a központot létrehozó egyetemközi alapszerződés szövegét, illetve megválasztották a központ ideiglenes vezetőségét. (A központ adminisztratív székhelye a Római Tudományegyetem magyar tanszékén van, ideiglenes elnöke Amadeo Di Francesco professzor, a Nápolyi Kelet-európai Intézet Magyar tanszékének vezetője.)

Igen lényeges megemlíteni, hogy az olaszországi egyetemi törvény értelmében az egyetemközi kutatóközpontok nem valamilyen új intézményt jelölnek, hanem "kutatási főirányokat",

melyek fokozottan részesülhetnek a nemzeti tudományos kutatási fejlesztési alapból. Így a kutatóközpont tudományos tanácsa meghatározza azokat a kutatási irányokat és tevékenységi formákat, amelyeket az olaszországi tudományos élet szempontjából szükségesnek tart és ezek végrehajtására (kutatások alapköltségeinek fedezésére, tanulmányutakra, konferenciák rendezésére, külföldi kutatók meghívására, a kutatók eredményeinek önálló kötetekben való megjelentetésére stb.) az egyetemközi kutatóközpontok külön anyagi támogatásban részesülnek az Oktatási Minisztérium és a Nemzeti Kutatási Központ (C.N.R.) részéről. Így az olaszországi hungarológiai központ is elsősorban az olaszországi hungarológiai kutatások új koordináló szerveként fog tevékenykedni, az olaszországi magyarságtudományi kutatásokat hivatott előmozdítani, támogatni és koordinálni. A Központ által támogatott kutatómunkában az egyetemközi szerződésben társult különböző karainak (bölcsezzettudományi, közgazdaságtudományi, szociológiai stb.) és intézeteinek kutatói vehetnek részt (a magyar irodalom és nyelvészet kutatóin túl történészek, szociológusok, gazdaságtörténészek, folkloristák, filozófiatörténészek, művészettörténészek, zenetörténészek stb.), akik tudományos kutatómunkájuk során magyarságtudományi kérdésekkel is foglalkoznak. Az egyes egyetemek különböző karain és intézetein belül folytatott kutatómunkát a társult egyetemek magyar irodalmi, illetve filológiai tanszékei koordinálják, és ezek vezetői alkotják a Kutatóközpont fő szervezeti formáját a hungarológiai központ "tudományos tanácsát".

A tudományos tanács dönt az állami kutatási alapból kapott pénzügyi, illetve más jellegű támogatás felhasználásának módjairól, a Központ által rendezendő tudományos konferenciákról, a Központ által finanszírozott tudományos kiadványokról. Az olaszországi hungarológiai központ alapokmánya igen lényegesnek tartja a legkülönbözőbb társadalomtudományi szakterületek kutatóinak bevonását a magyarságtudományi kutatásokba, elő kívánja segíteni olasz kutatók magyarországi tanulmányútjait, magyar és külföldi hungarológusok olaszországi meghívását, a magyarországi hungarológiai kutatások eredményeinek olaszországi megismertetését. A Köz-

pont alapokmánya hangsúlyozza, hogy a Központba társult egyetemek tovább kívánják fejleszteni az olasz és a magyar tudományos kutatások közötti kapcsolatokat, amelyben igen fontos szerepet szán a Magyar Tudományos Akadémiával, az Eötvös Loránd Tudományegyetemmel, illetve a magyar Művelődési Minisztériummal és a Római Magyar Akadémiával már eddig is kialakult kapcsolatok továbbfejlesztésének. Az alakuló közgyűlés résztvevői kifejezték azt az igényüket is, hogy örömmel vennék, ha az egyes egyetemi tanszéki könyvtárak mellett a magyar művelődési kormányzat az olaszországi hungarológia alapkönyvtárává fejlesztené a Római Magyar Akadémia Fraknoi Vilmos által alapított könyvtárát (más római külföldi akadémiaik könyvtárához hasonlóan).

A Központ jogi beiktatása jelenleg a befejező stádiumhoz ért (időközben újabb két olasz egyetem, az Università Cattolica di Milano és az Università di Trieste kérte felvételét a Központba), de már az 1985/86. akadémiai évben is jelentős hungarológiai tevékenység folyt Olaszországban a Központ szervezésében. Így 1986 tavaszán a társult egyetemek oktatói részvételével került megrendezésre a Római Magyar Akadémia igen jelentős művelődéstörténeti szemináriuma (Ungheresi, strana gente, 1986. február-március), a VI. magyar-olasz művelődéstörténeti konferencián a "hagyományos" hungarológusok mellett két olasz történész és komparatista vett részt magyarságtudományi kutatási eredményeivel. Az olaszországi hungarológusok jelentős szerepet játszottak a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság II. Hungarológiai kongresszusán is, ahol az új olasz hungarológiai kutatóközpont két tagját (Gianpiero Cavaglia, Amedeo Di Francesco) választották be a Társaság Végrehajtó Bizottságába, majd 1986 novemberében Kapisztrán János születésének 600. és Buda visszafoglalásának 300. évfordulóján tudományos ülésszakot szerveztek az olaszországi magyar tanszékek hallgatói számára. A jogi beiktatásig a Központ az egyes egyetemek támogatásából fedezi a kutatásokhoz és a rendezvényekhez szükséges feltételeket. Így a Római Tudományegyetem támogatása lehetővé tette, hogy 1987 januárjában - évkönyv formájában - megjelenhessen az új olaszországi szaktudomá-

nyi folyóirat, a Rivista di Studi Ungheresi első száma. A tízéves folyóirat legfőbb feladata az, hogy a lehető legszélesebb formában biztosítsa az olasz tudományos kutatók számára hungarológiai vonatkozó kutatásaik eredményeinek közlését, illetve ezekkel egyidőben tájékoztassa az olasz tudományos közvéleményt a nemzetközi hungarológia új irányzatairól, eseményeiről, a magyarországi tudományos élet eredményeiről, kutatási irányairól, módszereiről. Így az első számban Klaniczay Tibor Irodalom és nemzetiség c. tanulmányát követően Massimo Mila zenetörténész Kodály tanulmánya, Gianni Vattimo filozófus Budapesti Fórummal foglalkozó írása, Mario Verdone filmtörténész Miloss Aurélról írt tanulmánya, Mario Petrucciani professzor Ungaretti és Magyarország c. tanulmánya, Anna Bujatti Balázs Béla kínai meséinek filológiai forrásait elemző tanulmányai olvashatók. Raoul Gueze professzor, az Olasz Levéltári Központ főigazgató helyettese Buda visszafoglalása olasz visszhangjának levéltári forrásait ismerteti tanulmányában, míg a triezsti Silvano Cavazza levéltári felfedezését a dalmát Tranquillus Andronicus V. Pius pápához írt levelének kéziratát mutatja be, amely a mohácsi vész utáni magyarországi állapotokat elemzi. A folyóirat gazdagon tartalmazza a Magyarországon és Olaszországban megjelent hungarológiai munkák recenzióit, beszámolót közöl Voigt Vilmos tollából a magyarországi folklorisztika múltjáról és jelenéről. Az új olasz hungarológiai folyóirat bemutatására Köpeczi Béla művelődési miniszter 1987. februári római díszdoktori beiktatása alkalmával került sor a Római Tudományegyetemen, és ekkorra tervezik a jogi beiktatást követő első tudományos tanácsülés megrendezését is, amely meghatározná az olaszországi hungarológiai központ további hároméves tudományos programját, amelyben jelentős helyen fog szerepelni az 1990. évi Mátyás király évforduló tudományos rendezvényeinek levéltári kutatásokkal történő előkészítése, egy új olasz nyelvű, a magyar és nemzetközi irodalomtudomány eredményeinek és módszereinek figyelembevételével készülő magyar irodalomtörténeti kézikönyv összeállítására, valamint egy magyar történeti kézikönyv le-

fordíttatása és megjelentetése. Az olaszországi hungarológiai kutatóközpont felajánlotta támogatását a Magyarországon most folyó Janus Pannonius kritikai kiadás megjelentetéséhez.

### III. Hungarológiai oktatás az olasz egyetemeken

A külföldön működő magyar nyelv és irodalom tanszékek oktatóinak leggyakrabban azt a kérdést teszik fel az érdeklődők, hogy "hányan és miért tanulnak magyarul", megtanulnak-e a hallgatók egyáltalán magyarul, és hogy lesz-e köztük egy-két jó műfordító. A válaszadáskor az oktató általában zavarban van, mert ugyan könnyen felelhetné azt, hogy egy kisebb idegen nyelv és irodalom tanszéknek általában 15-20 hallgatója szokott lenni, valamint azt, hogy egy szorgalmasabb diák, ha rendszeresen látogatja a három szinten heti hat órában biztosított lektori nyelvórákat (és az általában mindenütt meglévő nyelvi laboratóriumok által nyújtott lehetőségeket is kihasználja, valamint részt vesz a Debreceni Nyári Egyetem 80 órás intenzív nyelvi kurzusán), akkor egy jobb felfogású fiatal egy-két év elteltével bizony megtanul - középfokon - magyarul. Ugyanakkor túl egyszerű lenne így felelni, ugyanis a kérdés rosszul közelíti meg az egyetemi Magyar nyelv- és irodalom tanszékek munkáját. Az idegen nyelv és irodalom tanszékeken ugyanis a nyelvoktatás csak kiegészíti az egyetemi tanulmányokat, a nyelvtanulás csak egyik előfeltétele, de nem tartalma a magyar (és más idegen nyelv és irodalom) tanszékek munkájának. Az olasz egyetemeken a nyelvszakos hallgatóknak csak joguk és nem kötelességük a lektori nyelvórák látogatása. Csak a négyéves tárgyként idegen nyelvet tanuló diákoknak kötelező írásbeli és szóbeli nyelvi vizsgát tenniük, a többiek esetében a nyelvi vizsga megelőzi az irodalom, illetve kultúrtörténeti kollokviumot, de nem része a vizsgának. A vizsga anyaga kizárólag kultúrtörténeti-irodalmi jellegű. Ráadásul az olaszországi egyetemeken a tárgyak oktatása csak olasz nyelven történhet, a vizsgák nyelve is csak olasz. Ez abból a szempontból is fontos, mert az idegen nyelv és irodalom vizsgatárgyat nemcsak a "szakos" hallgatók vehetik fel, hanem



bármely bölcsészhallgató (történészek, irodalmárok, más nyelvszakosok stb.), sőt akár más fakultások hallgatói is (így közgazdászok, építészek stb.).

Az olasz egyetemeken a magyar nyelv és irodalom illetve a finnugor összehasonlító nyelvészet vizsgatárgy lehet a következő egyetemi hallgatók számára: 1. Magyar szakos hallgatók (nyelvszakos hallgatók, négyéves tárgyak a magyar nyelv és irodalom, kötelező számukra a finnugor filológia és egy másik két- vagy hároméves idegen nyelv és irodalom vizsgatárgy felvétele. Négy magyar vizsgát tesznek, írásbeli és szóbeli nyelvi vizsga előzi meg a szóbeli kollókviumot). 2. Idegen nyelv szakos hallgatók, akiknek második idegen nyelv és irodalom szaktárgya a magyar. Három vizsgát kell tenniük (az írásbeli vizsga nem követelmény). A Római Egyetemen főleg a szláv nyelvek mellé szokták felvenni a magyart a Keleti Intézet keretében. 3. Biennialisták és annualisták: egy vagy két vizsgát tesznek a tárgyból. A nyelvi vizsga nem kötelező. Ezek lehetnek idegen nyelv szakosok (harmadik idegen nyelv és irodalomként veszik fel a tárgyat), bölcsészek és filozófia szakosok (történészek, művészet-történészek, irodalomszakosok, nyelvészek stb.), akiknek egyik kiegészítő tárgyük az illető idegen nyelvi tárgy megfelelő korszaka (történészeknél a magyar feudális állam alapítása, az Anjou-kor, a török elleni háborúk korszaka, az 1948-49-es forradalmak, az Osztrák-Magyar Monarchia stb., irodalmároknál, művészet-történészeknél egy-egy nagyobb korszak magyar művészete (barokk, felvilágosodás, romantika, avantgard stb.), de ugyanígy kérhetnek vizsgaprogramot más fakultások hallgatói (közgazdászok Berend T. Iván - Ránki György: Kelet-középeurópai államok XIX-XX. századi gazdasági élete c. olaszra fordított művéből stb.). Ezen utóbbi hallgatók esetében a vizsga anyagát nem a szakos hallgatók követelményrendszere, hanem vagy a főkollégium anyaga (például az 1986/87. tanévben: "Az író és a társadalom. A populizmus a XIX. és a XX. századi magyar kultúrában"), vagy a tanszékvezetővel közösen kialakított vizsgaanyag (filozófusoknál Lukács György, a magyar marxista esztétikai gondolkodás alakulása, latin szakosoknál a magyar humanizmus

és reneszánsz műveltsége, török szakosoknál a törökkori magyar irodalom, és hasonlóképp a zenetörténet, összehasonlító irodalomtörténet, folklór stb. szakosok esetében). Azaz, ha jobban meggondoljuk a legtöbb olasz egyetemen az egyetemi magyar nyelv és irodalom tanszékek a szakos képzés mellett ellátják a szélesebb értelemben vett hungarológiai képzést is. Természetesen az ott igen nehéz, ahol egy oktató látja el mindkét tárgy (a magyar irodalom és finnugor összehasonlító nyelvészet) oktatását vagy ahol lektor hiányában a nyelvi órákat is a tanszékvezetőnek kell biztosítania. Szerencsére a legtöbb egyetemen már mindkét szaktárgynak külön státusa van (ha ugyanaz az oktató is foglalkozik az oktatással), és majdnem mindenütt létesült külön nyelvoktatással foglalkozó lektori hely is. (A lektorokat az egyetemek ideiglenes szerződéssel tanévenként bízzák meg, és sem jogilag, sem gyakorlatban nem tekintik oktatói állásnak.) Az új olasz egyetemi törvény (1980), amely a korábban az évenkénti megbízáshoz kötött magyaroktatást egyetemi tanszéki szintre juttatta a legtöbb olasz egyetemen, azt is lehetővé teszi, hogy az egyes tanszékek, kari tanácsi javaslattal más egyetemekről, külföldről hívjanak meg szerződéses vendégprofesszorokat a hivatalos tanrendi tárgyat kiegészítő speciálkollégiumok ("corsi integrativi") megtartására. Így lehetővé válik, hogy ma a magyar nyelv és irodalom oktatását vezető tanárok mellett a különböző egyetemeken más magyarságtudományi tárgyak (folklór, filmesztétika, zenetörténet, filozófia stb.) szakértői kapjanak megbízást egy-egy háromtól nyolc hónapig tartó speciálkollégium megtartására, amelyet nemcsak az érdekelt tanszék, hanem az egyetem bármely karának és intézetének bármely hallgatója felvehet. Így kapott meghívást az 1985/86. tanévben a Római Tudományegyetem Magyar Tanszékétől Nemeskürty István professzor egy magyar filmtörténeti előadássorozatra, illetve az 1986/87. tanévben Sallay Géza professzor egy magyar-olasz összehasonlító irodalomtörténeti szakkollégium megtartására. Vendégprofesszori meghívással más olasz egyetemek is éltek egyrészt a magyar nyelv és irodalom, valamint a finnugor filológiai oktatás szakmai rangjának biztosítására (Padova, Udine), illetve más szaktárgyak (matematika, filozófia, római jog stb.) oktatására.

Végül még azt jegyezném meg, hogy az egyes külföldi magyar nyelv és irodalom tanszékek munkájában az oktatáson túl igen fontos részt tesz ki az egyetemi tudományos munkában való részvétel, hogy az egyes interdiszciplináris és szakmai kérdésekben rendezett konferenciákon, kutatási programokon biztosítva legyen (egyrészt a tanszékvezető személyén keresztül, másrészt magyarországi szakemberek meghívásával) a magyarságtudományi részvétel is. Így a Római Magyar Tanszék többször kivette részét különböző római egyetemi kutatásokban, tudományos rendezvényekben. Mindenekelőtt állandó szakbibliográfiái támogatást nyújt a magyarságtudománnyal is foglalkozó kutatók számára (Mariotti professzor Janus Pannonius kutatásai, Mario Verdone és Guido Aristarco filmesztetikai tanulmányai stb.). A tanszék 1980. óta több római tudományos konferencián vett részt, illetve magyar előadókat hívott meg az 1981. évi egyetemtörténeti ülészak, Vergilius bimillennárium, Pasolini ülészak, Lukács György ülészak stb.), tanulmányokat biztosított nagyszabású tanulmánykötetek számára (Studi in Onore di Natalino Sapegno, Studi in onere di Vittorio Branca stb.). A magyar tanszék meghívására több neves magyar egyetemi tanár (Borzsák István, Fábrián Pál, Kiefer Ferenc, Klaniczay Tibor, Nagy Péter, Rév Mária, Sallay Géza, Süpek Ottó, Vajda György Mihály stb.) tartott előadást a Római tudományegyetemen, és a tanszék három ízben is önálló konferenciát rendezett. Igen nagy segítséget nyújt a magyar-olasz tudóscserében az 1983-ban megkötött Róma -La Sapienza - ELTE egyetemközi csereegyezmény nyújtotta lehetőség. Ilyen előzmények után esett Rómára a választás, hogy a Római Tudományegyetem Magyar Nyelv és Irodalom tanszéke legyen az olaszországi hungarológiai központ adminisztratív székhelye és egyúttal az olaszországi hungarológiai folyóirat, a Rivista di Studi Ungheresi szerkesztősége is. A Római Magyar Tanszék immár megnövekedett oktatói létszámmal (tanszékvezető, + vendégprofesszor, + tudományos gyakornok, + nyelvi lektor) igyekszik eleget tenni a hungarológiai oktatás és kutatások szervezése egyre nagyobb, de épp ezért megtisztelő feladatainak.

(1986.)

## II. NYELVÉSZET ÉS NYELVOKTATÁS

Balázs János

### Az egybevető /kontrasztív/ módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyaroktatásban

#### A kontrasztív kutatások helyzete

O. Mindannyian, akik itt jelen vagyunk, akár külföldön, akár itthon tanítjuk anyanyelvünket, az oktatás során állandóan ugyanazzal a problémával kerülünk szembe. Tanulóink anyanyelvi beidegzettségével szegül szembe anyanyelvünk, mint megtanulandó idegen nyelv: a forrásnyelvvél a cél-nyelv. Ennek a szembenállásnak a tényével számol a napjainkban egyre jobban kibontakozó egybevető (kontrasztív) módszer, amely a csupán egy nyelvre támaszkodó, vagyis monolingvális nyelvtudományi módszerekkel ellentétben szükségképpen interlingvális jellegű.

Mindjárt előljáróban meg kell jegyezmem, hogy e kétféle módszer nem mindenben áll szemben egymással. A nyelvet ugyanis akár önmagában, akár más nyelvekkel egybevetve szemléljük, lényegében ugyanazok a törvényszerűségek jellemzik. Röviden ezekről kell most szólnunk, hogy az egybevető módszer lényegét jobban megragadhassuk.

W. von Humboldt munkássága nyomán kezdett általánossá válni a nyelv szemléletében az a felismerés, hogy mind a nyelv egészét, mind pedig a konkrét beszédtevékenységet tekintve egy antinomikus jelenséggel állunk szemben. Humboldt szerint ugyanis a nyelv mint bizonyos szempontból már kész egész s lezárt egység, valójában a kész mű (ergon, Werk) benyomását keltheti, míg a konkrét beszédtevékenység folyamán az örökös újratereztés, a működésben megnyilvánuló energia bontakozik ki előttünk, s bár,

mint ismeretes, Humboldt a nyelv lényegét elsősorban éppen ebben a folytonos megújulásban, újratereztetésben látta, végső fokon e folytonos egymással szemben mégis felismerhetőnek vélte a nyelvben ugyanekkor mindig elének tűnő viszonylagos azonosságot. Megállapítható tehát, hogy híres különbségtétele *ergon* és *energeia* között végső fokon dialektikus alapokon nyugszik.

Még világosabban tűnik elének az antinomikus szemlélet F. de Saussure híres nyelvelméletében. A nyelv (*langue*) mint rendszer ugyanis szükségképpen feltételez bizonyos fokú megállapodottságot és nyugalmat. Ezzel szemben a konkrét beszédtevékenység (*parole*) e viszonylagos nyugalommal és lezárttsággal szemben a mozgást, a változást jelenti. Ugyanígy antinomikus jellegűek Saussure egyéb dichotomiái is. Kettéválasztásaiban a dialektikus logika ismerőinek nem nehéz felismerniük az antinomiákon nyugvó szemléletmódot. Ha ugyanis a nyelvet egyidejű állapotában, szinkronikusan viszonylag megállapodottnak, késznek tekintjük, történelmi fejlődésében, diakronikus mivoltában a változás tényét kell felismernünk. S még tovább is sorolhatnók Saussure híres, ellenpontosításos rendszerének egyes mozzanatait. Könnyű volna kimutatnunk, hogy a szintagmatikus és paradigmikus elrendeződésnek tőle először körvonalazott szembenállásában is végső soron efféle, antinomikus jellegű szembenállás rejtőzik.

Ezek után a meglepetések erejével hat reánk az a szintén Saussure nevéhez fűződő klasszikus tétel, mely szerint "dans la langue il n'y a que de différences" 'a nyelvben csak különbségek vannak'. Tudnunk kell, hogy Saussure-nek csupán halála után megjelent klasszikus műve tanítványainak jegyzetei alapján készült, s így nem tekinthető a szerző minden szempontból hiteles hagyatékának. Az utóbbi évtizedek során más tanítványainak íróasztalából újabb jegyzetvariánsok kerültek elő, s mint Godel és mások fáradozásai nyomán láthatjuk, egy-egy, Saussure-nek tulajdonított megállapítás számos módosításra szorul. Véleményem szerint ezek közé tartozik az imént idézett híres mondat is. Ha ugyanis mindazt, amit az imént Humboldt

és Saussure antinomikus szemléletmódjával kapcsolatosan mondtam, fontolóra vesszük, akkor Saussure nevezetes tételét valahogy így kell módosítanunk: a nyelvet is mint minden jelenséget szükségképpen az jellemzi, hogy benne, minden mozzanatában egyidejű egyezések és különbözőségek mutatkoznak.

A fonológia szakemberei a legújabb időkben ismételten felismerték, hogy a fonémák rendszerében is minden bizonnyal ez a törvényszerűség a legalapvetőbb. Nem volna ugyanis dialektikus, s így a valóságnak megfelelő, hogyha azt mondanók, hogy az egyes nyelvek fonémáit csak az jellemzi, hogy ezek egymástól különböznek. Ha ugyanis oly minimális szópárokra, mint *kap* és *nap* a jelentéskülönbség e szópárok első fonémáinak különbségén alapszik, s a *k* és *n*, mint jelentésmegkülönböztető elemek jutnak el a fonéma-rangig, ugyanakkor az is kétségtelen, hogy az említett szópárt nemcsak az jellemzi, hogy a szókezdő fonémák különböznek, hanem az is, hogy az utánuk következők teljesen megegyeznek. Vagy pl. a magyar zárhangok részrendszerében a *p*, *t*, *k*, valamint ezek zöngés megfelelői, a *b*, *d*, *g*, egyfelől nyilvánvalóan különböznek, s a magyar fonémarendszerben éppen azért kapnak fonéma rangot, mivel az imént említett szópárhoz hasonló párokban jelentésmegkülönböztető funkciójuk lehet, másfelől azonban nyilvánvalóan egyező vonásokat is mutatnak, hiszen valamennyien zárhangok (képzésükben a nyilvánvaló különbözőségeik ellenére is a záralkotás ténye azonos mozzanat). Így tehát a fonológiai rendszer nyilvánvalóan az egyidejű egyezések és különbözőségeik dialektikus szembenállásán épül fel.

Könnyű volna kimutatnunk, hogy ez a dialektikus elv nemcsak ebben a részrendszerben, hanem minden más nyelvi részrendszerben is ugyanígy érvényesül, sőt a nyelv egészében is világosan érvényre jut. Ennek alapján Saussure fenti tételét lényegesen módosítva azt kell mondanunk, hogy a nyelv mind különféle részrendszereiben, mind pedig ezek viszonyában és összességében tekintve is, egyidejű egyezések és egyidejű különbözőségeik dialektikus egysége.

Az alábbiakban abból fogunk kiindulni, hogy ez a tétel nemcsak az egyes nyelvekre, hanem az egymással érintkezésben lévő s a nyelvtanulás folyamán az anyanyelv és a megtanulandó idegen nyelv szembeszegülése során, vagyis a nyelvek kontrasztivitásában és interferenciájában is szükségképpen érvényesül. Más szóval, mind a monolingvális, mind pedig az interlingvális módszerek is végső soron ugyanezen a dialektikus alapelven nyugszanak. Ezek után kíséreljük meg az egybevető (kontrasztív) módszer rövid jellemzését és az interlingvális módszerek sorába való beillesztését.

0.1. Az interlingvális módszerek közül a mi szempontunkból tekintve az alábbiak a legfontosabbak:

0.1.1. Az összehasonlító történeti módszer, mely mint közismert, a közös alapnyelvből leszármazott nyelvek rokonsági viszonyainak megállapítására szolgál. E módszer első alkalmazói magyarok, Sajnovics J. (1770) és Gyarmathi Sámuel (1799) voltak. Mégis módszerük csak Fr. Bopp (1816) fellépése nyomán vált a modern nyelvtudományak hosszú évtizedekig szinte egyedül uralkodó módszerévé. Ezt az új vizsgálati módszert, mint szintén jól tudjuk, A. Schleicher nyomán 1878-tól kezdve, mesteri módon, a lipcsei egyetemen kialakult újgrammatikus iskola fejlesztette igen magas fokra.

Nem lehet most feladatunk e módszer tüzetes ismertetése. A mi szempontunkból azonban igen lényeges annak a megállapítása, hogy ez a módszer is végső soron az imént vázolt dialektikus szemléletmód érvényesülését tükrözi. Megalkotói ugyanis ösztönösen abból a felismerésből indultak ki, hogy két vagy több nyelv csak akkor lehet rokon, ha bennük, bizonyos alapvetően fontos részrendszerek, így pl. az alapszókincs bizonyos rétegei és a nyelvtani rendszer legfontosabbnak tartott elemei végső fokon azonos tőről sarjadtak s történelmi mozgásukban, a változások szabályszerűségében is kimutathatóan ez az azonosság megállapítható. A magyar pl. azért finnugor nyelv, mert alapszókincsének és nyelvtani rendszerének bizonyos releváns elemei minden kétséget kizáróan a finnugor alapnyelv korából

származó ősi örökségként minden változás ellenére is bizonyos azonosságot mutatnak. Ha ilyen fajta azonosság két vagy több nyelv között, azok számottevő különbözőségei ellenére is kézzel foghatóan bizonyítható, akkor a nyelvek rokonok. Ha köztük effajta egyezések nincsenek, akkor ezek nem tekinthetők rokonnak.

0.1.2. A nyelvtipológiai módszer, mely a szerkezetileg többé-kevésbé hasonló nyelveket rokonságtól függetlenül valamely sajátos nyelvtípus megtestesítőiként osztályozva vizsgálja, az előbbi módszerrel nem teljesen egyezik. Egy tekintetben azonban a kettő között alapvető egyezés mutatkozik. Nyilvánvaló ugyanis, hogy a nyelvtipológia akkor, amikor valamely nyelvet úgy tekint, mint egy bizonyos nyelvtípusnak a megtestesítőjét, kétségkívül abból indul ki, hogy két vagy több nyelv akkor is tekinthető egy közös nyelvtípus megtestesítőjének, ha köztük számottevő eltérés van ugyan, de oly mozzanatokban, amelyek a szóban forgó nyelvtípusnak releváns jegyei közé tartoznak, köztük lényeges egyezések állapíthatók meg. Így pl. ha elfogadjuk A.W. von Schlegel (1818) módszertani felosztását, amely szerint a világ különféle nyelvei az izoláló, agglutináló és flektáló főtípusok egyedi képviselői, s ha a magyart ennek megfelelőleg, mint ragozó nyelvet az agglutináló nyelvek közé soroljuk, akkor elhanyagolva nyelvünknek számos, különben igen fontos különbözőségeit, figyelmünket a ragozás nagymértékű alkalmazásában megnyilvánuló tipológiai sajátosságra összpontosítjuk, s ilyen alapon nyelvünket nemcsak a szintén ragozó többi finnugor nyelvvel, hanem az ugyanígy agglutináló altáji nyelvekkel is egy sorba állítjuk. Nyilvánvaló, hogy eljárásunk ebben az esetben is az egyidejű egyezések és egyidejű különbözőségek dialektikus egységének elvén nyugszik. A nyelvtipológiai módszer főbb továbbfejlesztői: W. Humboldt (1836), H. Steinthal (1860), N. Finck (1909), E. Sapir (1921), P. Menzerath (1943), J.H. Greenberg (1950-től) és mások nyelvtipológiai munkásságát végső soron, ösztönösen is kimutathatóan ugyanez az alapelv vezérli. Mindegyikük meg volt győződve arról, hogy a



világ különféle nyelvei a bennük lépten-nyomon elének tá-  
ruló különbségek ellenére is bizonyos tipikus vonásaik-  
ban egyezéseket is mutatnak, s hogy ezek az egyezések úgy  
tekinthetők, mint egy-egy alaptípusnak konkrét megvalósu-  
lásai. Jellemző, hogy Greenberg és követői legújabbban a  
prágai iskola mai képviselői az efféle közös tipológiai  
jegyek szabatos meghatározására matematikai módszerek  
alkalmazását kísérelték meg, s mint eredményeik mutatják,  
számottevő sikerrel. Elég itt utalnom a pozsonyi nyelvés-  
zek legújabb kutatásaira, amelyek arra irányulnak, hogy  
az egyes szláv nyelvekben, ezek nyilvánvaló eltérései el-  
lenére is, alaktani tekintetben bizonyos számszerű muta-  
tók segítségével a tipológiai rokonságot egzakt formában  
rangsorolni lehessen.

0.1.3. Az egybevető (kontrasztív) mód-  
szer, mely két vagy több nyelv egészének, egyes rész-  
rendszereinek, vagy csak bizonyos sajátosságainak szembe-  
állítására, magasabb fokon pedig a köztük levő egyezések  
és különbségek pontos felderítésére és leírására haszná-  
latos, az interlingvális módszerek közül bizonyos szem-  
pontból tekintve a legrégebb, más szempontból tekintve vi-  
szont a legújabb. Mivel ez a módszer a nyelvtanítás folya-  
mán egymással szembekerülő forrásnyelv, mégpedig rend-  
szerint az anyanyelv és a megtanítandó idegen nyelv, mint  
célnyelv közti különbségeket veszi számba, s a várható  
nehézségekre éppen e különbségek ismeretében már előre  
felhívja a figyelmünket, az idegen nyelvek tanításában s  
így a külföldiek magyarra való tanításában is nyilvánvaló-  
an hasznosnak ígérkezik. Ezért talán nem lesz fölösleges,  
ha kialakulásával és mibenlétével kissé részletesebben is  
foglalkozunk.

1. Az egybevető módszert annak ellenére, hogy tudomá-  
nyos megalapozására csak a legutóbbi évtizedekben történ-  
tek komolyabb kísérletek, a nyelvészetben ösztönös formá-  
ban már régóta alkalmazták.

1.1. A latin grammatikusok az ókorban, amikor a la-  
tin grammatikát a görög mintájára megalkották, anyanyel-  
vüket célnyelvként a göröggel, mint forrásnyelvvél vetet-  
ték egybe. Lépésről lépésre haladva az egyes nyelvi rész-

rendszereket, így a hangrendszert, az alaktani, sőt a szintaktikai rendszert is összemérve, írták meg anyanyelvük grammatikáját. Tapasztalniuk kellett, hogy e részrendszerek görög-latin viszonylatban számos egyezést és igen számos eltérést is mutatnak. Idézhetnők pl. azoknak az ókori latin grammatikusoknak a megállapításait, akik anyanyelvük esetrendszerét a görög esetrendszerrel vetették egybe, hangsúlyozva a latinnak nagyobb tagoltságát, oly esetek meglétét, amelyek a görögben hiányoznak. De hivatkozhatnánk akár a görög írásrendszer megalkotóira is, akik a föníciai írásjeleket fölhasználva, ezeket anyanyelvük fonémarendszeréhez igazították, miközben a két nyelv fonémarendszerében többé-kevésbé azonos fonémák betűjeleit változatlanul átvették, a föníciai fonémarendszerben ismeretlen, de anyanyelvükben meglévő fonémák jelölésére viszont, gyakran a föníciai betűjeleket módosítva új írásjeleket eszeltek ki. Nyilvánvaló, hogy módszerük az egyidejű egyezések és különbözőségek elvének alkalmazásán alapult. De ugyanígy teljesen spontánul ugyanezt az alapelvet érvényesítették a vulgáris nyelvek szótárírói és nyelvtanítói is, akik anyanyelvük szókincsét és nyelvtani rendszerét, sőt hangrendszerét és írásrendszerét is az akkor mintaképnek tartott latinéhoz mérték. Idézhetnők a középkortól kezdve egyre nagyobb számban felbukkanó kétnyelvű szójegyzékeket, latin-magyar viszonylatban. Vagy éppen Sylvester János (1539) latin-magyar nyelv-tanát, mely, mint másutt kimutatni próbáltam, az Európában ekkortájt divatos kétnyelvű nyelv-tanok egyik igen fejlett típusát képviseli. Említhetném Sylvester nyelv-tanának egyik igen érdekes részét, ahol a szerző mesterével, Melanchtonnal vitázva ujjongva állapítja meg, hogy a szófajok részrendszerében a mi nyelvünk a göröggel és némettel egyezően névelővel is dicsekedhet, holott névelő a latinban nincsen. Mi ez, ha nem annak felismerése, hogy a nyelvek egyes részrendszereikben egyidejűleg egyezéseket egyaránt mutatnak, s hogy ezek számbavétele a nyelv-tanulás folyamán alapvetően fontos? Vagy amikor Szenczi Molnár Albert latin-magyar és

magyar-latin szótárát megalkotta (1604), vajon nem azt az elvet követte-e, hogy a latin és a magyar szókincs, elemeiknek igen lényeges eltérései ellenére is, végső soron mégiscsak összemérhetők, sőt egybe is vetendők, hiszen két-nyelvű szótárt csak így, ennek az elvnek a szem előtt tartásával lehet szerkeszteniünk?

1.2. Az egybevető módszer tudományos megalapozását a modern nyelvészeti irányzatok segítették elő.

1.2.1. Fentebb már említettem Humboldt és Saussure nyelvszemléletének kimutathatóan dialektikus jellegét. Ezzel kapcsolatban ki kell emelnem egy másik alapelvet, ami szintén lényeges mértékben járult hozzá a kontrasztív módszer elméleti megalapozásához. Ez a rendszer és a struktúra fogalmának előtérbe kerülése. Saussure óta nem csak azt valljuk, hogy a nyelv rendszer, hanem azt is, hogy oly rendszer, amely részrendszerekre oszlik ugyan, de ezek a részrendszerek egymáshoz és a nyelv egészéhez való viszonyukban is rendszert alkotnak. Másfelől a nyelvet, mint struktúrát úgy fogjuk fel, mint amelyben a strukturáltságot a részeknek egymáshoz és a nyelv egészéhez való sajátos viszonya határozza meg. Nyilvánvaló, hogy ez a szemlélet egyfelől a nyelvi analízist, másfelől a nyelvi szintézist tételezi fel, a nyelv egészét előbb analitikus módszerrel részrendszerekre, majd e részrendszereket elemeire tagolva, másfelől viszont ezen elemeknek rendszerszerű és strukturális összefüggésére rámutatva, a szintézist is sürgetve és követelve. Mindaz, amit alább mondani fogok, több szempontból is hiányos lesz. Fogyatékos lesz mindenekelőtt azért, mert a jelen alkalommal csak a kontrasztív módszerek megalapozásához elengedhetetlenül szükséges analízist mutatom be, s azt is szerfölött hézagosan, teljesen mellőzve s a jövőbeli kutatásokra hárítva az éppoly szükséges és nélkülözhetetlen szintézist.

1.2.2. A prágai nyelvész körhöz tartozó szovjet nyelvész, E. Polivanov (1931) az elsők között vizsgálta, hogy az anyanyelvi beidegzettség, a sajátos forrásnyelvi artikulációs bázis mily nagyfokú eltorzulásokat okoz az idegen

nyelvek oly fonémáinak érzékelésében, amelyek anyanyelvünk fonémarendszeréből hiányoznak. Klasszikusnak számító tanulmánya a mi szempontunkból már csak azért is igen jelentős, mert a szerző, mint számos délkeletázsiai és keletázsiai nyelv kitűnő ismerője, az elsők között mutatott rá e nyelvek fonémarendszerének és az európai nyelvek hasonló részrendszereinek szembevetésében jelentős eltéréseire. Mathesius (1936) cseh anglistának Jespersen híres angol nyelvtanárról írott bírálata pedig azért érdemel figyelmet, mivel a neves cseh nyelvész cáfolhatatlanul bizonyította, hogy a kontrasztív módszernek, az egyidejű egyezések és különbségek elvének alkalmazásáról a monolingvális jellegű nyelvészeti munkálatokban, tehát pl. egyetlen nyelv leíró nyelvtanának megalkotása során sem mondhatunk el. Említenünk kell N.S. Trubetzkoy (1939) nevezetes észrevételét is, mely szerint az "Idegen akcentus" azáltal jön létre, hogy az idegen nyelv tanulói helytelenül érzékelik az anyanyelvük fonémarendszeréből hiányzó fonémákat.

1.2.3. A genfi iskolának Saussure nyomdokain haladó főbb képviselői közül Ch. Bally (1944) emelkedik ki a német és francia szókincs és szintaxis egyes jelenségeit újszerűen egybevető monográfiájával. H. Frei (1944) a világ különféle nyelveinek mutató névmási rendszereit mérte össze kontrasztív alapon.

E kezdeményezések ellenére is a kontrasztív kutatások csak a második világháború után szerveződnek meg.

2. Az Egyesült Államokban az ötvenes évektől kezdve foglalkoznak a nyelvészek behatóbban kontrasztív tanulmányokkal. E. Haugen (1953, 1956) főleg az Amerikában élő norvégok angol ejtését vizsgálta, U. Weinreich (1953) pedig a nyelvek közötti érintkezés nyelvelméleti problémáit elemezte. Az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatos problémákat R. Lado (1957) az ő nyomdokain haladva kutatta 1959-ben, a Center for Applied Linguistics védnöksége alatt kezdték kiadni a Ch. A. Ferguson szerkesztette Contrastive Structure Series című sorozat egyes kiadványait. Ennek a sorozat -

nak a célja azoknak az egyezéseknek és különbségeknek a leírása, amelyek az Egyesült Államokban leginkább tanult idegen nyelvek (francia, német, olasz, orosz, spanyol) és az angol között észlelhetők. Úttörő jelentőségűek a sorozatban megjelent művek közül Moulton (1962), Kufner (1962), Agard-Di Pietro (1965), valamint Stockwell-Bowen (1965) művei.

2.1. A mi szempontunkból különösen fontosak a Lotz Jánostól (1960-1963) a Columbia egyetemen kezdeményezett magyar-angol kontrasztív nyelvészeti kutatások. Lotz tanítványai közül W. Nemser (1964, 1967, 1970, 1971) emelkedik ki. Nehezen hozzáférhető Madarász P. H. (1968) angol-magyar kontrasztív tanulmánya.

2.1.1. Lotz János kezdeményezésére Akadémiánk is részt vesz az Amerikában megszervezett angol-magyar kontrasztív kutatásokban.

2.1.2. Az Egyesült Államokban jelent meg a kontrasztív nyelvészeti kutatások első nagy bibliográfiája is J. Hammer és F. Rice (1965) irányításával. Ezt egészíti ki a Németországban R. Thiemtől (1969) kiadott bibliográfia.

2.2. A Német Szövetségi Köztársaságban a kielői egyetemen 1967-ben G. Nickelvtől kezdeményezett, majd a stuttgarti egyetemen is folytatott angol-német kontrasztív tanulmányok elméleti problémáiról is számot ad G. Nickel és K. H. Wagner (1968) közösen írt értekezése.

2.3. A Szovjetunióban Polivanov (1934) említett kezdeményezései nyomán a hatvanas évektől kezdve igen jelentős egybevető nyelvészeti munkálatok indultak meg. E helyen elég csupán Krušelnickaja (1961), Fedorov (1961), Reformatskij (1962), Gak-Roizenblit (1965) és Verescsagin (1967) munkásságára utalnunk.

2.4. A Német Demokratikus Köztársaságban főleg a lipcsei Herder Intézetben folynak ilyen jellegű munkálatok. A kutatók közül itt H. Hirsch (1967) nevét említhetjük.

2.5. A Csehszlovákiában dolgozó kutatók közül A. Isačenko (1954, 1960, 1961), Zlmová (1967) és Dušková (1969) emelkedik ki.

2.6. Lengyelországban is magas elméleti szinten folynak a kontrasztív nyelvészeti kutatások, mint ezt Czochralski (1966, 1971), Krzeszowski (1967), Zabrocki (1966), Gruzca (1967), továbbá Milewski (1971) értekezései mutatják.

2.7. Romániában, mint Nemser és Slama-Cazacu (1970) közösen írt tanulmányából kitűnik, 1969 óta szervezett formában folynak román-angol kontrasztív vizsgálatok.

2.8. Jugoszláviában Filipovič (1967) irányítása alatt, jugoszláv és amerikai tudósok együttműködésével kezdődtek szerb-horvát-angol kontrasztív kutatások, melyekben, mint Spalatin (1967) Bulas (1967) tanulmányai mutatják, a két említett nyelvről való fordítások módszeres egybevetésének fontos szerepet szánunk.

2.9. Magyarországon is, mint Szathmári (1957), Malatinszky (1966) és Gerhäuser (1966) tanulmányai mutatják, az idegen nyelvek tanítása közben egyre inkább előtérbe kerültek a nyelvek közötti érintkezések problémái. Monográfiájában Tarnóczy Lóránt (1955) a kontrasztivitás egyes kérdéseit a fordítások, Juhász János (1970) pedig a nyelvi interferenciák szemszögéből, magas elméleti szinten elemezte.

2.9.1. A Nemzetközi Előkészítő Intézet nyelvtanárai, főleg arab-magyar és vietnami-magyar viszonylatban, máris számottevő munkát végeztek.

2.9.2. A kontrasztív nyelvészeti kutatások hazai fellendülését várhatjuk a pécsi Tanárképző Főiskola ez év októberében rendezendő nemzetközi szümpozicionjától.

#### A z e g y b e v e t é s m ó d s z e r t a n i a l a p j a i

3. Bár a kongrasztív nyelvészeti kutatások a legutóbbi években világszerte divatba jöttek, az ilyen jellegű vizsgálatok módszerei még kialakulatlanok. Vita-indításul és serkentésül az alábbiakban csupán néhány

olyan elméleti kérdést szeretnék érinteni, amelyek a mi szempontunkból különösen fontosnak látszanak.

3.1. Feltétlenül kívánatos az említett forrásnyelvek mindegyikének az egybevetése a magyarral mint célnyelvvel. De az ilyen fajta vizsgálatokat mégis célszerűbb külön-külön, párosával végezni, s egyszerre csak két-két nyelv kontrasztív vizsgálatával foglalkozni.

3.1.1. Kiindulásként először az idegen forrásnyelv valamely kiválasztott részrendszerét, vagy az utóbbinak valamely szűkebb területét kell leíró módszerrel, minél alaposabban tanulmányozni. Ezután anyanyelvünk rendszerének megfelelő elemeit kell még hasonló módon vizsgálat alá venni. Csak ezután foghatunk hozzá az egyes forrásnyelvi és célnyelvi jelenségek egybevetéséhez, nem feledve, hogy összemérni csak egy nemű mennyiséget lehet.

3.1.2. Ennek megfelelőleg például angol-magyar, olasz-magyar vagy orosz-magyar viszonylatban párosával egybe kell vetnünk e nyelveknek a) fonológiai, b) alaktani, c) szintaktikai, d) lexiko-szemantikai, e) szupraszegmentális részrendszereit, vagy f) ezeken belül egyes jelenségeket.

Mivel a fonológiai és az alaktani részrendszerek a legzártabbak, ezek egybevetése bizonyult eddig a legkönnyebbnek. Nyilvánvalóan mi is ezeken a területeken haladhatunk a legbiztosabban.

A szóbanforgó forrásnyelveknek a magyarral való egybevetése hosszú kutató munkát igényel. Eleinte meg kell elégednünk csupán egy-egy részterület művelés alá vételével. Szintézisekre csak később, kellő részlettanulmányok után gondolhatunk.

3.2. Egybevetéseink meglehetősen egyoldalúak maradnak, ha a hangsúlyt a párhuzamba állított forrásnyelvek és a magyar viszonylatában csak az egyik nyelvre helyezzük. Kívánatos, hogy a leírások mindkét nyelvre egyaránt kiterjedjenek, vagyis bilaterálisok legyenek, mint ezt főleg Czochralski (1966) hangsúlyozta.

3.3. Az egybevetendő forrásnyelvi és célnyelvi jelenségeknek összemérhetőeknek kell lenniük. A nyelvi jelenségek csak akkor összemérhetőek, ha egy neműek,

vagyis ha strukturálisan és funkcionálisan egymásnak megfelelnek.

3.3.1. Valamely forrásnyelvi és célnyelvi jelenség (Fj és Cj) egybevetésekor is abból a dialektikus alapelvől kell kiindulnunk, hogy ezek nem mindenben és nem szükségképpen kell, hogy egymásnak megfeleljenek, hanem csak bizonyos szempontból és bizonyos mértékig. Figyelembe véve, hogy a nyelvi jelenségeket Saussure-t és Hjelmslevet követve egyfelől kifejezésbeli megformáltságuk alapján, vagyis formai alapon érzékelhetjük, másfelől viszont közlésbeli funkciójuk és jelentéstartalmuk felől is megközelíthetjük, tehát alakai, valamint tartalmi (funkcionális) szempontból egyaránt vizsgálhatjuk, egybevetéseink is ennek megfelelőleg vagy formai, vagy tartalmi alapon történhetnek.

3.3.2. Kimondhatjuk, hogy valamely Fj és Cj jelenség egyenértékűnek (ekvivalensnek) tekinthető, ha ezek bizonyos szempontból, tehát pl. vagy közlésbeli funkciójukban, vagy pl. jelentéstartalmukban megegyeznek; jól tudva, hogy ugyanezek a jelenségek a dialektika többször emlegetett elvének megfelelőleg ugyanekkor, számunkra akkor nem releváns tulajdonságaikban kisebb vagy nagyobb mértékben egymástól el is térhetnek. Szemléltetésül hivatkozunk lehet a bolti elárúsító esetre, aki a kimérendő árukat úgy veti egybe, hogy teljesen eltekint a mérlegelésre használt súlynak és a megméréndő árunak minden más tulajdonságától, figyelmét ezeknek az összemérés szempontjából egyedül fontos közös tulajdonságára, vagyis súlyára összpontosítva. Ez a példa kétségbevonhatatlanul és szemléltetően bizonyítja, hogy egymástól számos vonásukban különböző dolgok is összemérhetők, ha bizonyos mozzanatokban egyeznek. Ha bizonyos nyelvi jelenségek bizonyos szempontból, tehát pl. akár megformáltságuk, akár pedig jelentéstartalmuk vagy funkciójuk tekintetében többé-kevésbé megegyeznek, összemérhetőeknek tekintendők, még akkor is, ha köztük más, de számunkra ekkor elhanyagolható szempontokból tekintve kisebb vagy nagyobb



különbségek észlelhetők. Az egyenértékűség ( e k v i v a l e n -  
c i a ) jele = ennél fogva nem arra utal, hogy az össze-  
mért nyelvi jelenségek szükségképpen és minden tekintet-  
ben teljesen egyeznek, hanem csak arra, hogy ezek egy  
bizonyos szemszögből nézve összemérhetők, egymással egybe-  
vethetők. Így pl. ha azt mondom, hogy az angol the sun  
és a magyar a nap kifejezések egyenértékűek, akkor ar-  
ra gondolok, hogy e kifejezések bizonyos esetekben egymás-  
nak megfelelnek, mivel az angol, illetve a magyar nyelvi  
közlésben jelentéstartalmuk és közlésbeli funkciójuk meg-  
egyezik. Ha egy angol vagy egy magyar anyanyelvű beszélő  
e bennünket éltető fényes égitestre mutatva a Wittgenstein-  
től és Russeltől oly behatóan és szemléltetően elemzett  
nyelvi szituációkban oly kijelentő mondatokat formál, ame-  
lyeknek értelme a.m. 'az ott fenn a nap', akkor nyilvánvaló,  
hogy közléseikben az a denotátum, amire az említett angol  
illetőleg magyar nyelvi jel utal, teljesen azonos, s ezt  
figyelembe véve jogosan állíthatjuk, hogy a szóban forgó  
nyelvi jelek egymással közlésbeli funkciójukat tekintve a  
jelen esetben igenis összemérhetők, vagyis kommenzurábili-  
sek. Persze az is nyilvánvaló, hogy az említett nyelvi je-  
lek ilyen jellegű egyezésének ellenére lényegbe vágó tar-  
talmi és funkcióbeli különbségek is vannak köztük, a for-  
mai, kifejezésbeli különbségeket nem is tekintve, hiszen  
az angol kifejezés a [s] [u] [n] , a magyar kifejezés  
pedig a [n] [a] [p] fonémák lineáris egymásba kapcsolá-  
sával állt elő, másfelől pedig más-más nyelvi környezetben  
és szituációban, a szóban forgó nyelvi jelek mozgásában,  
közlésbeli felhasználásában, ha úgy tetszik, szintaktikai  
transzformációjában kétségbevonhatatlan és letagadhatatlan  
különbségek észlelhetők. Elég itt utalnom arra, hogy a  
magyarban a szóbanforgó nyelvi jel akkor is használható,  
ha ilyesmit mondok: s z é p n a p v o l t e z a m a i , h o -  
l o t t e j e l e n t é s t a r t a l o m a n g o l m e g f o r m á l á s á b a n a s u n k i -  
f e j e z é s m á r n e m f o g m e g f e l e l n i , h i s z e n h e l y e t t e a d a y  
h a s z n á l a n d ó . V a g y u t a l h a t n á n k s z á m o s ö s s z e t é t e l r e , á l l a n -  
d ó s u l t s z ó k a p c s o l a t r a v a g y s z ó l á s r a , a m e l y e k b e n a n a p

nyelvi jelnek az angolban szinte mindig más-más nyelvi jel felel meg. Így pl. napfény angolul sunshine, vagy sunlight, de viszont napfolt már solar spot, napkelet viszont East, Orient, naplopás pedig idling, sloth, truancy, loafing stb. Vagy pedig a nap alatt annyi mint under the sun, de viszont egy nap alatt 'in a day', feljön még az én napom 'my time is coming' stb. stb. E példákat tetszés szerint gyarapíthatnók. De ennyiből is világosan kitűnik, hogy bizonyos részrendszerek s bizonyos nyelvi jelenségek bizonyos meghatározott szempontból valóban összemérhetők, még akkor is, ha nyilvánvaló, hogy köztük az egyidejű egyezések mellett egyidejű eltérések is szükségképpen s jócskán mutatkoznak. Aligha szorul bizonyításra, hogy ennek az elvnek alkalmazásával készül minden kétnyelvű szótár, sőt minden egynyelvű szótár is. Hiszen számos modern nyelvtudós utalt arra, hogy ugyanazon nyelvrendszeren belül is minden nyelvi jelnek alapvetően jellemző sajátossága, hogy értéke más nyelvi jelekkel kifejezhető. A bukaresti nyelvészkongresszuson tartott előadásomban is utaltam erre, hivatkozva az amerikai Peirce-nek Jakobsontól is idézett megállapítására, mely szerint valamely szó jelentése nem más, mint az a lehetőség, hogy e jelentést transzponálhatjuk valamely más nyelvi jelbe, mely a kérdéses szót bizonyos körülmények között helyettesítheti. Ennek megfelelőleg kimondhatjuk, hogy valamely nyelvrendszer egészén belül mindig vannak más nyelvi jelek is, amelyekben az eredeti szó jelentése még teljesebben fejeződik ki. Így pl. oly francia melléknév illetve névszó, mint pl. célibataire átvihető egy jobban kifejezett másik kifejezésbe, mint amilyen pl. personne non mariée, vagyis 'házasságot nem kötött személy', s az utóbbi részletező kifejezés mindannyiszor használható, ahányszor csak megköveteli ezt a nyelvi közlés érdeke. Az egynyelvű értelmező szótárak a jelentések meghatározásában ezt az összemérhetőségi elvet követik, jól tudva, hogy definícióik csak bizonyos szempontból tekintve egyenértékűek a definiált

kifejezéssel. Például a magyar ÉrtSz. szerint a magyar nap főnév első jelentése világító és melegítő központi égítést. Nyilvánvaló, hogy ez a meghatározás logikai szempontból kifogástalan s annak, aki még nem tudná, hogy a magyar nap hangsor mely denotárumra vonatkozik, ilyen jellegű meghatározás tökéletesen elegendő. Ám ha oly állandósult szókapcsolatokat veszünk, mint pl. hasára süt a nap, akkor ebbe a szókapcsolatba a kérdéses helyen, a komikum nyilvánvaló veszélye nélkül aligha helyettesíthető a fentebb citált meghatározás, hiszen ha valaki ezt mondaná: hasára süt a világító és melegítő központi égítést, akkor a kabaréban éreznék magunkat. Mindez azonban mégsem jelenti azt, hogy az említett defeníció helytelen s hogy bizonyos esetekben nem helyénvaló.

Hasonló tapasztalatot szerezhethünk akkor is, ha két-két nyelvi jel egyenértékűségét korlátlanak tekintve próbálunk megalkotni egyes európai nyelveken oly szókapcsolatokat, mint pl. süt a nap. Mert igaz ugyan, hogy süt bizonyos esetekben németül a.m. backt, angolul bakes, franciául cult, olaszul couce, oroszul pečot, a nap viszont németül a.m. die Sonne, angolul the sun, fr. le soleil, ol. il sole, oroszul solnce, süt a nap viszont németül die Sonne shceint angolul the sun is shining, franciául il fait du soleil, le soleil donne, brille vagy luit, olaszul il sole brillava vagy risplende, oroszul svetit solnce stb.

3.3.3. Az egyenértékűség megállapítása után foghatunk hozzá annak vizsgálatához, hogy vajon egybevágók (kongruensek) - e azok a nyelvi kifejezések, amelyek valamely szempontból tekintve egyenértékűnek minősíthetők. Két nyelvi kifejezés akkor egybevágó, ha kifejezésbeli megformáltságukban, vagyis morfématikus tagolódásukban és felépítettségükben egymásnak megfelelnek. Viszont nem egybevágók (inkongruensek) azok a különben egyenértékű nyelvi kifejezések, amelyek alaki szempontból

előtők. Az egybevágóság jele  $\approx$ , az inkongruenciáé  $\approx$ ,  
vagy egyszerűbben  $\sim$ ,  $\sim$ , hiszen nyilvánvaló, hogy ami  
egybevágó, annak egyúttal aktivalensnek is kell lennie.  
Ennek megfelelően pl. ném. wir werden gehen magy.  
mi fogunk menni, de viszont lengyel on pójd-  
zie  $\sim$  ő menni fog. Hasonlóképpen ném. Buch-  
binder  $\sim$  könyvkötő, viszont ném. Bibliothek  $\sim$   
magy. könyvtár.

A nyelvi kongruencia problémája az egybevető módszer  
szempontjából alapvető fontosságú. Az alábbiakban külön-  
féle nyelvi szinteken, így fonológiai, morfológiai, illető-  
leg morfonológiai, továbbá szintetikai, valamint morfoszint-  
taktikai szinten is érinteni fogom az ezzel kapcsolatos kér-  
dések egyikét, másikat. Jóval nehezebb a nyelvi kongruen-  
ciának szupraszegmentális szinten való vizsgálata, viszont  
lényegesen egyszerűbb szemantikai (lexikoszemantikai), va-  
lamint általában lexikológiai szinten való boncolgatása.

Hogy a nyelvi kongruencia kérdése csak legújabban ke-  
rült az előtérbe, az éppenséggel nem lephet meg bennün-  
ket, ha figyelembe vesszük, hogy a fonéma fogalma csak az  
utóbbi fél évszázad folyamán került az érdeklődés közép-  
pontjába s a morfoszintaktikai, valamint a fonológiai szin-  
tű disztribúciós módszerek is csak az utóbbi néhány évti-  
zedben kezdtek kibontakozni. A morfématikus szerinti elemzés,  
mint tudjuk, már az óind grammatikában központi helyet fog-  
lalt el, ám a morfématikus tagolódás vizsgálata a modern  
nyelvtudományban jóformán csak az amerikai Bloomfield mun-  
kássága nyomán terjedt el. A szintagmák tanának főleg  
Saussure nyomán a genfi iskolától, majd a prágai és az  
újabb amerikai iskoláktól, különösen pedig a generatív és  
transformációs módszer híveitől kimunkált változatai nyúj-  
tanak majd módot arra, hogy a szintaktikai kongruencia  
kérdéseit is ugyanolyan mélyrehatóan tudjuk vizsgálni,  
mint a fonológiai vagy a morfológiai egybevágóság problé-  
máit.

3.3.4. Az inkongruens nyelvi jelenségek, a kevésbé  
bonyolultak felől a bonyolultabbak felé haladva, s z é t -

tartók (divergensek), az utóbbiak felől az előbbiekre felé haladva viszont összetartók (konvergenssek). A konvergencia a kisebb, a divergencia viszont a nagyobb fokú tagolódás következménye. A konvergencia jele  $>$ , a divergenciáé  $<$ . Ennek megfelelőleg pl. ném. *ich habe dich gesehen*  $>$  magy. látalak; angol *no comment*  $<$  magy. nincs semmi megjegyezni való.

3.4. Az egybevágóság meglétét vagy hiányát a konvergencia és a divergencia eseteit figyelembe véve, minden nyelviszinten kutathatjuk, így 1. fonológiai, 2. morfológiai 3. szintaktikai, 4. lexikoszemantikai és 5. szupraszegmen-tális síkon, mint az alábbi példák is bizonyítják.

3.4.1. A fonológiai egybevágóság problémája rendkívül sok részletkérdést vet föl. Vajon összemérhető-e egyáltalán két nyelv fonémarendszere? Erre a kérdésre itt csak azt válaszolhatjuk, hogy bizonyos szempontból igen, más szempontból viszont nem. Ha ugyanis tekintetbe vesszük a legújabb fonológiai irányzatoknak azt az alapvető megállapítását, hogy a fonémák ugyanúgy, mint a morféma is egyfelől szintagmatikus, másrészt pedig paradigmikus elrendeződést mutatnak, akkor máris rádőbbenünk arra, hogy a fonémarendszerek összemérhetőségének problémája rendkívül bonyolult. Vegyük pl. az olasz és a magyar zárhangok (p, t, k; b d g) rendszerét. Mivel e két nyelvben lényegében véve (nem tekintve a nyelvjárásokat, hanem csak az irodalmi nyelvet) voltaképpen csak ez a hat zárhang áll egymással szemben, első pillanatra azt hihetnők, hogy e két rendszer teljesen egybevágó. Ez az állítás azonban csak paradigmikus síkon helytálló, szintagmatikus síkon viszont már nem egészen felel meg a valóságnak. Mert ha csupán a minimális szópárok felől közelítjük meg a kérdést, akkor úgy látjuk, hogy e két rendszer fedí egymást, mint-hogy a p és a b, a t és a d, vagy a k és a g e két nyelvben lényegében azonos módon tölt be értelem-megkülönböztető funkciót. Hiszen pl. a magyar p o r ,

tor, kor, vagy a magyar por és bor, tér és dér, kép és gép stb. szópárokhoz hasonló minimális szópárokat az olaszból is rendre idézhetnénk (pl. passo 'lépés', basso 'alacsony', tardo 'lassú', dardo 'dárda', cara 'kedves', gara 'verseny', cara 'kedves, tara 'kiegyenlítő súly', para 'díszít' stb.). Így tehát nyilvánvaló, hogy paradigmátikus síkon az egyes szópárokba való behelyettesítés párhuzamosága folytán e két zárhangrendszer teljes egybevágóságot mutat. Ha viszont a szóbanforgó fonémák szintagmatikus elrendeződését, valamint funkcionális megterheltségét is figyelembe vesszük, akkor már lényeges eltéréseket tapasztalhatunk. Az olaszban ugyanis e zárhangok egyike sem állhat szóvégi helyzetben, a magyarban viszont mindegyik. Szókezdő helyzetben viszont idegen eredetű szavainkat nem számítva, vagyis csupán finnugor eredetű szavainkat tekintve, e zárhangok sohasem fordulhatnak elő mássalhangzó-kapcsolatokban. De lényeges eltérést mutat e zárhangok szóbeljei megterheltsége is. Az újabb hangstatisztikai és fonéma-disztribúciós vizsgálatok, amelyek mind nálunk, mind pedig Olaszországban az újabb évtizedekben igen lényeges eredményekre vezettek, napnál világosabban mutatják, hogy az olasz és a magyar zárhangok rendszere szintagmatikus (funkcionális és disztribúciós) szempontból tekintve erősen elütő. Ebben az esetben is érvényes tehát az a fentebb ismételten emlegetett megállapításunk, hogy a nyelvi egyezések s így az egybevágóság esetei is dialektikus jellegűek: egyidejű egyezések és egyidejű különbözőségek bonyolult összefüggései mutathatók ki ezen a téren is.

Természetesen még nagyobb mértékű az egyidejű különbözőség az olyan esetekben, amikor valamely részrendszer kisebb vagy nagyobb mértékben inkongruens. Nem teljesen egybevágó pl. a finn és a magyar zárhangok rendszere sem. A finn explozívák (p, t, k; d) rendszere ugyanis kevésbé tagolt, mint a magyar, hiszen hiányzik közülük a b. Ennélfogva e két rendszer még paradigmátikus síkon sem tel-

jesen kongruens. Még kevésbé vág egybe e két rendszer szintagmatikus (funkcionális és disztribuciós) szinten, hiszen közismert, hogy a finn mássalhangzórendszer egészét tekintve az említett zárhangok kapcsolódási lehetőségei és funkcionális megterheltségei igen lényeges mértékben különböznek a magyar zárhangokétól. A finn zárhangok rendszere a miénkhez képest összetartó. Ezzel szemben pl. a magyar magánhangzórendszer a megfelelő finn rendszerhez viszonyítva inkább összetartó, ha csak a magyar irodalmi nyelvet vesszük figyelembe. A finnben ugyanis a nyílt *ä* s a zárt *é* az irodalmi nyelvben is fonématis érvényű szembenállást mutat, a magyarban viszont az *e* nyíltabb vagy zártabb ejtése irodalmi és köznyelvi szinten csupán variáns jellegű eltérésnek számít. Még lényegesebb azonban e két magánhangzórendszer funkcionális megterheltségének és szintagmatikus elrendeződésének az eltérése. Elég itt csupán a finn irodalmi nyelvben közeletű diftongusok jelentős szerepére utalnunk, amelynek mását a magyar irodalmi és köznyelvben hiába keressük.

Az olasz vagy a spanyol magánhangzórendszerhez viszonyítva a miénk széttartónak számít, mivel amazoknál lényegesen gazdagabb és árnyaltabb. Az itt észlelhető különbségek még jobban előtűnnek, ha a szóbanforgó nyelvek mássalhangzóit nem csupán leltárszerűen vesszük számba, hanem funkcionális megterheltségük ... megkülönböztető jegyeken alapuló elemzési módszer segítségével is vizsgálat alá vesszük. Így arra is fény fog derülni, hogy egy-egy különben egyenértékűnek tekinthető fonémapár, így pl. az angol és a magyar *t*, vagy a német és a magyar *t* sem teljesen kongruensek, hiszen megkülönböztető jegyeik összességében is számottevő különbségek észlelhetők.

Természetes azonban, hogy a fonológiai rendszerek egybevetésének problémái még ennél is sokkal bonyolultabbak. A jövő kutatásaitól várhatjuk az egybevetés módszereinek fonológiai szinten való további tökéletesítését, a vizsgálati módszerek továbbfejlesztését. Aligha kétséges

azonban, hogy máris rendelkezésünkre állanak olyan módszerek, amelyek a magyarnak, mint idegen nyelvnek a tanításában felhasználhatók. Minél nagyobb fokú a divergenzia valamely, a mi szempontunkból különösen fontos forrásnyelv, így pl. a vietnami, vagy akár az angol, valamint a magyar fonémarendszer viszonylatában, annál inkább szükséges az illető fonémarendszerek minél mélyrehatóbb elemzése, majd pedig módszeres egybevetése.

3.4.2. Milewski (1970) figyelemre méltó rendszert dolgozott ki a különféle nyelvek fonológiai rendszereinek mennyiségi alapon való összemérésére.

3.5. A morfológia szintjén eleinte meg kell elégednünk csupán egyes részletjelenségek egybevetésével.

3.5.1. Hogy pl. az egyes esetrendszerek konfrontálása milyen bonyolult problémákat vet fel, arra nézve itt csak egy példát szeretnék megemlíteni. A mi esetrendszerünk a szintén gazdag finnhez mérve is köztudomás szerint széttartó. Még inkább az az angol, a francia, a lengyel, az orosz, a német, az olasz, a spanyol vagy éppen a rendkívül tagolatlan arab esetrendszerhez viszonyítva. Kérdés már most, hogyan fogjunk hozzá a szóbanforgó esetrendszereknek a magyar esetrendszerrel való egybevetéséhez. Aligha kétséges, hogy az ilyen jellegű egybevetések sikeres elvégzéséhez elsősorban a transzformációs grammatika fog nyújtani nélkülözhetetlen segítséget. Chomskynak az az alapvető megállapítása, hogy a felszíni struktúra csupán a mélystruktúrában lezajló nyelvi jelenségek külszíni vetülete, hasznos fogódzót nyújt két különböző esetrendszer egybevetéséhez. Ha ugyanis azt tapasztaljuk, hogy egy idegen nyelvben, mint forrásnyelvben, mondjuk hat olyan eset van, amelyek morfológiai eszközökkel is megkülönböztethetők, akkor a következő lépés csak az lehet, hogy azt vegyük fontolóra: valójában hány esete van a magyar főnévnek, morfématikus szempontból tekintve. Ha ezt eldöntöttük, menten ki fog derülni, hogy tisztán morfológiai szinten az említett forrásnyelvnek hatféle variációs lehetősége áll szem-



ben a magyarnak ennél jóval gazdagabb variációkat kínáló rendszerével. Már itt elénk tűnnek bizonyos eltérések. Ezek után azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy más eszközökkel, pl. névutók vagy a szórend segítségével hogyan növelhetők e nyelvekben az esetek kifejezésének lehetőségei. Nyilvánvaló, hogy ezen a magasabb (morfoszintaktikai) szinten is előbukkannak majd a különbségek. Ezek után kell hozzáfognunk az egyes morfológiai és morfoszintaktikai kifejező eszközök ragjelölő funkcióinak egybevetéséhez. Itt is abból kell majd kiindulnunk, hogy az egyes forrásnyelvi és célnyelvi ragmorfémák funkcióiban egyidejű egyezések és egyidejű eltérések észlelhetők. Vegyük például a magyar és a finn tárgyesetet. Ezek funkciója sem egyezik egészen, mivel a finnben a magyar tárgyesetnek bizonyos körülmények között nem az accusativus, hanem a partitivus felel meg. Ennek az eltérésnek a szemléltetésére pedig a transzformációs rendszer nyújt kiváló lehetőséget.

Ez a módszer segít feleletet adni arra a kérdésre is, hogy az olyan esetrendszer, amely az arabhoz hasonlóan rendkívül tagolatlan, vagy még inkább az izoláló típusú nyelvek rendszere, mint pl. a vietnami vagy a kínai, amelyekben esetragok nincsenek, összemérhető-e egyáltalában a fejlett és tagolt esetrendszerekkel megáldott (vagy ha úgy tetszik: megvert) nyelvekével. Ha ugyanis arra gondolunk, hogy a mélystruktúrát, vagyis a kifejezendő tartalmat tekintve az utóbbi nyelvek is bizvást párhuzamba állíthatók a fejlett esetrendszerű nyelvekkel, mint amilyen a magyar is, hiszen az ezek közötti különbségek nem a kifejezendő tartalom, hanem csupán a nyelvi megformáltság síkján különböznek, akkor máris kezünkben van a megoldás kulcsa. Az ilyen esetekben ugyanis az egybevetés alapja csakis a kifejezendő tartalom lehet, ami a mélystruktúrában jelentkezik, s ez minden kétséget kizárólag egybevethető. Ugyanakkor e tartalmi egyezéssel egyidejűleg menten elénk tárulnak a megformálásbeli különbségek is,

mégpedig annál nagyobb mértékben, minél tagoltabb az egyik nyelv esetrendszere s minél kevésbé tagolt a másiké.

A kérdés persze még sokkal bonyolultabb, ha azt is figyelembe vesszük, hogy számos nyelvben azokat a funkciókat, amelyeket a magyarban a rendkívül tagolt esetrendszer segítségével morfológiailag is kifejezésre juttathatunk, egy másik nyelvben csupán szintaktikai vagy éppen szemantikai eszközökkel tudjuk érzékeltetni. Így pl. az izoláló típusú nyelvekben, vagy akár az angolban és a franciában is a nominativust és az accusativust alakilag ma már nem tudjuk megkülönböztetni morfológiai eszközökkel, hanem csupán a szórend segítségével. Más esetekben viszont szemantikai eszközök pótolják a morfológiai hiányát. Így pl. az olaszban vagy a franciában azt a különbséget, amit a magyarban a *-ba*, *-be*, illetve a *-ban*, *-ben* ragpárok szembenállásával is kifejezésre tudunk juttatni, csupán az igék jelentéstartalmának segítségével lehet némileg érzékeltetni. Pl. a z iskolában vagyok, viszont az iskolába megyek, franciául *je suis à l'école*, *je vais à l'école*, olaszul *io sono alla scuola*, *io vado alla scuola* stb.

3.5.2. Ugyanez vonatkozik a magyar igeidők rendszerére is, mely, mint ismeretes, valójában csak a jelen és a múlt idő szembenállításán alapszik, s ezért a sokkal bonyolultabb franciához, olaszhoz vagy spanyolhoz mérve nagy mértékben összetartó. Ez a divergencia azonban szintén csak a felszíni struktúrában jelentkezik, hiszen mindazok az árnyalati különbségek, amelyek az említett neolatin nyelvekben morfológiai eszközökkel is világosan kifejezhetők, a különféle múlt időket jelölő morfémák segítségével végeredményben a magyarban is érzékeltethetők, de más módon, mégpedig szemantikai eszközökkel különféle határozószók és más kifejezések segítségével. Így tehát végső soron e nyelvek igeidő-rendszerrel is összemérhetők

a magyarral, de nem a morfológiai megformáltság, hanem sokkal inkább a kifejezett jelentéstartalom síkján. Itt is végső fokon azt tapasztalhatjuk, hogy az egyidejű egyezést a kifejezett jelentéstartalmak azonossága, az egyidejű különbözést viszont a kifejezésbeli megformáltság eltérése mutatja.

3.5.3. Igen tanulságos a névmási rendszerek egybevetése is. A finn és a magyar személyes és kérdő névmások teljesen egybevágóak. Ezzel szemben az említett indoeurópai forrásnyelveknek személyes névmási rendszerre a harmadik személyű névmások nagyobb tagoltsága folytán a miénkhez képest széttartó, vö. pl. angol *he, she, it*, ném. *er, sie, es*, olasz *egli, ella*, orosz *on, ona, ono* magy. *ő*. E nyelvek kérdő névmásainak rendszeréhez képest viszont a miénk tagoltabb, s ezért széttartó, mivel a *ki? mi?* magyar kérdőnévmásoknak többes számú alakjaik is vannak, viszont ilyenek az említett indoeurópai forrásnyelvekben nincsenek.

Nem teljesen vág egybe az említett nyelvek mutató névmásainak rendszere sem a miénkkel, mivel ezekben a magyar *ez: emez, az: amaz*-féle szembenállások nincsenek. A névmási rendszerek inkongruenciájára vö. Frei (1944), Milewski (1970).

3.5.4. Igeköötőink árnyaltsága igerendszerünket számos nyelvhez, így még a finnhez mérve is széttartóvá teszi. Igeköötőrendszerünk, mint erre már Sauvageot (1951), Soltész (1959) és Perrot (1965) is rámutatott, számos ponton különbözik az egyes indoeurópai nyelvekben meglévő igei prefixumok rendszereitől is.

3.6. Szóképzésünk két szempontból tekintve is lényeges eltéréseket mutat az említett indoeurópai forrásnyelvekétől. Egyrészt azért, mivel névszó- és igeképzőink gazdagsága lényegesen nagyobb tagolódást tesz lehetővé, mint pl. az angol vagy a francia képzők rendszere, másrészt mivel a funkcionálisan lényegileg egyező képzők produktivitása is gyakran lényegesen eltér az említett

forrásnyelvekben és a magyarban. Nem vág teljesen egybe pl. az olasz és a magyar kicsinyítő és nagyító képzők rendszere sem, mely az angolhoz vagy a franciához mérve erősen divergens.

3.6.1. A melléknevek fokozásában is gyakoriak az eltérések. Így pl. a közép- és felsőfoknak a latin és szláv nyelvekben vagy az angolban járatos összetett formája nyelvünkben nem ismeretes.

3.7. A szintaxis síkján szintén gyakori a divergencia.

3.7.1. Az alany, valamint a névszói és igei állítmány egyeztetése a magyarban mindig kötelező, ugyanúgy, mint a finnben, valamint a latin és a szláv nyelvekben is. Nem így a németben vagy az angolban, ahol a névszói állítmánykiegészítők egyeztetése nem szokásos, vö. pl. angol *the boys are good*, ném. *die Knaben sind gut* ≈ magy. *a fiúk jók*.

3.7.7. Hasonló inkongruenciát találhatunk a jelzős szerkezetekben is. Az angol és a magyar ebből a szempontból egybevágóságot mutat, vö. pl. angol *the red rose* = magy. *a piros rózsza*, *the red roses* = magy. *a piros rózsák*. Nem így más nyelvek. Vö. pl. finn *suuressa talossa* ≈ m. (a) nagy házban, ol. *belle ragazze* ≈ m. szép leányok, or. *narodnye demokratii* ≈ m. népi demokráciák; a lengyelben a szórend is más: l. *dobra narodowe* ≈ m. nemzeti javak stb. Ismeretes, hogy a latin nyelvekben és a lengyelben bizonyos esetekben a jelző megelőzi, más esetekben viszont követi a jelzett szót, ami éles ellentétben áll a magyar jelzős szerkezetek kivétel nélküli szórendi szabályával.

3.7.3. A birtokviszony kifejezésében is gyakoriak a divergenciák. A finn *pojan kirja*, angol *the boy's book*, német *des Knabens Buch* féle birtokos jelzős szerkezetek szórendileg egyeznek magyar ekvivalensükkel (*a fiú könyve*), bár megfelelésük egyébként nem teljes. Nagymértékű azonban a diver-

gencia az angol the book of the boy, német das buch des Knabens, fr. le livre du garçon, o. kniga mal'čika-féle szerkezetek és ezek magyar megfelelője (a fiú könyve) között.

3.7.4. A magyar és a finn határozós szerkezetekben szereplő határozószók raggal vannak ellátva, tehát jelöltek. A határozószókat ehhez hasonlóan külön morfémák jelölik az efféle angol, francia és olasz szerkezetekben is: angol he will come shortly  $\approx$  m. (ő) rövidesen jönni fog (viszont angol he stopped short  $\approx$  m. váratlanul megállt), fr. écrire nettement  $\approx$  m. világosan ír (viszont fr. voir clair  $\approx$  m. világosan látni); ol. parlare fortemente  $\approx$  m. lendületesen beszélni (viszont ol. parlare forte  $\approx$  m. hangosan beszélni).

A németben a melléknév ragozatlan alakjai töltenek be határozószói funkciót. Ezért feltűnő az alábbi szerkezeteknek a megfelelő magyar szerkezetektől való eltérése: n. er schreibt schön  $\approx$  m. szépen ír, n. sie leben gut  $\approx$  jól élnek.

3.7.5. Különösen feltűnő a hogyan kérdőszó inkongruenciája a legtöbb említett forrásnyelvi kérdőszóhoz viszonyítva. Vö. pl. n. wie schreibt er?  $\approx$  m. hogyan ír?.

3.7.6. A magyar tegnap jött: tegnap jött?-féle kijelentő és kérdő mondatok egymástól csupán hanglejtésükben, vagyis szupraszegmentális szinten különböznek, szórendjük teljesen egyezik. Ezek német megfelelői azonban szórendjükben is különböznek, vö. er kam gestern: kam er gestern?. Az angolban a to do segédigével formált fordított szórendű kérdő mondatok struktúrája különösen eltér a magyartól. Vö. a. do you go home?  $\approx$  m. hazamégy?.

3.7.6.1. Viszont teljesen egybevág a finn -ko és a magyar -e kérdőszócska használata az efféle kérdő mondatokban: f. tulee ko hän tänne?  $\approx$  m. jön-e ő ide?

3.7.7. A tagadás kifejezésének módja is lényegesen elüt az efféle angol és magyar szerkezetekben: I did not see anybody there ~ m. Senkit sem láttam ott.

3.8. Lexiko-szemantikai síkon is gyakoriak az olyan eltérések, amelyekkel nekünk is állandóan számolnunk kell.

3.8.1. Vannak olyan kifejezések, amelyek egyes nyelvekben elemezhetetlen tömorfémákból állanak, amelyeknek megfelelői viszont más nyelvekben kisebb-nagyobb mértékben tagoltak, s ezért széttartók, vö. pl. m rádió < n. Rundfunk, n. Kino, ol. cinema < mozgóképszínház. (Az említett idegen nyelvek utóbbi kifejezéseinél még a magyar mozi is tagoltabb, mivel ennek -i morfémája játékos képző).

3.8.2. A finn és a német, s bizonyos fokig az angol, a magyarhoz hasonlóan, kedveli a névszói összetételeket. Ezért ezek viszonylatában gyakoriak az efféle, tükörfelfejezésként funkcionáló megfelelések; angol windmill ~ n. Windmühle, ~ finn tuulimylly ~ m. szélmalom.

3.8.2.1. Az efféle összetételeknek más nyelvekben képzett szók, jelzős vagy határozós szerkezetek felelnek meg, melyek magyar megfelelőiktől gyakran lényegesen különböznek. Vö. pl. fr. moulin à vent, vagy éolien, ol. mulino a venti, l. wiatrak (< wiatr 'szél' + /a/k képző), or. vetrjanaja mel'nica ~ m. szélmalom. Az efféle szembenállások elmélyültebb vizsgálata a mi szempontunkból is igen fontos volna.

3.8.3. Már régen felfigyeltek egyes szókinccs-csoportok (pl. a színnevek, a rokonsági nevek) viszonylatában egyes nyelvek között észlelhető gyakran igen lényeges eltérésekre.

3.8.3.1. Ha a magyar fivér: nővér kifejezéseket vesszük alapul, akkor ezeknek a finn veli: siosar, az angol brother: sister, német

Bruder: Schwester, olasz fratello: sorella, lengyel brat: siostra nagyjából megfelel, ha nem vesszük figyelembe a németben, olaszban és lengyelben szokásos nemi megkülönböztetéseket. A magyar bátya, öcs, néne, hóg névszókkal jelölt megkülönböztetéseket azonban az említett nyelvek mindegyike csak jelzős kifejezésekkel tudja érzékeltetni. Vö. pl. finn vanhempi veli: nuorempi veli, vanhempi sisar: nuorempi sisar; német älterer Bruder: hungerer Bruder; ältere Schwester: jungere Schwester, olasz fratello maggiore: fratello minore; sorella maggiore: sorella minore, ugyanígy az angolban, oroszban, lengyelben és más indoeurópai nyelvekben is.

Erről és más hasonló eltérésekről: Ullman (1963), Milewski (1970).

3.9. Szupraszegmentális síkon főleg a szó és mondathangsúly, valamint a hanglejtés eltérései folytán az említett nyelvekben gyakran igen nagyok a divergenciák.

3.9.1. A finn és a magyar szóhangsúly lényegileg egyezik; mindegyik nyelvben kötött, és az első szótagra esik, s a mellékhangsúly is hasonló. A finn és a magyar intonáció azonban főleg a kérdő mondatok esetében gyakran számottevően eltér. A francia és a lengyel szóhangsúly szintén kötött, de máshová esik (emitt az utolsó előtti, amott az utolsó szótagra). A német szóhangsúly a germán eredetű szavakban a szótő első szótagjára esik, de az idegen szavakban a helyzet bonyolultabb. Az angol, az olasz, a spanyol vagy az orosz szóhangsúly igen bonyolult módon áll szemben a magyarral.

3.9.2. Az említett idegen nyelvek intonációja igen gyakran lényeges mértékben különbözik a miénktől. Ennek tanulmányozása különösen fontos volna, mivel köztudomású, hogy az idegen nyelvek intonációjának megtanulása rendkívül nehéz.

4. Az egyes szinteken és részrendszerekben jelentkező divergenciákat különféle módszerekkel rangsorolni is lehet.

4.1. Tüzetesebb egybevetés után megállapíthatjuk, hogy pl. az olasz magánhangzórendszerhez (V o l) viszonyítva a magyar (V m) nagyobb fokú eltérést mutat, mint a finnhez viszonyítva. Így állapítható meg a következő rangsorolás  $V o l < V m < V f$ . Viszont az olasz más-salhangzórendszer (K o l) sokkal közelebb áll a magyarhoz (K m), mint a finnhez (K f). Így a rangsor ebben az esetben a következő:  $K f < K o l < K m$ .

A fonológiai eltérések rangsorolására lásd főleg: Weinreich (1953), Lado (1957), Moulton (1962), Stockwell és Bowen (1965), Briere (1968) és Milewski (1970).

4.2. A finn és az észt, az olasz és a francia, vagy a lengyel és az orosz esetrendszerek (E r) egymás közötti divergenciája sokkal kisebb, mint pl. a finn és a magyar, az olasz és a magyar, vagy éppen a lengyel és a magyar rendszereké. Megállapítható pl. a következő sorrend:  $E r / i < E r / f < E r / m$ .

4.3. Morfématikus szinten is rangsorolhatók az eltérések, vö. pl. német K i n o < m. mozi < m. mozgóképszínház: m. szélmalom < ol. mu-lino a vento.

4.4. A szintaxis síkján észlelhető eltéréseket hasonló módon rangosorolhatjuk. Így pl. a m. a fiú-nak a könyve birtokosjelzős szerkezetéhez képest a megfelelő angol, orosz és német szerkezetek a következő sorrendben térnek el: angol the boy's book < német das Buch des Knabens < orosz kniga mal'čika.

A morfoszintaktikai eltérések kvantitatív módszerekkel való rangsorolására: Greenberg (1960), Krupa (1965), Krupa-Altmann (1966), Milewski (1970).

4.5. A szupraszegmentális szinten jelentkező eltérések rangsorolására még nem állnak rendelkezésünkre megfelelő módszerek. Egyes esetekben azonban viszonylag könnyű a sorrend megállapítása. Így pl. nyilvánvaló, hogy a magyar szóhangsúlyhoz képest a német kevésbé eltérő, mint pl. az olasz, spanyol vagy az orosz, ahol



a szavak eltérő hangsúlyozásának értelemmegkülönböztető szerepe is lehet.

### A nyelvi interferencia

5. Növendékeink a magyar célnyelv tanulása közben önkéntelenül is anyanyelvi beidegzettségükre támaszkodnak. A megszokás folytán, a kiinduló nyelv használata közben megszerzett rutinjukat igyekeznek átvinni a célnyelvre is. Ily módon magyar célnyelvi beszédtevékenységükben alapvető fontosságú az átvitel (transzfer).

5.1. Az egyes forrásnyelvi és célnyelvi jelenségek egybevágósága esetén az átvitel hasznos, mivel megkönnyíti az új nyelv tanulását. Inkongruencia esetén viszont az átvitel káros, mivel zavarja és akadályozza a tanuló munkáját.

5.2. Nagyjából már az egyes forrás- és célnyelvi jelenségek puszta egybevetése és rangsorolása révén is megállapíthatjuk, s így mintegy előre láthatjuk, hogy az illető célnyelv tanításában és tanulásában hol, mikor és milyen mértékben várhatók nehézségek.

5.3. A forrásnyelvi beidegzettségeknek a célnyelv tanulása és használata közben, inkongruens esetekben való helytelen átvitele okozza a nyelvi interferenciát, mely a célnyelv normáinak megsértését idézi elő, s ezért feltétlenül kiküszöbölendő, vö. Weinreich (1963), Lado (1967), Juhász (1970).

5.3.1. A legújabb részletkutatások eredményei azt mutatják, hogy az idegen nyelvet tanulók beszédtevékenységében az interferencia nem mindig és nem mindenben úgy jelentkezik, ahogyan ezt a forrás- és célnyelv egyes jelenségeinek puszta egybevetése alapján várni lehetne. Lotz (1960) és Nemser (1967) kutatásai szerint a beszédtevékenység folyamán az egymással szembekerülő jelenségeknek eredőjeként a célnyelvben gyakran mind a forrásnyelvtől, mind pedig a célnyelvtől eltérő realizációk figyelhetők meg. Így az angol dentális spiránsoknak a magyar aj-

kúák ejtésében sokszor olyan realizációt észlelhetők, amelyeknek sem a magyar, sem pedig az angol fonémarendszerben nincs pontos megfelelőjük.

5.3.1.1. Gyakori, hogy más-más ajkúak ugyanazokat a nyelvükben ismeretlen fonémákat lényegesen eltérő módon helyettesítik, mint pl. a franciák és az oroszok az említett angol dentális spiránsokat, vö. Weinreich (1963).

5.4. A forrásnyelvben szokásos kisebb mértékű differenciálás (under-differentiation, vö. Weinreich /1963/) helytelen átvitele a célnyelvre az interferenciának egyik gyakori esete. A s : z korrelációnak a németben való hiánya miatt ilyesmi tapasztalható például a német ajkúak magyar ejtésében, mivel ők képtelenek érzékelni a magyar s í r : z s í r -féle oppozíciós párok ejtése közti különbséget. Hasonlóképpen az o : ö, ó : ő, valamint az u : ü, ú : ű fonémák szembenállásának anyanyelvükben való hiánya miatt a lengyel, orosz, valamint az olasz és a spanyol anyanyelvűek képtelenek érzékelni a kor és kór, tör és tőr, örült és őrült, tulok és tülök, tudó és tüdő-féle párok közti fonematikus különbséget. Ugyanilyen nehéz e népek fiainak pl. a magyar teli és téli-féle szópárok közti különbségtétel.

5.5 Hasonló jelenségek persze más részrendszerekben is lépten-nyomon előadódnak. A németben pl. a melléknév határozószói és állítmánykiegészítői funkciójában egyaránt jelöletlen (vö. seine Schrift war schön: er schreib schön), a magyarban viszont alábbi szerepében jelölt (írása szép volt : szépen ír). A német melléknevek e disztribúciójának a magyarra való automatikus átvitele gyakran okoz interferenciát, mint a \*s z é p í r t -féle helytelenül alkotott mondatok mutatják.

5.6. Ennek ellenkezője vagyis túlzott differenciálás (over-differentiation, vö. Weinreich /1963/) történik azokban az esetekben, amikor a beszélők az anyanyelvükben szokásos nagyobb fokú tagoltságot igye-

keznek átvenni a célnyelvre is. Így például várható, hogy az angol ajkúak magyar ejtésükben a magyar l fonémának mássalhangzó előtt, magánhangzók között és szó végén a magyarban teljesen ismeretlen sötét allofonját képzik.

5.7. A különbségek újszerű értelmezésére (re interpretation of distinctions vö. Weinreich /1963/) is gyakran találhatunk példát. Így, mivel az olaszban és az oroszban a hangsúlyos magánhangzók viszonylag hosszabbak a kifejtésben mint a hangsúlytalanok, anélkül persze, hogy e nyelvekben ismeretes volna a rövid és a hosszú magánhangzók fonematikus szembenállása, az ilyen anyanyelvűek hajlamosak a tőlük hangsúlyosnak tartott rövid magyar magánhangzók nyújtottabb ejtésére.

5.8. A csupán a célnyelvben meglévő nagyobb fokú tagoltságot gyakran csak transzformálással tudjuk érzékelteni. Így például az is, hogy az angol the liberation of the country, a német die Befreiung des Landes, az olasz la liberazione del paese, az orosz osvoboždenie stranyféle kifejezéseknek a magyarban kétféle megfelelésük is van, mégpedig 1. az ország felszabadulása, 2. az ország felszabadítása, ugyanúgy, mint a lengyelben is, vö. 1. uwolnienie sie kraju, 2. uwolnienie kraju.

5.9. A mi jövőbeli kutatásaink szempontjából is eredményesnek ígérkezik a Juhász Jánostól (1970) magyar-német viszonylatban már sikerrel alkalmazott vizsgálati módszer, mely a Ranschburgtól homogén gátlásnak nevezett pszichológiai jelenség figyelembe vételén alapszik. E szerint az idegen nyelveket tanulónak fokozottabb nehézséget okoz az alaki szempontból rendkívül hasonló és éppen ezért nehezebben elkülöníthető és felidézhető nyelvi jelenségek elsajátítása. Saját megfigyeléseim alapján is állíthatom, hogy a lengyel, orosz, olasz és spanyol ajkúaknak, akiknek fonémarendszerében ismeretlen az u : ü, ú : ű, valamint az u : ú, ü : ű korreláció, a ma-

gyar túró : túró, tudó : tüdő, buja : bú -  
ja, tulok : tülök -féle szópárok megkülönböz-  
tése és észbentartása fokozott nehézségeket okoz. Ugyanígy  
többszörösen is nehéz például az olaszoknak, franciáknak  
és spanyoloknak az o lló : holló -féle szópárok szét-  
választása s a köztük lévő különbségek megjegyzése, egy-  
részt azért, mivel nyelvük fonéma rendszeréből a h hiány-  
zik, másrészt mivel az o : ó fonémák szembenállását sem  
ismerik,

Az efféle nehézségek módszeres feltárása is igen fon-  
tos volna.

Bevezetőmnek ezzel végére is értem. Tudatában vagyok  
vállalt feladatomban rendkívüli nehézségeinek, még inkább an-  
nak, hogy az elénk toluó számos kérdésre egyáltalában  
nem tudtam megfelelni, s hogy még abban is, amit előadtam,  
szükségképpen sok a vitatható vagy éppen kifogásolható.  
Mentségemül szolgálhat azonban, hogy az egybevető módszerek  
még kiforratlanok, sok itt a bizonytalanság, s legalább  
annyi a tévedés is. Annyi azonban e hézagos ismertetőből  
talán mégis kitűnt, hogy a kontrasztív módszer, említett  
fogyatékoságai ellenére is jelentős eredményeket ígér.  
Semmiképpen sem hiszem azonban, hogy e metódus egyedül üd-  
vözítő, s hogy alkalmazásától látványos eredményeket, vagy  
éppen csodákat várhatunk. Kellő előtanulmányok és pontos  
felmérések híján egyelőre még csak hozzávetőlegesen sem  
tudhatjuk, hogy a számunkra különösen fontos forrásnyelvek  
és anyanyelvünk viszonylatában mely jelenségek és mily  
mértékben divergensek, s hogy ennek folytán milyen inter-  
ferencia-jelenségek és milyen módon adódhatnak elő. Ehhez  
az egyes részrendszerek eltéréseinek rendkívül alapos és  
körültekintő számbavételére, szakszerű leírására és rang-  
sorolására, majd pedig az általuk előidézett torzulásoknak  
kísérleteken alapuló vizsgálatára lesz majd szükség. Tel-  
jes mértékben tudatában vagyok annak, hogy az imént elő-  
adottak csupán hozzávetőleges jellegűek. Ám célom inkább  
a problémák felvetése, a kérdések rendkívüli bonyolultsá-  
gának hangsúlyozása, a jelenségek összetett voltának fel-

villantása volt és lehetett, semmint vita nélkül és azonnal alkalmazható vagy éppen alkalmazandó sablonok felsorolása. Ám abban szilárdan hiszek, hogy a nyelvi rendszerek egészén belül az egyes részrendszerek és ezeknek elemei bizonyos szempontból feltétlenül összemérhetők, annak ellenére, hogy a dialektika többször említett tételének megfelelőleg az egyezésekkel mindig és minden szinten egyidejű különbségek járnak együtt. Azt is kétségtelennek tartom, hogy a nyelvek közti érintkezésben az interferenciákat éppen ezek az egyidejű egyezések és eltérések idézik elő, s hogy ezek számbavétele és tudatosítása, majd pedig a torzulások kiküszöbölése a külföldiek magyarra való tanításában is alapvetően fontos. Ezért úgy hiszem, hogy a nyelvi interferenciák figyelembe vételével és a torzulások céltudatos kiküszöbölésével oktatói munkánk a jövőben még eredményesebbé válhat. Ha az efféle jelenségekre jövőbeli tanterveink, jegyzeteink és tankönyveink megszerkesztésében és oktató munkánkban fokozottabb figyelmet fordítunk, akkor oly sok odaadással végzett s mindig örömmel vállalt munkánk az elkövetkező időkben meggyőződéseim szerint még gyümölcsözőbbé és eredményesebbé válik.

(1971.)

**Bánhidi Zoltán**

**A kontrasztív módszer alkalmazása a nyelvoktatásban**

Már a magyar elődök is megvilágították, hogy a nyelvoktatást nem lehet elszakítani az illető nép kultúrájától. A nyelvről alkotott alapelv szerint ugyanis a nyelv a társadalmi érintkezés legfontosabb eszköze, hű képe az adott társadalom anyagi és szellemi világának. A nyelvben tehát benne van - mindenekelőtt az illető nép, de tágabb értelemben a földrész, illetve az egész emberiség kultúrája. Ez a nyelvoktatás lexikájában több síkon jelentkezik.

1. A legtágabb értelemben az ún. "fogalomköri szókincsbővítés" használja fel a szituációs helyzetek teremtésekor (vásárlás, háztartási munka, napi állandó tevékenységek és jelenségek: közlekedés, időjárás stb.). Az azonos fogalmak és képzetek megkönnyítik az azonos szituációban jelentkező nyelvi jelek felfogását. (...)

2. De a kontrasztivitást a társadalmi élet (civilizáció, kultúra) bármely más megnyilvánulásának nyelvi tényeinél fel lehet használni: pl. az angoloknak és az amerikaiaknak a sport máig is kitűnő nyelvi szituáció (vö. angol nyelvkönyvek, hangos anyag).

3. Haladó fokon a szorosabban vett történeti-társadalmi eseményeknél a lexikai anyaghoz adjunk összevetést (a forrásnyelv és a célnyelv) azonos történeti időszakából, illetve a célnyelv népének megfelelő történeti korból: pl. Heltai turnyier vagy Dugonics torna szavának szövegkörnyezetével sokkal jobban lehet érzékelteni az angol "Ivanhoe" korát, mint hosszadalmas magyarázgatással.

A nyelvi kontrasztivitás a szövegösszefüggések kontrasztivitásában erő-

sebben mutatkozik meg; s a szókincsbeli összevetésen túlmenően nemcsak a fonológiai, morfológiai, de még a szintagmák adta nyelvi anyagban sem merül ki. A jelentéstan ugyanis még inkább tükrözi a történeti-társadalmi körülményeket. Az élethelyzet, a szövegkörnyezet - s egyáltalán az ún. nyelvi közeg - azonossága bizonyos nyelvi azonossággal jár együtt. (...)

De a nyelvek összevetésekor számolni kell a szövegösszefüggésnek még más jegyeivel is: ti. a mondat szerkesztéssel. A szövegösszefüggés csoport- v. rétegnyelvi, ill. műfaji kötöttsége (dráma, vers, szépirodalmi v. tudományos próza stb.) is jellemző, de még az egyszerű közlésekben sem mindegy az érzelmi telítettségű (ellipszis, interzió; felkiáltó vagy óhajtó mondatok; feltételes mondatok; jövő idő) mondat szerkesztés vagy az érzelmileg közömbös kijelentő mondatos nyelvhasználat.

A kontrasztív módszer alkalmazása a nyelvoktatásban ismét előhozza a beszéd v. az írás elsőbbségének kérdését; felveti, hogy melyik ma a művelt nemzeteknél a nyelvhasználatnak, a nemzeti "kommunikációs tevékenységnek" fő típusa, normahordozója. Ma már a nyelvtudományban is egyre többen vallják azt a nézetet, hogy "A megnyilatkozások szóbeliek vagy írásbeliek, de az írásbeliek igen nagy fontosságúak... Nagyon gyakran megtörténik, hogy a szóbeli beszélgetés is írott szövegre támaszkodik. A nyilvános érintkezésben tehát az élőszóbeli elem meglehetősen háttérben van" (MNy. LIX, 180), valamint hogy a beszéd és az írás megkülönböztetése helyett hasznosabb a "nyelvhasználatnak" két rétegét megkülönböztetni a magán- és a nyilvános érintkezés szerint. Ez az utóbbi fejlődésünk mai fokán a nyelvhasználati alapréteg, s nem a szokásos beszéd megemelt szintű változata, hanem egy írott rétegnek, a "közlő prózának" beszélt formája (ez jelentkezik szinte mindenütt, ahol beszédbeli megnyilatkozásunk nem familiáris, hanem valamennyire is hivatalos jellegű.) A "mondat szerkesztésben, szóhasználatban, de sokszor még hangtani arculatban is legtipikusabb

formának, szinte már alaprétegnek kell tartanunk azt, amit a köznapi, a beszélgető beszéddel szemben "igényes beszélt nyelvnek" nevezhetünk...a riporterek és riport-alanyok dadogásán felháborodunk, éppen azt kifogásoljuk bennük, hogy beszélt nyelven beszélnek ott, ahol mi az írott nyelven való beszédet, a közlő prózát szoktuk meg" (Helyes kiejtés, szép magyar beszéd - Az egri kiejtési konferencia anyaga. Budapest, 1967. 38-39. és 253. lap). Ezeket az idézeteket Deme László úgy magyarázza, hogy a "beszéd" itt semmiféleképp sem az élőbeszédet, a szóbeli megnyilatkozást jelöli csupán, hanem a kommunikációs tevékenységnek minden formáját, az írásbeli semmivel sem kevésbé, mint az élőszóban valót. A "beszéd" a nyelvhasználatnak minden formáját jelöli; semmiképp sem az írás ellenlábasa, sőt mint tartósított válfajt azt is magában foglalja (vö. Mondatszerkezeti sajtósági vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Budapest 1971. 19-25.).

Jó, ha felügyelünk erre a magyar nyelv oktatásában, hiszen egy kis nép nyelvét elsősorban tudományos célokkal szokták tanulni; pedig hozzánk is eljutottak olyan irányzatok (a nagy világnyelvek oktatásának hatása-ként - vö. UNESCO értekezletek), amelyekben csak a régi értelemben felfogott "beszéd"-re való oktatásnak, a "csevegésnek" volt helye. Az oktatói cél pontos körülhatárolásának tehát meg kell előznie magát a nyelvoktatást, mert nem lehet egy nyelvet sem "általában" tanítani sem kezdő, sem haladó fokon. Ezzel függ össze a nyelvtani anyag és a lexika gondos megválasztása, ill. az a tény, hogy elismert grammatikákat írtak már, még elfogadható szöveggyűjteményeket is állítottak össze a nyelvoktatáshoz, de olyan nyelvkönyvet, melyet több-kevesebb joggal ne támadtak volna, tudtommal még nem alkottak a világon. Ne várják tehát a külföldön oktató kollégák sem, hogy itthon számukra "valóban megfelelő" nyelvkönyveket lehet írni.

(1971.)



**B o l l a Kálmán**

**A kontrasztív fonetikai vizsgálatok jelentősége a nyelvoktatás számára**

Mondanivalóm részben a nyelvtanítás általános kérdéseihez, részben fonetikai problémákhoz kapcsolódik.

1. A kontrasztív nyelvvizsgálati módszer több vonatkozásban is túlszárnyal, illetve kiegészít más vizsgálati módszereket. Közülük csupán kettőt említek, melyek témánk szempontjából jelentősebbek.

- Két különböző nyelvi rendszer módszeres és sokoldalú egybevető analízise mindkét nyelv számára olyan új felismeréseket eredményezhet, amelyekre a monolingvális módszerekkel nem figyelnénk fel.
- A nyelvi rendszerek egészének, a részrendszereknek és a legkisebb hangjelenségeknek a konfrontálása által nyelvi megállapítások, s az ezekből levonható következtetések, a kontrasztív nyelvvizsgálat eredményei közvetlenül is felhasználhatók a gyakorlatban, így elsősorban a nyelvoktatásban, a gépi fordításban, az emberi beszéd gépi felismertetése területén. Ezért e vizsgálati módszer napjaink társadalmi szükségleteinek jobb kielégítéséhez is hozzájárul.

2. Korunk rohanó tempója, a gyorsuló idő, a tudomány rohamos fejlődése és nemzetközivé válása, az eddig szinte áthidalhatatlan földrajzi távolságok lecsökkenése a közlekedés fejlődése révén, az információáramlás meggyorsulása és kiszélesedése a tömegkommunikációs eszközök tökéletesedésével, a nemzetközi kapcsolatok nagyarányú növekedése - szinte az élet minden szférájára kiterjednek - stb. stb., új feladatokat és a korábbinál nagyobb követelményeket támaszt a nyelvoktatással szemben. Éppen ezért a nyelvoktatás nem nélkülözheti sem a nyelvészet,

sem a pszichológia, sem az akusztika, sem a fiziológia, sem a pedagógia legújabb eredményeinek a megismerését és a gyakorlatban való felhasználását.

Miben látjuk a nyelvoktatás új feladatait?

- Előtérbe került a több munkával és nagyobb fáradtsággal kialakítható nyelvi készségek és képességek elsajátítása iránti igény. A korábbi szövegolvasással és túlnyomóan passzív nyelvi ismeretekkel is megelégedő nyelvtanulással szemben a beszédértés és a beszéd-készség megszerzése vált elsődlegessé.
- Mindenki, aki ma nyelvet tanul, minél előbb látni akarja a nyelvtanulás hasznát. Mivel az oktatási idő növelésére nem nagyon gondolhatunk, keresnünk kell az oktatás-tanulási folyamat eredményességét és hatékonyságát növelő módszereket, eljárásokat, az oktatást és a tanulást megkönnyítő technikai eszközök alkalmazását is beleértve.
- Annak következtében, hogy az idegennyelv tanulás iránti igény világszerte megnőtt - örömmel állapíthatjuk meg, hogy a magyar nyelv iránti érdeklődés is erősödött -, a nyelvoktatást minden eddiginél nagyobb tömegekre kell kiterjeszteni. Következésképpen a minőségi fejlesztés mellett a mennyiségi növekedés gondjaival is szemben találjuk magunkat.
- Mindehhez járul még az is, hogy a tanár és a tanuló egyaránt azt várja a tudományok és a technika fejlődésétől, hogy a tanítás-tanulás fáradtságos munkáján könnyítsen.

E körülményekkel számolnunk kell a magyar nyelvnek idegen nyelvként történő oktatásában, az oktatás stratégiájának kidolgozásában is.

3. Az idegen nyelv mint elsajátítandó tantárgy rendelkezik néhány olyan sajátossággal, amely különleges munkamódszert követel meg a tanítás, illetve a tanulás folyamatában.

- A nyelv komplex voltából következik, hogy elsajátítása még az anyanyelv vonatkozásában is roppant bonyolult,

tudományosan kellőképpen még nem tisztázott folyamat. Az idegennyelv tanulásban individuális adottságok, pszichikai alkat, intellektuális képességek, életkori sajátosságok, az anyanyelvi és az idegen nyelvi rendszer jellege stb. jelentős szerepet játszanak.

- A nyelvtudás elsősorban nem az illető nyelvre vonatkozó ismereteket jelenti, hanem a nyelv használni tudását, kommunikáló képességét, ellentétben pl. az irodalomtudással, melynek nem feltétele, hogy valaki maga is költő vagy író legyen.
- A megfelelő beszédkészség kifejlesztése, a gyors nyelvi reagálóképesség kialakítása, ezeknek az automatizáltság fokán tartása igen sok időt, állandó gyakorlást igényel. Ebben az előadóművész vagy a sportversenyzők felkészüléséhez áll közel.
- Az intézményes oktatás időbeli korlátainál fogva az idegen nyelv elsajátításához szükséges időnek csak kisebbik hányadát vállalhatja, a többit a tanulónak szabad idejükből kell elvenniük. A megfelelő nyelvtudás eléréséhez tehát elengedhetetlen a rendszeres, önálló munka.
- Idegen nyelvet nagyon sokféle céllal lehet tanulni (szakszövegolvasás, turizmushoz szükséges nyelvismeret megszerzése, szinkron tolmácsolás, műfordítás stb.). A különböző célok más-más megközelítést és módszert kívánnak az oktatásban és tanulásban egyaránt.
- Az idegennyelv tanításban nem szabad megfeledkeznünk arról sem, hogy a nyelv gondolatformáló funkciója miatt a nyelv a legszorosabb kapcsolatban van a gondolkodással, továbbá azért is, mert az élethelyzetek és szituációk, amelyekben a nyelvi megnyilvánulások történnek, sohasem ismétlődnek teljesen egyformán, a beszéd bizonyos mértékig mindig alkotó jellegű tevékenység. Minden beszédtevékenység során alkotó módon használjuk fel a már elsajátított ismereteket és kialakított készségeket.

4. Csupán felsorolásszerűen említsünk meg néhány olyan tényezőt, melyek az oktatás hatékonyságát döntően

befolyásolják, illetve meghatározzák.

- Az oktatási folyamat tudományos megtervezése (a didaktikai, pszichológiai stb. követelmények betartása).
- A tananyag helyes megválasztása, belső elrendezettsége, logikus felépítettsége.
- Az adekvát oktatási és tanulási módszerek megválasztása (az optimális eredményt biztosító módszerek és eljárások kialakítása).
- A tanári és tanulói munka jó összehangolása, a tanulók irányított önképzésének megvalósítása.
- A tanulók érdeklődésének a felkeltése s a tanulásban való érdekeltségének állandó ébrentartása.
- A hatékonyságot növelő s a munkát megkönnyítő technikai eszközök alkalmazása.
- A nyelvtanulás egészüljön ki a nyelvterületen folytatott gyakorlattal és országismereti tanulmányokkal.

5. Most pedig a fonetikai kontrasztivitás és a nyelvoktatás kapcsolatáról szólok röviden. Egy nyelv bármely szintű elsajátítása három szférában tételez fel együttes ismereteket:

- a szókincsismeret,
- a nyelvtani rendszer ismerete és
- a beszéd hangalaki megformálása szférájában.

Nyugodtan állíthatom, hogy kimerítő tudással egyik vonatkozásban sem rendelkezünk még anyanyelvünkön sem. Az ún. perfekt nyelvtudás is csak nagyon hozzávetőleges megközelítése valamely nyelvnek.

6. Kiejtésünk bizonyos határok között jelentős ingadozásokat mutat egyénenként is, a nyelv földrajzi tagoltságától függően is, az egyes társadalmi rétegek műveltségi szintjétől függően stb. Az egységes ejtésnorma megállapítása nyelvünkben még nem történt meg. Sok részletvizsgálatra van még szükség ahhoz, hogy a magyar köznyelvi kiejtés jellemző, meghatározó jegyeit egzaktan leírhassuk. Ejtésnorma hiányában pedig nyelvünk kontrasztív hangtani vizsgálata sem lehet teljes értékű.

7. Mint minden nyelvi jelenség, így a hangjelenségek is több arculatúak. A beszédhangokat pl. minősíthetjük, integrálhatjuk, illetve differenciálhatjuk képzésbeli jegyeik (artikulációjuk) szerint, hangzásbeli egyezéseik-eltéréseik (akusztikus jegyeik) és nyelvi funkciójuk szerint. (...)

A kiejtésoktatásban felbecsülhetetlen segítséget jelent a célnyelv és a forrásnyelv artikulációs bázisának kontrasztív vizsgálata. Az eltérések és az egyezések megismerése támpontot ad a kiejtési hibák értelmezéséhez és javításához, figyelmeztet az interferencia várható veszélyeire.

A kontrasztív hangtani vizsgálatoknak az alábbi hangjelenségek, hangelemek és részegységek konfrontálására kell kiterjednie:

- a beszédhangok teljes állományának felmérésére és összevetésére,
- a hangkapcsolódási szabályszerűségek és kötöttségek feltárására,
- a releváns fonémajegyek, a fonémaállomány, a fonológia oppozícióinak és korrelációinak megállapítására,
- a funkcionális terhelés és az előfordulási arányszámok kimutatására,
- a morfonematikus jelenségekre (a d ó - a d a j a , c i - p ő - c i p e j e ),
- a beszéd dinamikáját kialakító nyomatékeloszlásra: szóhangsúlyok (v á r o s - c s a l á d - f e l e l ő s s é g ... k o m n a t a - s t a l o v a i a - p a t a l o k ), a szólás, szólam, logikai, ritmikai érzelmi hangsúlyokra,
- a beszédritmusra (az oroszban háromféle kvantitás váltakozik: hangsúlyos hosszú, hangsúlytalan rövid, hangsúlytalan redukált; a magyarban kettő: hosszú és rövid),
- a beszéd dallamára (hanglejtésre),
- a beszédtempóra (a hangsor adekvát idegen nyelvi megformálásához el kell sajátítanunk az illető nyelvre jellemző beszédtempót),
- a szünetek felhasználására s a hangsor fonetikai tagolódására,

- a hangszín érzelmekifejező szerepének a vizsgálatára.

E vázlatos felsorolásból is nyilvánvaló, hogy milyen sokrétű, összetett és bonyolult feladat a nyelv hangalaki megformálását vizsgálni és tanulmányozni. Azt is elmondhatjuk, hogy az itt vizsgálandónak tartott hangjelenségek jelentős részéről nem rendelkezünk beható tudományos ismeretekkel, minthogy nemcsak interlinguális kutatásuk nem történt meg, de még monolingualis elemzésükkel is adósok vagyunk. A legjobb hangtani tankönyvek, kézikönyvek és monográfiák is csak töredékesen mutatják be a nyelv hangalaki sajátosságait. Kutatási feladataink nagy része a legkülönbözőbb profilú szakemberek (nyelvészek, nyelvtanárok, pszichológusok, akusztikusok, matematikusok, statisztikusok stb.) közös erőfeszítésével és együttműködésével végezhető el.

(1971.)

Dezső László

### Tipológia és kontrasztív nyelvtan a nyelvoktatásban

Az utóbbi években jelentős helyet foglalnak el a kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok világszerte a nyelvtudományban, a nyelvoktatásban. Egyesek a kontrasztív nyelvészet divatjáról is beszélnek. A divatból csak annyi igaz, hogy a kontrasztív nyelvészet az érdeklődés középpontjába került a nyelvoktatók körében, s már kezdenek tudni róla a nyelvtanulók hatalmas táborában is, akik ha nem is ismernék ezen a néven, írásbeli dolgozataikban és szóbeli feleleteikben okvetlenül találkoztak azokkal a tünetekkel, amelyek gyógyításában a kontrasztív nyelvészet hivatott segédkezni. Ezek a tünetek az anyanyelv rendszerének hatásában, ebben a vonatkozásban káros befolyásában, a célnyelv szabályrendszerének eltorzulásában jelentkeznek, ami az anyanyelv és célnyelv rendszerének nem kellő konfrontálásából adódik. A kontrasztív nyelvészeti kutatások a két nyelv rendszerének általánosabb, tipológiai igényű leírására, az idegennyelv-elsajátítás folyamatának elemzésére: tananyag-elemzésre, a hibák elemzésére épülnek. A nyelvészet feladatát taglalva helyesebb az idegennyelv-elsajátítás nyelvészeti komponenséről beszélnünk, amelynek része a két nyelv egybevető leírása, a hibaelemzés, a tananyag-programozás nyelvészeti vizsgálata.

A nyelvelsajátítás nyelvészeti komponense e feladatok megoldásában a tipológiára, mint alaptudományra támaszkodik: az egyes nyelvek egybevető leírása legáttekinthetőbben azoknak az egyetemes és típuszabályoknak ismeretében végezhető el, amelyek a konfrontálandó két nyelvben realizálódnak. A tipológiai egybevetés egyidős a történeti összehasonlító vizsgálattal, a tipológia

egyik megteremtője Wilhelm von Humboldt, a nyelvelmélet megalapítója, aki egyúttal kitűnő komparativista is volt. Később azonban a rokon nyelvek összehasonlításának útjai elváltak a tipológiai egybevetéstől. Ez szükségszerű volt, de egyiknek sem vált hasznára: a tipológia vizsgálati területe erősen leszűkült, nem konkretizálódott eléggé, a komparativisztika pedig az egyes nyelvcsaládok sajátosságaira korlátozódott, nem kereste az általánosabb törvényszerűségeket. A tipológiai hasonlítás fő területe az alaktan volt sokáig. Mind a kétféle összehasonlításban az alaktan állt középpontban. Sajnos, az alaktani típusok megállapításához jó ideig téves interpretáció is járult: a nyelvek fejlettségéről vontak le következtetést maguk a tipológusok is, s ez a laikusok között felnagyítva terjedt el. A mondattani tipológia is az alaktanihoz kapcsolódott kezdetben, s csak a mondattani kutatások önállósulásával, sőt középpontba kerülésével bontakoztak ki az önálló mondattani tipológiai kutatások. Ez utóbbi körülmény és a nyelvelméleti kutatások megélnkülése folytán a tipológia egyre nagyobb fontosságot kapott a modern nyelvtudományban.(...)

A nemzetközi kooperáció az idegen nyelvek oktatásának világméretű fellendüléséhez vezetett. Egyre többen és lehetőleg rövid idő alatt akarják aktívan elsajátítani az idegen nyelveket. Ez egyre nagyobb követelményeket támaszt a nyelvoktatás egyik alaptudománya, a nyelvészet elé. Mondtuk, hogy a nyelvészeti diszciplínák közül a tipológia az, amely tárgyánál fogva hivatott arra, hogy az idegennyelv-oktatás alapjául szolgáljon a nyelvészeti komponensen belül. Ezt ma már általában felismerik mind a nyelvészek, mind a nyelvészetet is művelő nyelvoktatók, legfőljebb azon lehet csodálkozni, hogy a nyelvtipológia és az idegen nyelv oktatása nem találkozott előbb. Ennek a tudománytörténeti oka eléggé kézenfekvő: mindkét tudományág régebben a nyelvtudomány periferiális területei közé tartozott, s egymásról



keveset tudtak. Hadd világítsam meg ezt egy hasonlat-  
tal: két budapesti hiába él ugyanabban a városban, ha  
egyik Rákospalotán, a másik Budafokon lakik, s a kerü-  
letéből nem mozdul ki, aligha találkoznak egymással.  
A nyelv univerzális törvényeit szemlélő tipológus alig-  
ha akadt össze a nyelvoktató nyelvészszel, akit telje-  
sen lekötött az, hogyan tudná megtanítani az idegen  
nyelv tanulói számára oly nehezen megfogható sajátosságait,  
finomságait. Ha a hasonlatom sántított is, egy tanul-  
ságot mindenképpen lényeges figyelembe venni. A tipoló-  
gia és a nyelvoktatás nyelvészeti problematikájának  
vizsgálata csak akkor találkozhat eredményesen, ha a  
nyelvoktatás kérdéseit a maguk konkrétságában ugyan, de  
a megfelelő elméleti háttérrel együtt tudjuk elemezni.  
A tipológiának viszont ki kell terjesztenie kutatási kör-  
rét a nyelv egyetemes és típuszabályain kívül a nyelv-  
elsajátítás tipológiai problematikájára is.

Hadd szóljak néhány szót az utóbbiról. A tipológia,  
sőt a nyelvészet eredményeit elsősorban a tankönyvírás-  
ban kell figyelembe venni. Mivel azonban a tankönyvek -  
ha egyáltalán vannak - mindig kiegészítésre, javításra  
szorulnak, az alkotó szellemű, újításra kész pedagógus-  
nak is jó ismerni a kontrasztív nyelvészet eredményeit.  
A nyelvésznek viszont tanulmányoznia kell a tananyag  
programozását a tankönyvekben, vizsgálnia kell azt, ho-  
gyan sajátítják el a hallgatók az előírt anyagot, ho-  
gyan alkotnak ennek alapján helyes vagy téves szabályo-  
kat, mi módon sikerül a jó pedagógusnak megtanítani az  
idegen nyelvet a tankönyv segítségével, esetileg annak  
ellenére. Röviden a nyelvész, a tipológus feladata nem-  
csak az, hogy szembeállítsa a két nyelv rendszerét,  
hanem az is, hogy vizsgálja az idegen nyelv tanulási fo-  
lyamatát. Ez új, sőt merőben új feladat elé állítja a  
nyelvészt, a tipológust, s arra sarkallja, hogy keresse  
a kapcsolatot a nyelvoktatókkal.

Hazánkban jelenleg több szervezeti kontrasztív nyelv-  
észeti munkálat van folyamatban: a magyart mint anya-

nyelvet és célnyelvet vetik össze a szerbhorváttal, angollal, tehát kétarcú kontrasztív vizsgálatot végeznek. A hazai orosz, ill. francia tanítást segítjük az orosz-, ill. francia-magyar kontrasztív nyelvészeti vizsgálatok. Kolozsvárt román-magyar, Pozsonyban szlovák-magyar egybevető nyelvészeti kutatások folynak. Ezeknek a vizsgálatoknak a során elsősorban a két nyelv megfelelő részrendszereit vetik össze, de az orosz- és főleg az angol-magyar munkálatban már jelentős szerepet kap az idegen nyelv elsajátításának az elemzése is.

Azok a kollégák, akik idegen anyanyelvűeknek oktatják a magyar nyelvet, jelentős segítséget adhatnak hazánknak az említett újszerű kutatásokban, abban, hogy a nyelvészet szemszögéből, tervszerűen vizsgálják a magyar nyelv tanításának folyamatát. Ezen belül különös figyelmet lehet fordítani az egyes részrendszerek tanítására és tanulására, arra, hogyan kapcsolódnak ezek össze a nyelvelsajátítás folyamatában.

(1971.)

D o n g a György

### A Present Perfect Tense magyar megfelelői

Szövegelemzés közben egyik hallgatónak szeget ütött a fejében, hogy egyik olvasmányunk két mondatát, egy jelen idejű és egy múlt idejű mondatot angolra Present Perfect-tel fordítottunk. "Mikor kell jelen időt és mikor múlt időt használni?" - tette fel a kérdést. A felelet egyszerűnek látszott: ha a cselekvés lezárult, múlt időt, ha még folyamatban van, jelen időt alkalmazunk. Magyarát közben azonban kiderült, hogy a kérdés bonyolultabb ennél, s amikor a jelenség összefüggéseit vizsgálva a nyelvtani irodalom segítségét próbáltam igénybe venni, az is kiderült, hogy a probléma feldolgozatlan.

A Present Perfect az angolban az az igeidő, amely azt fejezi ki, hogy a cselekvés (történés), amely a múltban kezdődött, kapcsolatban áll a jelennel. Ez a kapcsolat legalábbis négy esetet ölel fel, melyek közül kettőnek egyértelműen a múlt idő felel meg a magyarban: 1. A cselekvés a múltban, meghatározatlan időben ment végbe, de megismétlődhet: I have met him. Már találkoztam vele. 2. A cselekvés eredménye fennáll: The door has been repaired. Az ajtót megjavították. (Az ajtó már jó.) 3. A cselekvés a múltban, meghatározott időben kezdődött és a jelenig tart: I have known him since 1960. 1960 óta ismerem őt. A cselekvés a jelenig tart, de nem kezdetét, hanem időtartamát határozzuk meg. Hungary has made great progress during the past three years. Magyarország sokat haladt az elmúlt három évben. Az

a nehézség, amelyre hallgatóm felfigyelt, a másik két esettel kapcsolatos. Minthogy a magyarban nem alakult ki olyan igeidő, amely az utóbbi két esetre jellemző időaspektust kifejezné, a két nyelv igeidőhasználat szempontjából inkongruens. Az azonos tartalmat a magyarban hol jelen idővel, hol múlt idővel és a hozzájuk tartozó időhatározóval, ezek korrelációjával fejezzük ki. Ahhoz, hogy a helyes igeidőhasználatot az angol anyanyelvű hallgatóval meg tudjuk értetni, szükséges ennek az összefüggésnek elemeire való bontása, feltárása.

Az alábbiakban az összefoglaló elemzés igénye nélkül néhány esetre kívánom felhívni a figyelmet.

1. A jelen idő inkább folyamatot, a múlt idő inkább ismétlődést érzékeltet (az inkább szó használata azért látszik indokoltnak, mert a cselekvésnek ilyen vagy olyan jellege nem minden esetben objektív, a megítélésben szerepet játszik a szubjektív szemlélet is):

Már egy hete csak a mamára gondolok.  
For a week I have kept only mother in mind.

Elválásunk óta sokat gondoltam rád.  
I have kept you much in mind since we parted.

Karácsony óta havazik.  
It has snowed since Christmas.

Karácsony óta többször havazott.  
It has snowed several times since Christmas.

Két éve vásárolok ezt a lapot.  
I have bought this paper for two years.

Két év óta mindig megvásároltam ezt a lapot.  
I have always bought this paper for two years.

2. A jelen idő inkább a cselekvésre, a múlt idő a cselekvés eredményére utal:

Hétfő óta rengeteget dolgozom.

I have busily worked since Monday.

Hétfő óta rengeteget dolgoztam.

I have worked a lot since Monday.

Reggel óta tanulok.

I have learned since morning.

Reggel óta sokat tanultam.

I have learned a lot since morning.

A tanév vége óta pihenek.

I have rested since the close of the school-year.

A tanév vége óta pihentem.

I have relaxed since the close of the school-year.

3. Az alkalmazott időhatározók a tárgyalt időaspektus körébe tartoznak, ebben közösek, a bennük foglalt aszociatív elemek azonban hol inkább a múltra, hol inkább a jelenre (esetleg a jövőre) utalnak:

Az utóbbi két hétben javult az állapota.  
His health has improved in two weeks past.

Mostanában javul az állapota.

His health has improved of late.

Az elmúlt héten kevés vendég érkezett.  
Few guests have come here during the past week.

Az utóbbi időben kevés vendég érkezik.  
Few guests have come here recently.

3. A múlt idő ténybeli megállapítást, a jelen idő a jelenre, sőt a jövőre is érvényes döntést, elhatározást tartalmaz:

Azóta nem beszéltem vele.  
I have not talked to him since.

Azóta nem beszélek vele.  
I have had no mind to talk to him since.

Betegségem óta nem dohányoztam.  
I have not smoked since I was ill.

Betegségem óta nem dohányzom  
I have not smoked since I was ill.

Amióta cserben hagyott, nem kértem tőle segítséget.  
Since he let me down, I have not asked him for help.

Amióta cserben hagyott, nem kérek tőle segítséget.  
Since he let me down, I have not asked him for help.

5. A magyarban múlt időt alkalmazunk, ha az igéhez csatolt prefixum a cselekvés befejezettségére utal (ilyen prefixum az angolban nincs):

A helyzet azóta megváltozott.  
The situation has changed since.

Az ipari termelés 1960-tól megkétszereződött.  
The industrial output has doubled since 1960.

Az alkalmazottak fele 1968 óta kicserélődött.  
Half of the employees have been exchanged since 1968.

6. Vannak esetek, amikor a magyar idejű és múlt idejű mondat egyenértékű (főként tagadásnál):

Július vége óta nem esett.  
Július vége óta nem esik.  
It has not rained since July.

A darab, amióta megbukott, nem volt műsoron.

A darab, amióta megbukott, nincs műsoron.

Since it failed, the play has not been put to stage.

Két éve nem láttam a klubban.

Két éve nem látom a klubban.

I have not seen him in the club for two years.

Minthogy a tárgyalt idő-igeidőösszefüggés tekintetében a nyelvek többé-kevésbé inkongruensek, a probléma részletes magyar nyelvi kidolgozása a más anyanyelvűeket tanítók számára is segítséget nyújtana.

(1971.)

Erdős József

**A határozottság problémája a létezés és birtoklást kifejező magyar és spanyol szerkezetekben**

A magyar, illetve a spanyol határozott és határozatlan névelő eredetét (mutató névmás - számnév) és alapvető funkcióit tekintve megfelel egymásnak. Természetesen találunk lényegbevágó eltéréseket is - például ilyen a spanyolban a névelő két (olykor három) nemnek megfelelő alakja, többesszáma -, használatuk során pedig rendkívül sok részletjellegű különbséggel találkozunk. Ezeknek a megfeleléseknek és eltéréseknek jó példáját találjuk az említett két szerkezet főnévi alanyában, illetve tárgyában.

\* \* \*

1. A magyar létezés kifejező **van - nincs**, **vannak - nincsenek**, illetve az ennek megfelelő spanyol **hay - no hay** igei állítmányú mondat nyomatékos állítmány esetén.

Mindenekelőtt nézzünk egy példát a ténylegesen meglévő és az elképzelhető mondatok teljes sorára:

Itt van könyv.	$\cong$	Aquí hay (un) libro.
Itt van egy könyv.	$\cong$	Aquí hay un libro.
(Itt van a könyv.)	=	Aquí hay el libro.)
Itt nincs könyv.	$\cong$	Aquí no hay libro.
(Itt nincs egy könyv.)	=	Aquí no hay un libro.)
(Itt nincs a könyv.)	=	Aquí no hay el libro.)
Itt vannak könyvek.	$\cong$	Aquí hay libros.
		Aquí hay unos libros.
(Itt vannak a könyvek.)		Aquí hay los libros.)



Itt nincsenek könyvek.  $\approx$  Aquí no hay libros.  
(Aquí no hay unos libros.)

(Itt nincsenek a könyvek. Aquí no hay los libros.)

Azt látjuk, hogy ebben az esetben egyik nyelv sem használ határozott névelős főnevet. Mindemellett a spanyol nagyobb variációs lehetőségekkel bír: elsősorban a határozatlan névelő szélesebb körű (többes) használatának köszönhető ez a divergencia. A spanyolban a magyar névelő nélküli főneves állító mondatnak is gyakran határozatlan névelős felel meg. Jellemző a határozatlan névelő többes számú használata, bár ritkább, mint egyes számban, s gyakran jól érezhetően a "néhány", "pár" kiegészítő jelentést hordozza. Tagadó mondatban sem a magyar, sem a spanyol nem használja a határozatlan névelőt, tehát csak a névelő nélküli alany (tárgy) használatos.

(Természetesen mindkét nyelvnek megvannak az eszközei határozott névelős főnévnek hasonló jelentésű mondatban való használatára. A magyar például a létige meg- igekötős alakját használhatja (megvan, nincs meg) vagy más igéhez (létezik), fennáll, megtalálható stb.) folyamodhat. A spanyol ugyancsak használhat más igéket és szerkezeteket (existir, hallarse, encontrarse stb.), sőt a két tulajdonképpeni létige egyikét, az estar igét is. Pl.:

El profesor está = A tanár (itt) van.  
(jelen van)  
(megvan)

Ezekben az esetekben azonban az igére eső hangsúly csökken, részben más, esetleg formálisan jelen sem levő mondatrészre, vagy a megvan esetében a határozói eredetét ismét felidézõ meg-igekötõre tevõdik át.)

Azonnal szembetûnõ érdekesség, hogy a spanyolban, ahol az alany és az állítmány számbeli egyeztetése - a

magyarhoz hasonlóan - szigorúan kötelező, az hay ige többes alakban is változatlan marad. Ennek az az oka, hogy alapvető eltérés van a magyar van ige és a spanyol hay ige grammatikai szerepe között. Az hay megőrizte a régi haber = bir ige tárgyasságát, így a mellette álló főnév nem alany, hanem tárgy. A tárggyal viszont természetesen nem kell egyeztetni.

Aquí hay libros tulajdonképpen azt jelenti, hogy Aquí la gente ha (vagyis tiene) libros = Itt az emberek (spanyolul egyes számban: la gente) bírnak könyveket. Az hay alak az egyes számú la gente = emberek szónak felel meg.

Ez jól kitűnik a következő példából:

A Van itt könyv? = Hay libro aquí?  
kérdésre a felelet:

Nincs. = No lo hay.

Ez a lo szó - bár formailag azonos a spanyol határozott névelő semleges nemű alakjával - természetesen nem névelő, hanem a könyv szó helyére lépő személyes névmás accusativusi alakja.

A spanyol akadémiai nyelvtan súlyos hibának tekinti azt, ha valaki az haber ige tárgyasságától eltekint, a hozzá kapcsolódó szót nem tárgynak, hanem alanyként nézve az igét egyeztetni vele. Gyakori ez a hiba Latin-Amerikában Chilében, ahol - más időkben és módokban - egyeztetik az igét és ezt az alany-tárgyat.

Pl.: Itt nem voltak könyvek = Aquí no hubieron libros.

a helyes Aquí no hubo libros helyett.

Az hay ige tárgyasságáról utóbb elmondottakat figyelembe véve még érdekesebb, hogy - bár a mellette álló főnév nem alany, hanem tárgy - nem tűri meg, hogy az határozott legyen. Azonban az érthetővé válik, ha arra gondolunk, hogy az hay itt tisztán a létezés kifejezését szolgálja. A határozott névelő viszont a

beszélő és a beszédet hallgató számára már ismertnek tekintett dolog vagy fogalom neve előtt áll. Tehát csak az lehet határozott főnév, amiről tudom vagy eleve fel tétételezem, hogy létezik. Ebben az esetben viszont valóban nincs helye a létezésére vonatkozó semmiféle pozitív vagy negatív állításának.

2. A nekem van - nekem nincs,  
yo tengo - yo no tengo szerkezetek  
nyomatékos állítmányú mondatban:

A magyar nyelvben az itt van - itt nincs  
s a nekem van - nekem nincs szerkezet megfelel egymásnak. Csupán az egyik határozót másikkal helyettesítjük. Szerepelhetnek azonban együtt is, vagy más határozókkal kiegészítve: Nekem most itt nincs  
pénzem taxira.

Bizonyos szempontból a spanyolban is szoros kapcsolat van a két mondat típus között. A bír jelentésű haber ige szerepét - hasonló jelentéssel - az eredetileg fog, tart, megtart jelentésű tener ige vette át. Ez azonban, mint ma is aktív tárgyias ige, más-ként viselkedik, mint az haber ige alakjai.

Az hay igével képzett mondatokhoz itt csatlakozik a határozott évelős tárgyú (illetve - nemlétező magyar megfelelőjében - alanyú) mondat.

(Nekem van a könyvem.) =

Yo tengo el libro.

(Nekem nincs a könyvem.) =

Yo no tengo el libro.

(Nekem vannak a könyveim.) =

Yo tengo los libros.

(Nekem nincsenek a könyveim.) =

Yo no tengo los libros.

Itt már feltűnő a spanyol szerkezetnek a magyarhoz képest erősen divergens volta, hiszen az előbbiben - a

tagadó mondat határozatlan névelős főnévvel való megalkotását kivéve - minden variáns lehetséges.

Ezen a ponton az eltérés egyik alapja az lehet, hogy a magyar nyelv a *van* igével itt is a létezést hangsúlyozza, míg a spanyolban a *tener* ige jelentésének megfelelően a birtoklás ténye kerül kiemelésre. Ismert, vagy ismertnek feltételezett dolog létezésének hangsúlyozását logikánk nem engedi meg, valaki által való birtoklása hangsúlyozásának azonban semmi akadálya.

A hangsúly kisebb-nagyobb eltolásával, a *van* ige szerepének csökkentésével egyébként a magyar nyelv is ki tudja fejezni határozott főnév által jelölt dolog birtoklásának tényét. Erre egyik legjellemzőbb példa ismét az előzőekben már említett *megvan*, *nincs* ige-kötős forma:

Nekem megvan a könyvem.	}	= Yo tengo
Nekem megvan a könyv.		

Gyakorlati oktatómunkánkat illetően mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanítás során megkülönböztetett figyelmet kell szentelnünk az említett nyelvi szerkezetekben a névelők használatának, illetve hiányuknak, valamint a magyar alany - spanyol tárgy megfelelésből következő eltéréseknek (pl. a magyarban az alany - állítmány egyeztetése).

(1971.)

F á b i á n P á l

### "Világos" és "homályos" szavak

A nyelvek összevetésére vonatkozó kutatásoknak fel kell ölelniük a vizsgált nyelvek minden alkotó elemét: a hangokat és a hanglejtésformákat csakúgy, mint a szóalkotás lehetőségeit vagy a mondat szerkesztés szabályait. Az előadás vázlatához csatolt bőséges bibliográfia azt bizonyítja, hogy nem kevés történt már világszerte a nyelvek összevető kutatása terén. A szakirodalomnak csak futólagos áttekintése is azt mutatja azonban, hogy az eddigi vizsgálatok meglehetősen egyoldalúak: míg a nyelvek hangállományának és nyelvtani rendszerének (alakjának és mondat- tanának) összehasonlítására sok erőfeszítés irányult, addig a szókinccsek konfrontálása szinte műveletlen terület. Hogy ez nem szerencsés körülmény, és a gyakorlati nyelv- oktatás szemszögéből nézve káros, felesleges bizonygat- nom: a nyelvtanulásban a szókinccsnek roppant nagy a fon- tossága, hiszen szavak nélkül nem lehet egy nyelven sem beszélni.

A szókinccsek összevetésében talán azért van az egész világ nyelvtudománya elmaradva, mert két vagy több nyelv szóállományának összevetéséhez fogódzunk, támpontunk, összevetési alapunk jóval kevesebb van, mint más nyelvi elemek konfrontálásához. A jelenlegi holtpontról való ki- mozduláshoz - úgy vélem - nem kis mértékben járulhat hoz- zá az a módszer, amelyet a magyar származású Stephen Ull- mann igen meggyőzően alkalmaz tanulmánygyűjteményében. (Language and Style, Oxford, 1964.: Stile e linguaggio. Firenze, 1968. pl.: 22-5, 95-7.)

A szavakat - vallja Ullmann - két csoportra oszthat- juk: "világos" és "homályos" szavakra. A "világos" szó az, amely valamely nyelvi közösség tagjai számára könnyen ele- mekre bontható, és értelme ezekből magától kibomlik, követ- kezik. "Homályos" viszont az a szó, amely tagolhatatlan,

és az értelem egyetlen, kisebb elemekre nem bontható tömbhöz kapcsolódik. Eszerint "világos" szó nyelvünkben azasztalos, hegység stb. vagy azasztalláb, hegylánc stb.; "homályos" viszont azasztal, hegy, pedagógus, rádió stb.

"Világos" és "homályos" szavak természetesen minden nyelvben vannak (vö.: ném. städtlich: Stadt; ol. lagunare: laguna; ang. weekly: week stb.), nem egyformák azonban a nyelvek a "világos" és a "homályos" szavak aránya szempontjából. Ullmann szerint az angol és a francia bővelkedik "homályos" szavakban, a németre viszont inkább a "világosság" a jellemző. Az ilyen összevetéseket most nem folytatva is elismerhetjük Ullmann igazát: a "világos" és "homályos" szavak megkülönböztetésének elve kitűnő, objektív alapot nyújthat a nyelvek szókincsének összehasonlításához, persze csak akkor, ha már birtokában leszünk nyelvenként a szükséges adatoknak, amelyeknek most még nagyon is híjával vagyunk.

A magyart illetőleg sem rendelkezünk még semmiféle számítással, statisztikával arra nézve, hogy szókincsünkben a "világos" és a "homályos" szavaknak milyen az aránya, hiszen a fentebb vázolt szempont szerint még senki eddig vizsgálatokat nem végzett. Azt hiszem azonban, hogy nem kétséges nyelvünk szókincsének "világos" jellege. Ez alkalommal bizonyításképpen talán elég lesz arra a közismert tényre utalnom, hogy nyelvünkben rendkívül nagy a belső keletkezésű képzett és összetett szavak száma. Gondoljunk pl. az áll, megy stb. ige, vagy a szem, fej stb. főnév hatalmas családjára.

Azon túlmenőleg, hogy a szókincsenek konfrontálása "világos" vagy "homályos" jellegük szerint izgalmas elméleti probléma, és sok új ismerettel gyarapíthatja az egyes nyelvekről birtokunkban levő ismereteinket, ennek a kérdésfeltevésnek gyakorlati jelentősége sem lebecsülendő: az ilyen irányú vizsgálatok objektív adatokkal járulhatnak hozzá annak felderítéséhez, hogy miért "könnyű" az egyik, miért "nehéz" a másik nyelvet megtanulni, illetőleg milyen mód-

szerekkel lehet valamely nyelv szókincsének elsajátítását meggyorsítani.

Nyelvtanulás kezdetén minden nyelv szavai - ismeretlenek lévén - "homályosak", ám nem egyenlő mértékben. Nyilvánvaló például, hogy egy olasznak, aki franciául tanul, a két nyelvnek közös töröl sarjadása rendkívüli könnyebbséget jelent, hiszen az etimológiai rokonság a francia nyelvnek még önmagukban "homályos" szavait is "átlátzóvá" teszi egy olasz számára. Ugyanígy van ez a szláv, illetőleg a germán nyelvek egymáshoz való viszonylatában.

Nem ez azonban a helyzet akkor, ha a célnyelv a magyar!

Tegyük fel, hogy egy olasz anyanyelvű személy kezd birkózni nyelvünkkel. Neki finnugor eredetű szavaink elsajátítását egyetlen összecsengés sem könnyíti meg, de nyelvünk török, szláv és német elemeire, valamint belső keletkezésű szavaira is ugyanez áll. Csak a latin elemek és a nyelvtanulásnak már magasabb fokán jelentkező nemzetközi szavak jelentenek némi könnyebbséget. Az újlatin jövevényszavak kis számuk és az átadó nyelvhez képest sokszor erősen módosult formájuk miatt szinte számításon kívül hagyhatók. - Egy francia vagy egy spanyol anyanyelvű számára a kép körülbelül ugyanez, de nem vígasztalóbb egy angol vagy egy német ajkú személy számára sem. Szláv jövevényszavainknak elég nagy száma érdekessé teheti orosz, lengyel, bolgár stb. anyanyelvűeknek nyelvünk tanulását, ám szláv elemeink lényeges könnyebbséget nekik sem jelentenek. - Még az eddig vázolt nehézségeknél is sokkal nagyobbabban küzdenek a vietnamiak, arabok stb., akik a maguk nyelvének szókincsében egyetlen, a mi szavainkhoz közelítő szót sem találnak, még a nemzetközi szavak síkján is alig.

Külföldieknek magyart tanítva - különösen Olaszországban - az a meggyőződés érlelődött meg bennem, hogy a magyar nyelv nehézségéről, "megtanulhatatlanságáról" egész Európában élő vélemény nem utolsósorban szókincsünknek vázolt, az indoeurópai népek számára "homályos" voltában gyökerezik, holott belső természetét tekintve a magyar szó-

kincs egyike a "világos" szókinccseknek.

Nyelvünket, annak szókincsét tanítva azt kell tehát egyik fontos feladatunknak tekintenünk, hogy az ellentmondást feloldjuk, azaz tanítványainkat rá kell vezetnünk szókincsünk "világos" jellegére. És ehhez megvannak az eszközeink! - Természetesen nem az elemezhetetlen töszavakra, a magyar beszélők számára is "homályos" szavakra gondolok. Ezekkel (az ablak, szőlő, beszél, jár, sárga, öt stb. típusúakkal) nem tudunk mit kezdeni, meg kell őket tanítani és tanulni egyenként. - Képzett és összetett szavaink esetében azonban már élnünk kell minden olyan lehetőséggel, amely hozzásegítheti hallgatóinkat a szóelemek felismeréséhez, elkülönítéséhez és funkciójuk tisztán látásához. Ilyen módszer sok van: analógiás gyakorlatok, alaktani elemzés, transzformálás, tanári magyarázat stb. A szóelemek tudatosítása nyelvünk, szavaink tanulása során olyan, mint a röntgenvizsgálat a gyógyászatban: elemezve, gyakoroltatva, transzformáltatva, a szóalkotás törvényeit megmagyarázva mintegy átvilágítjuk, a nyelvet tanuló kezdő számára láthatóvá tesszük első pillantásra "homályos", valójában nagyon is "világos" szavainkat, feltárhatjuk a köztük levő rendszerszerű összefüggéseket, és fejleszthetjük tanítványainkban a beszédtevékenységben nélkülözhetetlen analógiaérzékét. Ha a képzők tanításakor például a kellő gonddal foglalkozunk mondjuk az -ó, -ő képző funkciójával, az ilyen képzős szavak transzformálási lehetőségeivel, szavak egész sorának megfejtéséhez segítettük hozzá a nyelvünket tanulókat. S ha megmagyarázzuk pl. a rendőr szó szerkezetét, az erdőőr, parkőr, vadőr, sőt még talán a nyelvőr is érthetővé, megfejthetővé válik. A szóelemek felismerésében, szétválasztásában és összerakásában, egymásra vonatkoztatásában jártassá tett magyarul tanulók számára szavaink - így tapasztaltam - megvilágosodnak, ami bizonyos (eleinte nem kevés) erőfeszítés után gyors haladást biztosít, különösen az olvasás és fordítás terén. Ez (külföldi diákjaink egyetemi tanulmányaira gondolva) nem kis előny!



Félreértések elkerülése végett szeretném hangsúlyozni, hogy nem az öncélú grammatizáláshoz való visszatérés programját akartam meghirdetni. Körülbelül azt és annyit, amire és amennyire én gondolok, a jelenlevők mind csinálják, munkájuknak szerves része régóta. Céлом az elmondottakkal csupán az volt, hogy a szavaink szerkezetének feltárására irányuló sokoldalú tevékenység szükségességét - szókincsünket más nyelvek szókincsével is összevetve - bizonyítsam, és a magyar szókincs átvilágításából következő előnyökre a figyelmet felhívjam.

(1971.)

**G i n t e r Károly**

### **A főnévi igenév és a részeshatározó néhány kérdése**

Fel szeretném hívni a figyelmet egy-két olyan problémára, amely a franciák oktatása folyamán került elő.

A főnévi igenév már a leckék szöszedetében problémát okoz: az idegen nyelvi infinitívusszal a magyar ige alanyi ragozású, kijelentő módú, jelen idejű, egyes szám harmadik személyű alakja áll szemben. A magyar igének is van általában infinitívusza, ezt azonban itt, a szöszedetben nem találja meg a tanuló. Sok kérdés megelőzhető annak a megjegyzésével, hogy a magyarban a megadott alak sokkal jellemzőbb az igére, mint a főnévi igenév: megmutatja az ige tövét, jelzi az ikés igéket. A magyar főnévi igenév egyébként is távolabb áll a ragozott igei formáktól, mint pl. az újlatin nyelvek infinitívuszi alakjai: sokkal ritkábban is helyettesít igés mellékmondatokat, mint ezek. A latinban viszont

éppen az infinitívusz szerint sorolják az igéket ragozási csoportokba, így ismerheti fel valaki azt a ragozási mintát, amely szerint az egyes igealakok megszerkeszthetők.

A magyar főnévi igenév összetett igealak részeként állítmány (jövő idő), vagy a mondat alanya, tárgya, illetve határozója. Az összetett alak vizsgálata az alaktanba tartozik.

Mint alany az infinitívusz a *kell*, *lehet*, *szabad*, *illik*, *sikerül* stb. állítmányú és a névszói állítmányú mondatokban található meg (*Gyalogolni jó*). Az igenévvel jelölt cselekvés végrehajtójának a személyét majdnem mindig mutathatja személyrag (*mennem kell*) vagy részeshatározó. A személyrag megléte biztos irányadó a tekintetben, hogy a főnévi igenév valóban alany; tárgyi funkcióban ugyanis sohasem veheti fel ezt a végződést, határozószóiban is olyan ritkán, hogy hallatára az anyanyelvi beszélő felüti a fejét, a mondatot szokatlannak, furcsának érzi (MMNyR: I. 548. *Segítek a csomagot vinned*).

A főnévi igenév tárgyként főleg az akarást, óhajtást és néhány érzékelést jelentő ige mellett áll (*olvasni akar*, *futni szeretne*, *hallom énekelni* stb.). Az *akar*, *szeret*, *tud* és még néhány igét azonban el kell határolnunk az igék legnagyobb részétől, ugyanis használatuk nem teljesen azonos ezekével. Igaz, hogy addig, amíg a ragozott ige alanya és az infinitívusszal jelölt cselekvés végzője különböző személy, nincs probléma, a használat azonos minden ige esetében: *Akarom*, hogy olvasson. *Tudom*, hogy keresett, illetve *Gondolom*, hogy elmegy, *Remélem*, hogy megérkezik. Eltérő azonban a mondatok szerkesztése akkor, ha a ragozott ige alanya és a főnévi igenévvel kifejezett cselekvés végrehajtója ugyanaz a személy. A *Gyalogolni akarok*, *Szeretne olvasni*, *Tud zongorázni* mondatok megegyeznek a francia mondatszerkesztéssel (*Je veux marcher*, *Il voudrait lire*, *Il sait jouer du piano*), már ami a ragozott ige és az infinitívusz kapcsolatát illeti. Ennek

az analógiájára sokszor szerkesztenek ilyen mondatokat a hallgatók: \* Gondolom menni a barátaimhoz. \* Remélem meglátogatni a szüleimet a helyes Gondolom, hogy elmegyek a barátaimhoz és Remélem, hogy meglátogatom a szüleimet: helyett. Az anyanyelv parancsa lép itt közbe, amely az alany azonossága esetén előírja az infinitívusz használatát a mellékmondat helyett. Természetes nyelvi ökonómia ez olyan nyelvekben, ahol a ragozott igés alak mellett kötelező a személyes névmás használata, és a névmás ismétlése a mondatot elnehezítené, s esztétikailag is hátrányos volna. A magyarban viszont nincsen szóismétlés, még a személyragok is különbözőek lehetnek (Gondolom, hogy elmegyek), tehát a főnévi igeneves alárendelés jelentősége kisebb. Az akar, szeret, tud, kíván, kezd + főnévi igeneves szerkezet viselkedésében nagyon hasonlít az összetett jövő idő alakjaihoz; nemcsak az infinitívusz szempontjából, hanem a mondat szerkesztés más oldalát tekintve (alanyi-tárgyas ragozás használata, az igekötő elváltó volta) is párhuzamot lehet vonni a két szerkezet között. Pl. Fel fog hívni engem - Fel akar hívni engem; Be fogja mutatni őt - Be akarja mutatni őt. A fog és az akar ige hasonló viselkedésére éppen a szórend kapcsán utal a MMNyR is (II. 485.); az időviszonyokat tekintve is van közöttük összehasonlítható lehetőség, hiszen mindegyik azt jelzi, hogy a főcselekvés, amelyet a főnévi igenév fejez ki, nem a jelenben folyik. Aki fog dolgozni, az pillanatnyilag éppúgy nem dolgozik, mint az, aki akar dolgozni. Hozzátehetjük: aki tud dolgozni, az esetek többségében nem a kijelentéssel egyidőben tevékenykedik, és a kezd dolgozni is éppen csak a határon van. Természetes, hogy mindegyik "összetett igealak" más-más kapcsolatot jelent az alany és a végzendő tevékenység között, ez azonban nem változtat a kifejezésbeli megfelelés tényén. Francia analógiaként felhasználható még

az aller + inf. (je vais partir), a se mettre à + inf. (il se met à travailler), a devoir + inf. (il doit passer par ici) stb. szerkezet, az ún. félig segédigés megoldás. Az említett magyar verbumok segédige jellegét jól szemlélteti a tud ige: azonos személy esetén (el tud menni) az elmenetel lehetőségét, az alany elmenetelre való képességét jelzi, személykülönbséggel pedig (tudom, hogy elmegy) teljes értékű "főige", amelynek az alanya és az elmenetel képessége között semmi kapcsolat nincs.

Érdekes egyébként, hogy a \* Gondolom menni típusú hibák főleg az átlagosnál jobban értő és beszélő hallgatók mondatszerkesztésében fordultak elő. Arra lehet ebből következtetni, hogy az anyanyelvi beidegződések néha a háttérben maradnak a nyelvtanulásnak azon a fokán, amikor még a mondatszerkesztés a figyelem teljes összpontosítását igényli. Ha viszont a tanuló bizonyos jártasságot szerezve a tartalomra ügyel, újból előtérbe kerül az anyanyelvi hatás, s elég sokáig megmaradó, nehezen kiküszöbölhető hibának válik forrásává.

Határozóként a főnévi igenév a mondat célhatározója (Megyek aludni), tekintethatározója (hallani hallom), állandó határozója (Mi sürget mondanom nem hallott dolgokat?), tehát a ragozott igei állítmány bővítménye, s csak igen ritkán kap személyragot. Hasonló használat található a francia nyelvben is, sőt ott még teljesebb a sor, az infinitívusz minden határozó helyén megállhat. Problematikusabb az az eset, amikor az infinitívusz névszóhoz kapcsolódik, ún. complément déterminatif. Az így kialakuló szerkezet magyar megfelelőit érdemes volna közelebbről megvizsgálni: adnak-e valamilyen rendszert? (Pl. machine à écrire - írógép, machine à laver - mosógép: de már crème à raser - borotvakrém stb.)

A másik vizsgálandó terület a -nak/nek datívuszrag használata. Komoly és sokáig tartó nehézséget okoz a kell, lehet, szabad, sikerül stb. mellett

álló részeshatározó, amely a főnévi igenév mint a cselekvés alanyát jelzi (neki kell elmennie); főleg az \*én sikerülök belépni szerkezet marad meg sokáig, mert a sikerül igén érződik talán a teljes ragozású kerül vagy az ül ige. Tapasztalat szerint az il lui faut partir, il me vient une idée-féle szerkezetek segítenek a jelenség megértésében.

A birtokviszonyban szereplő ragot most nem vesszük figyelembe. Azzal sem szükséges itt foglalkozni, hogy a magyar ragnak előljáró felel meg, hiszen ezt a kérdést a tanítás kezdeti szakaszában előforduló helyhatározóragok stb. kapcsán ismerik a magyarul tanulók. Érdekes viszont a magunk számára összegyűjteni a rag különféle funkcióit. Így felsorolható a datívuszi szerep: Pénzt ad a fiának - il donne de l'argent à son fils, a helyhatározói: a kikötőnek tart - il se dirige vers le port, a célhatározói: a földet előkészítik a vetésnek - on prépare la terre pour les semailles, az állapothatározói: bolondnak tartják őt, on le prend pour un fou, az eredményhatározóit: tanárnak alkalmazták őt - il a été employé comme professeur, az állandó határozói szerep: nem hiszek ennek az embernek - on ne croit pas à cet homme.

A főnévi igenév melletti datívuszrag adódik a ragozott igés mondatból: a fiának küldeni - donner à son fils, a kikötőnek tartani - se diriger vers le port, a vetésnek előkészíteni - préparer pour les semailles, bolondnak tartani - prendre pour un fou, tanárnak alkalmazni - employer comme professeur, annak az embernek hinni - croire à cet homme. A ragnak azonban nem mindig ugyanaz az idegen nyelvi forma felel meg.

Van a magyarban két létezést jelentő ige, amelynek az igeneve mellett ragos és ragtalan alak változik aszerint, hogy a főnévi igenév milyen funkciót tölt be a mondatban: megmarad, ha az infinitívusz alany, elmarad, ha tárgy:

Nehéz komolynak lenni/maradni -  
Il est difficile d'être sérieux/de  
rester sérieux.

Nem akar beteg lenni/maradni.  
Il ne veut pas être malade/rester  
malade.

Végül mindkét lehetőséget megengedi a főnévi igenév határozói szerepe:

Péter igyekszik kedves lenni/maradni.  
Péter igyekszik kedvesnek lenni/ma-  
radni.

Pierre tâche d'être gentil/de rester  
gentil.

Szükséges, hogy a nyelvi jelenségek "adagolása" fokozatosan, a hallgatók teherbírásának figyelembe vételével történjék; ha mindent egyszerre akarnánk eléjük adni, kedvüket szegnénk. Az ismeretek koncentrikus bővítésével biztosítjuk a nyelvi formák változatosságát, azt, hogy a megfelelő, a gondolatot jól kifejező mondatokat megtalálják hallgatóink, s hogy az ismeretek gyarapítása ne legyen egyoldalú, pl. csak a főnévi igenévre kiterjedő. A koncentrikus bővítés minél több pontján célszerű keresni a hasonlóságokat vagy éppen a különbségeket, hogy hallgatóink rendelkezzenek bizonyos anyanyelvi támpontokkal. Az idegen környezetben úgysem tudjuk biztosítani a tanítás és a gondolkodás magyar nyelvűségét; helyesebb tehát, ha a fogódzókat mi adjuk nekik, tudatosan megszabadulva attól a tévhitől, hogy a tanuló "nulláról indul". Lehet, hogy az első magyar szót a vendégtanártól, lektortól hallja, de előzőleg már elsajátított diákunk egy vagy több nyelvi rendszert, s azt nem

tekinthetjük nem létezőnek. Az anyanyelvre való hivatkozás valami "captatio benevolentiae"-féle is, amelynek vonzását nemcsak a nyelvtanítás, hanem barátok szerzése szempontjából is felhasználhatjuk.

(1971.)

**H e g y i   E n d r e**

### **Nyelvi kontrasztivitás és nyelvoktatási metodika**

Ha két vagy több nyelv egymás mellé került, összehasonlításuk nemcsak maga magát kínálja, de egyszerűen elkerülhetetlen.

A kontrasztivitást illetőleg nem állhatunk tehát újkeletű problémával szemben, az újszerűség mégis elvitathatatlan, ugyanis jelen esetben ez olyan minőségi vonás, melyet a nyelvi összehasonlítás tudatossági foka, célja s szintje szab meg.

Miután a vitaindító referátum a külföldi magyartanítás kapcsán elsősorban a nyelvek egybevetésének elméleti kérdéseiről tájékoztat, s nyelvészeti alapállását végig megtartja, kiegészítésként a nyelvoktatás metodikai oldaláról szeretném röviden megvilágítani a napirendre tűzött témát. Ennek során idézni fogok hazai és külföldi véleményeket, hozzátéve természetesen a magamét is.

Banó István szerint <sup>1/</sup> a kontrasztív elemzés nyelvtudományi fogalom, mely a nyelvi összevetés utódjának felel meg. Mint nyelvészeti diszciplína - Banó érthetően nyelvoktatásban, mégpedig az idegen nyelvek oktatásában gondol-

---

1/ Dr. Banó István: A kontrasztivitás elve és annak gyakorlati felhasználása az idegen nyelvek oktatásában. Idegen nyelvek tanítása 1970/3.

kodik - a maga sajátos kutatási szempontjait a metodikától kölcsönözte. Ugyanakkor a kölcsönösség jegyében "A nyelvoktatási metodika... fel tudja használni azokat az eredményeket, melyeket a kontrasztív szempontú nyelvi elemzés nyújt."

Nyilvánvaló, hogy más módszert követ az egybevetés, ha genealógiai vagy tipológiai osztályozásról van szó, de most nem is ezen van a hangsúly. Maradjunk azoknál a követelményeknél, melyekhez a nyelvoktatásban, jelen esetben a magyarnak idegen nyelvként való oktatásában kell igazodnia.

A kérdés helyes megítéléséhez nem árt tisztázni néhány alapfogalmat. Mindenekelőtt nézzük meg az "oktatási módszer" terminus jelentését.

Babos Ernő szerint <sup>2/</sup> az oktatási módszer az oktatási módok és eljárások összessége, melyek korszerű pedagógiai, didaktikai és metodikai elméleten (elvrendszeren) alapulnak.

Az oktatási módszer - írja Kelemen László a Pedagógiai Szemlében <sup>3/</sup> - az oktatás célja és tartalma által meghatározott eljárás, a tanító ismeretnyújtó és a tanuló ismeretszerző közös munkájának sajátos oktatási formája.

Mindkét értelmezés lényegében azonos elveken nyugszik, csak az utóbbi ki is mondja, hogy a módszer, s természetesen elvrendszere mint oktatási forma az oktató és a tanuló munkájának eredményeként jön létre.

Az előzményeket, hagyományokat nélkülöző "magyar mint idegen nyelv" módszertani alapjainak lerakásában az említett közös munkán nyugvó gyakorlat bizonyult az egyetlen járható útnak. Ügyelni kellett, s a jövőben is ügyelni kell természetesen arra, hogy ne maradjunk az empirián belül, s a gyakorlat folyamán kikövetkeztetett törvényszerűségek a világszerte megújuló, korszerűsödő nyelvoktatás

---

2/ Babos Ernő: A módszer fogalma és értelmezése, MNY 1967/91.

3/ Kelemen László: Pedagógiai Szemle, 1958/8. sz.



lendületében az elmélet igényével hassanak vissza munkánkra. (...)

Hazai viszonylatban miként támaszkodhatunk eddig azokra az eredményekre, melyeket a kontrasztív nyelvi elemzés nyújthat. (...)

Ferenczy Gyula "A kétfajta kontrasztív grammatikáról" c. írásában <sup>4/</sup> Hegedűs József korábbi megállapítását idézve kétféle kontrasztivitásról beszél: 1. külső kontrasztivitásról, vagyis az anyanyelv és célnyelv kontrasztivitásáról és 2. belső kontrasztivitásról, melyen a célnyelven belül hasonlósági vagy eltérési egybevetéseket érti.

A kettő közül a külső kontrasztivitás a közismertebb, régibb, mert ez kézenfekvőbb. Az anyanyelv gátló szerepének nemzetközi hullámokat vert vitájában Scserba szellemesen állapította meg: "az anyanyelvet száműzni lehet a nyelvoktatás folyamatából, de a tanulók fejéből nem lehet száműzni." Analógiás játékosággal elmondhatjuk, hogy a kontrasztivitás is - ha akarjuk, ha nem - jelen van a hallgatók fejében, mihelyt a célnyelvben anyanyelvüktől eltérő jelenséggel találkoznak. Hogy azután ezt az ösztönös, passzív egybevetést hogyan tudjuk megszerezni, erről már sokat megtudtunk a vitaindító előadásból, s a korreferátumok, hozzászólások is bizonyára hasznos szempontokkal gazdagítják eddigi ismereteinket.

A belső kontrasztivitás szinte következménye az elsőnek, mintegy kiegészíti azt, hiszen két nyelv közötti egyezések, különbözőségek intenzitása, szembeűnősége a célnyelv differenciált szemléletét eredményezik. Az egyezésre és szembeállításra hadd hozzam fel példának a magyar nyelvből a jövő idő megengedett kifejezését a jelen idővel s az alanyi és tárgyias ragozás éles megkülönböztetését.

A harmadik változata a nyelvi összevetésnek az ugyan azon nyelvnek anyanyelvként és idegen nyelvként való tanításából származó kontrasztivitás.

Mi teszi ezt a változatot szükségessé, illetve mi hívta életre?

---

4/ Modern Nyelvoktatás, IV. évf. 1-2. sz.

Többek között egyszerűen az a tény, hogy rendes körülmények között a tanár saját anyanyelvét tanítja az idegéneknek, tehát a tanár oldaláról nézve az anyanyelv és a cél nyelv azonos. A tanárnak a tanuló nyelve második nyelv, ha egyáltalán tudja azt, s ez lényeges különbség. Éppen ezért a tanítványban az anyanyelv gátló hatása soha nem lehet olyan mérvű, mint oktatójában, aki azt a nyelvszemléletet ismeri, amellyel a vele azonos anyanyelvű tanulók iskolai nyelvoktatására felkészítették.(...)

Hazánkban az anyanyelvi szempontból heterogén tanuló-csoportok óráin az esetenként és nyelvenként változó egybevetések szemléletté absztrahálódtak, olyan szemléletté, amely hivatott feledtetni a tanárban kísértő anyanyelvi oktatás módszerét.

Ha ebből indulunk ki, akkor - bár a háromféle kontrasztivitás egymásra utaltságához nem fér kétség - talán nem túlozunk, ha azt mondjuk, hogy az oktatásban a harmadikként említett változat első helyre kívánkozik, ugyanis a céltől s az oktatás körülményeitől függetlenül a magyartanítás nem nélkülözheti éppen azért, mert metodikai elvrendszerré nőtte ki magát.

A külső kontrasztivitás a három változat közül a legkézenfekvőbb, s regisztrálhatóság szempontjából leghálásabb, de magát hasznosító eszközeit a nyelvoktatás metodikájától kell kölcsönöznie. Ha viszont erre csakugyan támaszkodik, optimistábbá teheti művelőit a kontrasztivitás atyjaként emlegetett William G. Moulton-nál, aki 1966-ban az *Alkalmazott nyelvészet a tanteremben* c. tanulmányában arra figyelmeztet, hogy a kontrasztivitás nem fogja forradalmasítani, csupán eredményesebbé tenni a nyelvoktatást. A kontrasztivitás nyelvészet - írja -, a nyelvészet pedig nem oktatási módszer, hanem tudományos ismeretek s az elmélet gyarapítása, bár választ tud adni sok nyelvoktatási problémára. Moulton nem számol változatokkal, s csupán nyelvészeti oldalról ragadja meg a kérdést, de a gyakorlati pozitívumok közt kiemeli, hogy a kontrasztív elemzés révén előre lehet látni az oktatásban a nehéz-

ségeket s tudatosabban meg lehet tervezni egy-egy órát. Tegyük mindjárt hozzá: elsősorban a fonetika s a grammatikai struktúrák vonalán, ugyanis mihelyt szemantikai viszonyok merülnek fel - pedig minden nyelv sava-borsa itt kezdődik -, rögtön kirajzolódnak a kontrasztivitás korlátai. Éppen ezért, de nemcsak ezért, hogy a nyelvoktatás milyen mértékben tarthat igényt a kontrasztivitásra, szerintem az egyezések és eltérések regisztrálásával erre nem lehet választ adni. A kontrasztív szempontokat pontosan meghatározott oktatási elvrendszerbe kell ágyazni, hadd teljesebben az általuk. Szemléltetőbben szólva: más nyelveken van tekintetünk s a mienket figyeljük.

Az ember azért is kutatja olyan szenvedéllyel a világot, hogy többet tudjon meg arról az égitestről, amelyen él. Az összevetések nyomán olyasmik tárulnak elénk nyelvünkben, amik mellett a nyelvünket önmagában vizsgálók simán elmennek. Ezek a pluszok formálják ki aztán azt a belső tudatot, amely az oktatási elvrendszer összetartója, amelyről természetesen nem beszélünk a hallgatóknak, hacsak nem nyelvészeti előadásról van szó, vagy a tapasztalatok átadásáról fiataloknak, hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart.

(1971.)

**Horváth Tibor**

### **Kontrasztivitás és nyelvoktatás**

A korszerű nyelvoktatás a célnyelv intenzívebb elsajátítását, a jobb és tartósabb eredmények elérését tűzi ki célul. E cél elérése azonban különböző tényezőktől függ:

1. a metodikai koncepciótól, azaz a nyelvoktatási módszer megválasztásától,
2. a tananyag programozásától,

3. a nyelvtanítási és tanulási folyamat programozottságától,

4. az audiovizuális technikai segédeszközök helyes alkalmazásától stb. (...)

Minthogy a tananyag programozása nagy hatással van a nyelvoktatási célkitűzések megvalósulására és az elért eredmény a tananyag-programozás és az interlingvális nyelvi egybevetés problatikáját emelném ki, mert ez az a terület, ahol a nyelvész a legtöbbet tud segíteni.

A nyelv hangrendszerének, morfológiájának, szintaxisának, lexiko-szemantikai és intonációs rendszerének leírásával, analizálásával és prezentálásával a nyelvész képes feltárni a törvényszerűségeket, és irányelveket tud adni a nyelvi anyag, illetve a tananyag programozásához.

A régi görögöktől napjainkig különböző aspektusokból vizsgálva, többféleképp írták le a nyelveket, de mindnek volt egy közös vonása, mégpedig az, hogy irányt szabtak, újszerű mederbe terelték a nyelvoktatási módszereket, hozzájárultak a nyelvoktatási módszerek gazdagításához.

A nyelvészek kutatnak és feltárnak dolgokat, esetleg olyanokat is, amelyek nem egészen tűnnek újszerűnek, mivel a nyelvtanárok már korábban is ismerték, sőt alkalmazták őket, csak nem olyan hatékonyan, mint lehetett volna, mivel hiányzott a kellő elméleti megalapozottság és a tudományos rendszerezés.

Nem kétséges, hogy a külső kontrasztivitás, a bilingvális egybevetés dolga sem kivétel ez alól a megállapítás alól. Nem vitás, hogy a nyelvi egybevetés világméretű lázas művelése sem fogja megváltani sem a világnyelvek, sem a kisebbek, köztük a magyar nyelv oktatását sem, de az biztos, hogy a nyelvoktatók munkáját elméletileg megalapozottabbá, rendszeresebbé és eredményesebbé teheti, ha a legcsekélyebb eredményeit is számításba vesszük oktató munkánkban.

A forrásnyelvek és anyanyelvünk kontrasztív elemzése révén programkészítőink, tananyagíróink és a magyar nyelvet tanítók előre láthatják azokat a sajátos nyelvi nehézségeket, interferenciákat, amelyek leküzdése a tanár legfon-

tosabb feladata, és ha ez sikerül, a magyar nyelvoktatás színvonalának az emelkedését fogja eredményezni.

A nyelvi egybevetés bonyolult feladat, mivel a különböző nyelveken beszélő emberek közösségeinek más-más a világlátása, azaz különbözőképpen strukturálják a környező világot. Így minden nyelv másképp viselkedik, vagyis minden nyelvnek önálló struktúrája van. Az egyes nyelvek strukturálisan összemérhetők, egybevetethetők egymással, a hasonlóságok és eltérések felderíthetők, leírhatók, számbavehetők, és az eredményként kapott pontos paraméterek a nyelvoktatás szolgálatába állíthatók. Ez a külső kontrasztivitás célja és feladata.

A korszerű nyelvoktatás azonban azt vallja és a modern pedagógia azt tanítja, hogy mindig a célnyelvből induljunk ki, törekedjünk a monolingvális óravezetésre, a forrásnyelv használatát csökkentjük minimálisra, vagyis a bilingvális óravezetéssel ne teremtsünk melegágyat a nyelvi interferenciáknak. A gyakorlat igazolja, hogy az anyanyelvi ismeretek, rutinos készségek jól beidegződött reflexeinél semmi sem gátolja jobban a célnyelvi jártasságok és készségeik kialakítását.

Úgy tűnik, hogy a külső kontrasztivitás, vagyis az eltérő és hasonló, de semmiképp sem azonos nyelvi jelenségek tudatos egybevetése a nyelvi interferencia legfőbb melegágyát fogja megvetni. Ez az aggály jogos is, nem is. Az aggály csak akkor jogos, ha visszaélünk vele.

A bilingvális egybevetés elve és a pedagógiai előírás közti látszólagos ellentmondás könnyen feloldható, ha egyszer és mindenkorra tudomásul vesszük, hogy a kontrasztivitás elsősorban nyelvészeti stúdium, amely a forrás- és célnyelv tudományos egybevetésén alapszik. Pontos paramétereket szolgáltat a tantervek, tananyagok, programok, óratervek, óravázlatok, gyakorlattípusok, gyakorlatrendszer kidolgozásához és elkészítéséhez, mintegy irányt szabva a célnyelv nyelvtani rendszerének didaktikai rendszerre vétele mellett.

Az egybevetést tehát nemcsak hogy nem kell, de nem is szabad a tanítási órán végezni, hanem azt megelőzően. Ha

így járunk el, tervszerűen, tudományos elméleti felkészültség alapján készülünk fel minden egyes órára, a pedagógiai követelmény elvét a monolingvális óravezetést illetően nem fogja zavarni, sem sérteni a kontrasztivitás érvényesítésének elve. Sőt, a kutatások előbb-utóbb azt eredményezhetik, hogy a kontrasztivitás elve beépül a pedagógiába is egyik fontos pedagógiai alapelveként. De azért még munkálkodnunk kell és nem is keveset.

A monolingvális és bilingvális módszerrel kapcsolatban még csak annyit, hogy mást jelentenek ezek a fogalmak a nyelvész és mást a nyelvtanár számára. A nyelvész számára mindkettő eszköz, a nyelv leírására, a nyelvtanár számára pedig módszertani eljárás, vagyis hogy direkt jellegű, audiovizuális egynyelvű vagy fordító, grammatizáló módszer szerint tanít-e.

Egy másik nagyon fontos pedagógiai elv, hogy az ismeretek elsajátítása könnyebb és eredményesebb, ha bizonyos kontrasztív szempontok is érvényesülnek, illetve jelen vannak az ismeretszerzés folyamatában. Ebben a vonatkozásban jut szerephez és nyer jelentőséget a célnyelven belüli kontrasztivitás, amelyet dr. Hegedűs József belső kontrasztivitásnak nevez.

Az idő rövideje miatt csupán néhány szót szeretnék szólni a külső és belső kontrasztivitás empirikus jellegű tanulságai alapján a hangkontrasztok tanításáról.

Először is egy újabb kontrasztra szeretném felhívni a figyelmet a fonetika oktatásával kapcsolatban. A fonetikus és a fonológus a bilingvális egybevetéskor egzakt módszerekkel dolgozik és a teljességre törekszik, ami a technikai forradalom korszakában nem is lehetetlen. A pedagógus rendelkezésére viszont nem állnak olyan precíziós műszerek, technikai berendezések, laborok, amelyek a nyelvi jártasságok és készségek olyan eredményes kialakításához vezetnének, mint a fonetikus esetében.

Az elméleti szakember igénye a teljesség, a pontosság, a nyelvoktatónak pedig meg kell elégednie az elfogadhatóság

követelményével. Az idegen nyelvet tanulók ugyanis csak fokozatosan válnak képessé a célnyelv hangjainak apperceptíválására és differenciálására.

A jó nyelvtanárnak ismernie kell a hangok képzésének tudományát, a fonetikát, mind pedig a fonológiát. A külföldieknek azonban, ha nem külön stúdium a fonetika, akkor nem fonetikát, nem is funkcionális jellegű fonológiát, hanem kiejtést, hangsúlyt, ritmust, intonációt és helyesírást tanítunk.

A kiejtés tanításában azonban nagyon fontos a célnyelvi paradigmikus jellegű fonológiai kontrasztok felállítása mind a hangképzés alakításában és rögzítésében, mind az automatizálásban, hogy tanítványaink minél hamarabb tudják differenciálni és helyesen használni a hangokat a beszédben.

A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításában fő feladat a magyar beszédhangok elfogadható elsajátíttatása a külső és belső kontrasztok paramétereinek figyelembe vétele mellett. A külső kontrasztivitás alapján számba kell vennünk a forrásnyelv hangállományát, meg kell állapítani a forrásnyelv és a célnyelv hangrendszere közötti azonosságokat, hasonlóságokat, eltéréseket, és a fokozatosság elvének betartásával valamilyen korrelációs viszonyban megtanítani az új hangrendszert. A kiejtés tanításában építeni lehet a forrásnyelvből hiányzó fonémák és allofonok ismeretére is. Fontos, hogy a fokozatosság elve alapján elsősorban a forrásnyelvből hiányzó hangok megtanítására összpontosítsuk a figyelmet. Egy szóban vagy szerkezetben egynél több ismeretlen hang ne forduljon elő. A "gyümölcs" szóban pl. a különböző népek fiainál 2-3-4 új hang is előfordulhat.

Ha a magyar magánhangzókat egybevetjük az angollal, alig találunk megfeleléseket. Csak a felső nyelvállású í, ú, a középső nyelvállású ö és az alsó nyelvállású palóc ă hangnak megfelelő fonémák felelnek meg mint bázis-hangok. A többi angol magánhangzó egybevetése az órán nem-

csak felesleges, hanem káros és zavaró is lehet. Szerencsére mind a három nyelvállásban van egy fogadható bázishang, melyből kiindulva ki lehet építeni a magyar magánhangzók artikulációs bázisát. Ennek bemutatását azonban az idő rövidsége jelenleg nem teszi lehetővé. (1971.)

**J u h á s z J á n o s**

### **A nyelvek összehasonlíthatóságának kérdéséhez**

1. A nyelvek összehasonlításának tárgyalásakor két módszert kell megkülönböztetni. Az egyik az, amikor a két nyelvi rendszert, pontosabban a két nyelv részrendszereit vetjük egybe, elhanyagolva azt, hogy az egyes - a szó leg-tágabb értelmében vett - két nyelvű beszélők mennyire bírják s hogyan használják a két nyelvet. A másik pedig az, amikor a kétnyelvű beszélők nyelvhasználatát, illetve az ebben a nyelvhasználatban megmutatkozó törvényszerűséget, pl. a jellegzetes hibákat vizsgáljuk. Ez utóbbi az, amit Uriel Weinreich híres könyvének címében olvasunk: "Languages in Contact". A kettő természetesen szorosan összefügg egymással, hiszen az interferencia vizsgálatához a kutatónak e két nyelvi rendszert előzőleg ismernie kell. Mégis szükséges különbséget tenni köztük, mert míg az első eljárásnál elképzelhető, bár eddig a gyakorlatban nem valósult meg a reverzibilitás (Balázs János a mélystruktúra fogalmának segítségével kísérletet tett elvi megalapozására), addig a másikonál csak a forrásnyelv



és célnyelv kategóriákkal lehet dolgozni. Ezt azért is kell hangsúlyozni, mert az eddigi irodalom tekintélyes részében ebből a szempontból meglehetősen konfúzió tapasztalható. Hogy milyen mértékben kell végezni konfrontációs vizsgálatokat ahhoz, hogy transzferrel és interferenciával foglalkozhassunk, arra itt nem térhetek ki, de a következőkben a második módszert alkalmazom.

2. Egy másik fontos módszertani alapelv az, amelyet Rodova és Scsukina szovjet kutatók fogalmaztak meg. (L.N. rodova - K. A. Scsukina: Ob. izučenii vtorogo innostrannogo jazyka vysšej škole. In: Učénnye zapiski 1-go MGPIIJA, tom 33. Moszkva 1965, 238-247.)

Arról van szó, hogy egy idegen nyelv tanulásakor egyrészt az anyanyelv oppozíciós részrendszerei tudatossá válnak, másrészt az idegen nyelv rendszerének oppozíciói az anyanyelv oppozícióival szerfelett bonyolult kapcsolatba kerülnek, s így keletkeznek azok a hasonlóságok és különbségek, amelyeket Balázs János tegnap nyelvészeti szempontból tárgyalt. Minthogy a nyelvtanulás pszichikai folyamat, s egyelőre idegrendszerünk tevékenységéről keveset tudunk, kénytelenek vagyunk a megnevezett kapcsolatokról tünetek alapján ítélni. Ehhez az interferencia és a transzfer vizsgálata jelentős segítséget nyújt.

3. Könyvem utolsó fejezetében (Probleme der Interferenz, Akadémiai Kiadó Bp. 1970.) felvetem azt a kérdést, vajon lehet-e, s ha lehet, hogyan lehet Móricz Zsigmondnak a Nem árt a vaj a bélesbe ismert magyar mondatát más nyelvre átültetni. (Móricz Zsigmond maga is - egyébként igen mulatságos módon - a mondat fordíthatóságáról nyilatkozott.) Általánosan elfogadott nézet, hogy minden ún. kultúrnyelven közölt minden információt bármely más kultúrnyelven ekvivalens módon lehet kifejezni. De vajon mit értsünk az "információ ekvivalens kifejezésén"? A vonat elindult magyar nyelvű információ minden általam ismert nyelven valóban ekvivalens módon fejezhető ki, de minden magyar tudja, hogy az előbbi és az utóbbi információ fordításának lehetősége között lényeges különb-

ség van. Ilyenkor stilisztikai sajátosságokról szoktak beszélni, s tényleg annak is lehet a jelenséget nevezni. Csakhogy, sajnos, sokan hajlamosak arra, hogy a stilisztikát olyan zsáknak tekintsék, amelybe minden belefér, amit nem tudunk pontosan megnevezni. (Csak a funkcionális stilisztika művelése óta javult valamelyest a helyzet.)

4. A Nem árt a vaj a bélesbe magyar mondat tisztán információs szempontból más nyelvekre fordítható - mondhatnók, de esetleg egy egész tanulmányra van szükség ahhoz, hogy elmagyarázzuk a külföldinek, mi a béles, hogyan készítik, milyen szerepet játszik étkezésünkben, miért kell abba vajat tenni, miért humoros a kifejezés, milyen asszociációk kapcsolódnak hozzá stb. A magyarázat közben pedig elvész az információ sajátos jellege, mert a kifejezés tömörsége önmaga stilisztikai értékkel bír; a stilisztikai érték és a hírérték között ti. nincs éles határ.

Ha a lexikológiai terminológiát mondatokra is lehetne alkalmazni, akkor azt lehetne mondani, hogy az információ denotatív értékét megmentettük, konnotatív jellegét azonban elvesztettük. Az információ más nyelven való ekvivalens kifejezésének lehetősége tehát korántsem olyan egyértelmű és problémamentes.

5. Ezen és más problémák megoldására Ervin és Osgood amerikai kutatók 1954-ben egy igen érdekes elméletet dolgoztak ki (Ervin, Susan M. - Osgood, Chaerles E.: *Second Language Learning and Bilinguilism*. In: *Jorunal of Abnormal and Social Psychology* 49, 1954, Supplement, 139-146). Kétféle kétnyelvűséget különböztetnek meg: a) a *compound system*, amikor a beszélő csak egy *culture context*-et ismer, s a két nyelvet ezen belül kódolja és dekódolja; b) a *coordinate system*, amikor a beszélő *cross-cultural* módon használja a nyelveket. (A terminusokat nem fordítom le, mert különben úgy járnék, mint az a magyartanár, aki megmagyarázza, hogy miért nem árt a vaj a bélesbe ... A *culture* terminusra azonban még röviden kitérek majd.) Tiszta egész rendszerek különböző okokból nincsenek, vagy csak igen ritkán fordul-

nak elő, amit a szerzők is hangsúlyoznak, de az elmélet így is - éppen gyakorlati szempontból - nagyon hasznos.

Minthogy a magyar lektoroknak általában a compound systemben beszélő külföldiekkel van dolguk, a cross-cultural fordítás ritka, helyébe lép az interferencia a maga sok megjelenésiformájában.

A tanulság ebből az, hogy tulajdonképpen nem lehet és nem szabad idegen nyelvet kultúrája nélkül tanítani, hogy a kettő elválaszthatatlan egymástól. Ez így talán közhelynek hangzik, hiszen szinte minden megbeszélésünk tárgya a magyar kultúra bemutatása külföldön. Csakhogy itt a kultúra szót amerikai módon értelmezzük. Ez pedig ebben az esetben tágabb a magyarnál, ti. a culture context a teljes antropológiai, szociális és művelődéstörténeti beágyazást jelenti. Nem kell extrém behavioristának lenni ahhoz, hogy a nyelv és kultúra kapcsolatát így lássuk. (...)

6. Összefoglalva: Két feladatot látok a tárgyalt területen:

a) Meg kell kezdeni minden nyelvi viszonylatban azoknak a jelenségeknek a vizsgálatát, amelyeknek culture context-je a két nyelvben eltérő. Elméletileg ez minden nyelvi elemre vonatkozik, gyakorlatilag a vizsgált elemek száma a tanulás céljától függ. Itt vagy előbb konfrontációt végzünk, s azután ennek alapján összeállítjuk a tananyagot, vagy előbb gyűjtjük az interferencia okozta hibákat, s ennek alapján készítjük el a gyakorlati rendszert.

b) Tudatosítani kell a hallgatóknak ezt a problematikát. Akár filológia szakos a hallgató, akár nem, értelmiségi, vagy legalábbis leendő értelmiségi tanulja a magyar nyelvet, azaz olyan ember, aki a jelenségek okait, összefüggéseit vizsgálja. A kultúra, jobban mondva: the culture lényegének megértése hozzásegíti a nehézségek áthidalásához.

(1971.)

**K i s s Jenő**

### **Német-magyar nyelvi megfelelések**

A nyelvtanítás és a nyelvtanulás szempontjából egyaránt öröndetes, hogy a kontrasztív nyelvi kutatások föllandülőben vannak. Eddig ugyanis általában tanár-diák inkább a nyelvek közt levő különbségekre volt tekintettel, mintsem az egyezésekre. Ez önmagában természetesen nem helytelen, hiszen két idegen nyelv általában jóval több ponton különbözik, mint egyezik, következésképpen a megtanítandó és megtanulandó anyag jelentős része mindig is ilyen volt és ilyen lesz. Amennyire az eddigi tapasztalatok alapján látszik, az egyező, illetőleg hasonló nyelvi elemek, jelenségek különösebb erőfeszítések nélkül, majdhogynem csak úgy mellékesen elsajátíthatók. E tény nagyszerű lehetőséget jelent a nyelvoktatásban. Az egyező nyelvi jelenségek ismeretében ugyanis meghatározott mennyiségű anyagot könnyen és gyorsan megtaníthatunk. Nem lebecsülendő az ezzel járó pszichikai hatás sem: a tanulók könnyebben jutnak sikerélményhez, ami önbi-zalmukat, tanulási kedvüket növeli. A kontrasztív módszert azonban csak akkor tudjuk alkalmazni, ha kellő mennyiségű és minőségű feldolgozott anyaggal rendelkezünk. Erről egyelőre azonban nem beszélhetünk. Így inkább csak próbálkozásainkról ejthetünk szót, amelyekkel nyelvoktató munkánkat kívánjuk hatékonyabbá tenni. Magam a magyar-német "kérdéshez" kívánok röviden hozzászólni.

A magyar nyelv nagyon nehezen tanulható nyelv hírében áll német földön is. Az a tapasztalatom azonban, hogy a magyarul tanulók a 2-3. szemeszter után már lényegesen kedvezőbb véleménnyel vannak a magyar nyelv megtanulhatóságáról. Ennek egyik okát én a magyar és a német nyelv között levő nem kis számú egyezésekben látom. Didaktikai szempontból sajnálatos, hogy ezek az egyező, illetőleg hasonló je-

lenségek nem a grammatikai rendszer hagyományosan elsőként tanított részlegeiben található, hanem inkább a szintaxis-sal kapcsolatban. Márpedig az elején kell megtanítanunk a névszói állítmányt, a kérdő hangsúlyt, az alanyi és tárgyias igeragozást, a szórendet, hogy csak a legnehezebbekből említsek néhányat. A korai lemorzsolódások egy része bizonyára a hosszabb tartó kezdeti nehézségekkel magyarázandó. Göttingában a magyarul tanulók általában finnül is tanulnak. Érdekes, hogy kezdetben szinte kivétel nélkül mindegyikük a finnt, később a magyart tartja könnyebbnek. A diákok tapasztalatát igazolja neves nyelvészek véleménye is. Ernst Lewy például az európai nyelvekről szóló munkájával (*Der Bau der europäischen Sprachen*) a németet és a magyart - csak ezt a kettőt! - egy típusba sorolja. Schlachter professzornak, a göttingai finn-ugor intézet vezetőjének is az a véleménye, hogy a magyar közelebb áll a némethez, mint például a finn. Magyar nyelvtörténeti munkákban lépten-nyomon olvashatunk a magyar nyelvet ért nagy német hatásról, nyelvűvelésünk pedig sokáig majdhogynem a germanizmusok üldözésével volt azonos. Mint látható, a magyar és a német nyelv között levő egyezések ténye - ilyen vagy olyan formában - nagyon jól ismert nyelvész-szakkörökben. Kontrasztív célú feldolgozások azonban mindmáig hiányoznak.

Eddigi nyelvoktató tapasztalataim alapján a következő területeket tartom olyanoknak, amelyeken a kontrasztív kutatások pozitív eredménnyel kecsegtetnek:

1. Érdekes föl hívunk hallgatóink figyelmét a magyar nyelv német jövevényszavaira. Célszerű e szavakat témakörök szerint csoportosítva tanítani. Mivel német jövevényszavaink a modern élet szinte minden területén számosak, didaktikai lehetőségeink is nagyon változatosak.

2. Mindkét nyelv szókincsében jelentősnek mondható a latin jövevényszavak száma. Ámbár kevés esetben egyeznek meg teljesen, több-kevesebb hasonlóság mégiscsak megmaradt kö-

zöttük, ezért viszonylag könnyen felismerhetők és gyorsabban megtanulhatók; ilyenek például a hónapnevek.

3. Külön fejezetet alkotnak az ún. nemzetközi szók, vándorszók, műveltségszók, amelyek majd minden nyelvben - legalábbis Európában - többnyire azonos írásmódúak és kiejtésűek, mint például rádió, szocializmus, realizmus, sport, miniszter, luxus, express. ezeket az egyező szavakat is lehetőség szerint korán meg kell tanítanunk, hogy tanítványaink szókinccse bővüljön, s hogy biztosabban mozogjanak modernebb témakörökben is, a rendelkezésre álló tankönyv e tekintetben ugyanis nem elégíti ki az igényeket.

4. Érdemes foglalkozni nyelvünk német alapon létrejött tükörfordításaival (Einsicht - belátás, blutarm - vérszegény, aussehen - kinéz, Kühlschrank - hűtőszekrény stb.). Ezekből is sok van ugyanis, bár még módszeresen ezek nincsenek feldolgozva.

5. Sok az egyezés a két nyelv között az igekötős igék (igekötők) területén is. Hogy ezek közül mi tükörfordítás, mi nem, a mi szempontunkból teljesen közömbös. Gondoljunk csak például a magyar be- és a német ein- igekötővel képzett igék egy részére: einsehen - belát, einsteigen - beszáll, einstellen - beállít, einbrechen - betör, einseifen - beszappanoz stb. Hasonlóképpen egyezik sok meg-, illegőleg ver- igekötővel alakult magyar és német ige, például vereitein - meghíúsít, vergrößern - megnagyít, vergewaltigen - megerőszakol, verweichen - megpuhít, vervielfachen - megsokszorozót stb. A ver- igekötős német igék egy részének a magyarban el- igekötős igék felelnek meg: verwüsten - elpusztít, verwürfeln - elkockáz, kockán elveszít, verwünschen - elátkoz stb.

6. Nem kevés az egyező szólások és kifejezések száma sem a két nyelvben (Wurzel schlagen - gyökereket ver).

Várjuk a kontrasztív kutatások eredményeit, várjuk a földolgozásokat magyar-német vonalon is. (1971)

Szathmári István

### Kontrasztív nyelvtan és nyelvtudomány

1. Magam nem foglalkozom kontrasztív nyelvészeti (elméleti és módszertani) kérdésekkel. Hogy mégis szót kérem, a következőkkel okolhatom meg.

Mindenekelőtt azzal, hogy - mint a jelen lévők egy része előtt ismeretes - az 1951-től 1955-ig fennálló Idegen Nyelvek Főiskoláján a vezetésem alatt álló magyar tan-  
szék a tanított négy nyelv (angol, francia, német, orosz) legfőbb sajtóságainak a figyelembevételével adta elő, illetőleg oktatta a magyar leíró nyelvtan és a magyar stilisztika egyes részdiszciplínáit. Viszonylag legtovább jutottunk - az itt elhangzottakból is érthetően - a hang- és az alaktan területén, mint az akkoriban sokszorosítva megjelent főiskolai jegyzeteim igazolják. Hadd említsem meg azt is, hogy a főiskola "hattyúdalaként" napvilágot látott módszertani kötet (Az idegen nyelvek oktatásának időszerű kérdései, különös tekintettel a felsőoktatási intézményekre. Szocialista nevelés könyvtára, 128. sz. Szerkesztette: Dobossy László. Tankönyvkiadó, Bp. 1957.) az akkori viszonyokhoz képest messzemenően tekintettel volt a kontrasztív szempontokra. A Balázs professzortól is jelzett dolgozatom meg különösen közel állt a kontrasztivitás problematikájához, minthogy témája (és címe) a következő: az anyanyelv és a tanult nyelv kapcsolata a nyelvtanulás folyamatában (i.h. 83-110.).

Szabad legyen utalnom továbbá arra, hogy magam oktattam magyar nyelvet külföldieknek a Nemzetközi Előkészítő Intézet "ősi és hősi" korszakában (amikor egyik napról a másikra kerestük ki a megfelelő szövegeket és bi-

zony szinte kínlódtunk a helyes módszerek kialakításával), valamint később az ELTE Központi Magyar Lektorátusának a szervezésében. Ezenkívül úgy adódott, hogy ez utóbbi intézményt három éven keresztül vezethettem, irányíthattam is.

Végül szólnom kell azért is, mert tanszékünk, az ELTE II. sz. Magyar Nyelvészeti Tanszéke - amelynek központi feladata "a mai magyar nyelv" körébe tartozó diszciplínák oktatása és művelése - olyan kollektív és egyéni kutatásokat vett tervbe, illetve végez, amelyeknek az eredményeit a kontrasztív nyelvészet föltétlen hasznosíthatja. A leíró nyelvtan területén például a következő három évben "A mai magyar nyelv" című egyetemi tankönyvet (szerk.: Rácz Endre, Bp. 1968) tesszük még teljesebbé úgy, hogy a korábbi alapokat meghagyjuk, de egyrészt a már kiforrottabb modern módszerek felhasználásával átdolgozzuk, másrészt kiegészítjük az egyes fejezetek (külön kiemelném Berrár Jolánnak és még néhány kollégának a magyar szóképzésre irányuló vizsgálódásait, mint amelyek talán elsősorban támogathatják a kontrasztív nyelvészetet). - Készen továbbá tanszékünkön a Juhász János által említett magyar funkcionális stilisztika. Ez - mint az előbbi megjelölés is mutatja - mindenekelőtt az egyes nyelvi-stilisztikai elemeknek, illetőleg a stilisztikai formáknak, valamint az úgynevezett extralingvisztikus eszközöknek a stílusértékeit, azaz lehetséges stilisztikai funkcióit kutatja (a szinonimika keretein belül), továbbá ezen stíluselemek tipikus felhasználási módjait - azaz a stílusrétegeket, a stílusárnyalatokat és a korstílusokat - vizsgálja. - A felsoroltakon kívül ide tartozónak érzem a magyar irodalmi nyelv kialakulására és mai problémáira irányuló munkálatait is.



Két nyelv egybevetése - mind a forrás-, mind a cél- nyelv felől - ugyanis (ezúttal nem beszélve külön a transzferről és az interferenciáról) azonnal fölveti (diakrón és szinkrón viszonylatban egyaránt) a nyelvi normának, a nyelvi és a stilisztikai helyességnek stb. általános-elvi és két nyelv kapcsolatában érvényesülő valamennyi problémáját. (Ezekre még visszatérek!)

2. Ami most már Balázs Jánosnak "Az egybevető (kontrasztív) módszer alkalmazásának lehetőségei a külföldi magyartanításban" című előadását illeti, hadd mondok ki nyomatékosan: kitűnő és megnyugtató volt. Különösen az utóbbit hangsúlyoznám. Megnyugtató volt azért, mert a szerző történetileg mutat be a nyelvi egybevetés kialakulását és mai állását, az ösztönös felismerésektől a mai szemlélet létrejöttéig. Megnyugtató volt azért is, mivel Balázs János az "egész" (mondhatnánk - mutatis mutandis - az Adynál szereplő "Egész" /vö. például Kocsiút az éjszakában című versét/) felől közelítette meg a kontrasztivitás valamennyi kérdését. Igen nagy pozitívumként könyvelhetjük el továbbá azt a józan és reális mérlegelést, amellyel az előadó latra vetette és értékelte a korábbi eredményeket és a jövő feladatait: bizony nagy igazság, hogy roppant bonyolult feladatok állnak az egybevető nyelvtanok szerkesztői előtt, és hogy a kontrasztív szempontok érvényesítése nem valami világmegváltó módszer a nyelvoktatásban, viszont ez utóbbit lényegesen eredményesebbé teheti. Végül azért is hasznos volt a hallott előadás, mert az elméleti alapvetés mellett fölfedte - különféle nyelvpárokból vett példákkal illusztrálva - a gyakorlatban érvényesíthető módszereket (összemérhetőség, egyenértékűség, egybevágóság, transzfer és interferencia, differenciálás stb.).

Ezek után néhány kiegészítő megjegyzést és egy-két javaslatot szeretnék tenni.

3. Inkább érdekességként mutatnék rá arra, hogy a maguk korában kiemelkedő tudósok stb. műveiben milyen korán föltűnnek - inkább csak ösztönösen - mindazok a nyelvészeti kérdések, amelyek ma terebélyesednek el nemegyszer teljes és önálló diszciplínává.

Décsy Gyula például Szenczi Molnár Albert nyelv-tanának új kiadásához<sup>1/</sup> írt bevezető tanulmányában joggal emelte ki, hogy e jeles XVI-XVII. századi nyelvtudósok, költők és fordítók grammatikájában "Canones", illetőleg "Observationes" címen oly módon adja elő nézeteit a magyar nyelv sajátos vonásairól, hogy azokat nyelvünk első tipológiai jellemzésének tekinthetjük. Arra szintén érdemes utalnunk, hogy a mai - egyébként termékenynek mutatkozó - vonatkozópontúság is ott található Szenczi Molnár Albert mondattanában. Ez utóbbi lényegében két részre oszlik: nyelvtanírónk "convenientia" és "rectio", azaz "egyezés" és "vonzat" címen adja elő a beszéd egybeszerkesztésének a módjára vonatkozó megjegyzéseit. És bár a szerző lényegében a francia Ramus (Pierre de la Ramée) és a még korábbi grammatikusok rendszerét követte, mindebben nyilvánvalóan közrejátszott a nyelvtanulás előtérbe kerülése, az a cél, hogy a nyelvünket idegenek számára hozzáférhetővé tegye (l. Szathmári István, Régi nyelvtanaink és egységsülő irodalmi nyelvünk. Nyelvészeti Tanulmányok 11. sz. Akadémiai kiadó, Bp., 1968 177-8. 192. kk.).

---

1/ Albertus, Molnár Szenciensis: Nova Grammatica Ungarica, Indiana University Publications. Uralic and Altaic Series, Volume 98. With an Introduction by Gyula Décsy. - Published by Indiana University. Bloomington. Mouton & Co. The Hague, The Netherlands, 1969. XXII + 202 p.

Es természetesen nem szabad meglepednünk arról, hogy nyelvtanítás és -tanulás, fordítást stb. általában idegen nyelvekkel való foglalkozás el- képzeltetetlen az anyanyelv és a kérdéses nyelvek egybevetése nélkül. Nem véletlen tehát például, hogy - a saját kutatási területemnél maradva - Erasmus (aki büszkén vallotta, hogy anyanyelve a latin) és az erasmisták éppen a latin jobb elsajátításának a kedvéért nemcsak hogy engedményeket tesznek latintanítás közben a vulgáris nyelv (az anyanyelv) javára, hanem ez utóbbit - különösen kezdetben - felhasználják az előbbi megtanítása érdekében (vö. Balázs János: Nyr. LXXXI, 145-58). Ezzel magyarázható az is, hogy említett munkámban három olyan utat jelöltem meg, amely a XVI-XVII. században a magyar nyelv fölfedezéséhez, grammatikai rendszerbe foglalásához, majd szabványosításához vezetett: a) a latin nyelv iskolai tanítása, pontosabban ennek érdekében az anyanyelv felhasználása; b) két, majd egy nyelvű nyelvtanok írása; c) a fordítás, elsősorban a biblia egyes részeinek, majd a teljes szövegnek a lefordítása (i. h. 86-7). Persze érthető módon ez a három út nagyon is összefügg egymással, úgyhogy a legtöbb korabeli tudós mind a hármat megjárja (pl. Sylvester János, Szenczi Molnár Albert, Geleji Katona István stb.).

4. Balázs János - igen helyesen - az egybevetett nyelvek közötti egyezések és különbözőségek dialektikáját hangsúlyozva építette fel érdekes es tanulságos előadását, amely - ezúttal az egybevető (kontrasztív) módszerek problematikájának a feltárásával - szolgálta a nyelvtanítás és -tanulás eredményesebbé tételének az ügyét. Én mégis azt gondolom, hogy még mindig többet foglalkozunk a forrás- és célnyelv közötti különbségekkel, és nem támaszkodunk

eléggé az egyezésekre, a forrásnyelv (ez rendszerint az anyanyelv) nyújtotta szilárd alapokra, támpontokra.

Múlt évi franciaországi tárgyalásaim, beszélgetéseim stb. során is meggyőződtem arról, hogy a modern, strukturalista (vagy ilyen indíttatású) törekvéseket illetően a stilisztika területén már elérkeztünk a "szintézis", a "megkivánt egyensúly" fokára. Mit értek ezen? Azt, hogy - például nálunk - az ötvenes évek vége feléig jobbra csak a hagyományos alapú stilisztikai szemlélet, módszer érvényesült. Azután az új kísérletek, törekvések szinte teljesen új utakra törtek, szinte teljesen negligálva a korábbi eredményeket. A legutóbbi időben (például a franciaországi viszonyokhoz képest - ezen a fokon is - némi késéssel) viszont már kialakulóban van "a szintézis", vagyis - mint a korábbi új módszerek stb. esetében - napjaink új törekvései is mintegy "leadják" a maguk többletét, mindazt, ami tovább viszi a tudományt, hogy beleépülve a korábbi eredményekbe létrejöjjön a magasabb fokú szintézis. (Azt hiszem, a szemantika területén még nem tartunk itt. A jelentést teljesen tagadó meglehetősen abszurd korszak után még csak a legkülönfélébb - túlhangsúlyozott és gyakran túlméretezett - szemantikák korát éljük.)

Talán nem tévedek, ha azt mondom: az anyanyelvnek az idegen nyelvek tanításában és tanulásában betöltött szerepét illetően szintén megértek az "egyensúly" kialakításának a feltételei. Ismeretes, sokáig uralkodott nyelvoktatásunkban az öncélúan grammatizáló, az anyanyelvre túlzottan támaszkodó, a beszélt formát háttérbe szorító stb. módszer. Az utóbbi egymásfél évtizedben viszont - több, itt nem részletezhető hatás következtében - a diákok és a felnőttek

idegen nyelvi oktatásából szinte teljesen száműzték az anyanyelvet, egészen odáig menve, hogy például egy-egy "nehéz" szó jelentését kezdetben is inkább "keservesen" körülírták, vagy éppen - nemegyszer nagy erőlködéssel - "bemutatták", és nem vettek tudomást a tanulók anyanyelvi nyelvtani ismereteiről, beidegzettségéről stb. Ez az értekezés is igazolja azonban: elérkezett az ideje annak, hogy a nyelvtudomány, a pszichológia segítségével továbbfolytatva a kutatásokat, "a helyére tegyük" oktatásunkban a forrásnyelvet, létrehozva a nyelvtanítás kívánatos egyensúlyát.

Juhász János azt írja a homogén gátlással foglalkozó tanulmányában (AltNyT. VII. 145), hogy "a fogalom és a nyelvi forma ötvözete nehezen oldható fel". Ez nagyon igaz, de én még tovább mennék: a beszélő egyén számára a nyelvi forma (mindenekelőtt az anyanyelvi forma) és a jelölt dolog, a denotatum szinte egy és ugyanaz. Hallottuk tegnap - idézet formájában - Scserba idevágó megállapítását. Csaknem beláthatatlan az az irodalom, amely azzal foglalkozik, hogy - röviden - az anyanyelv szolgál az ember gondolkodásának alapjául.

Ha pedig mindez így van, akkor idegennyelv-oktatásunkban támaszkodjunk nagyobb mértékben a forrás- és célnyelv egyezéseire, sőt - mint ahogyan az említett Az anyanyelv és a tanult nyelv kapcsolata a nyelvtanulás folyamatában című tanulmányomban részletesebben rámutattam (i.h. 91-2) - jobban fel kellene használnunk a tanulóknak, hallgatóknak az anyanyelv tanulása során szerzett (hang-, alak-, mondattani, stilisztikai stb.) ismereteit és (elvonatkoztató-, rendszerező-, elemző stb.) készségeit, ezeket ugyanis - közvetlenül vagy bizonyos átalakítással - mintegy átvihetjük a

tanult nyelv területére és mint alapra építhetünk rájuk. Ezenkívül a legkülönbélebb nyelvpárokat illetően a transzfereknek, az interferenciának olyan elmélyült és alapos, egyszerre tudományos és gyakorlati vizsgálatára lenne szükség, mint amelyet Juhász János végzett (l. Probleme der Interferenz. Akadémiai Kiadó. Bp., 1970.) (Természetesen a külföldiek magyar nyelvre történő oktatására az elmondottak csak mutatis mutandis érvényesek, minthogy az sok más, itt nem érintett kérdést is felvet.

5. Baiázs János előadásában a forrás- és cél- nyelv közötti egybevetés területeként - nyilván időhiány miatt - nem említette a stilisztikát. Mint ő és a hozzászólók közül többen rámutattak, az egybevetés legkézenfekvőbb a fonetikában és a morfológiában. Már jóval nehezebb - bár elkerülhetetlen! - a szemantika és a szintaxis területén. Es még tovább menve rá vagyunk utalva a stilisztikai jelenségek egybevetésére is (összehasonlító stilisztikáról már régen beszélnek, a nyelvtipológiának a stilisztikában való alkalmazására mostanában teszszük meg az első lépéseket). Nem kétséges ugyanis, hogy mind a beszédben, mind például fordítás közben csak úgy "kereshetjük meg" a kifejezendő gondolat, érzés stb. "adekvát"-ját egy-egy nyelven, ha tisztában vagyunk (a forrás- és a célnyelvben egyaránt, illetőleg egymás viszonylatában is!) az egyes nyelvi elemeknek a kérdéses szövegben betöltött stiláris funkciójával, valamint az egész közlésnek stílusrétegbeli, valamint stílusárnyalati és korstílusbeli viszonyaival. Csak az egybevető (kontrasztív) stilisztika adhat például választ arra, hogy hogyan éreztethetjük meg valamely más nyelven a magyar nő, ne j ~ vkinek a ne je, nője stb. kifejezések; a száll : száll do -

gál, szállidos, szállong, szállingózik képzett formák stiláris értékét, hangulatát; továbbá a magyar hivatalos nyelv vagy a provincializmusokkal tarkított stílus sajátosságait. Ha mindez hiányzik, még ha a nyelvi helyességet föl is tételjezzük, mindenképpen számolnunk kell a stilisztikai helytelenség jogos vádjával.

6. löbben hangsúlyozták, hogy a kontrasztív vizsgálatok milyen hasznosak magának az illető forrás- és célnyelvvel foglalkozó nyelvtudománynak is: tudniillik mintegy kibuktatnak olyan jellemző sajátosságokat, törvényszerűségeket, amelyek addig rejtve voltak a kutatók előtt. Ez mind így igaz. Én most mégis azt hadd emelem ki, hogy az egybevető (kontrasztív) nyelvészet szintén sokat kaphat mind az általános, mind a speciális nyelvtudománytól (még a történeti jellegűtől is).

Csak néhány példát. Az interferencia - mint Juhász János említett szép könyve is tanúsítja - mindjárt fölveti a nyelvi forma problémáját. A norma azonban gyakran igen bonyolult - nyelvenként különböző - történeti fejlődés eredménye. Elhangzik például olyan vélemény, amely szerint nem helyes, ha a norma az írott nyelv és a szépirodalmi stílus erős hatását mutatja, és nem a beszélt nyelvhez igazodik. Igen ám, de mit tegyünk, ha például a mi irodalmi nyelvünk és benne a norma az írott nyelv alapján és a szépirodalommal mindig szoros kapcsolatot tartva alakult ki a XVI. század harmincas éveitől a XIX. század közepéig, és a beszélt nyelv csak a XX. század harmincas éveitől, illetőleg erősebben az utóbi két évtizedben hatott rá? (Persze ha nem következik be az ország három részre szakadása és Mohács, akkor - mint ahogy sejtjük - a Mátyás Király udvara körül normalizálódni kezdő - beszélt - köz-

nyelvféleség válhatott volna irodalmi nyelvvé, és ebben az esetben mai normánk nyilván közelebb állna a beszélt nyelvhez.)

Vagy például lényegesen más a tájszavak és a provincializmusok szerepe a mi szépirodalmunkban, mint a franciában. Nálunk ugyanis sok oknál fogva mindig közel álltak a költők és írók a népnyelvhez, illetőleg egy-egy táj nyelvéhez (még a doctus poeta Babits is mennyit merített Szekszárd és környéke népi nyelvből; l. J. Soltész Katalin Babits Mihály költői nyelve. Akadémiai Kiadó. Bp., 1965. passim). Ezzel szemben a franciában nagyon korán kialakul s el is szigetelődik az irodalmi nyelv, és minden népi, ami ezen kívül esik, a "patois" le-kicsinylő és gúnyos megnevezést kapja. Mi történjék most már, ha például magyar verset vagy prózát ültetünk át franciára? - De ha a célnyelvben meg is található (irodalmi szinten) a provincializmusok, még mindig nagy probléma például, hogy az egyik nyelvről a másikra való fordítás esetén egy meghatározott nyelvjárást a másik nyelvnek melyik dialektusával fordítsunk, vagy egyáltalán visszaadjuk-e, ne mondjunk-e le inkább róla (ritka ugyanis az olyan szerencsés találkozás, mint amilyent Solohov Csendes Don című regényének a magyar fordításában tapasztalunk, tudniillik a fordító a kozákok beszédét a hajdúsági nyelvjárással keltette életre.) (Az itt mondottakkal kapcsolatban vö. Bárczi Géza Nyelvjárás és irodalmi stílus. A stilisztikai Tanulmányok című kötetben. Gondolat Kiadó. Bp., 1961. 62-115 passim.)

Mindezekről többet nem is szólok, annál is inkább nem, mivel az ősszel Pécsen megrendezendő kontrasztív nyelvészeti konferencián "összevető nyelvtan - irodalmi nyelv - stílus" címen készülök referátumot tartani.



7. Hegyi Endre hozzászólásában kiemelte a kontrasztív nyelvészettel kapcsolatban a mindennapi gyakorlatnak, a nyelvoktatásnak, az eközben tapasztaltaknak a fontosságát. Magam ezt csak megerősíthetem. Az egybevető módszer és a segítségével kialakított eredmények valóban sokat segíthetnek, de mindez közvetlenül az oktatás során dől el.

A magyarnak idegen nyelvként való tanítása már eleve más, mintha egy magyar tanár magyar diákokat oktat valamely idegen nyelvre, mert hisz az előbbi esetben az oktatónak a célnyelv az anyanyelve, az utóbbi esetben pedig a forrásnyelv. És ehhez vegyük hozzá, hogy az itt jelen levő tanárok, lektorok külföldön találkoznak olyan hallgatókkal, akik szakjuknak választották a magyart, de olyanokkal is, akik csak érdeklődnek nyelvünk iránt; nem ritkák továbbá az olyan diákok, akik nem akarnak megtanulni magyarul beszélni, hanem csupán valamelyest megismerni nyelvünk szerkezetét; továbbá egyesek évekig folytatják tanulmányaikat, mások csak egy-két féléven át és akkor is csak néhány órára támaszkodva stb.

És bizony - az egybevetés szemszögéből is - ezek mind, mind más módszert kívánnak meg ...

8. Végül bizonyos javaslatot tennék a további teendőkre vonatkozólag. Úgy gondolom, eljött az ideje, hogy - a pécsi konferencia határozatait is megvárva - koordináljuk a kontrasztív nyelvészeti munkákat. Az elvi-elméleti problémák kutatását vállalhatná az MTA Nyelvtudományi Intézete, annál is inkább, mivel itt indultak meg a magyar-angol egybevető nyelvtan megszerkesztésének munkálatai. Annak a módszerével, hogy a magyart mint idegen nyelvet hogyan tanítsuk, az ELTE Központi Magyar Lektorátusa foglalkozhatna. Ez utóbbiban segíthetnének a

Nemzetközi Előkészítő Intézet tanárai, mégpedig a különféle forrásnyelveknek (arab, vietnami, angol, francia stb.) megfelelően.

Es még két dolgot hangsúlyoznék. Ez utóbbiakat illetően először csak a mi esetünkben legszükségesebb problémák megoldására kellene gondolnunk, és azután tágítani a kört minden irányban. Ugyanakkor azonban párhuzamosan a Juhász Jánoséhoz hasonló elemlyült tudományos kutatásokra, kísérletekre is időtlenül szükség van.

(1971.)

Uhrman György

### A magyar igekötők angol megfelelőiseiről

1. A magyar igekötők tanítása (s más nyelvek hasonló funkciójú elemeivel való összevetése) két területen okoz nagy nehézséget: a jelentéstanban s a mondat szórendjének terén.

1.1. Az igekötő jelentéstani egybevetésének nehézsége szófaji kategóriájának bizonytalanságával kezdődik. "... igével, igenévvvel, vagy igéből képzett más névszóval (többé-kevésbé) szoros egységben használt, alapjelentésében a valóságos határozószóval rokon" szófaj - olvashatjuk az akadémiai nyelvten definícióját (MMNyR.I. 263.). Pl. feljön, beleszalad, aláhúz.

Az angol nyelvben is léteznek olyan szavak, szófajok, amelyek az igével szoros egységben, azzal együttesen fejeznek ki bizonyos cselekvéstartalmakat. Az alapjelentés ezeknél az angol szavaknál is konkrét határozói értékű volt és ma is jól érzékelhető. Pl.

come up (feljön; up = itt: adverb), továbbiakban I. modell,

fun into sg (beleszalad vmibe; into = preposition, tehát a határozói szerkezet része); továbbiakban II. modell,

underline (aláhúz; under = itt preposition vagy adverb, mint prefix), III. modell.

ezek a nyelvi elemek az igei származékokhoz is csatlakozhatnak: outgoing = kifelé (menő, tartó), overpowering = ellenállhatatlan, coming back = visszaérés.

1.2. Szépe György megjegyzése szerint a magyar igekötő "nem önálló szóértékű" (MMNyR.I. 125.), Temesi Mi-

hály "minden tekintetben átmeneti szófajnak" nevezi (u.o. 264.), mert egyrészt önálló szóként (valóságos határozószóként) szerepelnek, másrészt csak egy alárendelő határozói összetétel előtagja, jelentésmódosító toldalékelem, praefixum.

Az angolban az igekötő ekvivalensként nem egy átmeneti szófajt találunk, hanem állandó átmenetet három különböző szófaj (az adverb, a preposition és a verbal prefix) között. ez a három elem szemantikailag és alakilag lehet azonos, lehet ugyanaz a szó, de funkciója szerkezetenként, mondatonként és igénként változhat. Pl.

I. modell: come i n = bejön; az i n itt adverb, az ige önálló határozói bővítménye, önálló szó.

II. modell: put sg i n the box = betesz vmit a dobozba; az i n itt preposition, az utána álló főnévvel együtt alkot határozói szerkezetet, nem önálló határozó.

III. modell: i n come = jövedelem; az i n itt az igei származékokhoz járuló prefix, összetételi előtag, nem önálló szó.

A magyarban is igéje válogatja (no meg a mondatbeli hangsúly- és szórendi viszonyok), hogy az igekötőnek mikor melyik jellege érvényesül erőteljesebben. (Erre vonatkozó adatokat lásd Soltész Katalin: Az igekötők önálló használatáról c. tanulmányában, Pais-Emlékkönyv 238. o.)

1.3. Leggyakoribb igekötőinket jelentéstani szempontból két nagy csoportra oszthatjuk:

- a) az ún. irányjelölők (k i - , b e - , f e l - , l e - stb.).
- b) minőségmeghatározó; befejezettséget, mozzanatosságot, tartósságot stb. kifejező igekötők (főként a m e g - , e l - stb.).

Mindkét csoport eredete határozói. Ezúttal az a) csoport problematikáját vizsgáljuk, elismerve azonban, hogy az oktatásban éppen a b) csoport jelenti az igazi nehézséget. Az a) csoport problematikája azonban a határozók körén belül marad, a b) csoporté nem (hiszen ezek az igekötők szerepelnek elsősorban képzőjellegű funkcióval), és olyan kényes kérdéseket is érint, mint az igeképzés egész témaköre, a befejezettség kapcsán az angol igeidők magyar megfelelői, vagy a tranzitív-intranzitív jelleg problémái.

Helyesnek tűnik tehát először a mind általános nyelvpszichológiai, mind nyelvtörténeti szempontból elsőbbséget követelő konkrét helyviszonyokra utaló igekötőcsoportot szemügyre venni.

1.4. A magyar ige (nevezzük A elemnek) és az igekötő (B elem) között az alak- és jelentéstani egység szorosabb, mint az igei állítmány és annak egyéb határozói bővítményei között. A *felmegy* ige szorosabb tartalmi kapcsolatot, összeforrottságot jelöl, mint a pl. a *hegyre megy* szerkezet. Az angolban az A elem (verb) és a B elem (adverb, preposition, prefix) közötti alak-összeforrottság lazább, esetlegesebb (a verbal prefixet kivéve), tartalmilag azonban az angol ekvivalensek is elvégzik a jelentésváltoztatást, illetve módosítást, szűkítést (pl. a *come back*, ill. az *underline* esetében).

1.5. Szintaktikai szempontból a magyar igekötős ige vagy származéka egységes mondatrész (*leszáll, be van zárva, nem megy el* stb.). Az angolban az I. és III. modell szintén az, a II. modell, a prepozíciós szerkezet esetében azonban a prepozíció az őt követő névszóhoz tartozik s jelentése csak visszasugárzik az ige-re (*throw sg into the fire*). (Nem lehet véletlen, hogy a magyar igekötő és határozórag párhuzamosága éppen ennek a típusnak az ekvivalenseinél bukkant ki a leggyakrabban (*bedob vmit a tűzbe*). (...))

Nem azt igyekeztem bizonygatni, hogy milyen nagy az egybevágóság a magyar igekötő és angol ekvivalensei között (hiszen az ellenpéldák száma légiónyi), csak annyit, hogy a meglévő hasonlóságok és a sokkal jelentékenyebb számú eltérések tudatosítása - az oktatás megfelelő szintjén és módszereivel, s a tanulók sajátosságainak figyelembevételével segíthet e nehéz fejezet tanításában.

A jelentéstani kongruenciák vizsgálata éberséget kíván, hogy lépre ne menjen a magyar nyelvet tanuló, mivel a mechanikus "lefordítás" nagy félreértések szülője. A szórend tanításában a negatív mondat természetesen nem előzheti meg az állítót, de visszafelé hatva is segítheti a jobb megértést és szerkesztést. (1971.)

## **S z é p e György**

### **A "magyar mint idegen nyelv" néhány diszciplináris kérdése**

Előadásom három részből áll. Az elsőben a témát megkíséreltem beágyazni a legutóbbi évek történeti, illetőleg szakmai-történeti összefüggéseibe. A második részben néhány szakmai kérdést érintek - terminológiai velejárójukkal együtt. A harmadik részben szervezeti kérdésekkel foglalkozom, és egy-két javaslatot teszek.

#### **1. A "magyar mint idegen nyelv" a helsinki záróokmány után**

1975-ben Helsinkiben - hosszú és kemény tárgyalások után - egy záróokmány aláírásával befejeződött az euró-

pai biztonsági és együttműködési konferencia. Az igen magas szintű aláírók a kontinens békéjének, biztonságának és együttes fejlődésének feltételei közé beiktattak egy kis fejezetet az idegen nyelvekről és civilizációkról (a 4. fejezet (d) alfejezetében). Ennek a rövid szövegnek mindjárt az első bekezdésében megjelenik az idegennyelv-oktatásban választható nyelvek "diverzifikálására" irányuló javaslat - különös tekintettel a "kevésbé elterjedt" vagy "kevésbé tanulmányozott" nyelvekre.

Mivel a helsinki záróokmányt az európai országok írták alá (beleértve néhány olyan országot, amelyek földrajzilag nem európaiak, de Európa biztonsági kérdéseiben valamilyen módon érdekeltek), ezért az "utánkövetés" (Helsinki follow-up) európai témának számít. Túlmegy azonban Európa határain legalább három szempontból:

- (1) politikai jelentőségében (mivel az aláírók közt megtalálhatók az érdekelt "nagyhatalmak", az Egyesült Nemzetek Szervezete Biztonsági Tanácsának négy állandó tagja: a Szovjetunió, az Egyesült Államok, Franciaország és Nagy-Britannia);
- (2) elméleti jelentőségében (mivel ilyen jellegű meg egyezés "modell jellegű" lehet más térségek számára is);
- (3) s végül földrajzi szempontból is, mert az aláírók között szerepel két geográfiailag nem európai ország (az Amerikai Egyesült Államok és Kanada), valamint két olyan ország, amelynek egy része kívül esik Európa hagyományos fogalmán (a Szovjetunió és Törökország).

A helsinki utánkövetés két vonalát ismertetem igen röviden: az UNESCO és a Magyar Népköztársaság erőfeszítéseit; a kettő több ponton összekapcsolódik.

Az UNESCO feladatának tekintette a helsinki "harmadik kosár" kulturális és oktatási következményeinek gondozá-

sát, előmozdítását. Ennek érdekében mintegy hét évnyi előkészítő munka után 1980. február 5 és 8 között Budapesten (itt a szomszédban, a Sport Szállóban) az UNESCO szakértői tanácskozást rendezett az Európában kevésbé oktatott nyelvek tanításának előmozdításáról. Ennek előkészítésében és munkájában részt vettem; az előkészületi évek alatt kapcsolódott össze - bennem és másokban - az idegen nyelvek tanításának, a "magyarnak mint idegen nyelvnek" a tanítása és a magyarnak mindenféle egyéb változatban való tanítása. A budapesti tanácskozás ajánlásait az UNESCO főtitkára képviselte a madridi értekezleten és az UNESCO közgyűlésén.

A Magyar Népköztársaság igen hamar operatív intézkedéseket tett a helsinki záróokmány határozataiból adódó feladatok megoldására. Az 1977-es belgrádi ("második helsinki") értekezlet csekély számú elfogadott javaslata közül az egyiket a Magyar Népköztársaság nyújtotta be. Ezt a vonalat folytatja a magyar küldöttség a madridi ("harmadik helsinki") értekezleten is.

Még egy olyan jelentős eseményre szeretném felhívni a figyelmet, amelyben Magyarországnak kezdeményező szerepe volt. 1978. december 7 és 9 között Budapesten rendezték meg a Kulturális Kapcsolatok Intézete és a genfi Nemzetközi Tanulmányok Intézete közös rendezésében "A nyelv szerepe és helye a nemzetközi kulturális cserében" című konferenciát 18 ország 36 szakemberének részvételével - mint nemhivatalos helsinki utánkövető tanácskozást. Magyar kezdeményezés érvényesül a Pen Clubnak, valamint az UNESCO Könyv Bizottságának idevágó ("Helsinki utáni") akcióiban is. S természetesen a magyar nyelvvel kapcsolatos külföldre irányuló akciók fölerősödése is részben ennek a következménye (erre még visszatérek).

Az önkéntes "Helsinki utáni" akciók sorában megemlítendő a franciaországi CIREEL által rendezett két nemzetközi tanácskozás: Strasbourgban 1979. április 7 és 21. között "Nyelvek és együttműködés Európában", majd Urbi-



nóban 1981. szeptember 16 és 20. között "A nyelvek státusa és tervezése" címmel (az utóbbi a szocialista országok részvételével). A Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes és az NSZK-beli Fachverband Moderne Fremdsprachen pedig 1980. április 8 és 11. között rendezett Hamburgban egy "Az európai nyelvek és idegen nyelv-oktatás nemzetközi kongresszusa" elnevezésű tanácskozást. 1980. október 25 és 28. között pedig az olaszországi Meranóban rendezte meg a Trentói Egyetem a "Nyelvészeti problémák és az európai egység" című nemzetközi kongresszusát.

Részben ezekkel párhuzamosan, részben ezeknek tudomásulvételével folyt Magyarországon számos akció ebben az időszakban, melyek eredményeként a "magyar mint idegen nyelv" oktatása föllendülőben van bizonyos szempontból. 1977. június 21-én rendezte - alapos előkészítés után - az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Bizottsága "A magyar mint idegen nyelv" című vitaülést. 1977. augusztus 5 és 7. között Budapesten zajlott le a III. Anyanyelvi Konferencia, melynek egyik ülésén napirendre került a magyar nyelv oktatása külföldön. 1977. augusztus 25-én Nyíregyházán megalakult a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaság. S 1977 szeptemberében rendezte a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja "A külföldiek magyar nyelvoktatásának módszerei a műszaki felsőoktatási intézményekben" című konferenciát.

Minden év nyarán sorra kerülnek a Debreceni Nyári Egyetem - immár fél évszázados - rendezvényei, ahol egyre inkább előtérbe kerülő szempont a külföldi (főleg nem magyar származású), magyar iránt érdeklődő oktatók és egyetemisták továbbképzése. S sorra kerültek a Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia által rendezett különféle tanfolyamok (amelyekről ezen a tanácskozáson mások számolnak be részletesen).

1977 után 1981 számít újabb kulminációs pontnak. Az idén ismét sorra kerültek a debreceni és az MVSZ-rendezvények; ezek mellett három nagyobb szabású rendezvény:

augusztus 2 és 7. között rendezték Pécsen a IV. Anyanyelvi Konferenciát; ezen külön szekció foglalkozott a magyar nyelv külföldi oktatásával. Augusztus 10 és 14. között rendezték meg Budapesten az I. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszust, melynek első fő témaköre a külföldi magyartanítás volt. S augusztus 26-27-én került sorra az V. Magyar Lektori Konferencia a Nemzetközi Előkészítő Intézet rendezésében - hét éves szünet után folytatva a lektori konferenciák hagyományát.

Hadd említsek meg két olyan rendezvényt, amelyek a közbeeső években Magyarországon kerültek megrendezésre, s amelyek - közvetve - kapcsolatban állanak témakörünkkel: 1979. április 24-25-én rendezte Békéscsabán a TIT, a Magyar Nyelvtudományi Társaság, valamint a négy magyarországi nemzetiségi szövetség az "Anyanyelv és kultúra" című országos tudományos konferenciát; ezen az egyik téma a kétnyelvűség volt. S 1981. május 20-22-én rendezte a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem Nyelvi Intézete "A kétnyelvűség három vetülete" című tudományos konferenciáját.

Rendezvényekben tehát nincs hiány. Szerencsére a tanácskozások anyagának jó része később publikáció formájában is hozzáférhetővé válik. A rendezvények elemzése azonban azt mutatja, hogy részben több van (egyes években), mint szükséges volna; nem mindenki számára hozzáférhető; s minimális köztük a koordináció. Mindennek ellenére bizonyos föllendülés, megújulás tapasztalható mind a magyarországi, mind az európai területen.

A rendezvények egy része nem "tisztá" profilú; ez azonban a dolog természetében rejlik. A magyar nyelv szélesebb körű oktatásának szorgalmazása külföldön kétségtelenül része a helsinki gondolatnak; szorosan összefügg azonban a magyarországi "magyar mint idegen nyelv" oktatásával is, továbbá egy-két egyéb nyelvoktatási területtel, néhány elméleti - és részben politikai kérdés - tisztázásával. S összefügg az egész szakterület

"konstituálásával is, melynek külső jele a világos terminológia-használat.

Kétségtelen, hogy az utóbbi években, elsősorban a legutolsó öt-hat évben a magyar nyelv (irodalom és kultúra) az eddigieknél jobban jelen van Európában (és a többi földrészen) többféle minőségben is. Nincs azonban annyira jelen, hogy ezzel elégedettek lehetnénk. De annyira már jól állnak az ügyek, hogy nagyon is érdemes szemügyre venni: hogyan lehetne (1) szabályszerűen létrehozni a szakmát; (2) mozgósítani a folyó munka segítésére más szakmák szakembereit; (3) összekapcsolni az oktatói gyakorlatot a tudományos oktatással.

Méltatlan volna egy pillanatig is úgy tenni, hogy eddig nem sok értékes dolog történt a magyar mint idegen nyelv témakörben. A Nemzetközi Előkészítő Intézet által közzétett bibliográfiából bárki könnyen meggyőződhet afelől, hogy szinte csak a felszabadulás óta milyen sok eredmény: kiváló tananyag, értékes tanulmány született. Nincs nyilvános összeállításunk róla, de tudjuk, hogy milyen nagy mértékben kiszélesedett és sikeressé vált maga a gyakorlati tevékenység. - Mindössze azt kívánom hangsúlyozni, hogy ez az értékes és sokoldalú tevékenység idáig nem kapta meg a neki járó segítséget. Ennek a létrehozására viszonylag kedvező feltételeket biztosít a művelődésnek: oktatásnak, kulturális külkapcsolatoknak és jórészt a kutatásnak az eddiginél szorosabb kapcsolata, amely a művelődésügy "intenzívre forduló" szakaszának tekinthető.

## 2. Néhány szakmai és terminológiai kérdés

Ezen a fejezeten belül három kérdéskörrel szeretnék foglalkozni: (2.1.) a szakma belső tipológiájával; (2.2.) ennek folytatásaként a nyelvelsajátítás néhány elméleti kérdésével; (2.3.) valamint egyéb, a szakmában időszerűnek tekintett kisebb kérdéssel.

## 2.1. A "magyar mint idegen nyelv" belső tipológiája

Pontosabban egy olyan nyelvhasználati tipológia, amelynek keretében a "magyar mint idegen nyelv" értelmesen elhelyezhető. (1) A magyarul nem beszélők külföldön. - Ők csak annyiban tartoznak ide, hogy őrölkük sem szabad elfeledkezni a magyar nyelvre, irodalomra, kultúrára, társadalomra vonatkozó külföldi felvilágosító, ismeretterjesztő tevékenységben, - ami nemcsak a lektorok dolga, de az ő tevékenységükből sem zárható ki.

(2) A magyar mint eszköz jellegű idegen nyelv. - Ez a külföldön nyelvet tanulók típusa: ők a magyar nyelvet valamilyen célból kívánják felhasználni: ez a cél lehet "akadémiai" (tudományos vagy felsőoktatási), de lehet kulturális, gazdasági vagy egészen esetleges személyes motivációjú. Természetesen a nyelvtanulás motivációja egyáltalában nem elhanyagolható, éppen ezért ez a típus csak nagyjában tekinthető egységesnek. Ezen belül:

(2a) A magyar származásúak számára külföldön tanított magyar nyelv. Ez az alcsoport nem nyelvi, nyelvészeti okokból igényli a külön kezelést, hanem azért, mert számukra az "ősök" nyelvének megtanulása egészen sajátos folyamatot indíthat el, melynek végén részleges azonosulás lehet az eredmény a magyarul beszélők közösségével. (Nem lehet kizárni azt a lehetőséget, hogy itt a magyar nem válik anyanyelvvé, persze, hogy nem; de valamilyen "nagyanya"-nyelvi jelleggel nagyon hasonlíthat hozzá. - Ennek a felismerése alapján én a hatvanas években a Columbia Egyetemen külön alcsoportban foglalkoztam a (2a) alcsoportbeliekkel. - Megjegyzendő, hogy ez a csoport egyáltalában nem egységes önmagában, hiszen mindenféle esetleges magyar nyelvi ismeretet felszedhetnek életük legkülönbözőbb sza-

kaszaiban mindazok, akik valahogy benne élnek (fokonsági alapon) a magyar "diaszpóra" körében. - A Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia Védnöksége nagy figyelmet szentel ennek a kategóriának.

(3) A magyarországi "magyar mint idegen nyelv". Ebbe a kategóriába tartoznak a magyarországi tanulmányokra felkészülő külföldi ösztöndíjasok, a rokonsági kapcsolatok révén Magyarországra kerülő személyek, a "nemzetközi szolidaritás" révén hozzánk kerültek, valamint egyéb, külföldről Magyarországon munkát vállalók (beleértve a magyarországi külképviseletek nem magyar anyanyelvű dolgozóit): tehát ez sem teljesen egységes csoport. - A Nemzetközi Előkészítő Intézetben (és néhány más intézményben) a tanulmányokra felkészülő diákok esetében a magyar valójában nem egészen klasszikusan "idegen nyelv", hiszen az intézményeken belül és főleg azon kívül élő magyar nyelvű kommunikációba tudnak bekapcsolódni. A magyar valójában itt a környezet nyelve: inkább második nyelv (mint idegen nyelv). Ennek súlyos módszertani következményei vannak, mivel a környezetnyelv (második nyelv) elsajátításának módszere lényegesen eltér az idegen nyelv tanulásának módszerétől. A magyarországi stúdióknak készülőket szándékuk szerint integrálódni kívánnak a magyar társadalomba (legalábbis a tanulmányok idejére). Mivel pedig a magyarul beszélés hagyománya meglehetősen liberális: mindenkit elfogadunk a beszélőközösség tagjának, aki csak valahogy beszél magyarul (szemben néhány nyugat-európai nyelvközösség szigorúbb hagyományaival), ezért a magyarországi magyar nyelvközösségbe történő nyelvi integrálódás (akárcsak időleges integrálódás) nem nehéz és nem kellemetlen feladat. - A többi alcsoport számára eltérő lehet a pontos motiváció, de az ő számukra is környezetnyelv (tehát egyfajta második nyelv) a magyar, nem pedig szabályszerű "idegen nyelv". Persze igen nagy különbségeket jelenthet az, hogy valaki egy olyan nagy elterjedtségű nyelv ("világnyelv") anyanyelvi beszélője-e, aki a világ minden táján elvárja, hogy az ő anya-

nyelvén szóljanak hozzá, vagy pedig nyelvi konstellációjánál (esetleg személyiségénél) fogva alázatosabb és együttműködőbb a fogadó ország nyelvének elsajátításában.

(4) Magyar a kétnyelvű oktatásban külföldön, nem magyarok számára. - Erre egyelőre - tudomásom szerint - csak Jugoszláviában van példa (egy-két más földrészbeli vállalkozáson kívül). A Vajdaságban ugyanis - egyes helységeekben - a nem magyar anyanyelvű tanulók számára is ajánlott vagy kötelező a magyar nyelv iskolai tanulása. Mivel ezekben az esetekben is található a környezetben magyarul beszélő tömb, ez is környezetnyelv. Különösebb tapasztalataim nincsenek ezzel kapcsolatban; de annyi nyilvánvaló, hogy itt is inkább "nyelvelsajátításról" lehet szó, mintsem rendszeres instrukcióról és tanulásról (még akkor is, hogyha az iskola "tanulásvezérlő" szerepe jelentős).

(5) Magyar nyelv a kétnyelvű oktatásban külföldön, magyarok számára. - Mondhatnánk, hogy ez már anyanyelv, ne foglalkozzunk vele, mert itt megfordult a kocka: a magyar anyanyelvű tanulók számára az anyanyelv-elsajátítás folyamatába bekapcsolódik a környezet egy másik nyelvének "második nyelvként" való elsajátítása. A magyar lehet domináló nyelv a nyelvek együttesében, az esetek többségében azonban egyre inkább a környezet másik nyelve kerül ebbe a szerepbe.

(6) Magyar mint a környezet nyelve a magyarországi nem magyar anyanyelvű tömbök számára. - Ez tipikusan a magyarországi nemzetiségi tömbök problémája; vannak persze, kisebb mértékben, nem nemzetiségi tömbök is. Ebben az esetben sem idegen nyelv a magyar, hanem a környezet nyelve, tehát második nyelv. Voltaképpen az esetek többségében az iskolában kettős nyelvi szocializáció történik, melynek révén csaknem egyszerre illeszkedik bele a gyermek a magyarul beszélők közösségébe és a nemzetiségi nyelvet beszélő közösségbe. Az eredmény általában kétnyelvűség; a kisebbség védelme, az anyanyelvi elv (vernakuláris princípium) azt dik-

tálja, hogy fokozottabban ügyeljünk a nemzetiségi anyanyelv érdekeire. Itt nem térek ki arra, hogy a magyarországi nemzetiségi oktatásnak két változata van, amely épp a nyelvnek mint az instrukció eszközének használatában különbözik.

(6a) Magyar mint a környezet nyelve a cigányok számára. - (S itt nem teszünk olyan megszorítást, hogy ez csak a Magyar Népköztársaság területén lehetséges Szlovákia egyes részein és más szomszédos országokban ugyancsak előfordul) A magyarországi cigányok jelentékeny része egynyelvű magyar; ehelyütt ezek kérdéseivel nem foglalkozom. - Azokkal sem, akik nem cigányul, hanem a "beás"-román nyelvjárásban beszélnek. - A problémát a kétnyelvű cigányok jelentik, akiknek a számára a magyar olyan környező nyelv, amely egyúttal (az esetek túlnyomó többségében) az iskolázásuknak a kizárólagos nyelve. S ehhez még jó néhány társadalmi, kulturális probléma is hozzájön, valamint az a hátráltató körülmény, hogy egyelőre nincs általánosan elfogadott sztenderdizált írásbeli formája a cigánynak.

(7) A sztenderd magyar nyelv mint a "diglosszia-viszony" tagja. - Itt azokról van szó, akik a mindennapos nyelvhasználatukban (munkájukban és családi környezetükben) nem a sztenderd magyart (irodalmi nyelvet és köznyelvet) használják. Vagyis milliókról. Afelől semmi kétség sincs, hogy ők mind része a magyarul beszélők közösségének; a magyar nyelv - Kloss értelmében - "Abstandsprache", vagyis "vagy magyar, vagy nem" az a szöveg, amit beszélnek. (szemben áll ezzel, csak Európában, számos folytonos nyelvjárási átmenet a román, a germán és a szláv nyelvek esetében.) A tömegkommunikációs eszközök is átfogják az egész országot; aligha akad ma olyan felnőtt magyar anyanyelvű állampolgár, aki semmit sem értene a rádió vagy a televízió sztenderd magyar nyelvi szövegeiből - A szociolingvisztika azonban kimutatta, hogy mégis sajátos helyzetben vannak azok, akik

az iskolában nem a tankönyvek és a pedagógusok nyelvi változatát használják, hanem egy másik változatot, amelynek még ráadásul bizonyos funkciói kevésbé alkalmasak az iskolai munkára.

(8) A sztenderd magyar nyelv. - Ez a nyelvi változat részben mindennapos médiuma az ország lakosai egy részének (egynyelvű vagy más nyelvet is beszélő magyaroknak, illetőleg kizrészt nem magyaroknak); másrészt nem magyaroknak); másrészt olyan ideális típus, amelynek megtanítása a magyarországi iskolák bevallott célja; s ugyanakkor külföldi használatra, külföldiek oktatására is ez a preferált (szinte kizárólagosan használt) változat. - A sztenderd magyar nyelv használata nem korlátozódik a Magyar Népköztársaság területére, mivel a magyarul beszélők tömbjeinek egy része is ezt használja (vagy ezt is használja) a határokon kívül. A sztenderd magyar nyelv létezése, folytonos megújulása és viszonylagos állandósága a magyar nyelvközösség fő összetartó eszköze és egyúttal jelképe.

Nyilvánvaló, hogy a külföldi magyar lektorok számára a tipológia keretében a (2), a (2a), valamint a (3) típus legfontosabb, s emellett az (1) típus is érdekes. - S az is világos a számomra, hogy ez a tipológia tovább finomítandó - szinte valamennyi kategóriájában. Egészében azonban nyilvánvalóan tanulságos. Nem árt együtt látni a magyar nyelvvel kapcsolatban a színét és a fonákját bizonyos nyelvhasználati viszonylatoknak. A Magyar Népköztársaság - tapasztalatom szerint - azok közé az országok közé tartozik, amelyek ugyanazt a normát igyekeznek alkalmazni belföldön és külföldön egyaránt a nyelvpolitikában, a nyelvek tanításában, a nyelvek használatában és a nyelvet használó személyek jogainak biztosításában.

Természetesen a tipológia önmagában nagyon hiányos, hogyha figyelmen kívül hagyjuk azokat a különbségeket, amelyek egy nyelv elsajátítása, iskolai tanulása, ille-



tőleg használata közt fennállnak; s ha a beszélő, nyelvtanuló életkorát és egyéb szocio-pszichológiai paramétereit zárójelbe tesszük. Az eleven nyelvelsajátítási, tanulási folyamat ezen distinkciók figyelembevételével nélkül nem szervezhető.

Annyi biztos, hogy a magyar mint idegen nyelv voltaképpen csak a (2) kategóriára érvényes. A (3), (4), (5) és a (6) esetében környezetnyelvről van szó (a jugoszláviai terminológia szerint. (Csakhogy mi éppen azt figyeljük, hogy mikor sajátítja el, tanulja meg valaki a magyart, a környezetnyelv műszó pedig erre túl tág, belefér az is, amikor a kétnyelvű környezetben erőfeszítéseink szempontjából elegendőnek látszik, hogy a magyar mint környezetnyelv (pontosabban a környezet egyik nyelve) kategóriából elsősorban arra fordítsuk a figyelmünket, amikor valaki a magyar sajátítja el vagy tanulja meg. Ebben az esetben a magyar második nyelv.

Terminológiai javaslatom tehát az, hogy a szakma ideiglenes elnevezése ez legyen: "a magyar mint idegen és mint második nyelv". (Nem túl rövid, s bevezetése sem lesz könnyű. Egyelőre azonban nem tudok ennél jobbat. Egyáltalán nem reménytelen azonban egy műszó keresése.)

## 2.2. A nyelvelsajátítás néhány elméleti kérdése

Az idegen nyelvek tanulásának és tanításának története furcsa spirálist mutat. Ezen belül két kiemelkedő pont fűződik Magyarországhoz: egyiket sem született magyar alkotta meg: J.A. Comenius és Balassi Sámuel. Egyébként a nemzetközi (európai) vívmányok általában "begyűrűztek". Kelly könyvéből ismeretes, hogy az emberiség évezredek óta tanul idegen nyelvet. S a kulturális antropológiából tudjuk, hogy igazában csak a kétnyelvűség oldja meg az "idegen nyelvi" problémát: az emberiségnek nem kivételes állapota a kétnyelvűség, mint ahogy azt Euró-

pa keleti és középső részében a XX. században sugallják az internacionalizmus ellenfelei és a velük szövetkezett némely bürokraták, - hanem épp ellenkezőleg: az emberiségnek több mint fele olyan állami keretekben ál, ahol jelen van valamilyen formában a kétnyelvűség. S ez teszi lehetővé, hogy ténylegesen elsajátítsák a másik nyelvet természetes keretekben.

Egyáltalában nem mindegy, hogy melyik oktatási formációban milyen módszeres eljárásokat alkalmaznak. S nem mindegy az sem, hogy milyen mértékben közelítik meg a feladatot: a pedagógus szempontjából nem mindegy, de főleg a tanuló szempontjából nem az. Elméleti szempontból azonban időről időre "tabula rasa"-t kell létrehozni, hogy magát a folyamatot (vagyis egy másik nyelv elsajátításának folyamatát) lehessen szemügyre venni, ne csak annak véletlenszerű formáját.

S egy elmélet magyarázó ereje - bármennyire lazán fogalmazzunk is - attól függ, hogy mennyire fogja át mind az ismert, mind az ismeretlen jelenségeket. A mi esetünkben a központban áll a "NEI típusú" nyelvelsajátítási folyamat, de elméleti megközelítésünkbe bele kell, hogy férjen a föntebbi tipológia minden egyéb kategóriája is. (...)

A kérdésföltevés igen egyszerű. Hogyan sajátítják el emberek nagy tömegei anyanyelvükön kívül a többi nyelvet? Már föntebb szó esett róla: úgy látszik, hogy ez a kérdés összefonódik azzal, hogyan is sajátítja el a gyermek anyanyelvét. Az anyanyelvnek és egyéb nyelveknek az elsajátítása azért vált el egymástól, mivel az első (vagyis az anyanyelvet) a nevelési intézmények látogatásának megkezdése előtt, a másodikat (vagyis az "idegen" nyelvet) pedig a nevelési intézmények keretében, sőt "hagyományosan" 10 éves kornál később lokalizálja a köztudat. Nos az elsővel nincs baj: az anyanyelv elsajátítása természetes folyamat, a családban, a bölcsődében folyik - és folyik mindenféle körülmények között. Lényegében be is fejeződik addigra, mire a gyermek elérkezik az iskolába. (Más kér-

dés, hogy az iskolában azért van mit tanulni: az anyanyelvnek olyan speciális használati változatait és szintjeit, amire a későbbi iskolai tevékenység épül.)

A második lokalizálás azonban teljesen hamisnak bizonyul, ha úgy formálják meg, hogy 10 éves kor után kell/legjobb/célszerű elkezdni az idegen nyelvek elsajátítását. (Egyre megy, hogy ezt mivel indokolják: pl. hogy ekkor már megvan a tanuló anyanyelvi tudatossága; ekkor már nem árt az idegen nyelv az anyanyelvnek, ekkor van rá pénz, iskolatípus, kiképzett tanár, szakfelügyelő, tankönyv stb. stb.)

Az elmúlt két évtizednek, különösen a hetvenes éveknek a kutatásai alapján egyre inkább valószínű, hogy az idegen nyelv elsajátítása természetes körülmények között az anyanyelv-elsajátítás része (kiterjesztése). Ez azt jelenti, hogy egy bizonyos életkor elérése előtt csaknem azonos módon lehet elsajátítani az anyanyelv mellett egy (vagy esetleg több) nyelvet, ha az része a gyermek cselekvésének. Ez az életkori határ nem abszolút, bizonyos idegéletteni folyamatok fejlődésének állapotától, illetőleg lezáródásától függ. Az "akcentusmentes" nyelvelsajátítás felső határa például nyolc-kilenc év; a természetes nyelvelsajátítás uralkodó maradhat a serdülőkor végéig, vagyis Magyarországon kb. a 16 éves korig.

A természetes körülmények közötti nyelvelsajátításban magát a "munkát" (természetesen inkább játék gyanánt, mint szenvedésként) maga a gyermek végzi. Az anya, az anyahelyettesek és a pedagógusok ezt csak vezérlik, elősegítik. Tehát itt voltaképpen nem is folyik tanítás. Mivel segíti elő az anya az elsajátítást a legjobban? A folyamatos kommunikációval, amelynek során a gyermek számára érthető szöveget szolgáltat (a szövegnek teljes, tehát nem csupán verbális értelmében.) Az affektív tényezői a kommunikációnak ugyanolyan lényegesek; ez az, amit később "motivációnak" neveznek. A kisgyermek motivációja egyszerű: szeretet beszélni, mert szereti azt (azokat), akik vele be-

szélnek; s természetesen érti azt a szöveget, amit "bevesz" (amit neki a felnőtt "bead").

Az utóbbi években egyre ismertebbé váló agyfiziológiai kutatások fényében nyilvánvalóvá vált, hogy a természetes körülmények között történő nyelvelsajátításban a jobb agyféltekének (amely az érzelmek, a dal, a játék, a mimézis "helye") jut a nagyobb, az eldöntő rész. (S nagy valószínűséggel még az úgynevezett limbikus szférának is van szerepe.) Ez azt jelenti, hogy valószínűleg a nyelvelsajátítás vizsgálatában a neurofiziológiának, a pszichológiának nagyobb a szerepe, mint ahogy azt eddig gondoltuk. (Néhány elméleti megközelítés - nem mindig nagyon végig gondolt formában - ilyen irányban próbálkozott; ilyen a mifelénk sok vitával kísért úgynevezett szuggesztopédiai módszer is.)

A bal agyfélteke nem is venne részt az idegen nyelvek elsajátításában? Annak nem is jutna szerep? Ez aligha hihető, mivel voltaképpen ide lokalizálható sok minden, ami az instrukció, oktatás tárgya. Itt van az ember intellektuális központja. Hát az idegen nyelvek elsajátítása nem volna intellektuális feladat?

Bizonyos kor alatt semmiképpen sem intellektuális feladat. A "műveletlen" kétnyelvűek tömegei bizonyítják ezt minden korosztályban.

A bal agyfélteke azonban nagyon is részt vesz a szervezett iskolai (tanfolyami) körülmények között folyó nyelvtanulásban. Krashen ezt a funkciót nevezte el tudatos monitorizálásnak. Vagyis a kimenő (megalkotott) szöveget ellenőrző, megszűrő tevékenységnek.

Nyilvánvaló, hogy a latinra épülő idegennyelvtanításban aránytalanul nagy súlyt kapott a monitorizálás, vagyis az írás, a grammatika és a fordítás. Ezt kiegészítették a beszéléssel, aminek szomorú eredményeiről az IEA-felmérés számol be. De a szövegértés: a hallgató és az írott szöveg megértése háttérbe szorult. Pedig megértés nélkül nincs aktív közlés. A kisgyermek is előbb

érti, amit mondanak neki, s csak utána szólal meg; nincs ez másképpen az idegen nyelv elsajátításában sem.

A kisgyermek esetében a központi eszköz az anya nyelve ("motherese"), amely mindig figyelembe veszi, hogy tényleg érthető legyen a bemenő szöveg: fizikai megformált-ságában és értelmi komplexitásában. (Ezért szoktak "lento" formában beszélni a gyermekkel, szemben a felnőttek általános "allegro" tempójával.)

Dehát mi történik a középiskolában és a felnőttoktatásban? A középiskolában is megmarad a spontán nyelvelsajátítás nagy szerepe, de már munkamegosztásban az instrukcióval (a szisztematikus munkával). Tehát ez fele-fele arányban lehet "személyiségfejlődési" és "értelmi" fejlődési feladat. De életünk végéig megmaradunk egy kissé gyermeknek, amikor bizonyos dolgokat művelünk, pl. játszunk, énekelünk, sportolunk, idegen nyelvet tanulunk...

A felnőttoktatásban előtérbe kerülnek az intellektuális módszerek, ha az tényleg "idegen nyelv", pl. Magyarországon a dán.

Aligha lehet heti három órában megtanulni idegen nyelvet bárkinek, ha nem jut el a nyelvországba, ha nem tud anyanyelvi beszélgető-partnerekhez jutni, ha nem lát (a túl jól sikerült közművelődési szinkronizálási kampány folytán) eredeti idegen nyelvű filmeket, ha nem hallgat rádiót idegen nyelven. Ez vonatkozik a felsőoktatási hallgatókra is (akiknek voltaképpen már nagyon is kellene tudni azt a nyelvet, ha valaha komolyan vették, vehették volna).

A folyamatnak természetesen szociálpszichológiai síkja is van. Egyelőre párhuzamosan fut két elméleti vonal, amelyik nem zárja ki egymást: a leginkább Krashen nevéhez fűződő neurofiziológiai vonal és a többek között Schumann nevéhez kapcsolódó akkulturációs (szociálpszichológiai és kulturális antropológiai) vonal. Sőt legfrissebben már van egy olyan vállalkozás is, amelyik a két vonal elméleti összhangba hozására irányul (Selinker és Lamedella munkája).

### 2.3. A "NEI-típusú" második nyelv elsajátításának néhány kérdéséről

A fentiekből tehát kiderül, hogy a "NEI-típusú" (serdüléskor utáni) idegen nyelvet a nyelvországban elsajátítani kívánó s integrációs (tehát részlegesen beolvadási) motivációval rendelkező diák tevékenységét nem tekintem azonosnak a Magyarországon egy ténylegesen idegen nyelvet (pl. franciát) tanulni kívánó diákéval. Eldöntő jellegűnek tartom azt, hogy a nagy környezet magyar nyelvű, vagyis ha kilép a diák a NEI kapuján, akkor máris magyarul beszélhet. S ennek során egész személyiségével részt vehet a magyar nyelv (és vele együtt kultúra, társadalmi szokások stb.) elsajátításának folyamatában. Annyi autentikus magyar szöveget hall, amennyit csak akar. (Igaz, hogy ezek jó része nem veszi, nem veheti figyelembe azt, hogy ebből ő mit is ért meg.)

Tehát a "NEI-típusú" folyamatot nem tekintem kizárólagosan intellektuális jellegűnek. Abban mindkét agyfélteke (hogy képletesen szóljak), a tanuló egész személyisége részt vesz ideális esetben.

Ennek megfelelően az instruálás mellett legalább ugyanolyan nagy szerepe van annak, hogy a pedagógusok (és mindenki, akivel a tanuló találkozik) segítik a folyamatot. A pedagógusok vezérléssel segítik, mások jó szövegek szolgáltatásával, ismét mások a motiváció gazdagítása által (ami a pozitív emberi együttműködés keretében történik).

Egy szóval sem mondom azt, hogy nem kell megtanítani a magyar nyelvtant és a terminológiát, hiszen ez a felnőtt magyar ember műveltségének a része. S azt sem kívánom, hogy ne tudjanak a tanulók oda és vissza fordítani, hiszen ez is a felsőoktatásban résztvevők egyik elsajátítandó intellektuális művelete.

Csak azt mondom, hogy mindez nem azonos a magyar nyelv elsajátításával. Az egy olyan bonyolult folyamat, amelynek része az instruálás, a grammatika, a drill, a fordítás

is, de még sok egyéb tényező. Sőt maga a folyamat voltaképpen a különböző tényezők célszerű egybehangolásán fordul meg.

Elképzelhető, hogy valaki óriási mennyiségben tanulja az idegen nyelvet, s ezáltal ér el eredményeket. A heti 25-30 óra már drámai hatásokat produkálhat. De az is elképzelhető, hogy a második nyelvnek, a környezet nyelvének spontán elsajátítása ugyanezeket a hatásokat könnyebben és eredményesebben produkálná, ha megfelelő szerephez jutna. Vagyis ha maguk a tanulók tanulnák meg, hogyan is kell ő nekik ezt végezni. Nyilvánvaló, hogy ezeket a többé-kevésbé motivált felnőtteket sokoldalúan segíteni kell mindenben, de leginkább abban, hogyan alakítják ki saját maguk tanulási rendszerét. (Aminék része marad a rendszeres instrukció is, természetesen.)

Kockázatos dolog egy olyan voltaképpen eredményes folyamatba kívülről beleszólni, mint a NEI keretében folyó nyelvelsajátítás (hiszen annyi jó tananyag fűződik épp ennek az intézménynek a nevéhez). Mégis azt kell mondanom, hogy talán kevesebb óra egy kissé több volna; megkönnyítené a tanárok és a tanulók munkáját is.

S a kutatásban is nagy mértékben kellene odafigyelni olyasmikre, amelyekből - mint elemekből - talán megközelítően összerakható a második nyelv elsajátításának jellemzése: a gyermeknyelv, a gyermekkori nyelvelsajátítás, a gyermekkorban folyó második, idegen vagy környezetnyelv elsajátítás, a kétnyelvűség.

Sok minden máris ebbe az irányba mutat. Ilyen például a kontrasztív nyelvészet, különösképpen ennek NEI-beli változata, amelyet "in vivo" kontrasztív nyelvészetnek nevezhetnénk.

Ennek a kis résznek talán az lehet a záró gondolata, hogy a nyelvterületen levő diák (bármilyen korú is) vagy bele akar olvadni (hacsak időlegesen is) a nyelvközösségbe, vagy nem. Ha igen, akkor hagyni kell, segí-

teni kell, hogy ezt úgy végezze el, hogy az eredeti személységének kiterjesztése legyen. (Ha nem, akkor pedig lehet instruálni, mert előfordulhat, hogy pusztán jódiákságból megtanulja a magyar nyelvet - anélkül, hogy azt nagyon akarná. Ez utóbbi esetben persze előfordulhatnak kudarcok is.)

A "NEI-típusú" feladat a szakma egyik szép témája. El kell ismerni, hogy a legutóbbi években kevesebb segítségét kaptak a NEI-beli kollégák feladatukban más munkahelyen dolgozóktól, mint amire szükségük lett volna.

Természetesen a szakma egészében más feladatok is vannak bőven. Valószínű, hogy a különböző típusú kutatások célszerű összehangolása egymás eredményességét fölerősítheti.

### 3. Néhány szervezeti kérdés és javaslat

Visszatérve az 1. pontra - talán hozzátéve egy-két tanulságot a 2. pontból - ismét szemügyre vehetjük a szakterületet. Nyilvánvaló, hogy nem kevés az, ami eddig történt. Ebből a sokféle tevékenységből továbbra sem szabad semmit sem visszafogni. Sőt bátorítani kell a legkülönbözőbb egyéni kezdeményezéseket. Ezeket kell segíteni, keretbe fogni. Vagyis lépéseket kell tenni, hogy az érdekelt szakemberek saját maguk vegyenek részt egy olyan koncepció kialakításában, amely átfoghatja az egész szakterületet. (Egy olyan koordinálás viszont nagyon is káros volna, amely egyszerűen egy (vagy több) monopólium kialakításához vezetne.)

Vannak azonban máris olyan kérdések, amelyekben föltehető egy konszenzus viszonylag gyors elérése. Ezekben addig is lehet lépni, ameddig a szakemberek a szakproblémákban megegyeznek.

A Magyar Tudományos Akadémia keretében működő Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság elhatározta, hogy az 1981/82. tanév folyamán megalakítja a magyar mint idegen nyelv kérdéskörrel foglalkozó szekcióját. Törekedni fogunk



minden érdekelt munkahely, műhely és érdemes szakember bevonására. A szekció fő feladata az lehet, hogy a szakterület szakmai vitáinak állandó fóruma legyen. Föltehetően ezek a fórumok mindenki számára hasznos tudományos és egyéb tájékoztatást is nyújtanak, s föltehető, hogy a viták hozzájárulnak bizonyos kérdések tudományos tisztázásához.

Nyilvánvaló azonban, hogy a szekció csak a tanácsadásban és - amennyiben fölkerik: a koordinálásbn - tud részt venni. Maga a kutatás az egyes műhelyek és felsőfokú szakemberek feladata marad. A máris meglevő három műhely együttműködésének erősítése és bizonyos mértékű szakmai profilozása természetesen kívánatos; ez a három műhely az Eötvös Loránd Egyetem Központi Magyar Lektorátusa, a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportja, végül, de nem utolsósorban a Nemzetközi Előkészítő Intézet. Műhellyé fejleszthetőnek látszik - mint a Kossuth Lajos Tudományegyetem és a TIT koprodukciója - a Debreceni Nyári Egyetem nyelvoktató kollektívája, illetőleg a Magyarok Világszövetsége tanfolyamain oktatók közössége is.

Az egyes tudományos műhelyek - valamint egyéb kutatók - tematikai irányításában kívánatos volna a szekció keretében (esetleg más rendszeresített keretben) állandó konzultatív fórumot kialakítani. Ez elősegíthetné a tematikai munkamegosztást - a már fentebb említett pozitív módon. Mindenképpen szükséges, hogy a saját folyamatos alkalmazott kutatásokon kívül kezdeményezzék az érdekeltek a számukra szükséges - és most hiányzó - alapkutatások elvégzését állami megrendelések formájában. Kétségtelenül hiányoznak bizonyos grammatikai, szókincsre vonatkozó (részben nyelvstatisztikai), pszichológiai, kétnyelvűségi, pedagógiai kutatások - amelyek közül egyikről másikról fentebb szóltam. Előbb-utóbb kialakul majd egy kutatási stratégiája is a szakterületnek, ez azonban aligha lehet fejlettebb, mint az egész magyarországi, nyelvre irányuló kutatásoké. Vagyis ne legyünk ebben maximalisták.

Nagyon fontos volna, hogy a belső műhelymunka és a szekciómunka mellett a szakterület művelői fokozottabban bekapcsolódjanak másféle nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti, idegennyelv-oktatási, anyanyelvoktatási, pszicholingvisztikai stb. konferenciák munkájába: ne térjenek ki a szakmai konfrontációk elől. Szükség van ugyan bizonyos "védelemre" a viszonylag fiatalabb szakmák esetében, de a tudomány normái azonosak fiatal és nem fiatal, belföldi és külföldi kutatások esetében. Éppen ezért a mostaninál sokkal nagyobb nemzetközi tapasztalatcserére volna szükség; elsősorban a szocialista országok párhuzamos tevékenységével, valamint bármely olyan nemzetközi vagy külföldi szervezettel, rendezvénnyel, amelytől tanulhatunk. Fölvetődik az is, hogy nem kellene-e a "kisnyelvek" ("kevésbé oktatott európai nyelvek") szakemberei számára valamilyen nemzetközi bizottságot létrehozni az AILA (Az alkalmazott nyelvészet nemzetközi szövetsége) vagy a FIPLV (az élő nyelvek tanárainak nemzetközi szövetsége) keretében.

Mindenképpen kívánatos, hogy a jövőben automatikusan és legalább két-három éves ütemben megrendezésre kerüljön a lektori konferencia mindazok számára, akik magyar kiküldetésben voltak, vannak (vagy lesznek) külföldi nyelvoktatók. A Nemzetközi Előkészítő Intézet jó gazdája volt és az is lesz ennek a sorozatnak.

Szükség van azonban arra is, hogy időről időre összegyűljenek azok a szakemberek is, akik nem a Magyar Népköztársaság kiküldetésében oktatják külföldön (felsőfokon) a magyar nyelvet és általában a magyar stúdiómkat. (Sőt esetleg nem is magyar származásúak vagy nem is beszélnek folyékonyan a magyar nyelvet; ettől még kitűnő szakemberek lehetnek.) Ezeknek az összehívása lehet akár a Nemzetközi Magyar Filológiai Társaságnak, akár a Művelődési Minisztériumnak, s esetleg a Magyarok Világszövetségének a feladata. Semmiképpen sem volna szabad, hogy a magyar mint idegen és második nyelv diszciplínája

koextenzív legyen akár a magyarság identitásával, akár a magyar állampolgársággal. Ilyen megszorítások nem használnak egy tudományos szakmai fejlődésnek.

Egy viszonylag fiatal szakma publikációs rendszerének a kialakítása nagy tapintatot igényel. Egyrészt minden egyes műhely jogosan igényli azt a lehetőséget, hogy tananyagokat, segédanyagokat, esetleg periodikát (évkönyvet, tanulmánygyűjteményeket) adjon ki. Másrészt valamennyi tudományosan értékes rendezvény elhangzott anyagát hozzáférhetővé kell tenni valamilyen (ha másként nem megy: rövidített) formában mindazon érdeklődők számára, akik nem voltak jelen. - Mindez azonban nem biztosítja azt, hogy az egész szakma valamennyi műhelye és egyéni szakembere megfelelő tájékoztatást kapjon a munkája számára szükséges dolgokról: új tananyagokról, tanulmányokról, oktatástechnikai anyagokról, rendezvényekről. Legalább egy műhely periodikájának föl kell vállalni a többi érdekében ezt a tájékoztatási (dokumentálási) feladatot.

Végül a szakmásítás egyik legfontosabb követelménye, hogy a nemzetközi normáknak megfelelő szabályszerű egyetemi diplomával legyen lefedve. A "C-szak" erre nyilvánvalóan megfelelő startnak látszik. S az is nyilvánvaló, hogy ez a Központi Magyar Lektorátus keretében indulhat meg a legkedvezőbb körülmények között; gyakorló terepnek - tehát az oktatásban is partnernek - kell azonban számításba venni a több műhelyt, így a Nemzetközi Előkészítő Intézetet, a Budapest Műszaki Egyetem Nyelvi Intézetének Magyar Nyelvi Csoportját, a Debreceni Nyári Egyetemet, valamint a Magyarok Világszövetsége keretében működő Anyanyelvi Konferencia kollektíváját is. Különösen fontos ennek a partnerviszonyoknak az érvényesítése a továbbképzésben, ami szintén elengedhetetlen feltétele egy szakma intézményes létrehozásának. - Az már több tényezőtől függ, hogy egy ilyen szaknak (C-szaknak vagy másféle formáció-

ónak) nappali rendes, vagy posztgraduális formában célszerű-e működni. Véleményem szerint mindkét formának megvan az előnye, ezért nem kizáró, hanem megengedő formulát kell találni: megfelelő szervezésben mindkettőre szükség van. - Sőt ennél még fontosabbnak tartom azt, hogy a magyarországi felsőoktatási szokásoktól eltérően kivételesen "magister" (M.A.) fokozatot adjanak ezen szak elvégzőinek, mert csak így lehet ez külföldi hallgatók számára is "konvertibilis" diploma. - Természetesen arról is gondolkodni kell, hogy ebből a szakmából is lehessen bölcsészdoktorátust szerezni; a kiválóak számára pedig időről időre ki kell írni "preferált aspiránsi" témának is a "magyar mind idegen és második nyelv" témakört.

Kívánatos, hogy kialakuljon a belföldi és (magyar kezdeményezésű) külföldi oktatási gyakorlat, a magyarországi szakképzés, továbbképzés, a gyakorlat igazgatási irányítása, a szakmára vonatkozó tudományos kutatás között egy olyan összhang; amelyik lassanként egyre több szakterületet jellemez a magyarországi szocialista művelődésben belül.

(1981.)

**Éder Zoltán**

**A magyar mint idegen nyelv oktatásának elvei és módszertani kérdései a magyar egyetemeken**

1.1. Előadásomban azokat az elméleti elgondolásokat és módszertani törekvéseket igyekszem vázolni, amelyek a külföldi hallgatók egyetemi szintű magyar nyelvoktatásában a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus tevékenységét irányítják. Látni fogjuk, hogy e vonatkozásban pontosabb,

ha a magyar mint második nyelv oktatásáról beszélünk.

1.2. Előljáróban magáról az intézményről szólok néhány szót, mert egyfelől mind az V. Anyanyelvi Konferencián, mind pedig az I. Hungarológiai Kongresszuson azt tapasztaltam, hogy még szakmai körökben is kevesen és keveset tudnak működéséről; másfelől az előadók megértése feltételezi a szervezeti keretek, illetve az oktatási formák ismeretét.

A Központi Magyar Nyelvi Lektorátus mint az ELTE BTK Magyar Nyelvi Tanszékcsoportjának egyik tanszéke bölcsészkarra közvetlen feladatai mellett országos jellegű funkciókat lát el a felsőfokú tanulmányaikat Magyarországon végző külföldiek magyaroktatásában (ezért van nevében a "központi" jelző). Mint ismeretes, a főiskolai vagy egyetemi tanulmányok folytatására hazánkba érkező külföldiek a Nemzetközi Előkészítő Intézetben kezdik el a magyar nyelv tanulását. A Lektorátus feladata, hogy felsőfokú tanulmányaik kezdetétől a külföldi hallgatók nyelvi továbbképzését biztosítsa a "Magyar nyelv külföldieknek" című tantárgy keretében. Ennek megfelelően a Lektorátus tanárai egyrészt a budapesti bölcsészkaron tanuló hallgatókat oktatják, mégpedig a magyar szakosokat az I. évfolyamon heti 8, a II. és III. évfolyamon heti 4-4 órában, a nem magyar szakosokat három éven át heti 4 órában; másrészt ún. területfelelősként az ország egyéb egyetemlein és főiskoláin - a műszaki jellegű felsőoktatási intézményeket kivéve - megszervezik és ellátják a külföldi hallgatók magyar nyelvi továbbképzését és szakmai felügyeletét. Ezekben az oktatási intézményekben ugyanis a magyar nyelv oktatását megbízott előadók végzik, a tanárszakos hallgatók órakerete hetenként és évfolyamonként 8 + 4 + 4 óra, a nem tanárszakosoké az I. évfolyamon heti 6, a II. évfolyamon heti 3 óra. Az órák látogatása kötelező a hallgatók számára, s tanulmányaik félévénként gyakorlati jeggyel, a 2., illetve a 4. félévben pedig írásbeli és

szóbeli szigorlattal zárulnak. Az egyes tanulócsoportok létszáma 5 és 10 hallgató között mozog, a hallgatók összlétszáma évenként kb. 800 és 1000 közt van, s így az oktatók (megbízott előadók) száma mintegy 100.

2.1. A szervezeti keretek és az oktatási formák ismertetése után rátérek az oktatás elméleti alapjainak meghatározására, majd a módszertani eljárások körvonalazására.

Tekintettel arra, hogy a nyelvoktatás elmélete elsődlegesen alkalmazott nyelvészeti diszciplína, az elméleti alapok meghatározásában az alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményeiből célszerű kiindulnunk. Általános nyelvészeti alapokon nyugvó és egyben korunk társadalmi igényeinek megfelelő az a tudományos álláspont, amely szerint idegennyelv-oktatásnak - s így a magyar mint idegen nyelv oktatásának - fő feladata napjainkban a kommunikatív kompetencia elsajátíttatása-megszerzése. Ez lényegében azt jelenti - miként a fogalom egyik alkotója hangsúlyozta (Hymes 1972, 277-9) -, hogy a tanulóknak a grammatikai szabályok ismeretén túlmenően a beszélés szabályait kell elsajátítani. Más szóval: a tanulóknak nemcsak azt a képességét kell kifejlesztelnünk, hogy grammatikailag helyes, illetve elfogadható nyilatkozatokat tudjon létrehozni, hanem azt is, hogy képes legyen kiválasztani olyan grammatikailag helyes nyilatkozatokat, amelyek az adott nyelvi és szituációbeli összefüggéseknek megfelelőek. Különös tekintettel arra, hogy a beszélés szabályai a nyelvi kifejezésforma egészét befolyásolják-irányítják. (Vö. még: Campbell-Wales 1970, 249; Corder 1973, 90-3; Dezső 1979, 53-4) Ezért arra a kérdésre: vajon a nyelvet vagy pedig a kommunikációt kell-e tanítanunk, bátran felelhetjük, hogy a kommunikációt, mert a kontextusnak és a szituációnak megfelelő nyilatkozat magában foglalja a grammatikailag helyes nyilatkozatot, fordítva viszont: a pusztán grammatikailag helyes ismeret még nem képesí-

ti a beszélőt a nyelvi és szituációs kontextusnak megfelelő nyilatkozat létrehozására. (Vö.: Alwright 1979, 167-8.)

Nem hagyhatjuk említetlenül továbbá azt sem, hogy a nyilatkozatnak a helyesség (illetve elfogadhatóság) és a megfelelőség szerint eltérő szintjei szemantikai síkon is jelentkeznek, amelynek eredményeképpen a szemantikai struktúrákban a jelentés két fajtáját különböztethetjük meg. A puszta grammatikai helyesség alapján, tehát a rendszer szintjén, izoláltan alkotott mondatokban ui. a szavak összefüggésükből kiragadva, elvont, szótári jelentésben jelennek meg. Jelentésük valóságos értékét a beszéd szintjén, a kontextusnak és a szituációnak megfelelő, kommunikatív céllal létrehozott mondatokban kapják meg.

A kommunikatív kompetencia fogalmának nyelvelméleti alapjait a langue és parole (Saussure), illetőleg a kompetencia és performancia (Chomsky) megkülönböztetése alkotja. Egymásra vonatkoztatva a svájci és az amerikai mester kategóriáit, megállapíthatjuk, hogy a performanciának is kétféle realizációja lehetséges. Az egyik a tisztán grammatikai szabályok alapján, tehát a langue szintjén létrehozott performancia; a másik pedig a kontextuális és szituációs összefüggésekbe ágyazott, tehát a parole szintjén megvalósított performancia. Az imént fölített kérdést tehát így is megfogalmazhatjuk: vajon a langue-ot tanítsuk-e vagy a parole-t, s válaszunk az előbbivel egybehangzóan az lesz: a parole-t, mert a beszéd szabályainak elsajátítása feltételezi a grammatikai szabályok ismeretét is, de megfordítva, a nyelvi rendszer ismerete még nem képesít a beszéd szabályainak elsajátítására, vagyis a kommunikatív kompetencia megszerzésére.

Előfordulhat ugyan, hogy a performancia említett kétféle realizációja egybeesik az anyanyelvi beszélő

nyelvhasználatában. A kettőt azonban szét kell választania annak, aki egyfelől a nyelv leírásával és annak, aki másfelől a nyelv tanításával foglalkozik. Más ugyanis a grammatikus dolga, és ismét más a nyelvtanáré. A grammatikus dolga, hogy a nyelv rendszerének elvont szabályait illusztrálja, amikor elszigetelt mondatokban írja le ezeknek a szabályoknak a megnyilvánulását. A nyelvtanárnak viszont az a feladata, hogy a nyelvet működésében mutassa be, tehát olyan nyelvi anyagot tárjon a tanulók elé, amely azt illusztrálja, hogyan használhatók föl ezek a szabályok kommunikatív célokra. (Vö.: Allen-Widdowson 1975, 89-92.)

2.2. A kommunikatív kompetencia elsajátításának megszerzésének elve különösen érvényes a hazai egyetemeken tanuló külföldiek magyaroktatásában. Ennek ugyanis az a célja, hogy a hallgatók olyan nyelvismeret birtokába jussanak, amely képessé teszi őket a választott szakon egyetemi tanulmányok (el)végzésére. E sajátos cél elérését egy állandóan jelenlévő, a kommunikatív kompetencia kialakítását impliciter szüntelenül munkáló lingvisztikai tényező, ti. a célnyelvi környezet jelentősen előmozdítja.

És épp e két lényeges ponton, azaz céljában és körülményeiben tér el a hazai nyelvoktatás a külföldi egyetemeken folyó magyaroktatástól. A külföldi egyetemeken ui. egyrészt általában nem lehet célja a stúdiomoknak a szaknyelvi kompetencia elsajátítása, így pl. a magyar irodalom történetét vagy a magyar, illetve finnugor nyelvészetet többnyire az illető ország, az illető egyetem oktatási nyelvén tanulják a hallgatók. Másrészt az idegen nyelvi környezetben - mint-hogy a hallgatónak gyakorlatilag csupán az órák keretében nyílik alkalma a nyelvhasználatra - a kommunikatív kompetencia kialakításában aligha számíthatunk többre a reprodukatív szint elérésénél.



Ezt a minimumot azonban joggal elvárhatjuk a külföldi egyetemeken tanuló hallgatóktól. Ezért mind az elfogadhatóság, mind pedig a megfelelés szempontjából erősen kifogásolható, ha a magyar tanulmányokat - nemegyszer évek óta - végző külföldi hallgató ösztöndíjjal Magyarországra s rendszerint épp a Lektorátusra érkezve, a legegyszerűbb kommunikációs helyzetekben sem tud eligazodni. Ez - legjobb esetben - arra vall, hogy nyelvtanára nem tudta szétválasztani a performancia két lehetséges realizációját, s nem tisztázta maga számára a grammatikus és a nyelvoktató eltérő feladatait...)

Ezzel szemben a magyar egyetemeken a hallgatóknak produktív szinten kell elsajátítaniuk a nyelvhasználatot, tanulmányaik eszközeként a magyart második nyelvként kell használniuk, tehát tanulmányaik előrehaladtával, illetve befejeztével meg kell közlítaniük az anyanyelvi beszélő kompetenciáját. Gyakorlatilag ez azt jelenti, hogy a hallgatók tanulmányaik során "frontálisan" kerülnek szembe - szóban és írásban - a szaknyelvi szövegekkel, s ezeket nemcsak meg kell érteniük, hanem ilyen szaknyelvi szövegeket - ugyancsak szóban és írásban - önállóan létre kell hozniuk. A nyelvoktatásnak ezt a nyelvi tevékenységet kell megalapozni, elősegíteni, fejleszteni, ennek a feladatnak a megoldására kell képessé tenni a hallgatót. Az oktatás elsődleges tárgya tehát a szaknyelv, eltérően azonban más külföldi és hazai tanfolyamok gyakorlatától, a szaknyelvi ismeretekben való elmélyülést nem szakítjuk el a köznyelvi készségek fejlesztésétől. Ellenkezőleg, abból a megfontolásból kiindulva, hogy a szaknyelvi struktúrák a köznyelvi alapon alapulnak, számításba véve és tudatosan építve továbbá a célnyelvi környezet adta ismeretekre és készségekre, a szaknyelvi kompetencia kialakítását

a köznyelvi kompetencia kimunkálásán és valósítjuk meg. Nyilvánvaló, hogy e sajátos feladat elvégzéséhez sajátos módszerekre van szükség. Lássuk most már ennek főbb vonásait.

3.1. Az oktatás módszertani modelljét nagyjából a következő mozzanatok alkotják: 1. Kiindulás egy szakszövegből. 2. A szaknyelv összekapcsolása a köznyelvvél. 3. A nyelvtani anyag feldolgozása és elmélyítése. 4. Visszacsatolás a szaknyelvre. Mindennek kivitelezése jórészt gyakorlatok, illetve gyakorlatrendszerek útján történik.

Az egyes mozzanatok lefolytatásának részleteiről - az idő és terjedelem szabta korlátok miatt - csupán ízelítőt adhatok. Akik alaposabban akarnak tájékozódni a módszer mibenlétéről, azoknak Jónás Frigyes kollégám "Stílusművelés 1. éves magyar szakos külföldi hallgatók számára" című bölcsészkar egységes jegyzetét ajánlom. (Tankönyvkiadó, Bp. 1980.), amelyben a szerző tankönyv formájában valósította meg az itt ismertetendő módszertani eljárásokat. Egyes kérdésekben magam is e jegyzetre hivatkozom, illetve a szemléltető példákat a jegyzet 18. leckéjéből (145-53) veszem.

#### 3.1.1. Kiindulás egy szakszövegből

A szaknyelvi szövegek a szak, illetve évfolyam fő tárgyainak tanterve vagy anyaga által meghatározott sorrendben követik egymást. A magyar szak esetében pl. a nyelvészeti és irodalmi tanterv szabja meg a tematikát. Az irodalmi szakszövegek általában egy irodalmi szemelvényből és a hozzáfűződő irodalomtörténeti kommentárból állnak. Az idézett jegyzetben pl. a 18. lecke szakszövegét Balassi Bálint Fulviáról c. verse és Klaniczay Tibornak a versről írt értékelése alkotja.

A szöveg első feldolgozása, lényegében tartalmi megközelítése három fokozatban történhetik. Az első feladat: a hallgatónak kérdésekre ún. rövid és hosszú válaszos feleletekben kell számot adni a szöveg mondanivalójáról. A második feladat a szakszövegnek az élő nyelvhasználattal való összekötését célozza. Az idézett leckében pl. ebben a formában:

- Ismertesse a költő mondanivalóját szabadabb nyelvi formában! Használja fel a következő kifejezéseket! - legtovább szerette; keservesen vett búcsút; Fulviába szeretett; hosszan tartó szerelem; szerelemre gerjedt iránta.

A harmadik feladat a szaknyelvi kifejezések alkalmazására irányul; az előbbi leckében pl. a következőképpen:

- Indokolja meg, miért jelentős ez az epigramma! Az ismertetéshez használja fel a következő kifejezéseket! - szerelmi költészetének; epigramma-fűzér; csak egy van köztük; klasszikus tömörségű; a legérettebb színvonalon; a hagyományos magyar énekműfajtól; humanista szövegvers; fejlődés lezárása

### 3.1.2. A szaknyelv összekapcsolása a köznyelvvél

Az összekapcsolás két, egymást követő eljárásból, illetve feladatorból tevődik össze. Az első: a szakszövegből kiemelt szavak szemantikai és szintaktikai struktúráinak szómezőkben való feltárása és tanulmányozása. A második: az áttanulmányozott struktúráknak kontextuálós gyakorlatokban történő felhasználása.

a) A szómezők a szavaknak az ÉrtSz. segítségével összeállított szemantikai és szintaktikai struktúráit tartalmazzák, mégpedig "az ún. individuális konkurrenssek, azon belül pedig a magyar esetrendszernek az

MMNyR által megadott sorrendjében" (3.1.) és a szó-szerkezet, a szóképzés és szóösszetétel, valamint a frazeológia szintjén, illetve csoportosításában. "A szinonímia adta lehetőségek alkalmazása szoros módszer-tani kísérőaktus." (uo.) Egy-egy szakszöveghez 10-12 kiemelt szóból készülnek szómezők.

b) A kontextuáló gyakorlatok a módszer gerincét alkotják, a feladatoknak kb. a felét teszik ki, s a nyelvi kompetencia elmélyítését a legközvetlenebbül mozdítják elő. A szómező folytán kiterjesztett feladatsorok lexikai, hangtani, alaktani és mondattani jellegűek." "A gyakori lexikai ismétlések, a szinonímia alkalmazása nemcsak a szó, hanem a szó-szerkezet, valamint a mondat szintjén is" a stílust munkálják ki. "Ehhez nyújtanak segítséget a transzformációkkal és translációkkal kapcsolatos műveletek." (3-4.1.) A gyakorlatokat egyébként csak a szómezők alapos ismeretében lehet megoldani.

A kettős eljárás lefolytatására - idő- és helyszűke miatt - még ízelítőül sem tudok példákat bemutatni.

### 3.1.3. A nyelvtani anyag feldolgozása és elmélyítése

Megfigyelhettük, hogy már az előző mozzanat során, a kontextuáló gyakorlatokban is érvényesültek nyelvtani szempontok. Az egyes szövegekhez-leckékhez természetesen gondosan megtervezett nyelvtani anyag tartozik. Ez részben a korábban tanultak rendszeres továbbfejlesztését illetve az esetleges hiányok pótlását, részben a szaknyelvben előforduló sajátos nyelvtani alakulatok elsajátítását, részben pedig a külföldiek nyelvhasználatának jellegzetes hibáival kapcsolatos jelenségek napirenden való tartását szolgálja. A nyelvtani anyag feldolgozása és elmélyítése ugyancsak gyakorlatok formájában zajlik le, amelyeket helyesírási és nyelvhelyességi feladatok egészítenek ki.

### 3.1.4. Visszacsatolás a szaknyelvre

"Az egyes leckéket az ún. szintetikus tartalmi gyakorlatok zárják, amelyek ismét a szakszöveghez kapcsolódva a mondanivaló szélesebb és mélyebb értelmű kifejezését szorgalmazzák." (3.1.) Bár ezek a feladatok a szemelvény szaknyelvi elemekből indulnak ki, elvégzésükhöz a szómezők és kontextuáló gyakorlatok segítségével szerzett lexikai és strukturális ismeretek felhasználása szükséges. A szakszövegnek produktív szintű újraalkotása és a szakmai stúdiumok alapján való kiterjesztése során közelíti meg leginkább a külföldi hallgató az anyanyelvi kompetenciát. Vegyük példaként ismét az idézett leckét, amelyet többek közt ilyen feladatok zárnak:

- Foglalja össze Balassi életútját! Magyarázza meg, hogyan határozta meg az érzelmi élet Balassi kötetését! Mutasson rá Balassi szerelmi költészetének legfőbb vonásaira! Magyarázza meg, mi a Balassi-strófa! Foglalja össze az epigramma jellemzőit!

4.1. Rövidre fogott összefoglalásomnak a végére értem. Mint arra már utaltam, az oktatás célja és nyelvi környezete következtében, a külföldiek hazai egyetemeken való magyaroiktatása - nyelvi kiterjedésében és módszereiben - eltér a külföldi egyetemeken folyó munkától. Egyúttal azonban kapcsolódik is hozzájuk, mert az onnan államközi ösztöndíjasként hazánkba érkező hallgatók magyar nyelvi oktatásáról is a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus gondoskodik. - ha kell reprodukív, ha lehet produktív szinten. A Lektorátus tehát tevékenysége folytán oly értelemben is központi, hogy az oktatási folyamat egészét képes áttekinteni, mert mind a NEI-ből, mind pedig a közvetlenül külföldről jövő hallgatók magyar nyelvi fejlődését végső eredményeiben tanulmányozhatja. (1981.)

Hivatkozások

Allen - Widdowson 1975 = Allen J.P.B. - Widdowson  
H.G. Grammar and Language Teaching in: Allen-Corder /eds./  
Papers in Applied Linguistics, Vol.2.Oxford University  
Press.

Allwright 1979 = Allwright, Language Learning through  
Communication Practice in: Brumfit-Johnson, The Commu-  
nicative Approach to Language Teaching, Oxford University  
Press

Campbell - Wales = Campbell R. - Wales R.  
The Study Language Aquisition: Lyons /ad./, New Horizons  
in Linguistics, Penguin Books

Corder 1973 = Corder, S.P. - Introducing in Applied  
Linguistics, Penguin Books

Dezső 1979 = Dezső László: A nyelvtudomány szerepe  
az idegennyelv-oktatás komplex megközelítésében TIT.Bp.

Hymes 1972 = Hymes, D.H. On Communicative Competence  
Pride-Holmes /Eds/ Sociolinguistics, Penguin Books

### III. A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁNAK MÓDSZEREI

H e g y i   E n d r e

#### Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek

Mint ismeretes, hazánk egyetemlein és főiskoláin, valamint a felsőfokú tanulmányokra előkészítő nyelvi intézetben évente nagyszámú külföldi ösztöndíjast tanítunk magyar nyelvre. Az oktatás célja az, hogy a hallgatók aránylag rövid idő alatt olyan szakirányú nyelvtudásra tegyenek szert, mely segíti őket választott szakjuk elsajátításában. Köztudott még két változata a magyar nyelvi oktatásnak: a TIT keretében szervezett tanfolyamok, és az, amelyik külföldön folyik, amelyről őszintén szólva keveset hallhattunk. Éppen ezért nagy jelentőségű a mai találkozó, amikor első ízben kerül sor arra, hogy hivatalos formában megbeszéljük a külföldre irányított magyar nyelvtanárok feladatait. Szólni szeretnék itt röviden a célról, melyet megbízatásuk során maguk elé tűznek, valamint a tárgyi, személyi és didaktikai feltételekhez fűződő kérdésekről.

A célt illetőleg hadd emeljem ki a nyelv kommunikációs jellegét, melyet méltán hangsúlyoz az újabb szakirodalom. Talán nem érdektelen megemlí-

teni, hogy a szakirányú nyelvoktatásban - a hazai zömmel ilyen - a nyelv kommunikációs funkciója elsődlegesen szakmai; itt a nyelvoktatás nem cél, hanem eszköz. A külföldön folyó magyar nyelvi oktatás célja már differenciáltabb, ugyanis többféle oka lehet annak, hogy valaki nyelvünkön keresztül kíván kapcsolatba kerülni a magyar néppel és kultúrájával. A nyelvtudás indítéka lehet tudományos, turisztikai vagy pusztán kíváncsiság, és így tovább. A vállalkozók mindenesetre egy ponton találkoznak: az érdeklődés önkéntes. S miután nincs meg a természetes nyelvi környezet, mint idehaza, a nyelvi órákon a tanárnak mindenképpen a társadalmi érintkezés szolgálatába kell állítania az oktatást.

Egy másik igény fejeződik ki az olyan tárgyak tanításában, mint a magyar irodalom története, Magyarország földrajza, a magyar nép története. Az előadások során a hallgatókat megismertetjük a magyarság múltjával, jelenével, társadalmi és művészeti problémáival. E fontos feladatot azonban nem utalhatjuk csupán a felsorolt kollégiumok területére, hiszen egy népről a legilletékesebb tudósítás maga a nyelv, melyet beszél. Szóltassuk meg tehát magát a nyelvet, engedjük, hogy valljon önmagáról, s ne kijelentésekben beszéljünk szépségéről, értékeiről, főleg ne vetélkedő jelleggel tegyük ezt. Egy pillanatra se vezessen bennünket más nyelvekkel való összevetés valamilyen mérce szerint. Nem biztos, hogy például nyelvünk szerelmeseinek, csiszolóinak, költőknek a megállapításai, vallomásai meggyőző érvek lehetnek egy idegen számára, mert ezek inkább érzések, mint objektív vélemények.

A t á r g y i f e l t é t e l e k között általában a nyelvórák színhelyet, berendezést, a technikai segédeszközöket s a tankönyveket szokták emlegetni. A tankönyv kivételével a felsorolt tényezők bármelyikéről csak jóslatok formájában lehetne beszélni. A tankönyvről röviden annyit, hogy a forgalomban lévők közül bármelyiket használhatják, nem nagy a választék. De nem is ez a fontos, hanem a munka módszeresége. Célravezető módszerrel bármilyen szöveg alkalmas arra, hogy korszerűen és eredményesen oktassunk.



A személyi feltételek a hallgatók és az őket tanító tanárok. Különböző országokban sokféle anyanyelvű fiataalt fognak Önök oktatni; a legideálisabb megoldást az lenne, ha a nyelvi interferenciát illetően tanácsot tudnék adni. Ám ilyen tanácsokkal nem szolgálhatok, mert nincs megfelelő anyagunk. Itthon egy-egy tanulócsoportban sokféle nyelv és kultúra van jelen, ezért abból indulunk ki, hogy a magyar mindenkinek egyformán különleges s minden más nyelvtől különböző idióma. Arról azonban nem mondhatunk le, hogy a jelentősebb nyelvekkel kapcsolatban össze ne gyűjtjük a magyar megtaníthatóságát segítő nyelvi, grammatikai jelenségeket, s ehhez a munkához kérjük az Önök közreműködését. Évekig dolgoznak egy poszton, beszélnek az illető ország nyelvét. Keressék meg azokat a nyelvi jelenségeket, közelítő és taszító pontokat, amelyek könnyítik, s melyek nehezítik a magyar elsajátítását.

Ami a tanárokat illeti, szembe kell nézni azzal a megtévesztő látszattal, hogy könnyű dolguk van, hiszen "csak" az anyanyelvüket tanítják. Az anyanyelv gátló hatása a tanár munkájában is jelentkezik, mégpedig olyanformán, hogy nehezen tud elszakadni attól a nyelvszemlélettől, amely a hazai iskolai magyartanulást jellemzi. A külföldi másként látja nyelvünket, s a tanárnak az ő szemével kell néznie a magyart. Ez az aspektus önmagában már más módszert igényel, tehát nemcsak a korszerűségre való törekvés sugallja a megújítást.

A módszer általában sokat vitatott probléma. Nincs egyedül üdvözítő módszer, hallgattuk korábban s még ma is. Tanulmányozzuk hát türelmesen a nyelvoktatás során világszerte jelentkező törekvéseket, próbálkozásokat, vessük össze mások kísérleteit a magunk tapasztalataival. Vegyük át, ami jó, de ne feledjük: az eredmény dönti el, melyik a helyes módszer.

A tanár korszerű és módszeres oktatása nemcsak a munka eredményessége szempontjából fontos, hanem azért is, mert a munkájából következtetni lehet a magyarországi nyelvoktatás színvonalára. A hallgatók között mindig vannak olyanok, akik figyelemmel kísérik a nyelvoktatás korszerűsítésére irányuló törekvéseket, s egybe tudják vetni a tanár által képviselt felfogást a világviszonylatban ismert elképzelésekkel.

E lényeges kérdéssel a didaktikához érkeztem, mely a tárgyi és a személyi feltételeknek olyan mértékben függvénye, amilyen mértékben ezek objektív tényezőként befolyásolják az oktatás koncepciójának és módszerének kialakítását. Ez utóbbi részletekbe menő tárgyalásától felment egyrészt a rendelkezésemre álló idő rövidege, másrészt az, hogy az alapvető problémák megtalálhatók a *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart?* című jegyzetben. (Tudományelméleti igénnyel is foglalkoztam e témát *A magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának főbb elvi és módszertani problémái* című tanulmányban, mely az ősz folyamán fog megjelenni egy, az MTA Nyelvtudományi Intézete gondozásában készülő kiadványban.)

A szakirodalomban sok oldalról, sokféle szempontból vitatottan merülnek fel a problémák, olyannyira, hogy még a műszóhasználat tekintetében sem alakult ki egységes álláspont. A viták főleg a következő kérdések körül gyűrűznek.

A nyelvoktatás legyen beszédszintű (s mint ilyen mondatcentrumú) s ne szövegeközpontú; grammatika s elvont szabályok helyett a tanár a beszédkészség fejlesztését állítsa a nyelvóra középpontjába. A sokféle nyelvi jelenséget modellekben automatizáltassuk, s szituatív gyakorlatok során tegyük élővé, élményszerűvé, s így állítsuk az emberek közti kommunikáció szolgálatába. Mindez természetesen az egyszerűtől a bonyolultabb felé haladás didaktikai elvének szem előtt tartásával történjék.

Ez az elv vezetett egyeseket arra a konklúzióra, hogy minden nyelv elemi mondatokra redukálható, melyekből állítólag kiszűrhetjük a mondatok létrejöttét megvilágító szabályokat, következésképpen véges számú szabállyal végtelen számú mondatot hozhatunk létre.

Annyi bizonyos, hogy az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elve a legkisebb egységből sugallja a rajtolást. Ez nem lehet más, mint a mondat alapköve, az alany-állítmányi szerkezet, melyet aztán fokozatosan bővítenek, s így beszélnek 1, 2, 3, 4 tagú elemi mondatokról. Pl. Péter ír. Péter levelet ír. Péter a postán levelet ír.

Alapjában véve nincs ebben semmi új, hisz ez nem egyéb, mint az alanynak és az állítmánynak bővítményel

való ellátása. Annyiban más, hogy elhagyja a grammatikai meghatározást, s a matematikai gondolkodás benyomását igyekszik kelteni. Az elemi mondatokkal való ismertebb műveletek közé tartoznak a különböző variációs eljárások, melyek során a mondattagokat más-más lexikai egységgel cserélik, majd más-más időbe és módba helyezik át.

Ez a fajta mondatépítés nem kerülheti el a mozaik jelleget mindaddig, míg nem veszi figyelembe a szintaktikai összefüggéseket, a lexikai egységek szintaktikai adottságait. Következésképpen nyelvünk belső összefüggéseinek és működésének eddig még ki nem aknázott lehetőségeire kell támaszkodni. Így foglalta el az öt megillető helyet az oktatásban a legállandóbb szintagmatag, a vonzat.

S most ebből a szempontból vizsgálva induljunk ki még egyszer az egyetlen lehetséges bázisból, az állítmány s az alany szerkezetéből. Az állítmány és az alany kölcsönösen feltételezik egymást, tehát kapcsolatuk elsősorban logikai természetű, s miután az alany jelölten s a hozzá kapcsolható jelző is, formális szempontból nem jelent problémát a mondat létrehozásában. Marad tehát az állítmány, legyen az igei vagy névszói, mely gyakorlatilag lexikai elemként tartandó számon. Fel kell tehát oldanunk a következő ellentmondást: mondatcentrumú oktatást követünk, s a szóból indulunk ki. azt a megállapítást, hogy a beszéd mondatokból s nem szavakból áll, úgy lehet a didaktikai hasznosítás érdekében kézzelfoghatóbbá tenni, hogy azt mondjuk: nem izolált szavakban beszélünk, hanem mondatokban. Ez azonban mit sem von le a szó értékéből. A szó valaha kimondott vagy kimondandó struktúra része, olyan komponens, mely szintaktikai adottságainál fogva mindig készen áll újabb s újabb összefüggésekben mondatot alkotni.

A morfológia s a szintaktika egységének jegyében mindenekelőtt azt kell megvizsgálunk, milyen lehetősé-

get kínál a szó, hogy más szavakkal szerkezetet alkoss. Kezdjük az igével. Az összefüggések vonalán az ige első relációját a tárgy irányában keressük (a vonzatoság illetékessége voltaképpen már itt kezdődik): állhat-e mellette tárgy vagy sem. Következésképpen állandóan felszínen tartjuk az ige tranzitív és intranszitiv párhuzamos alakjait: Pl. terem vmi - termel valamit; olvasd vmi - olvaszt vmit.

Az ige másik relációja a határozók felé mutat. Az a ragos kötöttség, mely a magyarban az ige s az ún. állandó határozó kapcsolódásában nyilvánul meg (vonzatstruktúrák), nehéznek tartott nyelvünk formai oldaláról való megközelítését segíti. Pl. bízik vkiben, vmiben; bízta vkit vmire. Bár csökkentettebb mértékben, de hasonló támaszt nyújtanak a melléknév s némely határozatlan számnév, a nominális mondat pillérei. Pl. érzékeny vmire; nehéz vmi vkinek; kevés vmi vkinek. A vonzat használata azonban pusztán nyelvhelyességi kérdés marad mindaddig, míg a funkció aspektusából nem közelítjük meg, hogy megvizsgáljuk, milyen mértékben vesz részt a gondolat szintaktikai megformálásában s további transzformálhatóságában.

A szótári vonzatstruktúra (pl. függ vmi vmitől, vkitől) szemantikailag nem teljes értékű. Lexikai kiegészülés során válik mondattá, hogy szemléltesse azt, hogy grammatikai kritériumok szerint (tehát nem spontán módon) miként hozhatunk létre különféle szerkezettípusokat. De hozzunk bár létre a vonzatoság elve alapján akárhány mondatot, s mint modelleket automatizáltassuk, a differenciáltabb gondolkodás bonyolult mondataihoz sosem fogunk eljutni.

A mondatok száma végtelen. Önként merül fel egy átfogó vizsgálódás szükségessége: milyen magának ennek a körül nem határolható volumennek a strukturális felépítése, vagyis milyen hierarchikus rendszer szerint foglalnak benne helyet a strukturális egységek, a monda-

tok. Lényegében erre a kérdésre már a hagyományos líró nyelvtan is megfelelt, amikor szerkezet szerint egyszerű és alá-, illetőleg mellérendelt összetett mondatok típusait különbözteti meg. A baj csak az volt, hogy egymástól elszigetelten, önmagukban statikusan nézte őket. A beszédképesség minél gyorsabb kialakítása viszont megkívánja, hogy a mondattípusokat egymáshoz való viszonyukban, egymásba való átalakíthatóságukban vizsgáljuk. Ily módon ugyanis minden formai és tartalmi változás (idő, mód, egyeztetés stb.) mintegy levezetés eredményeként regisztrálható és tudatosítható.

A beszéd folyamán mondataink formailag és tartalmilag egy meg nem szűnő differenciálódás és integrálódás, azaz tágulás és koncentráció során jönnek létre, transzformációk, illetőleg translációk keretében. Transzformáción nem a Chomsky-féle transzformációt értem, s a másik sem pontosan az, ami Tesnière nevével vált ismertté. (A transzformáció terminus tartalma: egyik forma másik formává alakítható át. A translációé: megváltozik a szófaji kategória s vele a funkció is, azaz a szófaji átváltás minőségi változást okoz a mondatban - vagyis más mondat jön létre.) A transzformáció a mi gyakorlatunkban - aszerint, hogy mondatdifferenciálódás vagy integrálódás eszköze - lehet: decentrikus vagy koncentrikus irányú.

A vonzatstruktúra segítségével nemcsak szabályos mondatokat hozhatunk létre, de formálissá téve a produkálás folyamatát, ezeket a differenciált gondolkodás legfejlettebb formáivá, alárendelt összetett mondatokká transzformálhatjuk. Vegyünk egy példát, mely történetesen a kirándulás témakörével kapcsolatban bukkan fel: függ vmi vmi t ő l.

A vonzat ragjára mutatva kérdezünk: Mi t ő l függ a kirándulás?

A választ úgy fogalmazhatjuk meg, hogy a kérdőszót behelyettesítjük odaillő tartalommal: - A kirándulás az

időjárás t ó l függ.

Hogyan transzformáljuk alárendelt összetett mondatná? Megismételjük a kérdést: - Mi t ó l függ a kirándulás? - A kirándulás at t ó l függ, hogy milyen az idő.

Mellékeves példa: büszke vmire. - Mi r e büszke Péter? - Péter büszke jó vizsgajegyei r e. - Mi r e büszke Péter? - Péter ar r a büszke, hogy jó vizsgajegyei vannak.

A mondatípusok transzformációja rendszerességen alapuló és irányítható tevékenységet feltételez. Az irányítás kulcsa a k é r d ő s t r u k t ú r a . Nemcsak azért, mert kérdés-felelet nélkül nincs természetes beszéd, hanem azért is, mert a kérdés a mondatformálás természetes szabályozója. A kérdőszó utal a végződésre, szórendszer-szabályzó szerepe van, meghatározza az igekötő helyét.

Általánosan elfogadott elv, hogy az oktatás legelején álló kép alapján a M i e z ? M i a z ? struktúrákkal tesszük meg az első lépést, hogy az élmény s annak nyelvi megformálása az egyszerűtől a bonyolult felé szinkronban haladhasson., A magyar nominális tőmondat kérdő struktúrájának használati értékét jelentősen növeli az a körülmény, hogy a formai és a tartalmi viszonyulás szempontjából egyaránt segíti szemmel tartani a mondat létrejöttét kísérő jelenségeket ha egy pillanatra sem tévesztjük el a kérdés és a válasz egymásraható dialektikáját.

A szóban lévő kérdőstruktúra mindkét morféma je-lentésnélküli. A nominális válaszmondatokban a m i helyébe ragtalan tartalmas szó kerül (didaktikai fogással azt is mondhatjuk: megtöltődik tartalommal), az a z pedig megtartva formáját a tartalmas sz ó jelentésével azonosul. Pl. M i a z ? A z s z é k . Ha a verbális mondatban a m i helyére kerülő tartalmas szónak ragja van, ez azonos a kérdő morféma ragjával, mintegy bizonyítékaul annak, hogy eredetileg az állítás megelőzi a kérdést. Innen a kérdő névmás végződésre utaló szerepe,

mely megkönnyíti a mondatalkotás folyamatának formálissá tételét, ezért maximálisan ki kell használni. (Mi t? Háza t. Mi vel? Villá val. Mi ben? Fiókban.)

A főnévi mutató névmás az igei egyszerű mondat kérdőstruktúrájában nem kap ugyan helyet, de ennek alárendelt mondattá való transzformálása során központi szerepet biztosít magának. Amint az előbbi példákban végigkövethettük: a mi helyébe először tartalmaz szó kerül, majd főnévi mutató névmás, mely azonosul a tartalmaz szó jelentésével. E tény viszonylag kötetlen lexikai töltéssel sugárzódik ki mellékmondat formájában. Nem lehet eléggé értékelni e formálisan rendszerezhető jelenséget. formailag csak a szintagmatag és a rámutató szó funkciója szabályozó értékű, a lexikai feltöltés viszonylag kötetlen, és logikai úton teremthet mellérendelő viszonyokat, tehát az alapmondatban kifejezett gondolat tágul többszörösen összetett mondat formájában, mintegy illusztrálva a decentrikus transzformáció mechanizmusát. Pl. Mitől függ a kirándulás? A kirándulás attól függ, hogy milyen az időjárás, ugyanis rossz időben megfázunk, és könnyen megbetegszünk.

A transzformációs műveletekben nemcsak a főnévi kérdő névmás és mutató névmás vesz részt, hanem használati értékükhöz mérten a többi szófaji kategóriák is. S még hozzá mindjárt az oktatás legelején, ugyanis a nominális mondatból kiindulva, amint a van -os struktúra gyakoroltatására kerül sor, belép a mondatba a hely fogalma, s máris kínálkozik a transzformálási lehetőség:

- Milyen ez az utca?
- Ez az utca széles és hosszú.
- Milyen a másik utca?
- A másik utca keskeny és rövid.
- Melyik utca széles?
- Az az utca széles, amelyik hosszú.
- Hol vannak az autók és a villamosok?
- Az autók és a villamosok az utcán vannak.

- Hol vannak a trolibuszok?
- A trolibuszok ott vannak, ahol a villamosok és az autóbuszok.

A nyelv dinamikájára nagyon korán rá kell vezetni a tanítványokat. Már az első foglalkozásokon. Ezen múlik minden, ezzel jegyzi el magát a tanár az újnak, vagy csinálja a régit.

Említés történt a koncentrikus transzformációról, illő néhány példával ezt is illusztrálni. A koncentrikus transzformáció két vagy több mondat összevonását jelenti, vagyis fordítottját a decentrikus eljárásnak. Úgy tűnhet, felesleges ez a megkülönböztetés, hiszen egyazon művelet két irányból való megközelítését jelenti. Jóllehet a középpontban ezúttal is a mondattípus formaváltozása áll, e változás más nyelvi jelenségnek, a szófaji kategóriaváltozásnak (transzláció) következményeként jön létre. Megszokott kifejezéssel élve, a képzés jut itt olyan szerephez, mely eltér a hagyományos grammatika gyakorlatától. A leíró nyelvtan a képzőket a mondattól függetlenül funkcionáló, lexikai jellegű végződésekként tartja számon s ezzel kirekeszti a mondatformálás folyamatából, pedig ott a helyük.

A mondatösszevonás legnagyobb részt igeneves szerkezetté való átalakulás következtében válik lehetségessé. Pl. A táska, mely az asztalon van, az enyém.  
Az asztalon levő táska az enyém.  
Azok, akik későn jönnek, nem mehetnek be a nézőtérre.  
A későn jövők nem mehetnek be a nézőtérre.

A koncentrikus transzformáció egyengeti a tömör fogalmazás útját, tehát stílusformáló ereje van, s közelebb hozza az olyan sajátos magyar morfológiai alakulatok megértését, melyek a választékos kifejezések tárába tartoznak.

Pl. A görög császár megijedt, amikor a magyar sereget meglátta. A görög császár megijedt a magyar sereg láttán.



Mindebből kitetszik, hogy mellőzve bár az öncélú grammatizálást, a mondatok létrehozásában grammatikai kritériumok szerint járunk el, s a produkálás folyamatát formálissá téve hozunk létre formailag és tartalmilag helyes mondatokat. Bjelajev kifejezésével élve, munkánkban ilyenkor a logikai tényezőknek adunk elsőbbséget. A logikusra való támaszkodás a felnőttek oktatásában elkerülhetetlen, s nem mellőzhető elsősorban ott, ahol nem természetes nyelvi környezetben folyik a nyelvoktatás. Hasonló ez a körülmény ahhoz a szituációhoz, amelyben az úrhajós mesterségesen létrehozott feltételek között gyakorolja a súlytalanság állapotában végzendő mozdulatokat.

A logikus szempontok előtérbe helyezése azonban nem zárhatja ki a spontán elemeket az oktatás folyamatából. A társadalmi érintkezés leggyakoribb formái, az ún. nyelvi normák megtanítása nem képzelhető el semmiféle rendszerezéssel és fokozatossággal. A köszönéstől kezdve a legelemibb kérdéseket és kéréseket kifejező formáig sajátosan magyar nyelvi alakzatokkal találkozunk, melyek legtöbb esetben nem fordíthatók le, mert ugyanabban a szituációban más nemzet más kifejezéssel él, grammatikai magyarázatot pedig egyszerűen meddő kísérlet lenne hozzájuk fűzni, hiszen a nyelvbe való behatolás legelején már felbukkannak. A franciában például minden udvarias kéréshez illik hozzátenni: *s'il vous plait. Dites-moi, s'il vous plait...* (Mondja, ha önnek tetszik.) A magyarban ez a lágyító feltételelenség átcsap felszólító módba: *Tessék mondani ...* Ha nagyon udvariasak akarunk lenni, így szölkünk: *Kérem, legyen szíves megmondani, hány óra van.* E példamondattal kapcsolatban jó alkalom kínálkozik rámutatnom arra, hogy erón felüli vállalkozás lenne grammatikai magyarázatokba bocsátkozni. A *kér vkit vmire* vonzatstruktúrából kellene kiindulnunk, s felszínre hoznunk a latens elemeket. Tehát: *Arra kérem, hogy*

legyen szíves... Majd azt is meg kellene magyarázni, hogy a kérem azért tárgyas ragozású, mert ott van az udvarias megszólítás szerepét betöltő személyes névmás, az ön. A hallgatók kíváncsiskodók, s ez jó, de ha időnek előtte teszik fel a kérdéseket, s mi engedünk nekik, az oktatás tervszerűségét tesszük kockára.

Mielőtt rátérnék néhány gyakorlat bemutatására, engedjék meg, hogy összefoglaljam a legfőbb elvi kérdéseket, melyeket a korszerűen oktató tanár nem mellőzhet munkájában.

A mi munkánk, a nyelvoktatás az alkalmazott nyelvészethez tartozik, tehát tudományos igényű, ennél fogva illő, hogy minél nagyobb elméleti megalapozást biztosítsunk a gyakorlatnak; illő, hogy az általános nyelvészeti elképzelések alkalmazhatóságát kipróbáljuk. S mert a mi sajátos gyakorlatunk szemszögéből nézzük az elméletet, mely elsősorban leírni akarja a nyelvet és nem a megtaníthatóságát kutatja, gyakran fedezünk fel ellentmondásokat, melyeket fel kell oldanunk.

1. Amióta a strukturalista nyelvtudomány kiemelte, hogy a beszéd mondatokból áll s nem szavakból, mondatcentrumú oktatást végzünk, ez azonban nem zárja ki, hogy mondatépítő foglalkozásaink során ne a szóból induljunk ki, mert éppen a szóban rejlenek azok a szintaktikai adottságok (ez maga a vonzatosság), melyekkel készen áll újabb s újabb összefüggésekben mondatokat alkotni.

2. Mondatépítő foglalkozásaink során támaszkodunk a formai elemekre (itt elsősorban a toldalékmorfémákra gondolok), ezekkel tesszük formálissá a produkálás folyamatát, ugyanakkor tartalmi feltöltéssel dokumentáljuk a szemantika fontosságát, mintegy igazolva, hogy a kettő között nincs ellentmondás, hanem kölcsönösen feltételezik egymást.

3. Nem grammatizálunk, illetve öncélúan nem; különben még a formális tevékenységet a transzformáció-

kat is grammatikai kritériumok szerint végezzük, de csak utóbb tudatosítjuk a bennük rejlő törvényszerűséget. Az a szempont vezesse a jövőben a tankönyvírókat, hogy az egyszerűtől a bonyolult felé haladás elvébe határozott grammatikai diszciplína épülhessen be, melyet azonban kezdetben nem magyaráztunk. Kommentár nélkül kövessék egymást a nominális mondatok, majd a van-os struktúrák, s végül az intranzitív igés mondatok. Példával is szolgálhatunk már, mert ilyen felépítésű a Nemzetközi Előkészítő Intézet jegyzete.

4. A tervszerűséggel irányított műveletek a logikus memóriára épülnek s a logikus elemei az órának. Mellettük jól meg kell férnie a spontánnak, mely a mechanikus memóriára s a gyermekkorból még töredékeiben megmaradt utánzóképessegre támaszkodik. A legelemibb érintkezési formák spontán elsajátíttatása fokozatosan kiszorítja a mindennapi szókincs területéről a közvetítő nyelvet.

5. A korszerű nyelvoktatást propagáló tanulmányok, cikkek nem egyszer sürgették a beszéd szintű nyelvoktatást a szövegközpontú helyett. A beszéd szintűség nem zárja ki a szövegközpontúságot, az ellentét mondvaszinált. A szöveget kérdésekre adott válaszként foghatjuk fel, mint-hogy az is valóban. Ezeket a kérdéseket kell rekonstruáltatnunk tanítványainkkal, hogy változtassunk a szöveg statikus voltán. Egyik tanítvány kérdez, a másik felel, s miután a dialógus csak az első és második személyben teszi lehetővé a ragozást, beállítunk még egy szereplőt, aki narrátorként harmadik személyben mondja el, mi történik.

6. A szöveg statikusságának feloldása nem merülhet ki pusztán a dramatizálásban. Ide kapcsolódnak a szituatív gyakorlatok, melyeket mi játszunk vagy az olvasmány szereplőivel szóban játszunk el, s amelyeket mozgási és emocionális mozzanatokból formálunk ki. Nincs olyan terjedelmes olvasmány vagy szöveg, mely maradéktalanul nyújthatná a nyelvgyakorlás lehetőségét, ezért minden szituációt - fejlettebb fokon különösen - előzményeiben

kell megközelítenünk s következményeiben folytatnunk, vagyis az ok és okozat két pólusa között kell elképzelnünk. Ezt úgy tudjuk elérni, hogy mindazt, ami történik, rajzfilmként pergetjük, kockáról kockára, mozdulatról mozdulatra. Minden megtett mozdulatot emocionális jelenségek kísérik: öröm, harag, meglepetés, felháborodás, csodálkozás, csalódás, elégtétel, elgondolkodás, töprengés, vívódás, és még sorolhatnám őket, szám szerint huszonegyet (én legalábbis ennyit dolgoztam ki belőlük). Arról az óráról, mely ennek a felfogásnak a jegyében zajlik, mindent el lehet mondani, csak azt nem, hogy száraz és tankönyv-, illetve papírosízű. A tanítványok teljes aktivizálásának ez az egyik kipróbáltan járható útja. (...)

Befejezés előtt röviden kitérnék arra is, hogyan álljunk helyt, amikor tanítványaink a magyar nyelv ún. "kényes" pontjaival kapcsolatban tesznek fel kérdéseket.

Szokatlan és nehéz a sok rag - mondják többek között -, amin persze nem tudunk változtatni. Ebből azonban nem következik, hogy együtt sajnálkozzunk a hallgatóval. Rá kell mutatnunk, hogy az automatizálást, a mechanikus begyakorlást éppen az segíti, hogy a kérdő névmás is ragos, s a végződés előre jelzi, milyen ragot kell használni a válaszmondatban. Ne hívjuk fel elriasztóan, vagyis ragok szerint a határozókra a figyelmet, a leíró nyelvtan gyakorlatából osztályozva az eseteket. Pl. Az igazgatótól jövök mondatban a -tól helyhatározó, Az igazgatótól kaptam struktúrában pedig eredethatározó. Az lebegjen szemünk előtt, hogy a legősibb toldalékformák, a helyhatározó ragjai felvették a legtöbb határozó szerepét, s a helyhatározó kérdő szavainak tartalmában kifejezett irány, a valahonnan valahova, valamerre tartó mozgás jelensége megtalálható a határozók többségénél. Valóságos belső áramlás van nyelvünkben; ez kimutatható s a nyelv megtaníthatósága szempontjából igen hasznos, mert kitűnő automatizálási feltételeket teremt.

átvesz vmit vkitől	nyújt vmit vkinek
kap vmit vkitől	küld vmit vkinek
kér vmit vkitől	ad vmit vkinek
vár vmit vkitől	ígér vmit vkinek
kérdez vmit vkitől	felel vmit vkinek
hall vmit vkitől	mond vmit vkinek

Fel szokott merülni az is többek között, hogy kevés a cselekmény idejét jelölő kategória, s a jövőt pl. ha jelöljük is a fog szócska + főnévi igenévvel, gyakorlatilag alig használjuk. Lám, a névszói ragozással kapcsolatban az volt a baj, hogy sok a rag, a nyelv feleslegesen bőkezű, most meg, hogy szűkmarkú.

Nyelvünk egyik helyen valóban pazarol, másutt takarékoskodik, mint pl. a számjelzős szerkezetekben feleslegesnek érzi az utótagra ráerőszakolni a többes szám jelét, megmondja azt világosan maga a számjelző, hogy többről van szó. Ami a jövő idő kifejezésre juttatását illeti, nyelvünk sajátos logika szerint jár el, melyet szintén az ökonómia sugall.

Ha valaki így szól: Megyek s eszem az ebédet - ez komikusan hat, ugyanis az ebédet nem isz-szuk. A helyesen beszélő ezt mondja: Megyek s meg-eszem az ebédet. Az igekötő perfektiváló funkciója, vagyis az a tulajdonsága, hogy a cselekvés véghezvitelét előre jelzi, jövő idejű értékűvé teszi. Ezért nem érezzük szükségét annak, hogy a grammatilailag számontartott formát használjuk jó, ha ezt a külföldieknek meg tudjuk magyarázni.

Végül a jelenlévőknek s önmagamnak felteszem a kérdést: mindaz, amiről előadásomban szólottam, milyen mértékben segíti a magyar nyelv megtanítását? Nagyon nagy mértékben, de csak segíti, s nem oldja meg. Ahhoz, hogy sakkozni tudjunk, meg kell tanulnunk a lépéseket, ezzel azonban még játszmat nem nyerünk, mert minden szabályszerű lépés más-más kombináció szülötte, s a kombinációk száma végtelen. A nyelv még ennél is bonyolultabb kérdés,

mert a nyelv valóságos művészi produktum, a legközkincsűbb népköltészet, mely valaha is létezett. Művészet már akkor is, mielőbb valamilyen művészeti műfajon belül tennék mérlegre szépségét és értékét, s ha pontosan kitervelt eljárások, módszerek szerint kezelhetnének, sematikus lenne, s olyan értékű, mint minden, ami sematikus. Nem kedvüket akarom szegni, hanem éppen arra ösztönözni, hogy a feladat problematikusságához, komolyságához mért erőfeszítéssel végezzék munkájukat, melyhez sok sikert kívánok. (1969.)

**J a k a b László**

**Módszertani megjegyzések a magyar nyelv külföldön való tanításáról**

Egyik kollégám, amikor hallotta, hogy Finnországban magyar nyelvet tanítok, kissé ironikusan jegyezte meg, hogy nem szeretné a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulni. Megjegyzésében nagyon sok igazság van, ha nyelvünk - sokszor még a magyarok számára is nehéz - szabályaira vagy éppen szabálytalanságaira gondolunk. Mert például azt minden általános iskolát végzett magyar ember tudja, hogy a tárgy ragja mindig rövid -t. De meg tudná-e valaki hirtelen mondani, hogy a -t mikor kapcsolódik a szótári tőhöz közvetlenül, mikor kötőhangzóval? És ha kötőhangzóval kapcsolódik, akkor a mély hangrendű szavakban mikor van o, és mikor van a kötőhangzó? Például: asztal > asztalt, fal > falat, tyúk > tyúkot, lyuk > lyukat stb. Vagy tudna-e valaki gyorsan válaszolni arra a kérdésre, mikor van mássalhangzó után -a / -e vagy -ja / je birtokos személyrag egyes harmadik személyben? Például egyformán r hangra végződik a humor és a terror szó, mégis az egyikben

-a, a másikban -ja birtokos személyrag található: humor > humora; terror > terrorja. Hasonló példák még: ember > embere, éger > égerje; gyalázat > gyalázata, divat > divatja stb. Természetesen ezeket a jelenségeket le lehet írni, szabályba lehet foglalni. De tudják-e ezeket a szabályokat a magyar emberek? Nyilvánvalóan nem, de nem is kell tudniuk, mert anyanyelvük a magyar. Az idegen anyanyelvűeknek viszont meg kell tanulni ezeket.

Hasonló jelenségeket figyelhetünk meg az igeragozásban is. Azt minden általános iskolát végzett magyar tudja, hogy a múlt idő jele mássalhangzó után -t, magánhangzó után -tt. De meg tudja-e valaki mondani, hogy mássalhangzóra végződő szótári tő után mikor járul közvetlenül az időjel, és mikor kötőhangzóval? Bizony, azonos végű szavaknál is eltérés mutatkozik: ad > adott, apad > apadt stb. És ha van kötőhangzó, mikor van minden személyben, és mikor van csak alanyi ragozás egyes szám harmadik személyben? Például: fut (futottam, futottál, futott stb.), de lát (láttam, láttál, látott stb.). A magyar ember számára ez a gyakorlatban szintén nem okoz problémát.

Más kérdés, bár könnyebb, az igeragozás köréből. Minden iskolázott ember tudja, hogy a felszólító mód jele a -j. De ha már azt is megkérdeznénk, hogy milyen változásokon megy át a -j az igék egyes csoportjaiban, akkor nemigen kapnánk tökéletes választ. Azt talán még tudják, hogy mikor van teljes hasonulás. De arra már kevesen emlékeznének, bár esetleg helyesen írják, hogy melyik igében van -jj módjel (jön > jöjjön). Talán egyeseknek még az is eszükbe jutna, hogy olykor gy áll a -j helyett (tegyen, legyen, stb.), de azt már bizonyára csak kivételes emlékezetű ember tudná megmondani, hogy a hisz az egyetlen magyar ige, amelyben hosszú ggy a felszólító mód jele (higgyen), bár minden magyar anyanyelvű egyén helyesen ejti.

Az idegeneknek természetesen mindezeket meg kell tanulniuk. A felszólító mód szabályait tapasztalatom szerint elég könnyen elsajátítják, de a kötőhangzók használatát és a szavak tövében történő változásokat nagyon nehéz megtanulni. Éppen ezért a nyelvtanároknak kell segítségükre sietniük úgy, hogy a szabályok gondos oktatása mellett minden új szónak megadják a főalakjait, így a szóval együtt annak ragozása is azonnal rögzítődik.

A főnevekkel kapcsolatban négy főalakot célszerű közölni: egyes alanyeset, tárgyeset, többes alanyeset és egyes szám harmadik személyű birtokos személyragos alak. A fenti alakokból nemcsak a kötőhangzók problémája tisztázódik, hanem az esetleges töváltkozás is kiderül. Például: ablak, -ot, -ok, -a; kéz, kezet, kezek, keze; kanál, kanalat, kanalak, kanala; ökör, ökröt, ökrök, ökre; fa, fát, fák, fája; ló, lovat, lovak, lova stb. Valaki azt mondhatná, hogy a tárgy és a többes szám közül elég az egyik, hisz ha a tárgyrag előtt o kötőhangzó van, akkor az van a -k többes jel előtt is, és ha a -t előtt változott a tő, akkor ugyanaz a változás észlelhető többes számban is. De említettük már, hogy a tárgyrag gyakran kötőhangzó nélkül járul a mássalhangzóra végződő tő után is: a szót, -t, -ok, -a; kör, -t, -ök, -e stb. És a tő sem feltétlenül azonos többes számban és az egyes tárgyesetben. Például a szót, -t, de többesben a szók mellett a szavak forma a gyakoribb, a szavat alak pedig már nemigen nevezhető köznyelvinek.

A melléknevek mellett a tárgy, a többes szám és a kö-zépfok alakját szükséges megadni. A birtokos személyrag elhagyható, mert a melléknevek, ha már birtokos személyragokkal fordulnak elő, főnevesültek. Például: piros, -at, -ak, -abb; nehéz, nehezet, nehezék, nehezebb; jó, -t, -k, jobb stb. A felsőfok közlésen me szükséges, mert elég könnyű a szabályt megjegyezni, a leg- jellel alakul általában a



középfokból: legpirosabb, legnehezebb, legjobb stb., de a -s ó/s ő végű melléknevek alapfokából: legalsó, legfelső.

Az igéknek általában négy, de olykor öt alakját kell ismertetnünk a hallgatókkal. Első természetesen a szótári alak, alanyi ragozás, jelen idő, egyes szám harmadik személy. Finnországban a kezdők részére írt magyar tankönyv (Lavoitha-Tervonen: Unkarin oppikirja. Helsinki, 1961) a finn szótári alaknak megfelelően a főnévi igenevet közli az olvasmányokhoz készített szójegyzékekben. Ez helytelen, az egyes harmadik személyhez nemcsak azért kell ragaszkodnunk, mert ez már hagyományos, hanem azért is, mert az igék ragozása szempontjából ez az igealak fontosabb mint az igenév. Igen gyakran az egyes harmadik személy azonos azzal a tövel, amelyhez a végződések járulnak, és például azonnal láthatjuk belőle, hogy az ige ikés-e, vagy sem. Ezzel szemben a főnévi igenév az ige ragozására vonatkozólag kevesebb tájékoztatást nyújt.

Az igék második főalakja a múlt idő egyes szám harmadik személy. A várt formából például azonnal látható, hogy az időjel előtt egyetlen személyben sincs kötőhangzó, mert ha egyes harmadik személyben nincs, akkor egyetlen alakban sincs. Az adott és futott alakokból viszont nem látszik, van-e többi személyben a jel előtt vokális, vagy nincs. Ezért abban a típusban, amelyben a harmadik személytől eltér a többi, célszerű megadni az egyes első személyt is (adtam, adott; ettem evett stb.), itt tehát öt főalakot közlünk a hallgatókkal. A múlt idő három típusa a következőképpen adható meg: a) vár - t, b) ad - tam, - ott, c) fut - ott.

Harmadik főalak a feltételes mód egyes harmadik személye: vár, - na; kezd, - ene; tanít, - na~ - ana. Olykor van a jel előtt kötőhangzó, olykor nincs, de vannak olyan szavak, amelyeknek két alakja is él. A feltételes mód egyes harmadik személyének ismerete alapján azután néhány más igealak is könnyen megalkotható. Ha nincs a módjel

előtt kötőhangzó, akkor az egyes második személyű -sz, a többes második személyű -tok/-tek/-tök, a többes harmadik -nak/-nek és a második személyű tárgyra utaló -lak/-lek ragok, valamint a főnévi igenév -ni képzője előtt sincs. Például vársz, vártok, várnak, várlak, várni. Ha van a feltételes mód jele előtt kötőhangzó, akkor az imént említett végződés előtt is van: kezdesz, kezdetek, kezdenek, kezdelek, kezdeni. Ha a feltételes módban két változat él, akkor az itt tárgyalt esetekben is kettős alakok találhatóak: tanítasz~tanítsz, tanítottok~tanítottok, tanítanak~tanítanak, tanítalak~tanítalak, tanítani~tanítani. Nyilván nagyon nehéz lenne megjegyezni, hogy a fenti igealakokban mely igékben van kötőhangzó, melyekben nincs (vö. Jakab, MNyj.XV. 79-98), éppen ezért helyes, ha az új igével együtt annak feltételes módját is megtanulják a külföldi hallgatók.

Végül negyedik (az ad, -tam, -ott típusban ötödik) főalak a felszólító mód egyes harmadik személye. Ez különösen a módjel különféle változásai miatt fontos. Például: vár, -jon; néz, -zen; eszik, egyék; hisz, higgyen stb. Ha egy új igét tanítunk, a fentiek értelmében a következőképpen adhatjuk meg főalakjait: vár, -t, na, -jon; fut, -ott, -na, fusson; ad, -tam, -ott, -na, -jon; iszik, ittam, ivott, inna, ígyék stb.

Amikor kezdőket tanítunk, ezek az adatok nagy mértékben megkönnyítik részükre a magyar nyelv bonyolult ragozási rendszerének elsajátítását. Ezért következetesen közölnünk kell ezeket az alakokat mind a névszóknál, mind az igéknél. Az első tanév vége felé ezután azokban a hallgatókban, akik rendszeresen eljárnak az órákra, és egy kicsit tanulják is a nyelvtant, kialakul egy biztos készség, könnyen ragozzák a szavakat, és az újonnan előforduló szavak főalakjait önállóan is meg tudják alkotni.

A magyar nyelv idegeneknek való tanítása más módszereket kíván, mint a magyar anyanyelvűeknek való oktatása.

Ezért kívánatos lenne, hogy az ilyen irányú módszertani kutatás fellendülne a magyar nyelv oktatói és kutatói körében.

(1969.)

S z é p e György

### **A magyar mint idegen nyelv tanítása és az alkalmazott nyelvészet**

1. A Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományi Osztályának Nyelvtudományi Bizottságában az év elején vetődött fel a magyar nyelvnek mint idegen nyelvnek tanítása mint probléma.

A Bizottság két érdekelt munkabizottság titkárát küldte ki a kérdés tanulmányozására: Rácz Endrét, a Magyar Nyelvészeti Munkabizottság titkárát, illetőleg engem mint a Matematikai és Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottság titkárát. (Az alkalmazott nyelvészet körébe tartozónak tartjuk az idegen nyelvek tanításában alkalmazott nyelvészetet, bőven is foglalkoztunk vele; s ide tartozónak véljük az anyanyelvi nevelésben alkalmazott nyelvészetet is, ezt is programunkra tűztük. Ezek szerint a magyar mint idegen nyelv tanítása is alkalmazott nyelvészeti jellegű, vagy az is.)

2. A célunk minden alkalmazott nyelvészeti diszciplina esetében azonos: a kutatás állandó szervezeti keretének biztosítása. A mai megbeszélés alapján úgy látszik, hogy erre a célra az igazgatási vonal rendelkezésre áll a Művelődési Minisztérium keretében, a társadalmi testületi ellenőrzés szerepét pedig betöltik az évenként tervezett lektori értekezletek, valamint egyéb hasonló jellegű tanácskozások. Az állandó testület (munkaközösség vagy munkabizottság) pedig nyilván majd ezzel kapcsolatban alakul ki fokozatosan.

Ez a lektori értekezéslet egyúttal jelentős lépést jelent a sokoldalú, szétszórt gyakorlati tapasztalatok általánosításához mint a kutatás első lépcsőfokához. Nem mintha a szakterületen található kiváló jegyzetek (Központi Magyar Lektorátus, IIT) nem implikálnának alapos megelőző kutatásokat. Tudomásom szerint sajtó alatt is van már jó néhány elméleti igényű tanulmány ezen a területen.

3. Hegyi Endre elméleti bevezető előadása is gyakorlati és elméleti alapokra épül. Hogy a gyakorlati eredmények milyenek, azt én nem tudom. Annyi azonban világos számomra, hogy Hegyi Endre alkalmazott nyelvészeti nézetei széles körű elméleti nyelvészeti tájékozódáson alapulnak, s összhangban állnak a modern általános nyelvészet számos fontos tételével. Ez igen biztató kezdet.

A vonzatközpontú elmélet a szintaxis vezérlésére alkalmas. Természetesen ki kell majd egészíteni a nyelv egyéb szintjei megtanításának elméleti igényű fejezeteivel. Nyilván itt is például a hangtan vonatkozásában a meglévő sikeres gyakorlat általánosításáról volna szó.

4. Támogatni kellene valamennyi eredményekkel biztató elméletileg megalapozott kísérletet. A gyakorlati eredmények azonban csak akkor mérhető össze, ha megfelelően dokumentálják őket: leírják módszertanukat, tanítási folyamatukat és megfelelő tesztek segítségével kvantálják teljesítményüket.

5. A szakma egyelőre még szervezetileg alig létezik. Nincs biztosított utánpótlása; nincs publikációs fóruma.

Igen hasznos volna, ha az egyetemeken tartanának speciálkollégiumokat a magyar mint idegen nyelv tanításának témaköréből. Sőt idővel bölcsészkar "C" szakká (vagyis két féléven át, heti 5-6 órában tanított szakká) válna. - Itt említem meg, hogy "az angol mint idegen nyelv" igen fontos specializáció az amerikai és angol egyetemeken. Az Egyesült Államokban még doktorálni is lehet belőle. Franciaországban pedig tudomásom szerint épp

ezekben a napokban állítottak föl Párizsban rendes egyetemi katedrát "a francia nyelv mint idegen nyelv" tanításának felsőfokú oktatására és kutatására.\*

Kívánatos volna, ha ennek a tanácskozásnak az anyaga legalább sokszorosításban megjelenhetne. Sőt az is jó volna, ha ez a kiadvány egy évenként napvilágot látó sorozat első darabja volna. (A sorozat munkatársai közé jó volna majd bevonni a külföldi és nem a magyar anyanyelvű oktatókat is).

6. A magyar mint idegen nyelv tanításának nyelvészeti alapdiszciplínái voltaképpen azonosak bármely idegen nyelv tanításának nyelvészeti alapdiszciplínáival. Ezek közül - mint ismeretes - kiemelkedő szerep jut az összevető (kontrasztív, konfrontáló) nyelvtannak. Ez azt jelenti a mi esetünkben, hogy a magyar nyelvet az oroszra vagy angolra tekintettel írjuk le, ilyen formában vetjük össze a két nyelv szerkezetét és használati szabályait.

Néhány régebbi kezdeményezés és néhány igen biztató mostani munka után épp ezekben az években próbálják többen is intézményesen megszervezni a magyar nyelvnek az oroszsal, angollal, némettel, franciával, spanyollal és latinnal való összevetését, ezeknek a kontrasztív grammatikáknak az elkészítését.

A Nyelvtudományi Intézetben belül a Tipológiai Munkaközösség foglalkozik ezekkel a problémákkal. Elfogadott tervek szerint 1971 őszén Pécsen három napos (külföldi meghívottakkal kibővített) nemzeti konferenciát rendezünk a magyar nyelvnek más nyelvekkel való összevetéséről. Reméljük, ezen a tanácskozáson a külföldi magyar lektorok is beszámolnak tapasztalataikról.

7. A magyar nyelvnek a szomszédos országokban való tanítása, oktatása sajátos feladat. Ebben az esetben a magyar nyelvet három minőségben lehet tanítani: anyanyelv-

---

\* A Párizsi Egyetemen működő Institut des Professeurs de Français a l'Étranger, amely külföldön franciát tanító tanárokat képez, évtizedes múltta tekinthet vissza. (A szerkesztő közlése.)

ként, idegen nyelvként és "fél idegen" nyelvként. A "fél idegen" nyelv kifejezés alkalmazható például azokra a jugoszláviai nem humán szakemberekre, akik magyar anyanyelvűek, de szerbhorvát kiképzést kaptak, s a magyar nyelvet nem ismerik sem általános műveltségük, sem szakmai műveltségük szintjén. Ezért állítottak be a számukra külön lektort az Újvidéki Egyetemen.

Ebben a sokoldalú helyzetben természetesen más az összevető nyelvtan funkciója; a kétnyelvűség nyelvtani leírásában inkább lehetséges a szimmetrikus összevetés, vagyis az eset, amikor a két nyelv egymásra való tekintettel kerül leírásra.

8. Érdeemes volna összegyűjteni a magyar mint idegen nyelv tanításának tapasztalatait olyan államokban is, ahova magyar lektorok nem jutnak el.

1967-ben vendégelőadó voltam a New York-i Columbia Egyetem Uráli Tanulmányok Tanszékén. Itt igen sok tapasztalatot gyűjtöttem; közülük csak egy-kettőt említek itt.

A fő dolgom magyar nyelvészet tanítása volt (angol nyelven) a nyelvész hallgatók számára. Közöttük akadt olyan, aki nem tudott magyarul jóformán semmit, de a magyar nyelv szerkezete és története mint nyelvészeti téma magára vonta érdeklődését. Sajnos, az ő számukra nem állott rendelkezésre megfelelő angol nyelvű kézikönyv vagy segédkönyv.

Kellett tanítanom egy "Bevezetés a magyar tanulmányokba" című tárgyat is. Ebben az esetben a magyar nyelvészet mellett a magyar irodalomtudományba, történettudományba, néprajztudományba, valamint a magyarországi tudományos és művelődésügyi intézményekbe is "be kellett vezetni" a hallgatókat. A bevezetés elsősorban bibliográfiai jellegű volt. Ehhez a tárgyhoz sem állt rendelkezésre segédanyag: sem bibliográfiai, sem dokumentum vonatkozásban - mégpedig sem angolul, sem magyarul. (Ezt a tárgyat olyan hallgatók is hallgatták, akik a magyar kultúrával - tehát nem nyelvvel - kívántak foglalkozni.)

Végül részt kellett vennem a Third Year Hungarian nevű tárgy tanításában is. Erről a harmadik éves (vagy felső fokú) tárgyról hamarosan kiderült, hogy hallgatói anyaga nem egységes: két, egymástól teljesen eltérő tudású csoportot egyesített. Az angol anyanyelvűek számára magyar kiejtés csiszolása, továbbá a magyar szókincs és frazeológia bővítése volt a fő feladat. A magyar származású (második és harmadik generációs) amerikai hallgatók számára viszont a magyar helyesírás és a magyar stílus javítása volt a fontos. A két csoportot el kellett egymástól választani, mert zavarták egymást az előrehaladásban. A felsorolt témakörökben egyáltalán nem állott rendelkezésemre angol nyelvű segédanyag. Különösen hiányoztak megfelelő magyar nyelvi magnetofonszalagok.

9. Megjegyzem itt, hogy az angol alapnyelvű könyvek kiadása üzletileg sem volna reménytelen vállalkozás. Csúpan az Egyesült Államokban különféle felsőfoktatási intézmények keretében évi 500-800 diák tanul magyarul. Ezeket az intézményeket a mi szempontunkból még nem tekintette át senki sem. Természetesen a külföld számára történő tankönyvek (kézikönyvek, segédkönyvek) kiadásában nem lehetnek azonos szempontjaink a belföldi tankönyvkiadással: ki kell fejleszteni fokozatosan a tankönyvkiadásnak egy speciális ágazatát.

10. Hallgatóim valamennyien tervbe vettek legalább egy éves magyarországi tanulmányutat. Az ottani egyetemi mentalitás szerint legalább ennyi kell egy adott nyelv megtanulásának befejezéséhez. Tapasztalatom szerint a hallgatók többsége el is jut Magyarországra, de fogadásukra, további képzésükre (vagy továbbképzésükre) nem vagyunk elkészülve, pedig ennek is lehetnének számunkra igen kedvező vonatkozásai.

11. A külföldi magyartanításra hárul több országban a finnugor (uráli) stúdiumok képviselője, legalább bevezető szinten.

12. A fentieket talán nem is kell összefoglalni. Anyit azonban szeretnék emondani, hogy a magyar mint ide-

gen nyelv tanítása mint alkalmazott nyelvészeti diszciplína szükséges dolog. Létrehozásához a gyakorlati tapasztalatok általánosítása mellett elengedhetetlen az elméleti nyelvészetnek (és néhány egyéb tudománynak) a segítségével.

(1969.)

**G i n t e r Károly**

### **A magyar határozórendszer tanításáról**

Bár a hely, ahol ez az előadás elhangzik, arra ösztönözne, hogy elsősorban a belső, házi tapasztalatokból induljak ki témám tárgyalásakor, igyekszem ellenállni ennek az ösztönzésnek. Az Önök hallgatói magyartanulásának célja, a közvetítő nyelv megléte, oktatásuk kezdetei anynyire eltérnek a Nemzetközi Előkészítő Intézet körülményeitől, hogy a keretek meghatározzák a tanítás módját is. Magamnak öt tanéven át volt lehetőségem arra, hogy határainkon túl tanítsam a magyart idegeneknek; azt hiszem, az ott szerzett tapasztalatok előbbre vihetik munkánkat, mint egy olyan intézményei, amely rengeteg, külföldön megvalósíthatatlan előnyt élvez: a tanult nyelvnek megfelelő környezetet, a magas heti óraszámot, a kötelező óralátogatást - hogy csak a legfontosabbakat említsem. (Igaz, hogy hallgatóik a nyelv tanulásának igényével lépnek be az előadóterembe, míg a mieink az első perctől tudják: a nyelv csak az eszköz, amellyel "igazi" tanulmányaikat el-

---

\* Az előadás megtartására és az előadáshoz kapcsolódó kiegészítések felolvasására augusztus 28-án időhiány miatt nem került sor. (A szerk.)



kezdhetik; az Őnök diákjai jórészt nyelvész érdeklődésűek, ismernek néhány idegen nyelvet, az itteniek a reáliák iránt érdeklődnek, s a többségüknek a magyar az első idegen nyelv.)

A magyar határozórendszer tanításában az általános pedagógiai alapelvek közül különös hangsúlyt kap az egyszerűtől az összetett felé, a konkrétól az elvont felé haladás elve, valamint annak a szem előtt tartása, hogy determinánsok rendszerét állítjuk össze, olyan nyelvi elemekét, amelyek nem állnak meg determinált tag nélkül. A mi esetünkben ez legtöbbször az ige figyelembevételét jelenti; alig kell tágítanunk a kört, és máris eljutunk a nyelvtanítás szakirodalmában annyiszor s joggal emlegetett mondatköz-pontúsághoz.

A határozórendszer bemutatását megelőzi a hangrend tanítása. Ennek ismerete elfogadhatóvá, sőt evidenssé teszi a ragok legtöbbjének kettős formáját, magyarázatul szolgál a hármas alakokhoz is. Az egyalakú ragok esetében a nyelvtörténethez kell fordulnunk magyarázatért. (Tapasztalatom szerint mindig célszerűbb, ha két mondattal megvilágítjuk a lényegét, mint ha "nem a tárgyhoz tartozik" felkiáltással mellőzünk minden magyarázatot.)

A konkrétból való kiindulás alapján a helyhatározó tanítása kívánkozik az első helyre. Apró mondatokkal igyekeztem megértetni a helyhatározó statikus, illetve dinamikus szemléletét és az irányhármasságot; az első szemléltető eszköz az ige volt, ilyenformán:

P é t e r a h á z n á l á l l

P é t e r a h á z h o z m e g y P é t e r a h á z t ó l j ö n

A hallgatók anyanyelve sokszor nem különbözteti meg magán a határozón a mozgás irányát, illetve meglétét vagy hiányát (il va au cinéma - il est au troisième étage), az ige jelentése az a kiegészítő, amely lehetővé teszi a megkülönböztetést.

Később az általam statikusnak nevezett aspektus kibővítésével magyarázhatjuk az olyan ige - helyhatározói kapcsolatokat, ahol maga az ige mozgást jelent, determinánsa

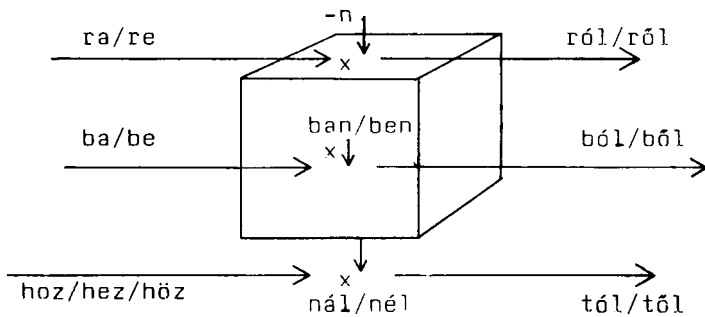
pedig hol? kérdésre válaszol, pl. a Péter a kertben sétál mondatban az alany úgy mozog, hogy közben helyzetét a kerthez, mint egészhez képest nem változtatja: nem megy ki a kertből. Dinamikus szemléletű helyhatározóval viszont - Péter a kertbe sétál - a magyar fül a kertbe való lassú behatolást érzékeli mint az üzenet tartalmát; a besétálás után Péter barátunk akár meg is állhatott. A határozó tehát új tartalmi elemet vitt a mondatba. Előfordul az ellenkező is: nem mozgást jelentő ige mozgást kifejező raggal újabb, gazdagabb jelentést kap, pl. a Gábor a széken áll mondat az ige eredeti jelentését megtartva bővíti azt ki a hely megjelölésével, ahol Gábor pillanatnyilag található, de a Gábor a szék-re áll mondatban kevésbé fontos az, hogy végeredményben hol is van a fiú, a felmászás, fellépés gondolatát adja a határozó az igéhez. A magyar anyanyelvű beszélőnek ez csupán apró ragproblémának tűnhet. Mindjárt nehezebb a kérdés akkor, ha a külföldi hallgató gondolkodásmódján keresztül, idegen nyelvi oldalról közeledünk hozzá. Egy franciában pl. a két üzenettartalom a következő mondatokat ébresztheti:

Gábor a széken áll - Gabriel se tient debout sur la chaise

Gábor a székre áll - Gabriel monta sur le chaise

Amíg tehát a magyarban a határozó segítségével különböztetjük meg a két üzenetet az ige változatlanul hagyásával, addig a francia a változatlanul hagyott helyhatározó mellé más igét rendel.

A jelenség megértése után szemléletesen megadható a ragrendszer, amely így az alanynak a tér egy kijelölt részéhez való viszonyát jelöli. Rajzban pl. kockával, ponttal és nyilakkal ábrázolható:



Ugyanezt az ábrázolási módot használhatjuk akkor, ha a névutók vagy a határozószók rendszerét akarjuk bemutatni. A hasonló elrendezésű rajzok könnyen megmagyarázzák az összekapcsolt helyhatározók jó részét is (MMNyR II. 166.), hiszen ezek sokszor halmozott mondatrészek, következésképpen a mondatbeli szerepük is csak azonos lehet, pl. kint a kertben, fenn az emeleten, ott a sorokban stb.

A rajz természetesen nem pótolhatja sem a ragok, sem a névutók, sem a határozószók esetében a hova? hol? honnan? csoportokat tartalmazó táblázatot, hiszen ez - különösen a névutók esetében - több nyelvi megfelelést, szabályosságot feltár, magától értetődővé tesz. A határozószók táblázata pedig kiegészítve magától adja az igekötők legkonkrétabb, irányt jelző csoportját:

ide	-	itt	- innen
oda	-	ott	- onnan
fel	-	fenn/fent	
le	-	lenn/lent	
be	-	benn/bent	
ki	-	kinn/kint	

Az ilyenfajta példák: János benn van a szobában és Péter megy be a szobába teljesen meggyőzőek a határozószók és az irányjelző igekötők közös eredetét és funkcióját illetően: bizonyítják, hogy mind a cselekvés körülményeit határozzák meg közelebbről. Az igekötő szórendi problémái szintén hamarosan előkerülnek, ezek egy részét az ige előtti hely hangsúlyos voltának bemutatásával oldhatjuk meg. Az idézett két mondat más lehetséges szórendi alakzatait is párhuzamba állítjuk, s természetesen hangoztatjuk a kérdéseket is, enélkül a kiemeléseknek nem volna értelme:

Ki van benn a szobában?	János van benn a szobában
Ki megy be a szobába?	Péter megy be a szobába
Hol van János?	A szobában van benn János
Hova megy be Péter?	A szobába megy be Péter
És a "semleges" szórend:	
Hol van János? (Mit mondunk Jánosról?)	János benn van a szobában
Mit csinál Péter?	Péter bemegy a szobába

(Az egybeírás-különírás a magyar anyanyelvűeknél központi probléma, eleget gyakoroltatjuk is a magyar kisévelőkkel. Nem hiszem azonban, hogy a nyelv szerkezetének megértésénél ugyanilyen jelentős helyet kell kapjon.)

Hallgatóink hamarosan észreveszik, hogy az igekötő és az ige mellett álló helyhatározó között megfelelések vannak; nyilvánvaló ez a Gábor bemegy a kertbe esetében, de természetes az is, hogy a mozgási irányt je-

lentő igekötővel ellátott ige - eredeti jelentésében használva igét és igekötőt - mozgással egybekötött jelentésű helyhatározót kap: Gábor felmegy az emeletre, leszaladok az utcára stb. A helyhatározó gyakrabban s természetesebben jelöli a mozgás végpontját, mint a kezdőpontot. Amíg a Gábor bemegy a kertbe mondat önmagában teljesen érhető, a mozgás kezdőpontját jelölő határozó - Gábor bemegy a kertből - nem ilyen egyértelműen világos, a zavart a helyhatározónak és az igekötőnek az eltérő irányulása okozza: vagy ki kell egészíteni a mondatot egy olyan helyhatározóval, amely megfelel az igekötő irányulásának - a házba -, vagy a hallgató előtt világosnak kell lennie annak, hogy Gábor hova mehetett be. Az utóbbi eset nem ritka a beszélt nyelvben. Az igekötő és a helyhatározó kapcsolatáról szólva hadd utaljak Jean Perrot professzornak "A magyar helyhatározószók, igekötők és főnévragok funkciójának kapcsolatai" című, az 1966-i debreceni Magyar Nyelvészeti Kongresszuson tartott előadására (NyelvtudÉrt. 58. 270. 1.).

Már az első alkalmaktól, amelyekben a ragos névszóval kifejezett helyhatározó megjelenik, be kell mutatnunk a kijelölő jelzős főnevet határozóként. Tapasztalat, hogy az ebben a könyvben, arról a városról stb. formák igen sok gyakorlást kívánnak - az az előtt a ház előtt félékről nem is szólva. A beszélt nyelvben rengeteg ilyen helyhatározó fordul elő, tanítsuk minél korábban ezt a nehezen elsajátítható szerkezetet.

A bel- és külviszonyragok felcserélését (befordultam a konyhára, arcába fúj a szél) nem szükséges alapfokon megemlíteni, ez akár az irodalomolvasás függeléke lehet, kivéve néhány igen gyakori esetet, mint egyetemre jár, a postán volt. A

névutók kapcsán viszont megemlíthető a -t/tt kiveszőben levő lokativuszragunk, s akkor a hallgatókban egyrészt jobban rögződik a -t/tt végű névutók (és határozósók) hol? kérdésre válaszoló jelentése, másrészt - tapasztalatom szerint - még évek múltán sem csodálkoznak az olvasmányaikban előkerülő Győrött, Pécsen alakokon.

Az időhatározó tanítása nem jelent különösebb problémát, a hallgatók természetesnek tartják, hogy a ragok részben azonosak a helyhatározóéival, hiszen sok nyelvben lehet találkozni hasonló jelenséggel. A hármasszemléletet - Mióta? Mikor? Meddig? - könnyű és célszerű párhuzamba állítani a helyhatározóknál tapasztalt hármassággal.

Nem csekély feladat viszont az órának és részeinek megértése. Sok nyelvben csak egész óra számít az időviszonyítás alapegységének. Bár van negyed, fél, esetleg háromnegyed, ezekhez nincs további időviszonyítás, mint nálunk, pl. háromnegyed nyolc után öt perccel. Az időszámítás tanításánál az első lépcső tehát az egész órák tanítása, a második a negyedeké, - ezek a további számítás alapidőpontjai - a harmadik az ezekhez viszonyított időpontmegjelölés. Újra és újra rá kell mutatni arra, hogy a magyarban egy órán belül alapidőpontokról van szó, s a beszélt nyelv ezekhez viszonyítja a percnyi pontossággal megadott időt. Határozottan el kell választanunk a Hány óra van? kérdésre adandó válaszokat a mondatban időhatározóként szereplő óramegjelölésektől (fél nyolc múlt öt perccel - fél nyolc után öt perccel). A tanított csoport jellege és igénye döntheti el, hogy szükség van-e a tizenöt óra húsz perc jellegű időmeghatározás tanítására, hiszen ezzel a pályaudvarok hangos bemondóinak szövegében találkozik, amiből a magyar ember sem ért legtöbbször semmit, valamint a rádióban, ahol pedig nem döntő a megértés, egyébként is egyre gyakoribb a beszélt nyelvnek megfelelő időpontmegjelölés.

A hét előtt öt perccel - hét után öt perccel analógiájára alkotható meg a találkozásunk előtt öt évvel - a mű megírása után két évvel, valamint a két évvel ezelőtt/azelőtt - két évvel ezután/azután szerkezetek. A szinonim kifejezéseket (két éve, két évre rá) a csoport igénye és teherbírása szerint adagolhatjuk.

A többi határozót is célszerű az irányhármasság keretébe beilleszteni. A honnan? mióta? kérdőszavas, előzményeket bemutató csoportba kerül így az ok- és az eredethatározó, a hol? mikor? kérdőszavas, mozgás jelentése nélkül lokalizáló, illetve időpontot, tartamot jelölő csoportba a mód- és állapothatározó, az eszköz- és társhatározó, fok- és mértéknatározó, tekintet- és körülményhatározó, a hova? meddig? kérdőszavas, véghatározói jellegű csoportba jut a cél, az eredmény- és a részeshatározó (l. MMNyR. II. 174-5.). A csoportokon belül a sorrend megállapítása a használatban levő könyvek szerint változhat; nyilván több olyan határozó is lesz, amelynek a bemutatása későbbi időkre, a közép- és felsőfokra marad. Nem érdektelen olyan táblázatok összeállíttatása sem, ahol a ragokból kiindulva gyűjtik a hallgatók a határozócsoportokat. Feltűnő lesz, hogy az eredetileg helyhatározói funkciójú ragok milyen sok más határozó jelölésére is alkalmasak.

A határozók speciális csoportjaként tekinti leíró nyelvtanunk az állandó határozókat vagy vonzatokat. Ezek "... olyan határozók, amelyek a fölérendelt mondatrész-szel - az eddig tárgyalt határozóktól eltérően - nem csupán szintagmatikus kapcsolatban vannak, hanem attól alakjuk (közelebbről ragjuk, névutójuk) tekintetében is függenek. - Számos olyan igénk, névszónk, illetőleg igéből és névszóból alakult állandó kifejezésünk van ugyanis, amely bizonyos jelentésében elsősorban és általában

ugyanazon raggal, névutóval létrejött határozóval alkot határozós szerkezetet. A gyönyörködik vmiben, bízik vkiben, felelős vkiért vagy vmiért, bizonytalan vmiben, bolondot úz vkiből féle szerkezetek tagjai között a szintagmatikus kapcsolaton túl valamiféle - mégpedig meglehetősen erős - lexikai egybetartozás, kötöttség is felismerhető. A vonzó ige, névszó vagy kifejezés szinte maga mellé kívánja a megfelelő raggal, névutóval alakult határozót, ez mintegy állandó kísérője, velejárója a mondatban, mivel egy bizonyos jelentéstartalom kifejezésére csakis vele együtt, vele határozós szerkezetbe tömörülve képes." (MMNyR. II. 251.)

"Meglehetősen erős" kapcsolatról van szó, amely emlíkeztet egy kissé az irányhatározó igekötő-helyhatározói kapcsolatra (bemegy a kertbe, vagy még szilárdabban: beleesett a verembe), de annál is következetesebb, állandóbb. Jó néhány olyan mindennap használt igénk van, amely mellett állandó határozó áll (gondol vkire, vmire, áll vmiből, vállalkozik vmire stb.). Lehetetlen tehát, hogy mindezt a határozórendszer tanításában mintegy "utolsó pontnak" hagyjuk. A helyhatározóragok, illetve a helyhatározói névutók használatának külön eseteiként kell bemutatni ezeket a szintagmákat, s állandó ismétléssel kell törekednünk megszilárdításukra.

A kifejezés eredeti értelmében vett állandó határozónak foghatjuk fel a műveltető ige mellett álló -val/vel ragos, ágenst jelentő eszközhatározót (Péter levelet ír - János levelet írat Péterrel). Az ilyen jellegű átalakításokat szinte mechanikussá tehetjük a tanítás során. (E kérdésről Kiss Miklósné írt a Magyaritanítás 1970/3. számában.)

Az állandó határozó kérdése a ki? mi? névmás helyhatározóragos, illetve névutós alakja, s így a kérdés teljes mértékben eligazítja a hallgatót a helyes válasz megszerkesztésében. A kérdés meghatározza az adandó helyes



válasz szórendjét is; ne hagyjuk ki tehát ezt a kézenfekvő lehetőséget. A vonzatok és mellékmondataik tanítására jó példákat találunk Hegyi Endre magyartanításról szóló dolgozataiban.

Közbevetőleg: a kérdés irányító szerepét ki kell használnunk a többi határozó tanításánál is; a kiemelő szórendet nagy sikerrel taníthatjuk így. Szükséges azonban, hogy a hallgatók lássanak és alkossanak egyszerű, közlő, kiemelés nélküli mondatokat is, különben mondatszerkesztésük olyan lesz, mintha elbeszélésük soha fel nem tett kérdésekre adott válaszsorozat lenne, többé-kevésbé önkényesen kiemelt mondatrészekkel az egyes válaszmondatokban. Mint az állandó határozóknál, sok más határozó esetében jó hasznát veszik a hallgatók a kérdőszónak, hiszen a ki? mi? és a határozórag vagy névutó sok más határozóra is kérdezhet. Mindamellett óvakodnunk kell attól, hogy a kérdés irányító szerepének érvényesítése érdekében olyan kérdéseket szerkesszünk, amelyek a valóban beszélt magyar nyelvben nem léteznek. Már a Péter a kertben dolgozik mondat esetében is alig-alig tehető fel a Miben dolgozik Péter? kérdés, a Péter az utcán sétál kijelentésre pedig végképp nem kérdezhetünk Min sétál Péter? kérdéssel. Ki kell tehát használnunk a nyelv belső logikája adta lehetőségeket, de tartózkodjunk attól, hogy a pedagógiai szempontok örve alatt torz nyelvi formákat állítsunk a hallgatók elé.

Megkönnyíti a tájékozódást a magyar mondatok útvesztőiben, ha tudatosítjuk: az igenevek mellett éppúgy állhatnak határozói determinánsok, mint az igék mellett. Az igenevek jelentésének megértése nem okozott problémát. A mondat átalakításával, melynek során a határozói bővítmény állandóan jelen maradt, jól tudtam szemléltetni az igenév sajátos természetét.

Péter otthon ül.

Péter otthon ülő. - Az otthon ülő Péter...

(A szemléltetés egyben felfrissítette a nominális mondatokkal végzett műveleteket is.)

Péter szorgalmas. - A szorgalmas Péter stb.

Igen lényegesnek tartom, hogy a mondatok elemzésekor ne elégedjünk meg valamely határozó egyszerű megnevezésével, hanem kérjük azt is, hogy a hallgatók keressék meg az általa determinált elemet is. Tapasztalatom szerint nem öncélú elemzés ez. Azok a hallgatóim, akik valóban idegen nyelvként tanulták a magyart, s haladó fokra eljutottak, egy-egy irodalmi tanulmány olvasása közben a pontos megértés kedvéért gyakran használták a nyelvtani gyakorlatokon nyert készséget.

Az igenevekhez kapcsolódó határozók átvezethetnek a más névszókhoz kapcsolódókhöz: ezek egy része az állandó határozók körébe tartozik (jó vmire), más része besorolható valamilyen más keretbe (bár állandóan abban a formában használatos, pl. a középfokú melléknév vagy határozatlan számnév mellett álló hasonlító határozó). A főnevek körében talán ki lehetne emelni az igéből -ás/és képzővel alkotottakat, amelyekhez igen könnyen kapcsolódnak határozók - a főnéven még erősen érezhető az eredete -, mint pl. az ilyen kapcsolatokban: a békés egymás mellett élés. Más esetekben vagy hátravetett határozót találunk (hűség a valósághoz), vagy pedig igenévvvel kapcsoljuk a határozót a névszóhoz, tehát jelzős szerkezet beiktatásával (az igazsághoz való hűség). Ez utóbbi lehetőség már a határozóval kibővített igenevek esetére vezethető vissza.

A beszélt, természetes magyar nyelv nemigen nélkülözheti az alárendelt mondatokat. Nem okoz különösebb problémát, ha az egyes határozók tanításakor mindjárt bemutatjuk a megfelelő határozói mellékmondatot is, egyszerű mondatkapcsolásokkal, a helyhatározónál pl. ilyesféleképpen:

Ott állt meg a taxi.

Ott álltunk.

Ott állt meg

a taxi, ahol

álltunk.

Ott áll a barátom.  
Ott beszélget Péter.

Ott áll a barátom,  
ahol Péter beszélget.

Igen célszerű gyakorlat az igeneves szerkezetek felbontása mellékmondatokká:

A könyvtárban olvasó diák Vietnamból jött. - Az a diák, aki a könyvtárban olvas, Vietnamból jött.

Minthogy ez az átalakítás már inkább az igenév jelzői szerepével függ össze, részletesebben nem foglalkozom vele. Világosan mutatja azonban az igének és az igenévnek a határozó szempontjából azonos természetét.

Állandóan szem előtt kell tartanunk azt, hogy hallgatóink felvevőképessége véges, különösen ott, ahol a magyart második, harmadik idegen nyelvként tanulják, s ennek megfelelően jóval kevesebb energiát fordítanak tantárgyunkra. Az egyes típusok közül a legalapvetőbbeket kell kiemelnünk, s nem szabad teljességre törekednünk, hiszen a teljességre törekvés már csak az órarendi lehetőségek miatt is irreális célkitűzés lenne. Más oldalról viszont nem szabad elhallgatnunk tanítványaink előtt, hogy csak nyelvi vázat tanítunk, amelyet később fokról-fokra ki kell egészíteniük, hogy végül teljes nyelvi rendszerré nője ki magát. (gondolom, nem hat propagandaszólamnak, ha ilyen tudatosítások alkalmával felhívjuk a figyelmet a magyarországi nyelvtanulási lehetőségekre, elsősorban a nyári egyetemekre, sőt - a küldő országtól és a küldendő hallgató érdeklődésétől, képességeitől függően - a szorgalmi időre adható ösztöndíjakra.)

A nyelvi váz, amelynek jelentős része a határozórendszer, már megismerteti a hallgatókat a magyar - egy nem indoeurópai nyelv - jellemző vonásaival. A ragok szinte kivétel nélkül illeszkednek, hogy az építőelemek ne bontsák

meg a nyelv hangjainak rendjét, ez az illeszkedés legtöbbször csak két forma közti választást jelent, a konzonán-sok nem változnak, tehát szemléletesebben mutatják a hangrendet, mint az igeragok. Világosan kitűnik a határozórendszerből nyelvünk agglutináló jellege, csemegéül szolgálhat tehát sok nyelvész érdeklődésű egyetemistának. Összehasonlítása más nyelvekkel - s a magyar nyelv rendszere egészének összehasonlítása általában más nyelvi rendszerekkel - olyan megállapításokat eredményezhet, melyek közelebb visznek annak megértéséhez, milyen módon közelítik meg a különböző nyelvek az objektív valóságot; hogy pl. egyes nyelvek gazdag időviszonyrendszert használnak az igeragozásban, mások - mint a magyar - a térviszonyok pontos meghatározására törekszenek, így szűkítve és egyben pontosabbá téve az ige jelentését. Történetileg szemlélve a magyar határozórendszert első nyelvemlékeinktől a mai magyar nyelvig, gazdag anyagot kapunk a nyelvfejlődés szemléltetésére.

Hogy a tények bemutatása mellett a gyakorlás vagy pedig a tudományos vizsgálódás milyen szerepet kaphat, azt előre megmondani általában nem lehet. A hallgatók érdeklődési irányát, tanulásuk célját kell ismerni ahhoz, hogy e téren támpontjaink legyenek, s akár menet közben is változtatnunk kell az oktatás szempontjain e céloknak megfelelően. Különösen áll ez a nem szocialista országok egyetemére, ahol a legtestreszabottabb programot is alaposan megrázhathatja, megnyirbálhatja valamilyen előre nem látott esemény. Magam is ilyen körülmények között dolgoztam. Láttam azt, hogy ami felkeltette egyesek érdeklődését, az hidegen hagyta a másik csoportot. Nem lehet tehát biztos, kész receptet összeállítani, legfeljebb néhány problémára felhívni a figyelmet. Ha csak egy-két ponton is sikerült majdani munkájukhoz segítséget adni, azt hiszem, elértem a célomat.

(1970.)

**Keresztes László**

### **A magyar határozórendszer oktatásáról Finnországban**

Kevés lektortársam van abban a szerencsés helyzetben, hogy a magyart éppen egyik rokon nyelvünket beszélő egyetemi hallgatónak tanítsa. Ilyen távoli rokon nyelvek esetében, mint a magyar és a finn, a nyelvtanításban a rokonságnak megvannak egyaránt az előnyei, de a hátrányai is. A rokonság számlájára irandó, hogy a határozói viszonyokat a finnben is határozóragos vagy névutós (ritkán előljárós) névszóval fejezik ki az önálló fogalmi tartalmú határozószavak mellett. E határozórendszerre jellemző az irányhármasság. Ezt a tényt mint a nyelvrokonság egyik tipológiai bizonyítékát könnyen tudomásul veszik a hallgatók. Azonban rokon nyelv ide, rokon nyelv oda, bizony különbségek mutatkoznak a szintaxis terén, az esetragok használata tekintetében. Részletkérdésekbe - mint pl. a magyar két külső helyhatározórag-sor (superessivus-sublativus-delativus és adessivus-ablativus-allativus) és a finn egy (az utóbbi) helyhatározórag-sor problémák; az irányhármasságnak igéktől függő eltérő használata stb. - nem kívánok itt belemenni. Ehelyett szeretnék általános kérdésekhez hozzászólni a magyar határozórendszer oktatásával kapcsolatban.

A határozói viszonyok bemutatása két aspektusból valósítható meg. Az egyik, amely elsősorban nálunk közkedvelt módszer, a szintaktikai funkcióból indul ki, s így a határozói viszony egyes fajtáit bonyolultsági sorrendben mutatja be, azt vizsgálja, hogy a határozói viszonyoknak milyen alaktani kifejezőeszközeik vannak. A sort természetesen a legkonkrétabb fogalmi tartalmú határozó, a helyhatározó nyitja meg, majd tovább haladunk az absztrakció sorrendjében az idő-, mód-, állapothatározókon stb., míg

eljutunk az állandó határozók, az ún. vonzatok kategóriájáig. A határozói viszonyok ilyenféle bemutatása tehát a jelentéstől halad az alaki kifejezőeszközök felé.

A másik módszer megfordítja a sorrendet: az alaktól halad a jelentés irányába, azt vizsgálja, hogy pl. egy adott esetrag milyen határozói viszonyokat sűrít magába. Finnországban ez a módszer a kedveltebb, más szóval a finn egyetemi hallgatók nem hely-, idő- és módhatározókban, hanem inessivusokban, allativusokban stb. gondolkodnak. Noha történetileg a logikai viszonyok alakították ki maguknak a szintaktikai kifejezőeszközöket, didaktikai szempontból mégis jobbnak tartom, hogy a nyelvtanár az esetragokból induljon ki. Mind a hagyományos, mind a modern nyelvoktatás ennek helyességét igazolja. A hallgató ugyanis először látja vagy hallja, vagy látja is, hallja is a szövegben a ragos névszót. A ragozást a tanár segítségével (esetleg önállóan is) elvonatkoztatja, s hozzá az adott konkrét esetben csatolja a jelentést. Az elemzett szövegekből aztán szépen kialakul az illető esetrag jelentéstartománya, majd az egész esetrendszer kirajzolódik az egyes ragok jelentéseivel együtt. Összefoglalásul fel lehet sorolni az egyes ragok funkcióit külön-külön a konkrétól az absztrakt felé haladva; a felsorolás végén az állandó vonzatok szerepelnek.

A határozórendszernek alakotani oldalról való megközelítése tehát igen célravezető kezdő fokon. A lektori nyelvvizsga követelményei között nem is szerepel más a Helsinkii Egyetemen, mint bizonyos terjedelmű magyar irodalmi szemelvényanyag fordítása és nyelvtani (elsősorban alakotani) interpretálása. A finnugor nyelvészeti szigorlathoz ilyen alapfokú magyar nyelvi ismeretek elegendőek.

A magasabb szintű nyelvtudás, a beszédkészség természetesen már megköveteli az aktív mondattani ismereteket is. A haladó fokon keríték sort a magyar határozórendszernek funkció szerinti rendszeres bemutatására. A jelentésre való utalás a konkrét esetekben a kezdő fokon is megtörtént. A rendszerességre csupán a haladóknál és a beszéd-

gyakorlatokon törekedtem. A jó képességű hallgatóknak már a lektori vizsgán is adtam rendszerezésre készítő kérdéseket: milyen mondattani kifejezői lehetnek a hely-, idő-határozónak, mi a különbség a finn és a magyar megfelelő esetragok használata között stb.

Meglátásom szerint a határozórendszernek esetenkénti és rendszeres bemutatása célravezető módszernek bizonyul. A kétoldalú megközelítés egyrészt jobban megvilágítja a problémát, másrészt szilárdabb ismereteket ad.

(1970.)

**K i s s Miklósné**

### **Határozóink tanításának néhány problémája**

"A magyar határozórendszer tanítása" című előadásnak már a címe is magában hordoz egy figyelemre méltó gondolatot. Ugyanis nem pusztán határozókról, hanem "rendszer" tanításáról beszél. Ez pedig a nyelvoktatás igényességét, tudatos felépítését bizonyítja.

A határozórendszernek mint rendszernek a tudatosítása igen izgalmas oktatási feladat, hiszen fontos elvi, gyakorlati és módszertani szempontok határozzák meg, hogy az adott hallgatócsoporttal milyen mennyiségű nyelvi anyagot közlünk és azt milyen mélységig juttatjuk el. Nyilvánvaló, hogy az elvi szempontok közül elsődleges az oktatás célja, fontos gyakorlati szempont azonban az az időtartam is, amely a hallgatók, illetőleg a tanár rendelkezésére áll, hogy a nyelvoktatási tananyagot elvégezze.

A módszertani kérdések közül sorrendiségen kívül el kell dönteni, hogy az oktatás mely szakaszában hogyan és milyen összefüggésekre hívjuk fel a hallgatók figyelmét, hogyan alkalmazzuk a fokozatosság elvét: az egyszerűtől a bonyolult felé, a konkrétól az elvont felé való haladást. Ugyanakkor érvényesítenünk kell a koncentrikusság elvét is. A lineárisan egymás után tanított jelenségek ugyanis csak akkor állnak össze rendszerre, ha a régebbi ismeret újra meg újra előkerül más-más összefüggések megvilágítására.

Fontos kérdés az is, hogy a határozórendszer tanítása hogyan illeszkedik össze más, párhuzamosan tanított nyelvi jelenségek sorával, illetve hogy az oktatás folyamatában hogyan válnak tudatossá és az aktív nyelvhasználat segítőjévé olyan más összefüggések, melyek maguk is rendszert alkotnak (pl. a magyar igeragozás).

A közvetítő nyelv alkalmazása, valamint a magyarnak az idegen nyelv határozó-alkotásával való összevetése természetesen sokat segít abban, hogy a hallgatók tudatában a határozók közötti összefüggések felismerése és elmélyítése valóban a rendszer kiteljesedését eredményezze.

Mint az előadás is hangsúlyozza, a magyar határozórendszer megismertetésének jelentősége abban áll, hogy pontosan tükrözi a magyar nyelv jellegét, és lehetőséget ad a nyelvi fejlődés bemutatására. Kétségtelen emellett az is, hogy a rendszerre teljesedés a nyelvtanításnak csak magasabb szintjén, haladóknál jöhet létre.

Mindezekon kívül még egy fontos pszichológiai momentumra is építhetünk. Az oktatás folyamatában éppen a határozórendszer tanításánál támaszkodhatunk a természetes emberi logikára, és olyan asszociációkra hívhatjuk fel a hallgatók figyelmét, amelyeknek tudatosításával az adott nyelvi jelenségek jobban rögzülnek, s biztonságosabb talajt adnak a nyelvtudás önálló továbbfejlesztéséhez és önálló gyakorlásához.



Az előbbiek megvilágítására egy példát szeretnék végigvezetni s azt bemutatni, hogy a nyelvoktatás különböző szintjein hogyan jelentkezik ugyanaz a nyelvi jelenség módosult tartalommal. Ugyanakkor arra is szeretném felhívni a figyelmet, hogy minél magasabb szintre érkezünk a nyelvoktatási folyamatban, annál nagyobb szerepet kapnak a jelentéstani kérdések, s a szintaktikai összefüggések tudatosítását a jelentés oldaláról való megközelítés támogatja.

Példának vesszük a -ra, -re ragunkat. Az először konkrét, sublativusi helyviszont jelölő ragként megjelenő morféma használatakor a többi raghoz viszonyítva világossá válik az irányultsága is, vagyis véghatározós jellege. A továbbiakban éppen azt szeretném a példa végigvezetésével bizonyítani, hogy bizonyos - éppen a leggyakrabban előforduló - ragjaink funkcióinak tanításakor az irányultság jellegének megőrzését hogyan használhatjuk fel a határozóknak rendszerként való tanításában. A helyhatározói funkció után az időhatározói (Három órára készen leszek a feladattal.) majd célhatározói (vizsgára készülök) funkcióban jelentkező -ra, -re ragos névszóknál világosan érzékelhető ez a valami felé irányultság. De minél inkább távolodik a véghatározós jelentésében követhető morféma az eredeti funkciójától, annál nagyobb jelentőséget kap a szó szerkezet, az állandó vonzatstruktúra (igei vagy melléknévi) alaptagjának jelentése. az állandó határozónak nevezett mondatrész határozós szerkezetet alkotó képessége már erősen függ a konkrét igeinek vagy melléknévnek a jelentésétől. Így pl.: vár valamire, képes vmire, alkalmas vmire, gondol vmire vonzatos igeiknél és melléknéveknél érdekes megfigyelni, hogy a szerkezet alaptagjaként szereplő ige vagy melléknév jelentése hogyan vonzza éppen a megfelelő -ra, -re ragot. Ha megvizsgáljuk a példaszavak jelentését és velük kapcsolatban a -ra, -re ragos névszót, megállapíthatjuk, hogy a határozói determinánsnál a véghatározós jelleg megmaradt. Ez az összefüggés a magyar nyelv belső építkezésére, gondolkodási konstrukciójára jellemző.

Bizonyos igékkel kapcsolatban magasabb oktatási szinten ez az összefüggés még tovább fejleszthető. Példánkat folytatva megállapíthatjuk, hogy egyes vonzatos igéknél a -ra, -re rag véghatározós jellegét, illetve az ige jelentésének meghatározó szerepét azzal bizonyíthatjuk, hogy a következő szerkezetekben a -ra, -re ragos névszót iránytárggyal helyettesíthetjük. Sőt a konkrét helyhatározó esetében a nem vonzatos igéknél is fennáll ez a lehetőség az ige jelentésétől függően.

Pl.: üt vmire - üt vmit  
vár vmire - vár vmit  
gondol vmire - gondol vmit

Különösen akkor jöhet létre ez a helyettesítés, mikor a kapcsolódó névszó nem nyomja el az ige jelentésének elsőbbségét, s nem jelentésárnyalatot fejez ki a tárggyal és a határozóval alkotott konkrét szerkezet. A példák alapján vethetjük fel azt a gondolatot, hogy az iránytárgy ragja és a -ra, -re határozórag által képviselt irányultság jellegének a rokonsága teszi lehetővé az adott igék jelentésétől függően azt az átalakítást, illetőleg helyettesítést.

A -ra, -re példán kívül felhozhatnánk még mint az irányultságukat megtartó határozók kifejezésére szolgáló ragot a -ban, -ben; -nak, -nek; -ból, -ből ragot is.

A ragoknak erre az irányultságukat megtartó tulajdonságukra érdemes felhívni a figyelmet még akkor is, ha sok esetben van példa az irányeltolódásra. A ragok alap-irányultságának összefüggései az élő beszéd során sokkal gyakoribbak ugyanis, mint az irányeltolódás.

Természetesen nem arról van szó, hogy mindezt elméleti szinten öncélúan grammatizálva tanítsuk meg a külföldieknek, hanem beépítve a nyelvoktatási folyamatba az élő nyelv elsajátíttatásának már sok tapaszt-

talattal gazdag módszereivel. Példámmal arra szerettem volna rámutatni, hogy a határozórendszer rendszerként való tanításában milyen szerepe lehet az irányultság tudatosításának nemcsak kezdő szinten, hanem az oktatás további folyamatában is. Egyik szempontja ez a rendszer áttekinthetőségének, mely segíthet abban, hogy a gyakorlati és megszerzett nyelvtudás önállóan is továbbfejleszthető legyen.

\* \* \*

A következőkben a külföldiek számára történő magyar nyelvoktatás kezdetén jelentkező gyakorlati problémát szeretnék érinteni:

Mivel a magyar nyelvi oktatásnál figyelembe vesszük a hallgatók anyanyelvi beidegzettségét, érdemes szemügyre venni a határozók kifejezésére szolgáló szó-faji kategóriák közül a ragos névszót és a névutós névszót.

Az elmondandók a helyhatározó tanítására vonatkoznak. Amikor a hallgatók a különböző helyviszonyok kifejezésére megtanulják a különböző ragos névszók vagy névutós névszók alkalmazását, mintegy lexikai egységként veszik tudomásul az egyes névutók jelentését. Megfigyelhetjük azonban, hogy a raggal és a névutóval kifejezett helyviszonyok között általában az a különbség, hogy a ragok "bensőségesebb" helyviszonyt képesek kifejezni, mint a névutók. Még a lazább külviszonyt kifejező határesetben jelentkező: -nál, nél; -tól, -től; -hoz, -hez, -höz ragok is közelebbi viszonyt fejeznek ki, mint a mellett, alá, felé, mellől stb. névutók. Ez a körülmény még szemléltetésre is alkalmas, hiszen a bensőségesebb helyviszonyt kifejező ragok hozzátapadnak a szóhoz, egybeírjuk, míg a névutó külön szó. Ez a játékos szemléltetés az oktatás kezdetén haszonnal járhat, hiszen éppen a határozók magyar nyelvi kifejezése áll legtöbbször ellentétben az idegen nyelvi - anyanyelvi beidegzettséggel.

(1970)

**N a g y János**

### **A helyes kiejtés tanítása verselemzés közben**

Több nyáron át tanítottam anyanyelvünket külföldieknek a Debreceni Nyári Egyetemen. Csoportjaim között kezdők és haladók is voltak, bennük nyolc-tíz nemzet fiai. Munkám közben sokat kísérleteztem, tapasztalataim ugyanis meggyőztek arról, hogy a külföldieknek "rejtve", "bújtatva" kell és lehet megtanítani nyelvünk jellemzőit.

Egyik legutóbbi - 1968-as kísérletemről szeretnék most beszámolni. Csoportom angol, francia, lengyel, német és orosz tanárokból, fordítókból s egyetemi hallgatókból állt. Irodalomra, versekre hangolt társaság volt. A franciák voltak a "legbeavatottabbak", Adyt, József Attilát és Radnótit meglepő alapossággal ismerték. Az ő megismerési szenvedélyük megszálta a többieket is.

Beszélgetésünk közben egyszer azt állapítottuk meg: csak az élvezheti a szép verset, aki a hangszerelését értelmezni tudja. A vers hangszerelését élményszerű hangtani ismeret nélkül megérteni nem lehet. E törvényszerű következtetéseket igazoltattam hallgatóimmal kísérleteim során. Igazolásként olyan versrészleteket választottam ki, amelyekben a magánhangzók színének nagy szerepe van. Ez idézeteket kiosztottam a hallgatóim között, két ember közösen értelmezett egy-egy idézetet.

Csokonai Vitéz Mihály: A pillangóhoz

Az én lelkem is hajdanában,  
Mint te, vidám s eleven volt...  
De most lomha, s hernyó módjára  
Máskál a fanyar bánatom,  
És a mások mulatságára  
Magának verskoporsót fon. -

Ady Endre: a Grófi szerűn

Koldus, rossz álmú zsellér ébred,  
Kompos, bús kutya csahol.  
Az egész táj vad fájdalom,  
S a gróf mulat valahol.

Tóth Árpád: Meddő órán

Magam vagyok.  
Nagyon.  
Kicsordul a könnyem.  
Hagyom.  
Viaszos vászon az asztalomon.  
Faricskálók lomhán egy dalon.  
Vézna, száználmas figura, én.  
Én, én.  
S magam vagyok a föld kerekén.

József Attila: Levegőt!

Az én vezérem bensőmből vezérel,  
Emberek, nem vadak,  
Elmék vagyunk.

Juhász Gyula: Szeged

A Tiszaparton halkán ballagok  
És hallgatom, mit sírnak a habok?

E patak méla fordulójánál  
Állt egyszer gögös Attila király.

E tájon, hol a két víz összeér,  
Áldozott egykor dús Ajtony vezér.

Ott fön, ahol most vén harang dalol,  
Dugonics András búsult valahol.

Mert búsulásra volt itt mindig ok,  
Úgy-e bajtársak, úgy-e magyarok?

Itt Tömörkény, ott Gárdonyi lakott,  
Petőfi Zoltán erre ballagott.

Megállok felhős tavaszég alatt,  
S míg megy a víz és az idő szalad,  
Érzem, hogy az öreg Tisza felett  
Az örök élet csillaga remeg.

Mielőtt felolvastam volna az idézeteket, néhány mondatban jellemeztem a szerzőket, ismertettem a Csokonai-, az Ady- és a József Attila-vers szöveggörnyezetét.

Csokonai az idézett versben összehasonlítja életét a pillangóéval, majd felidézi boldog és boldogtalan állapotát. Akkor volt boldog, amikor reménykedett abban, hogy egyszer szerelme, Lilla az övé lesz. Reményében azonban csalatkozónia kellett, s ezért a vers születésekor szomorúnak érzi magát. A két különböző lelkiállapotot jelzi az idézet eleven és lomha szava. Az eleven szó jelentéstartalmához az él, mozog és örül igék jelentése tapad, a lomha melléknévhez pedig a lassúság, a fájdalom és a szomorúság érzete. E jelentésbeli ellentétet a hangrendi ellentét mutatja, érzékelteti s fokozza. A lomha szó környezetében a következő magánhangzók olvashatók: e-o-o-á-o-ó-ó-á-á-a-a-a-á-a-o-é-a-á-o-u-a-á-á-a-a-á-a-o-o-ó-o. 51 : 5 a mély magánhangzók javára. A szavak hangrendjének aránya: 12 mély, 2 vegyes és 2 magas (de, és). Csak ezzel a hangtani elemzéssel lehet teljes Csokonai szép versének megértése.

A grófi szérún a gróf és a zsellér ellentétét ábrázolja. Az idézett sorok csak az alvás és az ébrenlét ellentétét példázzák, de az egész költemény sokkal mélyebbet tükröz. A mély és a magas hangok aránya: 25 : 6. A versszak mély magánhangzói a közölt gondolat szomorúságát erősítik.

A "Meddő órán" magánhangzói a következők:

a a a o

a o

i o u a ö e

a o

i a o á o a a a o o

a i á o o á e o o

é a á a a i u a é

é é

a a a o a ö e e é

A mondatok sőhajtásnyi rövidsége, a sok mély magánhangzó teszi a megfogalmazást alkalmassá a fáradt, a szomorú költő életérzésének egyértelmű kifejezésére.

József Attila Gömbös Gyula katonai terrorja ellen tiltakozik, s e tiltakozásban a magas magánhangzós emberek, elmék szavakat állítja szembe a mély hangú vadak szóval. A hangrendi ellentét itt is a jelentés ellentétét fokozza.

Juhász Gyula Szeged című versében magányát, szomorúságát fejezi ki. Ezt az érzésvilágát vetíti vissza a múltba is. A költő lelkiállapotát szemléletesen példázzák a mély és a magas magánhangzók. Az alábbi statisztika a mély magánhangzók többségének arányát mutatja.

Versszakonként: 9 : 1

7 : 3

7 : 3

4 : 6

4 : 6

7 : 3

8 : 2

9 : 1

6 : 4

8 : 2

5 : 5

5 : 5

6 : 4

4 : 6

3 : 7

3 : 7

Tanulságos e magánhangzó statisztika további elemzése is. A két "legményebb", "legsötétebb" sor Juhász Gyula és Dugonics András szomorúságáról beszél: A Tiszaparton halkan ballagok ... Dugonics András búszult valahol. A két "legmagasabb", "legvidámabb" sor a költő hitét, bizakodását jelzi: Érzem, hogy az öreg Tisza felett/ Az örök élet csillaga remeg.

Ez összefüggések tudatosítása után már mindenkit érdekelt a hangtani magyarázat, a magyar magánhangzók bemutatása. A matematikai törtekhez hasonlóan számlálóba és nevezőbe írtam fel a magánhangzópárcákat:

a - rövid, ajakkerekítéses, mély, alsó  
nyelvállású

---

á - hosszú, ajakréses, mély, alsó  
nyelvállású

---

e - rövid, ajakréses, magas, középső  
nyelvállású

---

é - hosszú, ajakréses, magas, kö-  
zépső nyelvállású

---

i - rövid, ajakréses, magas, felső  
nyelvállású

---

í - hosszú, ajakréses, magas, felső  
nyelvállású

---

stb.

A számlálóban és a nevezőben megvizsgáltattam az azonos tagokat, s ezekkel "egyszerűsítettem". Azok a



hangok tekinthetők a magyarban páros hangoknak, amelyek csak az időtartamban különböznek egymástól. Ezért nem lehet a magyar a hang párja az á -nak.

Másféle összehasonlításokat is végeztem, pl. az a - o - u hangok képzésében megfigyeltetem az ajkak mozgását.

Tudatosítottam a hallgatókban a magyar magánhangzórendszer egyik legfontosabb jellemzőjét: az időtartambeli eltérés fontosságát, nemegyszer jelentésmódosító-, változtató szerepét. Ilyen mondatokat skáláztattam velük: "K e r e k e z a z s e m l e . K é r e k e g y z s e m l é t . E l g u r u l t a k e r é k . I t t c s a k s i k e t v á s á r o l h a t . I t t c s a k s i k e t v á s á r o l h a t . A p á d a t n e v á r d , m e g h á l t R e s z e g e n . A p á d a t n e v á r d , m e g h a l t r é s z e g e n . D i ó t t ö r ö k . D i ó t t ö r ö k . T ö r ö k a z a s z t a l o n . K o r k é p . K ó r k é p . A d a l n o k b ú j a . A d a l n o k b u j a . " A g y a k o r l á s s o r á n a m o n d a t b ó l k i e m e l t e m a s z a v a k a t , a s z ó p á r o k a t , a g y a k o r l á s v é g é n ú j r a v i s s z a r a k t a m . E s z ó p á r o k m e g g y ő z t é k a h a l l g a t ó k a t a z i d ő t a r t a m j e l ö l é s é n e k f o n t o s s á g á r ó l .

A magánhangzók elemzése után visszatértünk az idézetekhez. Otthon a szöveget magnószalagra mondtam háromféleképpen: a szöveg mondanivalójának megfelelően, ellentétes hangszereléssel és ritmusban, szenttelen hangon. Kértem, figyeljék meg, melyik illik legjobban a részlet gondolatához, a hangszereléshez. Hallgatóim megértették a gondolat és az előadás közötti párhuzamot, s kinevették az ellentétes olvasatot.

E bemutatás után kórusban és egyénenként újraolvastuk a gondolataiban és a hangszerelésében megértett szöveget. A hibás ejtésekét közösen javítottuk. Olvasás közben a hallgatóim a magánhangzók jellemzőit szemmel kísérhették.

Milyen hasznát tapasztaltam e módszeremnek?

a) Szórakoztató, gondolkodtató. "Észre sem vették",

s a magyar magánhangzók jellemzőit, helyes kiejtését, kiejtését elsajátították.

- b) Segítséget ad a versek teljes megértéséhez.
- c) Szemléletesen példázza az irodalom és a nyelv kölcsönösségét.
- d) Jó versmondóvá, szavalóvá nevel.
- e) Pontosabbá teszi a magánhangzók írását.

Meggyőződésem: a magyar nyelv sikeres tanításának két feltétele van: a hallgatók érdeklődése és az oktató szakmai, módszertani felkészültsége. Ha a második feltétel mesteri, művészi szinten van, akkor képes az első megteremtésére is. Röviden tehát: a magyar nyelv oktatásának sikere tőlünk, lektoroktól függ. Mi sok tényező, feltétel hiányát pótolni tudjuk, de felkészültségünket - minket - semmivel sem lehet. (1970.)

**Németh Jenő**

### **A helyhatározó kifejezési eszközeinek tanítása**

E hozzászólás megfogalmazása során szem előtt kell tartanom a Párizsban magyarul tanuló hallgatók két nagy csoportjának egymástól különböző igényeit: a magyar anyanyelvűekét - az ő esetük hasonlít az itthoni középiskolásokéhoz -, és a franciákét, akik számára teljesen idegen nyelv a miénk. Figyelembe kell venni azt is, hogy tanszék keretében dolgozom, következésképpen lehet és kell is együttműködni francia és magyar kollegákkal.

Ezek alapján a magyar határozórendszer tanítását két fázisban kívántam megvalósítani:

1. a határozós szintagmák alkotásához rendelkezésre álló eszközök (ragok, névutók, határozószók, ige kötők) megismertetése és használatuk gyakorlása;

2. az egyes határozók bemutatása olyan vonatkozásban is, hogy az egyes eszközök milyen kombinációban vesznek részt az adott határozó képzésében. A magyar és francia anyanyelvű hallgatók igényei ezen elképzelés szerint elsősorban a második fázisban találkoztak volna. Az elképzelés a hallgatókkal való kapcsolat során bizonyos mértékig módosult ugyan, de a lényege megmaradt. Az oktatás folyamán elsősorban a francia anyanyelvű hallgatók esetében könnyelhattünk el sikereket.

Az előnyök és hátrányok elemzését nem kívánom itt elvégezni. Egy azonban bizonyos: jó néhány kérdés nem kerülhetett igazán a helyére; így, mint például a névutós szerkezetek, a rangvonzó névutók tárgyalása, vagy az ige kötő szerepe határozós szintagmáinkban. Előnye volt például, hogy a ragos névszóval kifejezhető határozókat viszonylag hamar megismerhették a hallgatók, ami elősegítette beszédképességük gyorsabb fejlődését. Természetes, hogy minden eszközcsoport tárgyalását azokkal az elemekkel kezdtük, amelyeket elsősorban helyviszonyok kifejezésénél használunk; ez azonban nem oldhatta meg elvileg a fentebb jelzett nehézségeket.

Új lehetőségeket vélek felfedezni a referátum téziseiben vázolt elképzelésekben, s ezért üdvözlöm örömmel. A továbbiakban a tézisek alapvető javaslatát magamévá téve, mintegy azt továbbgondolva szeretnék a helyhatározóról említettekhez néhány megjegyzést fűzni.

Ha a magyar határozórendszer tanítását a helyhatározóval kezdjük, vállalni kell, hogy ennek kapcsán a határozós szintagma alkotásának nehézségeit megismertessük, ugyanis a helyviszonyok kifejezésére szolgáló eszközök (ragok, névutók, határozószók, ige kötők) mennyisége, kölcsönös összefüggésük problémája, használati

mechanizmusuk bonyolultsága gyakorlatilag felöleli a magyar határozórendszer oktatásának összes igazi nehézségét.

Amíg a határozói szintagma determinánsát egyetlen rag, névutó teszi azzá, vagy egyetlen határozószó alkotja, addig a hallgatónak csupán az idegen nyelvet tanulók szokványos nehézségével kell megküzdenie. Az irányhármasság kérdése tapasztalataim szerint nem nehezíti lényegesen a dolgukat, sőt néha egyesek könnyíti. A sajátos nehézségek akkor jelentkeznek, amikor a határozói szintagma alaptagjának kettős, egymástól függő ragokkal ellátott determinánsa van (kettős helyhatározó), vagy determinánst determinánssá rag és névutó együttese teszi. Még nagyobb nehézséget jelent az igekötők és ragok, igekötők és névutók, igekötők és határozószók együttes használata. A nehézségek ez utóbbi csokra részben a többszófajúsággal, részben az igekötők jelentésének meghatározása körüli nehézségekkel van összefüggésben. Nem csupán helyesírási problémák szülője ez, de furcsa hibatípusokat is eredményez, pl. *el haza megy, nem megy haza el*. A jelzett nehézségek elhárítására több javaslat is ismert, ezek azonban legalább annyi nehézséget teremtenek, mint amennyit megoldanak:

1. Lássuk el a determinánst olyan irányt jelző raggal, illetve névutóval, mint amilyenre az igekötő utal:

*Bemegyek a házba.*

*Kijövök a házból.*

Ez többek között azért sem mindig járható út, mert a ragok és névutók választéka nagyobb, mint az igekötőké, nem is beszélve az ellenpéldák lehetőségéről: *Kimegyek a kertbe*. Néha valóban csak a helyi szokások döntenek az igekötők kiválasztásában. A

Ki-

Le- megyek a piacra. mondat bármelyik válto-

El-

Be-

zata helyes és használatos, függetlenül az objektív meghatározottságtól.\*

2. Függetlenítsük az igekötőket az oktatás során a határozói szintagma alkotásának problémájától, és tanítsuk meg őket egyszavas mondatokban, jelezve, hogy az igekötő többféleképpen módosítja, kiegészíti, szűkíti és mélyíti az ige jelentését; vagyis abszolutizáljuk az igekötő képző-funkcióját.

Javasolják azt is, hogy az igekötővel ellátott igék esetében a határozói szintagmába lépéskor kötelező ragokat vonzatokként fogjuk fel. Ez egyaránt jelentené a képző-funkció abszolutizálását és a határozórendszer tanításának elaprózását.

A probléma tehát marad, a nyelvtanítás azonban választásra kényszeríti a nyelvtanárt, hiszen a diák nem ütközhet minduntalan bizonytalanságba. A megtanult nyelvi jeleket mint viszonylag zárt rendszer tagjait kell felfognia, amely rendszer számára áttekinthető, s amelyről tudja, hogy mozgásbahozásával viszonylagos teljességgel ki tudja magát fejezni.

A határozórendszer tanítása esetében a "mit" kérdése elválaszthatatlan a "hogyan" kérdésétől.

Hogy formába önthessem hosszabb idő óta érlelődő elképzeléseimet, Simonyi Zs.: A magyar határozók, Budapest, 1892; A mai magyar nyelv rendszere I-II., Akadémia 1962, Benczédy-Fábián-Rácz-Velcsovéné: A mai magyar nyelv, Budapest 1968, A magyar nyelv értelmező szótára, Akadémia 1960; Helyesírási tanácsadó szótár, Terra, 1961 (az igekötőkre vonatkozó adatok miatt) és egy sor cikk tanulmányozása után és alapján újra kellett gondolnom a helyhatározói szintagma képzésére szolgáló eszközök egymáshoz való viszonyának és a meg-

---

\* Megítélésünk szerint a négy igekötő használata nem független az objektív meghatározottságtól; mindegyik más és más meglehetősen pontos jelentést tartalmaz a mondatnak. A piactérnél lakó ember nem mondhatja: Bemegyek a piacra (hacsak a piacot nem valamilyen zárt területen tartják, de

formált magyar mondatban ennek segítségével megvalósuló térszemlélet kérdését.

Munkahipotézisem szerint az eszközöknek viszonylag zárt rendszert kell alkotni, amely egyszerre eredménye, oka és tükrözője a nyelvünkben kifejezést nyerő térbeli tájékozódás módjának.

A cselekvés térbeli meghatározottságának nyelvi kifejezésénél rendelkezésünkre állnak szintaktikai értelemben vett tartalmas önálló szavak (szabad morféma, önálló szó), szintaktikai értelemben vett tartalmas jelek (kötött morféma, de önálló szó), és szemantikai valamint szintaktikai szempontból is tartalmas önálló szavak.

Ez más szinten tárgy- és cselekvésfogalmakat, fogalmi tartalom nélküli viszonyító eszközöket és viszonyfogalmakat jelent.

A cselekvés térbeli vonatkozásait tehát tárgyfogalomra, viszonyfogalomra, illetve tárgy és viszonyfogalomra vonatkoztatva határozhatjuk meg.

Az első esetben a határozói szintagmát ige+névszó+nyelvi viszonyító eszköz, a másodikban ige+határozószó (önmaga nyelvi viszonyító eszköz is) a harmadikban ige+névszó+nyelvi viszonyító eszköz+határozószó alkotja.

Az első esetben (ragos névszó, névutós névszó) a cselekvést az alapszó által jelölt tárgyra, illetve a tárgyhöz asszociált, annak tartozékaként felfogott környezetre vonatkoztatva, a második esetben a határozószó által jelölt viszonyfogalomra vonatkoztatva vagy a viszonyfogalmat az ige jelentéstartalmához asszociálva, a harmadik esetben az alapszó

---

ebben az esetben éppen ez a speciális jelentéstartalom), s az alföldi falu földszintes házából aligha lehet lemenni a piacra. A helyi nyelvhasználatnak is megvan az objektív oka! Az irányjelző igekötők eredeti jelentése mellett mindig dinamikus (honnan? hová? kérdésű) helyhatározó áll, s ez a kapcsolat tudatosítható a hallgatókban. A Berendezkedtünk az új lakásban mondat azért lehetséges, mert az igekötő elvesztette eredeti jelentését,

jelentéstartalmára és egy viszonyfogalomra egyszerre vonatkoztatva határozzuk meg.

Pl.: A második emeleten nincs víz.

A második emelet fölött nincs víz.

Fent nincs víz.

A víz nem megy fel (a második emeletre).

A második emeleten felül nincs víz.

A helyhatározói szintagma alkotásánál felhasználható eszközök rendszere tehát a következő: lásd: táblázat a következő oldalon.

Ebbe a rendszerbe beilleszkednek a kettős helyhatározók, amelyek a cselekvést két tárgyra vonatkozóan határozzák meg, az úgynevezett ragos névutók, amelyek csupán a valódi névutók csoportját bővítik, és megtalálják benne helyüket az igekötők is, amelyek elvontsága akkor, amikor a cselekvés térbeli irányulását fejezik ki, annak köszönhető, hogy nem az irányhármasság, hanem csupán a kétirányúság, vagyis olyan igekötők, amelyek nem a honnan-hová kérdéspárra felelnek, hanem csupán a hol kérdésre. Ez a rendszerezés nem oldja meg azt a kérdést, hogy minek tekintjük a valamitől távol, valamihez közel szerkezettypusokat. Radikálisan tereli azonban a gondolkodást abba az irányba, hogy a határozószókkal rokonítsuk a második elemet. Igaz viszont, hogy e rendszeren belül a nomenklatura kérdése erősen háttérbe szorul, ugyanis azok a különbségek hangsúlyozódnak, amelyek elválasztják mind a valódi névutós szerkezetektől, mind a határozószókkal kifejezett helyhatározóktól. Eléggé világosnak látszik, hogy a második

---

perfiktíváló szerepet kapott; éppen az igekötő-határozórag szemlélet-egyeztetése (statikus-dinamikus) utal arra, hogy megmaradt-e még az eredeti jelentés, pl. *Be-költöztünk az új lakásba.* (A szerk.)

Határozószók és névmási hat. szók igekötői funkcióiban					
	Hol?	Honnan?	Hová?	Hová?	
A cselekvést az alapszó által jelölt tárgy (vagy személy) tárggyal környezetével vagy személyvel van kapcsolatban	-ban/-ben -n/-on/-en/-ön  -nál/-nél	-ból/-ből -ról/-ről  -tól/-től	-ba/be -ra/-re -hoz/-hez/-höz -ig	bele rá hozzá	rajta
	előtt mögött mellett között alatt fölött/felett körött/körül felé után közélében	elől mögül mellől közül alól fölül/felül körül/-ről/ felől	elé mögé mellé közé alá föle köré/körül felé után közélébe	mellé közé alá  utána	körül
A cselekvést csak egy, a határozószó által jelölt, térbeli orientációt kifejező viszonyfoglaló segítségével határozozzuk meg	lent/alant fent/fenn elöl hátról kint/kinn bent/benn oldalt szélen középen odaát ideát itt  ott  itthon otthon	lentől fentről előlről hátról kintről bentről oldalról szélről középről odaatról /ideatról/ innen  onnan  itthonról házulról otthonról	le fel előre hátra ki be oldalra szélre középre át át ide  oda  haza haza	le fel előre/elő/ hátra ki be  ide, el, át, meg vissza, haza oda, el, át, meg vissza, haza	fenn    benn
	A cselekvést az alapszó által jelölt tárgy (személy) és egy határozószó által jelölt viszonyfoglaló (térviszony) egymásra vonatkoztatásával határozozzuk meg  -val/ -n/-on/-en  -tól/-től -hoz/-hez/-höz/ -től/-től	alul felül/fölül kívül belül keresztül át túl innen végig szemben  közél távol  jobbra balra északra délre keletre nyugatra	alulról felülre kívülről belülről     közélről távolról messziről jobbról balról északra délről keletről nyugatról	alulra alulra kívülre belülre    szembe  közélre távolra messzire jobbra balra északra délre keletre nyugatra	alul felül   keresztül túl  végig szembe



elem határozószó, vagy azzá lett névutó. Az emellett szóló érveket mellőzném, ugyanis a táblázat önmagáért beszél. A lativuszi irányú névutók és a velük azonosságot mutató igekötők formai megegyezése bennem azt a gondolatot erősíti meg, hogy a határozószó és az igekötő kapcsolatának történeti magyarázata deskriptív szempontból is érvényes; vagyis az igekötők kérdését a határozószók felől közelíthetjük meg:

		mellém
		melléd
mellett	mellől	m e l l é / j e /

Ami az igekötővel ellátott igék vonzatait (állandó határozó) illeti, érdekes következtetésekre jutunk:

- ha az igekötő birtokos személyragozott határozói rag, a vonzat mintegy redundanciaként ugyanaz a rag, amelyet személyragoztunk; ez esetben az igekötő a cselekvést a cél vonatkozásában határozza meg;

- ha az igekötő birtokos személyragozott névutó, a vonzat a genitivuszi -nak/nek lesz (kivétel a körül, amelynek bármely hol kérdésre felelő vonzata is lehet);

- ha az igekötő ún. ragvonzó névutó (határozószó), ugyanazt a ragot vonzza, amelyet határozószóként: itt is van egy sajátos redundancia;

- ha az igekötő valódi helyhatározó, tulajdonképpen vonzatról nem beszélhetünk, vagyis értelemszerűen kiegészülhet bármely honnan? (merről?) hová? (merre?) kérdésre felelő ragos névszóval, illetve valódi névutós névszóval; ez az át-ra is érvényes.

A valódi helyviszonyt kifejező igekötők a körül (ahol az irányhármasságnak nincs értelme) és a rajta (amely esetében a képző-funkció dominál) kivételével hová kérdésre felelnek, tehát lativuszi irányúak. Ezek

expliciten utalnak a hová? és impliciten a honnan? kérdésre. Lativuszi irányt sejtene az alul, fölül, keresztül, túl, végig, szembe névutók is, bár ezeknél a szerkezet természetéből következően nem az irányhármasság a szabályozó elv; nehézkés is valódi helyviszonyra utaló igekötőként használni őket. A fenn, lenn, előtt, össze és a szét igekötők szinte sohasem használatosak a cselekvés térbeli irányának kifejezésére.

Mindezt végiggondolva, a helyhatározó tanítását a ragos helyhatározóval kezdeném, a valódi névutókkal, majd a valódi határozószókkal és a két mutatónévmási határozószóval folytatnám; e ponton tárgyalnám meg az alapvető igekötők kérdését, a cselekvés irányát és a meg és el kapcsán a befejezettséget (determináltságot) jelölő aspektusuk vonatkozásában. Ezután venném a személyes névmási határozószókat, majd a névszó + rag + névutó/határozószós szerkezetek legfontosabbjait, végül az itt szereplő igekötőket képzőfunkciójuk szempontjából. Végére maradhatna az ún. ragos névutók és kettős helyhatározók bemutatása, de csupán a mennyiségi halmozás érdekében. (Felsorolnám a helyhatározó kapcsán felmerülő legfontosabb ragos névszókat: környékén, táján, közelében, keretében, irányában, mentén, elején, végén, hátulján, alján, közepén, tetején, mélyén, felszínén, fenekén.)

Ami magát a nyelvtanítási folyamatot illeti, természetes, hogy ezt a rendszert indulásként a lehető legkevesebb elem alkalmazásával mutattam be: 10 rag, 8 valódi névutó, 10 határozószó, illetve mutatónévmási határozószó, 3-5 ragvonzó névutó és a legalapvetőbb 6-8 igekötő. Az irányhármasság megértéséhez feltétlenül szükség van a vizuális eszközök igénybevételére (legalábbis rajzokra), a ragok és névutók jelentésének és használatuknak a megkülönböztetésére szintén, a határozószók és a primitív igekötők esetében az anyanyelvet lehet felhasználni az ott meg-

lévő, oppozíciós viszonyfogalmak felidézésével, pl. en haut, en bas - fent, lent. Ami a névszó + rag + névutó/határozószó összetételű szerkezeteket illeti, az egy-két esetben fennálló tükörfordítási lehetőségen túl az automatizálás marad egyetlen módszerként.

Természetesen nem érintettem a helyhatározó összes problémáját (pl. a tárgyessel és a -nak / -nek datívusszal kifejezhető helyhatározó), nem érintettem a hely- és időhatározó összefüggéseit, az elvont határozók felé való átmenet kérdését. A most elmondottak azonban, úgy érzem, további lehetőségeket vetnek fel.

Még egy utolsó gondolat: a referátum tézisei azt ajánlják, hogy ne erőltessük a határozószók és ige-kötők megkülönböztetését. Az általam felvázolt rendszer is emellett szól, ugyanis mivel a határozószók és az ige-kötők a szórend szempontjából nagyjából egyformán viselkednek, az ige-kötők által okozott nehézségek a helyesírás kérdésére szűkülnek - legalábbis a helyhatározók szintjén.

(1970.)

**Oláh Tibor**

### **Kísérlet a magyar nyelv audio-vizuális módszerrel történő oktatására**

A magyar nyelv külföldieknek történő oktatásával kapcsolatos vitákon állandóan visszatérő kívánság új, jobb tankönyvek készítése. Sokszor elhangzott már az is, hogy nincs tulajdonképpen jó magyar tankönyv. Egy alapos körültekintés azonban éppen az ellenkezőjéről győz meg. A Tankönyvkiadó "Tanuljunk nyelveket" sorozatában több kötet jelent meg (különböző anyanyelvűek számára), a

Nemzetközi Előkészítő Intézet is készített 5 kötetes alapkurzust, a TIT kiadásában megjelent (3 fokozat számára) többféle tankönyv, az egyes külföldi lektorátusokon készített és használt nyelvkönyveket, valamint a külföldi kiadók és egyetemek által megjelentetett magyar nyelvkönyveket szinte össze sem lehet számolni. Ha ezek után bejelentem azt, hogy egy újabb tankönyv, illetve módszer kialakításával kísérletezem, akkor ez nyilvánvalóan némi magyarázatot igényel.

A Debreceni Nyári Egyetem az elmúlt tíz év során ún. hungarológiai tanfolyammá vált. Évente itt fogadjuk azokat a külföldi egyetemi hallgatókat, oktatókat és egyéb érdeklődőket, akik magyarul tanulnak külföldi egyetemeken, továbbá a kultúracsere-egyezmények keretében ideirányított külföldi hallgatókat, akik magyarul nem tanultak vagy csak néhány órát hallgattak valamelyik külföldi magyar lektorátuson. Az 1-2-3 éves magyar tanulmányok után ideérkezők oktatása a nyelvi ismereteiknek megfelelő szintű csoportokban többé-kevésbé megoldott. A legnagyobb problémát a magyarul egyáltalán nem tudók, illetve csak minimális nyelvi ismeretekkel rendelkezők jelentik. Többségük ugyanis az elmúlt évtized tapasztalatai alapján - megrettenve a nyelv és néha a nyelvkönyv nehézségeitől - abbahagyja a magyar nyelv tanulását. A többéves, rendszeres oktatásra épülő nyelvkönyvek anyagszerkesztése következtében az előrehaladás túl lassú, és az a Magyarországon töltött időköz (3-4 hét a nyári egyetem időtartama) viszonyítva eredménytelennek vagy túl nehézkesnek tűnt számukra a tanulás. Mivel az ebbe a kategóriába tartozó hallgatók száma jelentős, úgy gondoljuk, hogy ha a háromhetes nyári tanfolyamon sikerül felkelteni az érdeklődést és megfelelő sikerélményhez juttatjuk a résztvevőket, akkor esetleg ezek a hallgatók utánpótlást jelenthetnek külföldi lektorátusaink számára, mint beiratkozott hallgatók, és vagy így,

vagy más formában kapcsolatban maradnak a magyar nyelvvel, illetve kultúrával. - Egy olyan oktatási módszert kellett tehát találni, amely rövid idő alatt áttekintést ad a magyar nyelv nyelvtani szerkezetéről (különösképpen azok számára, akik nem kívánnak megtanulni magyarul beszélni, de nyelvészeti tanulmányokat folytatnak), megfelel egy nem túlságosan fegyelmezett nyári egyetemi közösség igényeinek (eléggé szórakoztató ahhoz, hogy feláldozzák a magyaróra kedvéért a nagyerdei strandot), és elég rövid idő alatt a magyar nyelven való kifejezésben olyan sikerélményhez juttatja a hallgatókat, amelynek eredményeként nem hagyják abba a magyar nyelv tanulását.

A nyári egyetem által képviselt oktatási keret lehetőségét nyújt ún. intenzív nyelvoktatásra, ezért ezt természetesen igyekeztünk kihasználni. Intenzív tanfolyamon nem egyszerűen órasűrítést értünk, hanem a tananyag speciális megszervezését és minden olyan technikai eszköz igénybevételét, amely a beszédképességet és egy adott nyelvi szöveg memorizálását lehetővé teszi. Erre a célra kezdő fokozaton más nyelvek oktatásában és tanulásában szerzett tapasztalatok alapján a leghatékonyabbnak az audio-vizuális módszert tartjuk.

Audio-vizuális tananyagot olyan tananyagot értünk, amely az állófilm (dia) és hangosított szöveg összekapcsolásával az anyanyelv (vagy közvetítő nyelv) maximális kihasználásával igyekszik elsajátíttatni egy adott nyelvi szöveget. Ezt a banalitást azért ismételjük itt meg, mert éppen a magyar nyelv oktatásával kapcsolatosan jelent meg a szakajtóban olyan cikk, amelyben audio-vizuálisnak neveznek pusztán magnetofonos gyakorlatokat. Az intenzív tanfolyam lehetővé teszi, hogy a tananyagot (nyelvtant) sűrítsük, és felhasználva a kép nyújtotta közvetlen stimulálási lehetőségeket, megpróbálunk minél hamarább beszédet, mondatformálást megkövetelni.

A kísérletet 1970 nyarán végeztük a Kossuth Lajos Tudományegyetem nyári kurzusán. Tizenkét fős csoportnak

(11 francia, 1 japán), napi 2 órában tanítottunk magyart a kísérleti anyaggal, három hétig.

Az anyag tíz leckéből áll. Az összeállításnál a legnagyobb nehézséget a megfelelő filmek hiánya okozta. Mivel a kísérlet első lépéseként csak arról akartunk meggyőződni, hogy az audio-vizuális módszer a mi technikai viszonyaink között milyen mértékben célravezető és milyen mennyiségű magyar lexikális elemet, illetve nyelvtani anyagot képesek a hallgatók elsajátítani -, és nem utolsósorban mivel nem állt rendelkezésünkre megfelelő anyagi forrás, a rajzoltatás, filmkészítést stb. finanszírozásához -, egy olyan megoldást választottunk, amelyről már induláskor tudtuk, hogy nem hozhat teljes eredményt, nevezetesen azt a módszert, hogy a filmeket más nyelvekre készített oktatófilmek közül választottuk ki, illetve a magyarországi kereskedelmi forgalomban kapható diafilmek (mesefilmek) közül próbáltuk kiválasztani azokat, amelyek lehetővé teszik egy adott történet feldolgozását.

Szemléltetésként közöljük néhány lecke szövegének részleteit:

Harmadik lecke

L á t o g a t ó b a n

- Szervusz, Paula!
- Már itthon vagy?
- Igen és itt van Péter, a kollégám.
- Nahát! Micsoda meglepetés!
- Kezét csókolom, Paula.
- Nagyon örülök.
- Tessék befáradni.
- Hol van Ágnes és László?
- Az Állatkertben vannak.
- Egyedül?
- Nem, dehogy!

- A nagypapával vannak az állatkertben.
- Itt van egy kis csokoládé a gyerekeknek.
- Igazán nagyon kedves.
- Köszönöm.
- . Tessék helyet foglalni.
- Köszönöm.
- Szabad egy pohár konyakot?
- Óh, nagyon szívesen.
- Egészségére.

Az adott filmekhez írt szöveget több helyen kénytelenek voltunk az egymás után következő képekhez és nem a nyelv diktálta sorrendhez, illetve szerkezethez igazítani. Ezt természetesen már induláskor tudtuk és ilyen formában a tananyagot mi magunk sem tartjuk kielégítőnek. Szükséges volna nagyobb összeg felhasználása, és az adott nyelvi szerkezetekhez a megfelelő képsor megrajzoltatása. Egyelőre azonban nem találtam meg az illetékes szervet, amely vállalná ennek a költségeit.

A tananyagot nem tekintjük véglegesnek, ezért részletes ismertetését itt szükségtelennek tartjuk. Csak néhány problémát ismertetünk.

Az anyag összeállításakor meg kellett határozni azt a nyelvtani minimumot, amelynek helyet kellett biztosítani a leckékhez. Ennek a nyelvtani minimumnak a váza a következő volt:

- Jelzős szerkezet - nominális mondat,
- ige,
- h a b e o - s szerkezet,
- személyes névmás,
- igei állítmánnyal rendelkező mondat és transzformációja (jelzős szerkezetté),
- múlt idő, feltételes mód,
- térbeli viszonyok,
- létige igeneves alakjai.

Ez a súlypontozás (a felsorolás nem pontos, csak illusztratív jellegű) az intenzív előrehaladást és a minimális szókinccsel maximális mondatformálást célozza.

Az anyag összeállításakor meg kellett határozni azt is, hogy az egyes szavaknak (szófajoknak) melyik alakját (alakjait) kell megadni ahhoz, hogy a magyarul tanuló külföldi a legtöbb információt kapja meg a kérdéses szó ragozásához. Az anyag nem kívánt teljes nyelvtani szabályrendszert nyújtani a hallgatóknak, ezért az egyes szavak főalakjainak kiválasztását két lépésben végeztük el. Az első lépésben meg kellett határozni, hogy melyek azok a formák, amelyek lehetővé teszik az összes ragozott alak képzését, és második fokon ezek közül ki kellett választani azokat, amelyek kezdő fokon feltétlenül szükségesek.

Néhány példa a kiválasztásra:

**Főnév:** a magyar főnév ragozott alakjainak képzéséhez négy főalak ismerete szükséges: egyes szám alanyeset, egyes szám tárgyeset, többes szám alanyeset és az egyes szám harmadik személyű birtokos személyrag,  
pl.: kollégium, -ot, -ok, -a  
szó, szót, szavak, szava

**Melléknév:** a melléknév ragozásához elegendő két alak: alanyeset és tárgyeset (vagy többes szám) zöld, -et, -ek.

**Ige:** az igék minden időben és módban való ragozásához öt főalakot kell megadni, nevezetesen: egyes szám harmadik személy, múlt idő egyes szám harmadik személy, múlt idő egyes szám első személy, feltételesmód egyes szám harmadik személy, felszólító mód egyes szám harmadik személy. Ezek közül a felszólító módot kezdő fokon elhagyhatjuk több okból:

1. Egyszerű ökonomikus meggondolás alapján; számos viszonylag kényelmes szerkezet segítségével a felszólítást ki lehet fejezni. A



felszólító módot gyakran ezekkel a sztereotip szerkezetekkel fejezik ki a magyar köznyelvben:

l e g y e n   s z í v e s  
t e s s é k                    +   i n f i n i t i v u s z  
t e t s z i k

2. A felszólító mód képzése során fellépő hangváltozások, hasonulások a felszólító mód ismeretével, hasznosságával arányban nem álló erőfeszítést követelnek meg a külfölditől. Az ige esetében elegendő tehát az ige négy főalakját megadni.

A gyakorlatkészítés tapasztalatai alapján javasoljuk, hogy foglalkozzanak a nyelvtani gyakorlatok kidolgozásának "elméletével". A kérdés-felelet sémák a magyar nyelvben, bizonyos típusú mondatok esetében (pl. nominális mondat, határozós mondat stb.) olyan azonos formai egységeket tartalmaznak, amelyek nagyon előnyösen felhasználhatók és rámutatnak a nyelv alapvető mondatszerkezeteinek születésére.

A módszer összeállítása során hangsúlyozottan éreztük olyan adatok hiányát, amelyekkel a magyar nyelvészeti kutatás adós. Így pl. a beszélt magyar nyelv gyakorisági szótára, a társalgásban használt leggyakoribb, s tehát legfontosabb sztereotip szerkezetek gyűjteménye, a beszélt nyelv nyelvtana (ez lehetne tudományos alapja az általunk csak ösztönösen felvázolt nyelvtani minimumnak), bizonyos nyelvtani jelenségek a beszélt nyelvben való tényleges előfordulásának vizsgálata (f o g + infinitívusszal kifejezett jövő idő stb.). Mindezeknek a kérdéseknek a tisztázása hátra van, nyelvészekre és a magyar nyelv oktatóira vár. Az illetékes szervekre pedig azoknak a minimális költségeknek az előteremtése várna, amelyek feltétlenül

szükségesek ahhoz, hogy a magyar nyelv oktatásával kapcsolatos módszertani kísérleteket siker koronázza.

Az audio-vizuális módszert a hallgatók nagy tetszéssel fogadták. A nyári egyetemisták általános szokásától eltérően az "audio-viz"-es csoportban gyakorlatilag nem volt hiányzás. Általános vélemény volt, hogy a beszéd-készség érezhetően javult, és a nyelv szerkezetéről kapott kép jó volt. Pontos teszt alkalmazását nem tartottuk célravezetőnek, mert ezt a kísérleti anyagot menet közben az előző órák tapasztalatai alapján, terjedelmében és szerkezetében módosítottuk.

További kísérletek és egy kontroll csoport vizsgálata lenne szükséges ahhoz, hogy kimutassuk az ilyen módszerrel történő oktatás összes előnyét és esetleges hátrányait.

(1970.)

**Pauka Károlyné - Somos Béla**

### **A helyes magyar kiejtés oktatásának néhány kérdése**

Kommunikációs feladatát a beszéd akkor teljesíti maradéktalanul, ha a hallgatóban a beszélő szándékának megfelelő élmény keltésére képes. Ennek egyik feltétele a jel és a fogalmi, hangulati tartalom közötti zavartalan kapcsolat. A nyelvi jel és a jelentés közötti kapcsolat minősége egy oldalról - akusztikai szempontból - a beszélő kiejtésével jellemezhető.

Mi a kiejtés?

Deme László megfogalmazása szerint: "A kiejtés fogalmába tartozik a nyelv egész akusztikai oldala, tehát hangta-

nán kívül hangsúlyozási és hanglejtési kérdései is."<sup>(1)</sup>  
Vagyis a következő problémakomplexumok sorolandók ide:  
az egyes beszédhangok fonetikai és fonológiai jellemzői,  
az egyes szóelemek jellemzői, a mondatfonetikai eszközök  
és felhasználásuk kérdései.

Benkő László a kiejtés kérdéseit két fő csoportba  
sorolja: "egyik részük a nyelvi rendszerhez, a másik a  
beszélő egyéniségéhez igazodik."<sup>(2)</sup> Lazicius ez utóbbit  
hangsúlyozta: "az emberi beszédben előforduló hang-  
jelenségek mindig nagymértékben egyéniek és egyszerűek.  
Ezeket az egyéni és egyszeri bélyegeket is tekintve el-  
mondhatjuk, hogy ahány beszédhang - annyiféle."<sup>(3)</sup> Ezzel  
Horváth János is egyetért, "mindamellet - írja - van a sok-  
féleségben is valami közös, valami helyesnek, magyarnak  
tudott és érzett szabály, az ép magyar hangidom megnyug-  
tató valósága. Nehéz volna ezt részleteiben meghatározni,  
könnyű azonban felismerni az elkövetett legparányibb vét-  
éseket is."<sup>(4)</sup>

A helyes kiejtésnek a különböző nyelvekre érvényes  
meghatározását Gombocz adta. Szerinte "a beszédbeli nyelv-  
helyesség nem nyelvtani, hanem nyelvészeti problémá-  
ma. Helyes az, ami egy nyelvközösség szokásaival megegye-  
zik, helytelen, ami vele ellentétben áll",<sup>(5)</sup> ill. töl-  
te különbözik. Benkő László összegezése szerint "... a  
grammatikai rendszer által felsorakoztatott és együtte-  
sen G-vel jelölhető és  $G_1, G_2, G_3 \dots G_n$ . összetevőkből  
álló kiejtési sajátságok közös és állandó jellegűek ...  
A beszélő egyéniségéhez igazodó, tehát szubjektív kiejtési  
elemek ( $S_1, S_2, S_3 \dots S_n = S$ ) egyediek és hullám-  
zóak."<sup>(6)</sup>

Ez elvezet a beszédhibák, kiejtési hibák fogalmához.  
Abban az esetben ugyanis, ha valamely szubjektív kiejtési  
elem a G-vel jelölt kiejtési norma túrési határát át-  
lépi, kiejtési hibáról beszélünk. A kiejtési hibákat kü-  
lönböző szempontok szerint csoportosítják. Osztályozási  
szempont az artikuláció (és a hiba létrejöttének) helye,

a képzési anomália jellege (a hangszínre, az időtartamra vonatkozik-e, az egyes hang, a morféma, a mondat hibája-e), a hiba megjelenésének gyakorisága (szórványos vagy rendszeres), a beszédérthetőségre tett hatása, oka (fiziológiás, pszichés vagy szociológiai), esetleges tendenciája stb.

Sok felmérés, megfigyelés mutatja, hogy köznyelvi kiejtésünk állapota sem megfelelő. S ebben nem csak zárt ü hangunk fokozatos háttérbeszorulása játszik közre, sokkal inkább az a terjedő beszédigénytelenség, amelynek a sok elhadart szöveg, pongyolán képzett hang, idegenszerű hangsúlyozás és szakaszolás, szótagelnyelés, szókihagyás, hangösszerántás, hanghelyettesítés, betűejtés és tényleges beszédhiba a mutatója, amit nap mint nap tapasztalhatunk. Mindez jogossá teszi azt az igényt, hogy a szép beszédre nevelés nagyobb helyet kapjon a pedagógia minden területén.

A mi területünkön így vetődik fel a kérdés: hol a helye a kiejtéstanításnak a nyelvoktatásban? Van-e egyáltalán helye, s ha igen, mekkora?

Az álláspontok különbözőségét hadd világítsuk meg Krammer Jenő szavaival: "... általában, ha angolt tanítunk - írja - a kiejtéssel való sok és gondos törődés magától értetődő, ugyanakkor a német nyelv kiejtésével kapcsolatban nagyon könnyen kijelentik a tanulók, de - előfordul - még a tanárok is, hogy azzal semmi probléma nincsen és különösebb fonetikai gyakorlatok nélkül megtanulhatjuk, illetőleg megtaníthatjuk. Az igazság persze az, hogy a német kiejtés gondozása éppolyan komoly és fontos feladat, mint az angolé." (7) A magyar kiejtés oktatásával kapcsolatban is hallottunk olyan véleményt, hogy a tanítványok kiejtése és beszédértése spontán is javul annyira, hogy a súlyosabb félreértéseket elkerülik. Más vélemény szerint a magyar kiejtés oktatása azért szükségtelen, mert nálunk a betűk mindig azonos hangérték hordozói. De aki

így gondolkozik, elfeledkezik arról, hogy egy idegen nyelv kiejtésének megtanulásában a fő nehézséget nem a betűkép és a hang egyeztetése, hanem a szükséges képzőszervi mozgások megtanulása, automatizálása jelenti. Egy hang, egyetlen hang hibája is kikezdi az artikuláció egészét, s diákjaink esetében nem egy-egy hang hibájáról van szó, hanem egészében más szokásmechanizmusról, egy más artikulációs bázisról. Herman József írja, hogy a francia nyelvben egyetlen hang sincs, mely teljesen azonos volna a vele rokon magyar hanggal" (8), s ez nemcsak a francia és a magyar, hanem más nyelvek viszonylatában is igaz. Anélkül, hogy a kérdés jelentőségét túlozni próbálnánk, mondhatjuk: kevés olyan területe van a nyelvoktatásnak, ahol a tanár személyes jelenlétére akkora szükség lenne, mint amekkora a kiejtéstaniításban van.

A magyar kiejtés ügyének legnagyobb szószólója, Kodály Zoltán írta: "Semmi sem jellemző annyira egy nyelvre, mint sajátos hangzása. Olyan ez, mint a virág illata, a bor zamata, az opál tüze. Megismerni róla a nyelvet már messziről, mikor a szót még nem is értjük. Minden nyelvnek megvan a maga mangszíne, tempója, ritmusa, dallama, egyszóval zenéje". Majd így folytatja: "... ha idegen nyelvről van szó, természetesnek vesszük, hogy a foggyatékos kiejtés csak féltudás. Aki magyarul akar beszélni, tanulja meg a kiejtést. Ez csak tiszta sor." S annál inkább, mert "a magyar kiejtést ... tanulni kell, még a született magyarnak is. Ha nem csiszolja, újítja folytonosan, berozsdásodik." (9)

Ha a kiejtés oktatásának szükségességét belátjuk, az optimális szervezeti keretek még kérdésesek, hiszen többféle megoldás lehetséges. A Kievi Előkészítő Fakultáson - értesüléseink szerint - két ember, a nyelvtanár és a fonetikatanár feladata a kiejtés gondozása. A Nemzetközi Előkészítő Intézetben a nyelvtanár, a társalgó tanár és a laboratórium gondja a kiejtés, emellett a legnehezebben boldoguló diákok egyéni fonetikai foglalkozásokon vesznek

részt. A külföldi egyetemeken dolgozó magyar lektorok nem sokat válogathatnak az optimális szervezeti formák közt - magad uram, ha szolgád nincs - egymaguk látják el a nyelvtanítás különböző területein szükséges feladatokat.

Az oktatás hatékonyságának meghatározásában a szervezeti keretek - bár nem mellékesek - másodrendű szerepet játszanak. A lényegét, a kiejtés tanításának tartalmát a nyelvészet (a magyar fonetika), a tanítás folyamatát pedig a pedagógiai törvényszerűségek determinálják, másrészt azok a sajátyszerűségek, amelyek a hallgatók más-más anyanyelvéből, eltérő artikulációbázisából következnek.

\* \* \*

A magyar artikulációbázis lényegét, fő jellemzőit egyrészt önmagából, másrészt a más nyelvekkel való összehasonlítás során mutatkozó különbségekből határozhatjuk meg.

Magánhangzórendszerünket mennyiségileg a rendszertagok nagy száma, minőségileg pedig az jellemzi, hogy hangjainkat minden helyzetben határozottan és világosan képezzük (10).

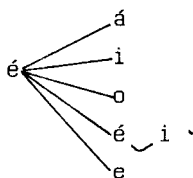
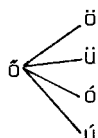
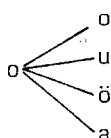
Az egyes hangok korrekt képzésének szabályait leíró hangtanunk tartalmazza. Az, hogy sok hangunknál egy-egy képzési mozzanat megváltozása más hangot eredményez, a kiejtéstanítás munkáját nehezíti; az viszont némileg könnyíti, hogy magánhangzóink hangszíne állandó, s többségük optikailag is jól differenciálható.

Valamennyi hang összes képzési sajátosságainak felsorolására itt se hely, se szükség nincsen. S nem követelhetünk diákjainktól a magyar leíró hangtan minden kérdésére vonatkozó ismereteket. Ez azonban nem ment fel bennünket bizonyos leíró hangtani ismeretek nyújtásától, minthogy a hangtani ismeretekre nemcsak a helyes kiejtés érdekében, hanem a grammatika alapjaiként is szükség van, gondolunk itt a két, illetőleg három alakú toldalékokra. Ez a magyar magánhangzók magas és mély, helyesebben palatális és velá-

ris hangokra való felosztásának megtanítását teszi szükségessé.(...)

Mivel sok más nyelvben az ajakmozgások kisebb szerepet játszanak, mint a magyarban, ezek gyakoroltatása sok gondot kíván, esetleg ún. szájgimnasztikai gyakorlatokat is. Nehéz a nyelv megfelelő helyzetének eltalálása is. Kevés nyelvben van oly sok középső és felső nyelválású fonéma, mint a miénkben. Oktatási szempontból kiváltképpen a középső nyelvallásúak problematikusak, hiszen itt fel is út, le is út, sőt eltérések a nyelv vízszintes helyzete szerint is lehetségesek. Ehhez járul az időtartam különbségeinek ritmikai és fonológiai jelentősége, amit a magyarul tanuló külföldiek igen nehezen tudnak megszokni.

Az eltérések lehetséges fő irányait érdemes három középső nyelvallású hosszú hangunk esetében megnézni:



Azaz:

1. mindhárom hang gyakori hibája, hogy a szükségesnél rövidebben hangoztatják;

2. a szokásosnál zártabb képzés a megfelelő felső nyelvallásúak hangszínéhez való közeledést jelent;

3. a nyelv vízszintes irányú mozgásának helytelensége az  $ó \leftrightarrow \delta$ . az ajakműködés hibája  $ó \leftrightarrow é$  egybemosását eredményezheti;

4. nem ritka - elsősorban az é esetében - adiftongizálás;

5. végül a kívántnál alacsonyabb nyelvhelyzet az ó hangszínét az a, az é hangszínét az e hangéhoz közelíti.

(E főbb irányok szerint a fokozatok sokfélesége és keveredése számtalan variációt eredményez.)(...)

Áttérve a mássalhangzókra: a magyar artikulációbázis jellemzője, hogy pontos különbséget tesz a zöngétlen és a zöngés mássalhangzók között. Idegen kiejtésünktől az aspirált képzés; a magánhangzókörnyezet nem idézi elő a mássalhangzók palatizálódását, s a depalatizálást sem. Sajátságja nyelvünknek a gemináció, amennyire természetes számunkra, éppoly idegen nem magyar anyanyelvű diákjaink többsége számára. Ha a hangokat egyenként nézzük, akkor kevés olyat találunk, amelyhez hasonló vagy amelynek nagyjából megfelelő más nyelvekben ne volna; egyik nyelvben egyik hangunkhoz, másik nyelvben másik hangunkhoz közeleiek vannak. (11) (...)

A hangok azonban csak alapelemek, s valamennyi egyes hang pontos képzése sem biztosítja az érthető beszédet. Sőt - olykor, és kissé - éppen ez lesz a beszéd folyamatoságának a gátja. A kiejtéstanítás egy fokán ezért a korábban nyújtott ismereteket bizonyos mértékig és meghatározott esetekben tagadnunk kell, diákjaink hangképzőszerveit a magyar artikulációbázis által meghatározott törvényszerű pontatlanságokra kell szoktatnunk. Itt a hasonlulás, igazodás, összeolvadás, rövidülés, kiesés szabályaira gondolunk. (Némelykor még ezeken a törvényeken túl is eltér az írás és a kiejtés - az egy, a lesz, a kisebb stb. szavakban - ezt diákjainkkal közölnünk kell.)

A nyelvünket tanuló külföldiek nemcsak eltérő hangjaikat, hanem nyelvük hangkapcsolódási törvényszerűségeit is hozzák magukkal artikulációbázisukban. Csak példaként említenénk a lengyelek, mongolok és orosz anyanyelvűek beszédében a több dentális hangra vonatkozó palatalizációt, ami a lengyeleknél *i* előtt, a mongoloknál magas magánhangzók előtt jön létre. Az oroszok beszédében a *d*, *t*, *n* palatalizált ejtése magas és mély magánhangzók előtt egyaránt előfordul. Vietnamiaknak a mással-



hangzókapcsolatok törésmentes megalkotása jelent különös nehézséget. A spanyoloknál többek közt a szóvégi zárhangok erőtlen ejtése, a németeknél a szóvégi zöngés zárhangok zöngétlenülése típusos. Több nyelv beszélnél előfordul a hosszú konzonánsok két hangra: egy zöngés és egy zöngétlen hangra való felbontása. Angolul beszélő afrikaiaknál gyakran megfigyelhető a magánhangzóval kezdődő szavak hehezetes indítása, és több mássalhangzó aspirált ejtése is. A németekre jellemző gyakori hangrés-zár a beszédet szaggatott morzejelekhez hasonlóvá teszi, ami ellentétes a magyar beszéd huzamos, megszakítás nélküli vonalával. Kodály szerint ez a német származásúak magyar beszédén erősen érezhető még a második nemzedékben is. (12)

A hangkapcsolási hibáknál is jobban kikezdi a beszéd érthetőségét a hangsúlyozási hibák. Mint Horváth János megállapítja: - "a hangidom eltorzítására ... a rossz helyen való hangsúlyozás tesz a legtöbbet." (13) Főntebb már volt erről szó. Tegyük hozzá, hogy a hangsúly a magyarban nem elengedhetetlen tartozéka a szónak. Ha valamely szó hangsúlyt kap, azt nem mint szó, hanem mint a mondatnak valamilyen okból kiemelt része kapja. Ilyenkor a hangsúly a szó első szótagján van. A jó hangsúlyozás a beszédet kellően tagolja, szakaszokra bontja. A hangsúlyozás alapegysége tehát nem a szó, hanem a szakasz. A nagyobb erősségű, a többi szakaszhangsúly fölé emelkedő csúcs a mondathangsúly. Ilyen csúcs - miként szakaszhangsúlyos is - bármiféle mondatrészen lehet. A hangsúly szoros kapcsolatban van a szórenddel (ez azonban már nem tartozik témánk körébe). A magyarban a hangsúlyozásnak elsősorban értelmi okai vannak, de belejátszanak bizonyos érzelmi szempontok is. Emellett a hangsúly ritmikai szerepe is nagy, a szép magyar beszédet ugyanis a ritmusosságra való törekvés jellemzi. (14)

#### Hangsúlyozási hibák:

1. A túlságosan erős és sűrű hangsúlyozás, ami túl rövid szakaszokra bontja és darabossá teszi a beszédet;

2. Ha viszont túl hosszú a szakasz, ennek szintelenség, monotónia, másrészt elfutás, hadarás lehet a következménye;

3. A nem megfelelő helyen való hangsúlyozás a szövegek széttördeléséhez vezet;

4. Hangsúlyozási hiba, ha a hangsúly nyúlást, a hangsúlytalanság rövidülést eredményez;

5. Fontos különbség a magyar és több más nyelv - elsősorban a germán nyelvek - között az, hogy náluk a súlyos és súlytalan szótagok között sokkal nagyobb különbség van, mint nálunk. Ez nemcsak a németek magyar beszédében, hanem a németül tanuló magyarok beszédében is zavaró hatású lehet. (Vö. 15, 16.)

A hangsúlyhoz mint másik mondatfonetikai eszköz csatlakozik a hanglejtés kérdésköre. Azért is, mert "minden hangsúlynál új hanglejtési egység kezdődik, s így a hanglejtési egységek ... a hangsúlyozási szakasszal ... egybeesnek." (17)

Értelmi egységek végén általában a dallam esése következik be, egyrészt a légnyomás csökkenése, másrészt a hangszalagokat feszítő izmok ellazítása következtében. (18) A dallam egybefoglalja a mondandó nagyobb tartalmi egységeit, érzékelteti az egyes elemek összetartozását és a nagyobb tartalmi egységek tagolódását. Ha nincs nyelvi jel, képes pótolni azt, rámutat a mondat tartalmi jellegére.

A magyar beszéd alapvető hanglejtésformája az ereszkedő, pontosabban elől eső hangmenetű. Ilyen dallama van a kijelentő, a kiegészítendő kérdő és a felszólító mondataink többségének. A felkiáltó és az óhajtó mondatokra általában az enyhén ereszkedő hanglejtésforma jellemző. Erősen eltér a többitől az eldöntendő kérdések dallama,

ha nincs benne -e kérdőszócska, mert ilyenkor csak a hanglejtés fejezi ki, hogy a beszélő nem közöl. hanem érdeklődik. A hanglejtés ezekben a kérdésekben emelkedő-eső, pontosabban: a végén eső formájú. Ha a kérdés több szakaszból áll, a sajátos dallam csak az utolsó szakaszban érvényesül: a többi szakasz a hanglejtés alapformáját, az elöl eső menetűt mutatja. Az összetett mondat hanglejtése teljes lezárttságot csak a mondat legvégén mutat, így az előző tagmondatok utolsó szakaszának végén kissé emelkedik.

A beszéddallam e felsorolt alapformáit az érzelmi telítettség megsokszorozhatja. (. . .)

Az intézetben tanuló külföldiek közül kiejtési szempontból a legtöbb problémát a vietnamiak jelentik. Ebben a szavak szótagokra való széttördelése mellett igen erősen közrejátszik az, hogy helytelenül intonálnak. Mondataik gyakran a lezártatlanság hatását keltik, sem beszélőként, sem hallgatóként nem differenciálják a feleletet váró kérdést a feleletet nem váró mondatoktól. Igen sok diák beszédéből hiányzik a folyamatosság s az értelemszerű tagolás.

Természetesen az anyanyelvként monoton nyelvet hozó diákok beszédén is igen sokáig uralkodik anyanyelvi intonációjuk. Az egyes nyelvekre jellemző tipikus hanglejtésformák - s ezek vetületeként a külföldiek magyar beszédében mutatkozó tipikus hanglejtési hibák - összegyűjtését még nem végeztük el. Módszertani követelménynek tekintjük azonban azt, "hogy az intonációt az első órától kezdve a lehető legkövetkezetesebben kell tanítani." (20)

A beszéd nagyobb egységével, tehát az intonációval kapcsolatban kell szót ejteni a folyamatos és érthető beszéd alapfeltételéről, a jó légzés technikáról. Nem éppen örvendetes, ha a nyelvtanárnak ezzel is foglalkoznia kell - hiszen a munkája enélkül is annyira szerteágazó -, de úgy látszik, hogy a levegőgazdálkodás helytelensége idegen nyelven való beszéléskor jobban ki-

ütközik. Másrészt - Nagy Adorján véleménye szerint - "a helyes légzés ... különösen a magyar beszédben bír jelentőséggel, hiszen ... a mi beszédünk szólamokból tevődik össze. Már most, hogy ezeket a szólamokat ne csak érezzük, hanem éreztetni is tudjuk, meg ne törjük: ahhoz elsősorban elégséges levegő szükséges." (21)

Szorosan ide kapcsolódik a szünettartás kérdése. A beszédbeli szünet a kifejező beszéd fontos feltevétele. Beszédtanításunk magasabb szintjére jutásának egyik mutatója, ha "a beszélő nem akkor tart szünetet, amikor belégzés válik szükségessé, - írja Deme László - hanem akkor végzi el a szükséges belégzést, amikor (értelmi okokból) úgyszólván szünetet kell tartania." (22) (...)

Mind a magánhangzók, mint a mássalhangzók automatizálása során fontosnak véljük a minél többféle hangkörnyezetben való gyakorlást. Szükség esetén felhasználhatjuk a fonetikai tükröt, amelynek segítségével a diák saját hangképzőszervi mozgásait szemlélheti, s összehasonlíthatja a példával. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a kiejtés-tanításban az utánzást is fontosnak és nélkülözhetetlennek tartjuk. Hogy melyiknek jut nagyobb szerep - a tudatosításnak vagy az imitációnak - azt csoportja válogatja. (23) Egy leendő magyarszakos hallgatónak teljes áttekintéssel kell rendelkeznie hangrendszerünkre vonatkozóan. Előfordul azonban, hogy némelyik diák hosszadalmas magyarázatokra nem, de egyszerű előmutatásra rögtön rátalál a megfelelő képzési helyre és módra. Az intonáció tanítását szükségessé és lehetővé teszi, hogy már az első leckében mondatokkal dolgozzunk, s igen korán előkerül az eldöntendő kérdés is. A képi és hangszemléltetés után a kívánt hanglejtés automatizálását azonos ritmusú, dallamú, de más-más morfémákból felépített mondatokkal próbáljuk elérni. Ez a kiejtés-tanításnak a nyelvoktatás egészével, másrészt a kiejtéstanítás egyes területeinek egymással való kapcsolatát is biztosítja.

Ha nyelvet tanítunk - beszédet tanítunk. A kiejtés-tanítás jelentősége így az oktatás egész folyamán megmarad, de mint direkt tevékenység az első időszakban kap legnagyobb teret. Folytonosan kell azonban számítani a más automatizáltnak vélt ejtésformák hibáira, bizonyos visszaesésre, főleg új, nehezebb beszédfeladatok végzésekor. Így három mozzanat váltja egymást: a tudatosítás, az automatizálás és a korrekció. Először a tudatosítás, majd a begyakorlás, később a javítás kap nagyobb szerepet. Ez az elkülönülés és váltakozás azonban nem mechanikus, a három mozzanat többször együtt jelentkezik, a korrekció és az automatizálás idején is újabb és újabb tudatosítás szükséges.

A korrekcióra vonatkozóan receptet, részletes útmutatást sehol sem találunk, ilyet nem is remélhetünk. A hangjelenségből azonban következtetni tudunk a hangképzőszervek helyzetére, a hibából a hiba okára. Feladatunk, hogy a hangképzőszerveket olyan helyzetbe hozzuk, ami a kívánt hangjelenséget eredményezi. (...)

Mivel a beszédszervi és a hallási figyelem kifáradása gyors, a kiejtési gyakorlatokat igyekszünk rövidebbre fogni, s inkább többször visszatérünk ugyanarra a problémára. (Ezt egyébként Seeman alapelveként jelöli meg. <sup>(26)</sup>) Hasonló követelmény - s már-már alapelv - az egyre fokozódó egyéniesítés, hiszen az artikulációs problémák először minden hangnál, később anyanyelvek szerint más-más hangoknál, végül - az egyéni artikulációs készségektől függően - egyénenként is különbözően mutatkoznak. Tekintve azonban, hogy általában csoportkeretekben dolgozunk, s a többiek foglalkoztatásáról is gondoskodnunk kell, ezt úgy tesszük, hogy mellékszereplőkként ugyan, de bevonjuk őket a kiejtési gyakorlatokba, olykor a javításhoz az ő segítségüket is igénybe vesszük. (...)

E kis kitérő után a nyelvi-fonetikai hallás fejlesztésének szükségességéről kell még szót ejteni. Mivel a szép magyar beszéd zenei követelményei nagyok, s elsajátításához

jó fül kell, munkánkban fontos helye van a hallásnevelésnek. Általános tapasztalat, hogy az a diák, aki bizonyos hangok között akusztikailag nem tud különbséget tenni, az e hangok ejtésekor sem differenciál. A hangdifferenciálási készség nemcsak a kiejtéssel, hanem az írási, helyesírási készséggel is szoros kapcsolatban van, s bár az íráskép olykor zavarja a kiejtést, mégis igaz: ha az egyes készségek fejlesztése - a hallásfejlesztés, a kiejtés és a helyesírás tanítása - egymással megfelelő kapcsolatokat tart, akkor az egyik készség javulása a másik készség fejlődését is könnyebbé teszi.

Munkánkhoz jó segítséget kapunk a különböző technikai eszközöktől. Ez a szemléltetés témaköréhez szorosan kapcsolódik. Elsődleges vizuális és akusztikai "szemléltető eszköznek" természetesen a kifejező tanári beszédet tartjuk, hiszen a legfőbb nyelvi környezetet a tanár személye biztosítja. A túlzottan óvatos, a szemléletességet eltúlzó tanári beszédet azonban sokakkal - Péterfia Zoltánnal <sup>(27)</sup>, Fésüs Andrással <sup>(28)</sup> - együtt helytelennek tartjuk, igyekszünk mielőbb a normális beszédtempó közelébe jutni. Hiszen "a helyes ejtés normái csak a helyes tempójú beszédben jelennek meg, csak ezen taníthatók, a túl lassú és a túl gyors beszéd torzít."<sup>(29)</sup> (...)

A kiejtés utánzásán alapuló gyakoroltatásában a technikai eszközök közül elsősorban a magnetofont használjuk, különösen a beszédritmus és az intonáció tanításához. A magnetofonos gyakorlatok veszélyenek tartjuk, hogy könnyen mechanikussá, unalmassá válnak egyrészt hosszúságuk, másrészt a gépi hang s a feladatok hasonlósága következtében. Ezért célszerű a magnetofonos gyakorlatoknak más típusú gyakorlatokkal való változtatása. A magnetofont automatizálásra, beszédminták nyújtására általánosan felhasználják, a hallgatók beszédproduktumainak rögzítésére sokan még sajnálják az időt. Pedig az olva-

sott szöveg visszahallgatása igen sok tanulsággal jár mind a diák, mind a tanár számára. Már csak azért is, mert a tanár füle a többszöri együttlét következtében hozzászokhat a diák ejtési hibáihoz, modorosságaihoz, de a magnetofon élesen megmutatja a helyes és a hibás beszéd különbségeit. (...)

A kiejtés javítható, formálható. Ha épek a beszéd-szervei, a hallása, s igyekezete is megfelelő, külföldi is eljuthat a helyes magyar kiejtés közelébe; talán nem egy, hanem két vagy három év alatt, s biztosan nagyon sok munka, gyakorlás árán. Ez egyben summázata is lehet az elmondottaknak.

A fentiekhez még azt kell hozzáfűzni, hogy a Nemzetközi Előkészítő Intézetben - mint az oktatás más vonatkozásaiban, a kiejtéstanítás terén is - kedvezőbb helyzetben vagyunk a külföldi lektoroknál. Nagyobb óraszámiban tanítunk, s munkánkat a nyelvi környezet is támogatja. Az sem mellékes, hogy munkánkat nem magánosan, hanem nagy nevelői közösségben végezzük. Jó lenne azonban, ha köztünk és a külföldön tanító magyar nyelvtanárok között rendszeres kapcsolatok jönnének létre, ha egymás munkájáról, eredményeiről kölcsönösen tájékoztatnánk egymást. A kutatómunka összehangolása révén idővel létrejöhetne egy olyan összeállítás, mely a magyar és sok más nyelv között részletes hangtani és intonációs összehasonlítással szolgál. Ehhez a lépcsőt a magyar hangtannak a különböző nyelveken és nyelvek szemszögéből való tárgyalása jelenthetné. Mint Szoboszlai Miklós 1958-ban írta: "a közeljövőben nálunk is gondolni kell arra, hogy jelenjenek meg egyes nyelvekből olyan fonetikai segédkönyvek, amelyek az idegen nyelv hangrendszerét gyakorlati szempontból, de tudományos megalapozottsággal tárgyalják és tekintettel vannak a magyar hangrendszerrel való összevetés feladatára." (31) Ugyanez -

fordított előjellel - a mi területükön is hasznos lenne. Feltételezzük, hogy a magyar nyelvet idegen nyelvként tanító tanárok közösségének ma már elég tapasztalat áll rendelkezésére ennek a munkának az elvégzéséhez.

(1970.)

J e g y z e t e k :

- (1) Deme László: Kiejtésünk vitatott kérdései  
(Helyes kiejtés, szép magyar beszéd - egri kiejtési konferencia anyaga - Bp. 1967. 41. old.
- (2) Benkő László: A kiejtési variánsok kérdéséhez EKKonf. 177. ol.
- (3) Laziczius Gyula: Fonétika Bp. 1944. 3. old.
- (4) Horváth János észrevételei (A jó magyar aktái-ban; Szerk.: Eckhardt Sándor - Bp. 1941.) 48. old.
- (5) Gombocz Zoltán: Nyelvhelyesség és nyelvtudomány MNy. XXVII. 11. ol.
- (6) Benkő László ld. (2) 177. old.
- (7) Krammer Jenő: Az idegen nyelvek tanítása a felnőttek nyelvoktatásának szemszögéből (Az idegen nyelvek tanításának időszerű kérdései - Bp. 1957.) 47. old.
- (8) Herman József: Précis de phonétique française Bp. 1967.
- (9) Kodály Zoltán: Vessünk véget kiejtésünk romlásának (A jó magyar ejtés aktái - ld. /4./)
- (10) Bakos József: A helyes és szép beszéd (Főiskolai évkönyv IV. Eger, 1958.) 181-208. old.
- (11) Bárczi Géza: Anyanyelvünk magyarsága Bp. 1956. 1-3. old.
- (12) Kodály Zoltán: A magyar kiejtés romlásáról vö. (4)
- (13) Horváth János: im. 49. old.
- (14) Deme László: A hangsúly (ld.: A mai magyar nyelv rendszere Bp. 1962. Szerk.: Tompa József (458-470. old.



- (15) Bakos József im. ld. (10)
- (16) Kodály Zoltán im. vö.: (4)
- (18) Deme László vö.: (15) 503. old.
- (18) Fónagy Iván - Magdics Klára: A magyar beszéd dallama  
Bp. 1967. 312. old.
- (19) Juhász János: Az intonáció néhány pedagógiai pszichológiai vonatkozása (Magyar Pszichológiai Szemle Klny. 1964/3. 396. old.
- (20) Juhász János im. 401. old.
- (21) Nagy Adorján: vö. (4) 57-60. old.
- (22) Deme László: vö. (14) 518. old.
- (23) Juhász János: Tudatosítás és automatizálás a haladó fokú idegen nyelvi beszéd tanításban ELTE, disszertáció, 1963. 140. old.
- (24) Kanizsai Dezső: Gyakorlati fonetika Bp. 1960. 57-58. old.
- (25) Frint Tibor - Surján László: A hangképzés és zavarai  
Beszédzavarok Bp. 1969. 133. old.
- (26) Seeman, M.: Sprachstönungen bei Kindern, Halle, 1959. 123-181. old.
- (27) Péterfia Zoltán: A korszerű nyelvoktatás néhány kérdése  
MNYO. 1963. 1. 2. 67-73. old.
- (28) Fésüs András: Az idegennyelv-oktatás új módszerei (A ciklikus nyelvoktatás) Győr, 1969.
- (29) Lado, R. - Fries Ch.: English Pattern Practices (Ann Arbor, 1966)
- (30) Lotz János: Hangos röntgenfilmvetítés a magyar nyelv hangképzéséről (A magyar nyelv története és rendszere; Szerk.: Imre Samu és Szathmári István, Bp. 1967). 255-258. old.
- (31) Szoboszlay Miklós: Megjegyzések egy tanulmánygyűjteményhez INyT 1958. I. évf. 153. old.

**S e b e s t y é n   A n d r á s**

### **A határozók tanításának módszeréről**

Mind a nyelvreírás, mind a nyelvtanítás - ideértve legkorszerűbb módszereiket is - tulajdonképpen csak két-féle vezérfonalon haladhat; vagy a poliszémia - homonímia, vagy a szinoníma elvét követi. Természetesen ebben az összefüggésben mindkét fogalmat a legtágabban értelmezzük, és kívánatos mindjárt az elején hangsúlyoznunk, hogy míg a nyelvreírás az egyik vagy másik elvet a lehető legtisztább formában igyekszik alkalmazni -, addig a nyelvtanításban a kettő sohasem zárja ki egymást, de az egyik - a már elért tudásszint, vagy az elérni kívánt célok szerint - mindig domináns szerephez jut.

Úgy tűnik, általában kezdő fokon, de egy nyelv tanításának csak a második szakaszában szoktunk a poliszémia fonalán haladni, ami közelebbről azt jelenti, hogy a legszükségesebb nyelvi formák és azok legalapvetőbb jelentésének elsajátítása után elsősorban a formák használati körét fokozatosan szélesítve, kiterjesztve bővítjük a nyelvismeretet. Ezen az úton a nyelvet tanuló tudása előbb-utóbb olyan szintre ér, hogy a már egyféle módon kifejezni tudott jelentéstartalom kifejezé-

sére újabb és újabb nyelvi formákat kereshet, a tanításban is fokozatosan előtérbe kerül tehát a szinonímia elvé, és a rajta alapuló módszerek. (A tankönyvekben ezen a fokon szoktak megjelenni a "Hogyan tudnánk másképpen kifejezni azt, hogy ..." kezdetű gyakorlatok.)

Első pillantásra tehát magától értetődőnek látszik, hogy a szinonímia elvére alapuló nyelvoktatási módszerek a nyelvtanulás haladottabb fokának felelnek meg; s ezt igen egyszerű, sőt tetszetős volna indirekt úton, az ellenkező oldalról azzal megerősítenünk, hogy viszont a homonímia elvét követő módszer jelentős mértékben csökkentheti a nyelvtanulás kezdeti nehézségeit, minthogy a legfontosabbnak ítélt nyelvi formákból kiindulván jó ideig korlátozza az elsajátítandó idegen kifejezések számát. Ez azonban csak a nagyon kezdő számára jelent - akire, mint mondtuk, tulajdonképpen nem is vonatkozik -, és az ő számára is csak nagyon viszonylagos könnyebbséget. Ahogy ugyanis minden következő idegen nyelv tanulása könnyebb szokott lenni, mint az előzőé; úgy okkal feltehető, hogy a pszichológiából ismert transzfer jelensége egyazon nyelv tanulása során még inkább megmutatkozik - hogy tehát minden következő idegen nyelvi forma elsajátítása is mindig könnyebb, mint az előzőé. Egy nyelv eredményes elsajátításához a tanulónak tehát nem csak objektíve van szüksége bizonyos számú kifejezési formára, hanem szubjektíve is, ezek megtanulásával pszichikailag alapozza meg továbbhaladását. Ezt a szükség-szerűséget ismerték fel éppen itt, a Nemzetközi Előkészítő Intézetben, ahol azonban - s ezt egy pillanatra sem szabad elfelejtenünk, ha az itt alkalmazott módszerekről szólnak - a magyar nyelvet nagyon is gyakorlati céllal oktatják; míg a magyar nyelv tanításának célja külföldön - bármily sokféle lehet is - rendszerint egészen más.

Egyéb szempontokból nézve egyenesen azt mondhatjuk, hogy a nyelvtanulásnak egyáltalán nem az új nyelvi for-

mák elsajátítása a legnehezebb oldala. Legalább annyira nehéz egy már ismert forma új használati körének, más jelentésének bekapcsolása; sőt az bizonyos értelemben bonyolultabb pszichikai folyamatot feltételez: amennyiben ilyenkor az új asszociációs kapcsolat létrehozásával egyidejűleg egy asszociációs gátlást is létre kell hozni, amire egy új nyelvi forma elsajátításakor általában nincs szükség. Gondoljunk csak arra, amit idegen nyelvű szövegek olvasása közben mindnyájan gyakran tapasztalhattunk: mennyivel könnyebb egy még soha nem látott nyelvi formát a szöveg összefüggéséből megértenünk, mint egy már ismert formát új, az adott szövegösszefüggésben először tapasztalt használati körben appercipiálnunk. Ilyenkor tudniillik gondolkodásunk önkéntelenül is hozzátapad a már ismert jelentéshez, amely akár teljesen is elföldheti előlünk a kontextusból kifejthető jelentést.

Hogy példánkat is a határozórendszer köréből vegyük, nézzük az alábbi mondatot:

Pétertől felmehettünk volna, de az anyósa nem engedett be a lakásba.

Aki a -tól/-től ragnak csak leggyakoribb, ablativusi jelentését ismeri, az - ha egy szövegben találkozik vele - ezt a mondatot nyilvánvalóan úgy fogja értelmezni, hogy Pétertől, azaz pl. Péter lakásából felmehettünk volna valaki másnak a lakására, akinek az anyósa azonban nem engedett be bennünket, - és eszébe sem fog jutni, hogy az így értelmes mondatnak esetleg más jelentése lehet. Aki azonban történetesen egyáltalán nem ismeri ezt a ragot, de a mondatot máskülönben érti, az épp ki tudja következtetni a Pétertől forma helyes jelentését, mint az, aki több értelmezési lehetőség közül választ, mert tudja, hogy a -tól/-től ragnak egyebek között van egy ráhagyó árnyalatú okhatározói jelentése is. Tehát egyformán úgy fogják értelmez-

ni a mondatot, hogy Péter nem akadályozta volna meg, hogy felmenjünk hozzá, de az anyósa nem engedett be a lakásba.

Tulajdonképpen már ennyi is elég ahhoz a következtetéshez, hogy ha idegen nyelvi ismereteket akarunk adni, akkor az oktatás során célszerűbb az adott nyelvi formákból kiindulnunk, azok jelentéseit és használati körét minél alaposabban és minél gyorsabban feltárunk - tehát a poliszémia-homonímia elvét követnünk, mint megfordítva, a jelentésből kiindulnunk, tehát a szinonímia fonalán haladunk. Jeleztük, hogy ez az út, noha inkább kezdő fokon szoktak rajta haladni, nem könnyebb sem a tanuló, sem a tanár számára, mint a másik. Vajon akkor miért tapasztalhatjuk mégis azt, hogy tankönyveink és tanterveink inkább kezdő fokon alkalmazzák a poliszémia elvét? Egyszerűen azért, mert a nyelvtanulás különböző fokain bizonyos fokig módosul a nyelvtanulás célja is. Haladó fokon, különösképpen specializált kurzusokon például nem azért haladnak a szinonímia fonalán, mert ezen az úton nehezebb haladni, hanem azért, mert ilyenkor a nyelvtanulás célja már nem az idegen nyelvű szövegek pusztá megértése, vagy az idegen nyelven való minél egyszerűbb önkifejezés, hanem a nyelv alkotó, értelmileg és árnyalatilag minél pontosabb, célszerűbb használata. Minden látszat ellenére nem az oktatás szintjétől függ tehát, hogy melyik elv szerint haladunk, hogy milyen módszereket alkalmazunk, hanem az oktatás céljától.

A magyar határozórendszernek a leíró nyelvtani irodalomban közkeletű osztályozása, mellyel a Mai Magyar Nyelv Rendszerétől az iskolai nyelvtanokig mindenütt találkozunk, szemantikai alapú; ami közelebről azt jelenti, hogy felvesz egy-egy jelentéskört, majd egy sor nyelvi formával szolgál, amely az adott jelentéskör kifejezésére alkalmas. Természetes, hogy az így alkotott osztályok között a kifejezési formák tekintetében átfedések mutatkoznak; tehát az ilyen osztályozás elszigeteli a formai-

lag, s így történetileg és az irányhármasság szempontjából is együvé tartozó határozókat. Épp a rendszerszerűséget tünteti el a határozórendszerből, nem megkönnyíti, hanem inkább megnehezíti, legalábbis riasztóan bonyolulttá teszi annak elsajátítását; hiszen egy jelentéstan rendszerezés tulajdonképpen már a rendszer elemeinek lexikai jellegű ismeretét feltételezi. Legalább passzíve ismerni kell tehát azt a nyelvet, amelyben ilyen rendszerezést akarunk végezni. A határozók szemantikai alapú osztályozása így nem segítség a határozórendszer elsajátításában, hanem azon túlmenő külön feladat, amely már feltételezi a határozók ismeretét. Kérdés viszont, hogy ha egyszer már ismeri a magyar határozókat, az átlagos tanulónak szüksége van-e szemantikai osztályozásuk ismeretére, mikor ennek - legalább is a nyelv megértése szempontjából - édeskevés jelentősége van.

A magyar határozók szemantikai osztályozása önmagában véve is problematikus, amit az tesz szemléletessé, hogy a teljesség kedvéért ilyen osztályozás esetén is fel kell venni egy lényegében szintaktikai alapon létrehozott kategóriát - az állandó határozókét, amelybe olyan határozókat lehet besorolni, amelyek szemantikai alapon egyenként és egyedül egy-egy osztályt alkotnának. Ha a határozók jelentésén alapuló osztályozást következetesen keresztülvinnénk, ennek nem is volna elvi akadálya, mert a szemantikai alapon megállapított kategóriák többé-kevésbé mindig önkényesek, és alig definiálhatók. Hiszen ahogy a helyhatározót úgy definiáljuk, hogy a cselekvés helyét határozza meg, az időhatározót úgy, hogy a cselekvés idejét, a módhatározót úgy, hogy a cselekvés módját, ... és így tovább; úgy éppen azt is mondhatnánk, hogy a lassan határozó a cselekvés lassúságát határozza meg. Mint ahogy egy egyetemi jegyzetben találkoztam a helyettesítő határozó fogalmával, ami nem más, mint a helyett névutós határozó, amely azt fejezi ki, hogy a cselekvést ki vagy mi helyett végzik (...)

Végülis arról van szó, hogy a határozók jelentésén alapuló osztályozás csak olyan oktatás során használható, amely a szinonimia elvét követi. A cél, amely ezen az úton elérhető, hogy a tanuló egy adott jelentéstartalom kifejezésére rendelkezzen a szükséges és lehetséges nyelvi formákkal; magyarul: hogy anyanyelvén adott szöveget le tudjon fordítani magyarra. Márpedig úgy gondolom, hogy a külföldön magyar oktatók a legritkábban kerülnek szembe olyan tanítványokkal, akiknek ez a céljuk; s gyakran olyanokkal, akik olvasni akarnak magyarul, esetleg fordítók akarnak lenni. És mind a magyar nyelven olvasó, mind a magyar nyelvből fordító idegen az ellenkező problémával kerül szembe: adott magyar nyelvi formát akar megérteni, vagy annak jelentését saját anyanyelvén visszaadni. Ha ez a cél, akkor az oktatásnak is az ellenkező irányba kell haladnia, a poliszémia-homonímia fonalán, a magyar nyelvi formából kiindulva. Ehhez természetesen a határozók kimondottan formális osztályozására van szükség, ami azok számára is kedvezőbb, akik a magyar nyelvet pusztán nyelvészeti érdeklődésből tanulmányozzák. A formális osztályozáson keresztül ugyanis világosabban kirajzolódik a magyar határozórendszer rendszerjellege, az irányhármasság, és e rendszer minden más eltérése az indoeurópai nyelvek határozórendszerétől. E határozórendszer történeti fejlődése, szemantikai jellegzetességei is csak a kétféle osztályozás - a formális és a szemantikai - egybevetése útján tanulmányozható.

Nem tévesztettem szem elől, de ezúttal szándékosan nem hangsúlyoztam a határozók csoportosításának harmadik, a nyelvoktatásban ma legdivatosabb lehetséges módját, amely lényegében az állandó határozók kategóriájának kiterjesztésén alapszik; mert a határozók vonzat-jellegével kapcsolatos kérdések kidolgozása az oktatás szempontjából szélsőségesen metodikai feladat, amelynek megoldá-

sa az aktív, gyakorlati nyelvtudást céljául kitűző oktatás számára jól mechanizálható mondat minták megalkotását teszi lehetővé.

(1970.)

**K r á l l n é   R e m é n y i   M á r i a**

**A kontrasztív módszer alkalmazása bolgár diákok  
oktatásában**

A kontrasztív nyelvészeti módszer alkalmazása bolgár anyanyelvű diákok oktatása során igen célszerűnek és eredményesnek látszik. Minél nagyobb és több különbség van a forrásnyelv és a célnyelv között, a két nyelv párhuzamba állítása, egybevetése annál szükségesebb. Az egybevetés eredménye a tudatosítás, a tudatosítás pedig segít a tanulónak leküzdeni az anyanyelvi struktúrához való görcsös ragaszkodást, az anyanyelvére jellemző tudati beidegzettségeket.

Az egybevetés didaktikai szempontból a kongruens nyelvi jelentéseknél is hasznos. (Például a bolgár diákok számára természetes jelenség, hogy a magyar melléknév jelzői minőségben a főnév, azaz a jelzett szó előtt áll, hiszen a bolgárban is így van.) De az inkongruens nyelvi kifejezéseknél szinte elkerülhetetlenül szükséges az egybevetés.

A bolgár nyelvben az artikulusz a főnév után áll, azzal szoros kiejtésbeli egységet alkot, sőt olyan mértékben tapad hozzá, hogy egybe is írják a főnévvel, pl. *ž e n a t a*, míg a magyar névelő megelőzi a főnevet és bár



szintén szoros kiejtésbeli egységet alkot vele, a magyar hagyományoknak megfelelően kötelezően külön írjuk. A bolgár nyelvnek ez a jellegzetes balkáni sajátossága a kérdést bilaterálisan tekintve a bolgárul tanuló magyar diákokat igencsak meglepi.

A bolgár nyelv analitikus jellegénél fogva kevésbé tömör, mint a magyar, több szóval fejezi ki az azonos gondolati tartalmat. Vegyünk például egy egyszerű ige szerkezetet. A jövő idő összetett, a szláv *chošto* alakból származó *šte* segédszócska és az ige jelen idejű személyragozott alakja együttesen képezi: *Sled obed šte otida na kino*, azaz 'Délután moziba fogok menni.' Ez az egyik, a kongruens fordítás. Ismerjük azonban a magyar nyelvnek azt a lehetőségét, hogy ha a mondatban jövőre utaló időhatározó van, akkor az ige állhat jelen időben. Ebben az esetben a magyar 'Délután moziba megyek' mondat már inkongruens lesz. Megemlíthetjük, hogy az orosz *Posle objeda ja pojdu v kino* szerkezet közelebb áll a magyarhoz, mind a bolgár.

A névszók területéről két példát ragadunk ki. A birtokviszonyt a bolgárban a *na* előljáró szó fejezi ki, pl. *kniga na učenika* 'a tanuló könyve.' A birtokviszony kifejezéséhez a magyarnak nincs szüksége egy külön szóra, a birtoklást kifejező morféma szerényen és feltűnés nélkül odatapad a birtokszó végére. Itt jegyezném meg, hogy struktúráját tekintve az orosz *kniga mal'čika* közelebb áll a magyarhoz, mint a bolgár megfelelője, mert az orosz a birtokszóhoz tapadó genitívuszi végződésen kívül más nyelvi elemet nem használ. Tehát: orosz birtokos szerkezet < magyar birtokos szerkezet < bolgár birtokos szerkezet. Felvetődik itt ugyan egy másik lehetőség is a fordításra, amikor a *fiúnak a könyve* szerkezetet kapjuk, ekkor a birtokos szerkezet mindkét tagján jelölve van ugyan a birtokviszony, de a dativus possessivus rag sem képez külön

szót. A kifejezésben viselkedése hasonló a birtokos személyragéhoz.

A magyar nyelv kedveli az összetett szavakat, a bolgár nem. Ezért a magyar összetett szónak vagy jelzős főnév (bǎrz vlak 'gyorsvonat'), vagy előljárós szerkezet felel meg (četka za zǎbi 'fogkefe'). Előfordulhat két párhuzamos megfelelés is, pl. chljab ot pšenica = pšeničen chljab 'búzakenyér'. Itt tehát magyar-bolgár divergenciát tapasztalunk.

Igen figyelemre méltó a nyelvtanítás szempontjából a nyelvi interferencia. Még egy egyszerű szórendi jelenséget is nagyon megzavarhat a forrásnyelvi beidegzettség. A tanuló hallja ezt a mondatot: É n bolgár di á k v a g y o k . Tudomásul veszi, hogy ebben a mondatban az állítmány különböző okokból a mondat végére kerül. De itt szól közbe az anyanyelv, amely a saját belső szórendi törvényeinek megfelelően a magyar mondatot hibássá teszi, így: É n v a g y o k b o l g á r d i á k . A hallgató, aki a középiskolában angolt, németet, franciát, olaszt tanult, ezeknek a nyelveknek az ő anyanyelvével kongruens struktúráitól mintegy megtámogatva érzi magát a szokatlan magyar szórenddel szemben, s ha ez nem is tudomásul benne, mégis az I a m a B u l g a r i a n s t u d e n t . I o s o n o u n o s t u d e n t e b u l g a r o s t b . mintájára önkényesen átalakítja, mondhatnánk, hogy elrontja a magyar mondatot.

A kontrasztív módszer alkalmazása érdekes eredményt ad a szemantikai vizsgálódások terén is. A bolgárban sok több jelentésű főnév van. Előfordul, hogy egy bizonyos hangsorhoz 6-8 egymással többé-kevésbé összefüggő jelentés kapcsolódik. Magyar szempontból ez azért érdekes, mert ezeket a különböző jelentéseket más-más magyar szóval fordítjuk le.

Pl. drážka	na vrata	'kilincs
	na lula	'pipaszár'
	na cvete	'virágszár'
	na očila	'szemüvegszár'
	na list	'levélnyel' (növt.)
	na šárp	'sarlónyel'
	na sabja	'kardmarkolat'
	na tendžera	'lábás füle'
	na košnica	'kosár füle'
	na čanta	'táska fogója'
	v tramvaj	'fogantyú, kapaszkodó'

Amennyiben a bolgár diák az adott anyanyelvi szónak valamennyi magyar megfelelőjét nem ismeri, igen komoly, vagy ellenkezőleg, nagyon is nevetséges hibát követhet el.

Hozzászólásomat azzal kezdtem, hogy minél több és nagyobb különbség van a forrásnyelv és a célnyelv struktúrája között, annál célszerűbb és eredményesebb a két nyelv didaktikai célzatú összevetése. A magyar és a bolgár nyelv egymástól való különbsége rendkívül nagy. Itt nemcsak a finnugor nyelv ↔ indoeurópai nyelv oppozícióival kell számolnunk, hanem azzal a ténnyel is, hogy a bolgár nyelv a maga nemében egyedülálló analitikus, balkáni sajátosságokat hordozó szláv nyelv. Elképzelésem szerint a magyar-bolgár kontrasztív vizsgálódásoknál nemcsak a többi szláv nyelvet kell segítségül hívnunk, hanem az újlatin nyelveket is. De ez már a jövő feladata. (1971.)

**P r i l e s z k y C s i l l a**

**Az arab anyanyelvűek magyartanulásának néhány problémája**

Néhány, elsősorban szintaktikai megjegyzést szeretnék tenni az arab forrásnyelvből kiindulva különös tekintettel azokra a jelenségekre, amelyeknél a részleges vagy teljes inkongruencia folytán a nyelvi interferencia lehetősége fennáll.

Az arab forrásnyelvből való kiindulásnál rögtön felvetődik az a probléma, hogy ha "arab anyanyelvről" beszélünk, nem tételezhetünk fel egységes nyelvi tudatot, hiszen a valóságos anyanyelv, az illető beszélt dialektus többé-kevésbé eltér az irodalmi nyelvtől morfológiai, szintaktikai és lexikai síkon. Természetesen vizsgálatainkban csak az irodalmi nyelvet tekinthetjük alapnak.

Minthogy az arab nyelv nem tartozik az általánosan ismert nyelvek közé, szükségesnek tartom, hogy előljáróban röviden ismertessem rendszerének legszembetűnőbb sajátosságait.

Az arab nyelv a sémi nyelvcsalád délnyugati ágához tartozik. Mint minden sémi nyelvben, az arabban is dominál a flektáló jelleg az agglutinálóval szemben. A szavak elsődleges jelentéshordozó eleme az általában három más-salhangzóból álló "gyök", amelyből meghatározott "képletekkel" alakulnak a különböző igei és névszói alakok.

Pl. a "k t b" gyök az "írás" jelentéskörét foglalja magában. Ebből képzett igei alakok: kataba = ír, kattaba = irat; kātaba = levelet ír valakinek; aktaba = diktál, takātaba = levelezik valakivel stb.

Névszói alakok: kitāb = könyv; kitāba = írás; kutaiib = könyvecske; kātib = író; maktab = hivatal & maktaba = könyvtár stb.

Ez azt jelenti, hogy nem különböznek el a szabad és a kötött morféma, tehát pl. a maktab szó magában foglal egy virtuális "ktb" szabad morfémat, és egy maf<sup>(a)</sup>l nem folyamatos kötött morfémat (a nyelvészeti irodalomban a f<sup>(l)</sup> gyök szolgál az összes igei és névszói alak szimbolizálására).

Ha a mássalhangzók elsődleges funkcióhordó szerepéhez hozzávesszük azt a tényt, hogy az arab nyelvben mindössze három magánhangzó fonéma van, könnyen érthetővé válik, hogy a magyart tanuló arab anyanyelvű számára hosszú ideig a legnagyobb nehézséget a rendkívül tagolt magyar magánhangzórendszer jelenti.

Megemlíteném még az arab igének a magyarral szemben jóval tagolatlanabb jellegét. Az arab ige önmagában - tehát szintaktikai összefüggéseiből kiragadva - nem hordoz sem önálló időjegyet, sem a cselekvésfajta jegyét (tartós, momentán, kezdő, gyakorító), sem az aspektus jegyét (befejezett, befejezetlen). Tapasztalataink szerint különösen a befejezettség fogalmának megértése okoz súlyos nehézséget az arab anyanyelvűeknek.

A nominális mondat és a névszói csoportok

Az arab és a magyar nominális, illetve kopulás mondatok összevetésénél számos azonosság és eltérés mutatkozik. Talán éppen a részleges azonosság következtében ezen a területen igen gyakori az interferencia.

A főnévi csoport jegyeit vizsgálva kitűnik, hogy a magyarban meglévő "határozott", "nem határozott" és "egyedi", "nem egyedi" oppozícióval szemben az arabban

csak a "határozott", "nem határozott" oppozíció létezik. Tehát pl. az Itt van egy asztal, és Ez asztal mondatok arab megfelelőiben a főnév jegye mindkét esetben "nem határozott" (Hunā tāwula; Hādā tāwula). Ezért már a legegyszerűbb nominális mondatoknál törekednünk kell arra, hogy az "egyedit" elkülönítsük a "nem egyeditől", minthogy az egyik központi problémánál, a tárgyas ragozásnál és az ige perfektivitásánál a tárgy jegyei döntő fontosságúak (Megírja a levelet, megír egy levelet ↔ levelet ír).

Ha a jelzős főnévi csoportot vizsgáljuk, alapvető inkongruenciát veszünk észre. Nézzünk egy példát:

a szép lányok = al-banātu 'l-ŷamílāt

Magyarban a melléknévi jelző a névelő és a főnév közé ékelődik, nincs önálló jegye, sem neme, sem száma, azaz az egész jelzős főnévi csoportnak van egy közös determinánsa. Ezzel szemben arabban a melléknévi jelző követi a főnevet, önálló determinánsa van és a főnévvel megegyező jegyeket visel (arabban három szám és két nem van).

A jelzős főnévi csoportok eltérő felépítésénél rögtön felvetődik a magyar melléknévi jelző és melléknévi állítmány szembeállításának fontossága.

Rátérek a kopulás mondatok kérdésére. A magyar nyelv-oktatás szempontjából elsősorban az a fontos, hogy a magyarban milyen esetekben jelenik meg a kopula. Ugyanis az arabban hasonlóképpen meglévő nominális mondatokban e tekintetben eltérő a helyzet.

Szépe György megállapítása szerint a magyar nominális mondatban akkor nyilvánul meg a kopula, ha legalább két pozitív jegy van, vagyis ha a virtuális kopula-jegy mellett

1. személy-jegy van (a 3. személyt jelöletlennek véve), pl. szorgalmas vagy;
2. idő-jegy van (a jelent jelöletlennek véve), pl. a fiú szorgalmas volt;
3. birtoklás-jegy van, pl. nekem van kalapom;
4. helyviszony-jegy van, pl. a táska itt van.

Nézzük először a névszói állítmányú mondatokat!

A fiú szorgalmas. = Al-walad muğta-hid.

A magyar és az arab mondat teljesen egybevágó.

Én szorgalmas vagyok. = Anā muğta-hid.

A magyar mondatban a személy-jegy következtében megjelenik a kopula. Az arab mondat kopula nélküli, s ennek következtében a személyes névmás kötelező érvénnyel megjelenik. A nyelvoktatásban lényeges itt annak a tudatosítása, hogy a magyarban a személyt elsősorban és kötelezően a kopula jelöli, s a személyes névmás neutrális mondatban általában elmarad.

#### Birtoklást kifejező mondatok

A légjellegzetesebb, külföldiek számára nehezen elsajátítható mondat típus a magyarban a birtoklást kifejező mondat.

A fiúnak van könyve. = Lil-walad kitāb.

Az arab mondatszerkezet párhuzamosságot és eltérést is mutat. Párhuzamosság jelentkezik annyiban, hogy ott is nominális, illetve kopulás a mondat (tehát nincs *habeo* ige), továbbá, hogy a topic-comment tagolás ugyancsak birtokos - birtok. Eltérés van viszont abban

hogy az alany nem viszonyított (nominativusban áll), továbbá, hogy a kopula itt is, akárcsak a névszói állítványú mondatoknál, kizárólag idő-jegy esetén jelenik meg.

E mondattípus tanításánál hangsúlyozandó a birtok jelöltsége mint a speciális használatú van ige második vonzata. A nyelvoktatás folyamatában ebből a mondat-típusból célszerű levezetni a birtokos szerkezetet, a birtok jelöltségét.

Helyviszonyt kifejező mondatok

A könyv az asztalon van. =

Al-kitāb (alā) t-tāwula.

A magyar predikatív szerkezetben megjelenik a helyviszonyjegyű van ige, az arabban viszont az előzőekhez hasonlóan a predikatív szerkezet a pusztánomenpart. (A kopula csak idő-jegy esetén jelenik meg.) Megjegyzendő, hogy a magyarban is gyakran elmarad a van ige egyes szám harmadik személyű alany esetén (Ott a könyv. Asztalon az ebéd). Talán ez az oka annak, hogy az arab anyanyelvűeknél típushiba a van ige elhagyása a helyviszonyt kifejező mondatokban.

A kopulás mondatok vázlatos áttekintése után megállapíthatjuk, hogy a három eltérő szerkezetű magyar mondatnak az arabban egységesen "tisztá" nominális mondat felel meg. Ebből következően az arab anyanyelvű számára kiindulópont a kopula nélküli nominális mondat (Ez város. A város nagy). A van igés mondatoknál élesen elkülönítendő a vkinek van vmije és a vmi van vhol szerkezet.

Az összetett mondat néhány kérdéséről

A sémi nyelvekben túlnyomó a mellérendelő összetétel, ebből következően az arab anyanyelvűek számára különös nehézséget jelent az alárendelő összetett mondat.



Leginkább a jelzői összetett mondat vethető össze a magyarral. Vizsgáljuk meg a két magmondatból való generálás szabályait magyarban és arabban.

Láttam a filmet. Beszéltél a filmről.

A generált összetett mondat:

Láttam azt a filmet, amelyikről beszéltél.

Magyarban a főmondat nomenjéhez determinánsként kapcsolódik a rámutatószó, és a betétmondat megegyező nomenje helyett áll a vonatkozó névmás a megfelelő esetben.

Az arab generált mondat teljesen eltérő szerkezetet mutat.

Šāhadtu l-filmā lladī takallamta  
(anhū).

(Láttam a filmet, amely beszéltél  
róla)

A főmondatban nincs a rámutatószó, és a betétmondatból alkotott mellékmondat változatlanul őrzi a betétmondat strukturáját, mindössze a nomen helyettesítődik a megfelelő jegyű névmással. Meg kell állnunk az ún. vonatkozó névmásnál. A két mondatot összekötő névmás ugyanis nem tekinthető az európai nyelvekével rokon vonatkozó névmásnak. Nem a mellékmondathoz tartozik, hanem tulajdonképpen a főmondat nomenjének valamiféle determinánisa; a magyar rámutatószóhoz hasonlóan annak jegyeit viseli (nem, szám, eset). Itt tehát rendkívül lényeges a magyar vonatkozó névmás strukturális szerepének tudatosítása, vagyis, hogy a mellékmondathoz tartozik, és jegyeit a mellékmondat állítmánya determinálja. (1971.)

**G i a y B é l a**

### **A fordítás a lektor nyelvoktató munkájában**

A fordítás, mint tevékenységi forma - annak ellenére, hogy a hagyományos grammatizáló-fordító módszerrel együtt az utóbbi évtizedekben visszaszorult - az idegennyelv-oktatásban fontos motivációs forrás és lehetőség. Különösen olyan körülmények között, amikor a nyelvoktatás nem a célnyelvi országban folyik, hanem külföldön. Az alábbiakban nem a professzionista fordító- és tolmácsképzés kapcsán lesz szó a fordításról, hanem arról kívánok beszélni, hogy a lektor hogyan használhatja fel a fordítást, mint módszert hallgatói érdeklődésének felkeltésére, motivációjuk erősítésére.

Az idegennyelv-oktatás egyik nagy ellentmondása, hogy a nyelvet tanulók jelentős része sohasem jut el a nyelvvországba, sőt rendszeres alkalma sincs az idegen nyelv kommunikációs célú gyakorlására. Ilyen körülmények között gyakran tapasztalható, hogy a nyelv tanulására fordított idő és energia, a megszerzett tudás holt tőke marad. A nyelvtudás alkalmazás hiányában rövid idő alatt megkopik, végül elfelejtődik. A nyelvtanfolyamok tele vannak permanens újrakezdőkkel. Ez arra hívja fel a figyelmünket, hogy nemcsak a nyelv tanulására kell lehetőséget teremteni, hanem a megtanultak szinten tartásával is többet kellene intézményesen törődni.

Van néhány olyan közismert tevékenységi forma, amely nem igényel különösebb anyagi befektetést vagy sok időt, és alkalmas nemcsak a nyelvtanulás szinten tartására, de fejlesztésére is. Az idegen nyelvű olvasás, tájékoztató (könyv, újság, rádió vagy tv-adások) lehetősége szín-

te mindenki számára adott. Ezeknek az információs forrásoknak a kihasználása érdekében a nyelvet tanulóknak ki kell alakítani az általános használatú, elsősorban az idegen nyelvről anyanyelvre való fordítás készségét.

Mielőtt ezzel a kérdéssel tovább foglalkoznánk, vessünk egy pillantást arra, hogyan értelmezi a nyelvoktatásmetodika a fordítás készségét. A nyelvoktatást alkotó készségek között meg kell különböztetnünk nyitott és zárt készségeket. Zártnak nevezhetők azok a készségek, amelyek egy adott oktatási fázis során kialakíthatók (ilyen pl. a helyesírás, a fonetikai rendszer, a grammatika elsajátítása stb.). Nyitottnak tekinthetjük azokat a készségeket, amelyek a kommunikációt lehetővé tevő szinten, vagy akár igen magas szinten is kifejleszthetők és fokozhatók, fejlesztési folyamatuk azonban teljességgel sohasem ér véget. (Ilyen pl. a szókincs elsajátítása.) Másrészt a nyelvtudást alkotó készségek feloszthatók szimplex és komplex készségekre. A szimplex készségek (pl. a beszéd, az olvasás) kifejlesztéséhez elégséges a célnyelv önmagában vett tudása, amely közvetlenül nem viszonylik az anyanyelvhez. A komplex készségek kialakításához azonban a célnyelv tudása mellett szükséges az anyanyelvhez való állandó viszonyítás is.

A fordítási készség mind a célnyelv, mint az anyanyelv grammatikai rendszerének, mindkét nyelv lexikájának és stilisztikájának aktív szinten álló tudásszintjét jelenti. Az általános és szakfordítás készsége zártnak tekinthető, míg a műfordítás készségét a nyitottak közé sorolhatjuk. A fordítás készségétől el kell határolni a tolmácsolási készséget, amely a forrás- és a célnyelv grammatikájának, lexikájának és stilisztikájának aktív, gyors, produktív használatát jelenti. Kialakításához a nyelvtudáson kívül olyan pszichikai adottságok is szükségesek, mint pl. a figyelem megosztásának képessége, a

lényegre koncentráció mellett a tartalomhoz kapcsolódó nyelvi formák és fordulatok rögzítésének és visszaadásának képessége stb. (A fentiekre lásd részletesebben Szentiványi Ágnes: Néhány gondolat a felsőfokú nyelvoktatás elméletéről Modern Nyelvoktatás, III, Bp., 1973. X. évf. 1-2. szám, 33-42.)

A külföldi egyetemeken magyart tanulók jelentős részének célja nem a nyelv önmagában vett tudása, hanem annak eszköz jellegű felhasználása. A célok között gyakran találkozunk a magyar kultúra különböző területei iránti megismerés vágyával. Ezeknek a hallgatóknak mihamarabb önállóan használható nyelvtudásra van szükségük. Az ilyen célú nyelvtanulásban kiemelten fontos szerepe van a fordítási készség kialakításának.

Felvetődik a kérdés, mikor és hogyan célszerű fordítással foglalkozni a viszonylag kis óraszámú nyelvtanítás-tanulás során. A fenti orientáció helyet kell hogy kapjon már a nyelvtanulás kezdeti stádiumában. A fordítás explicit alkalmazására azonban csak akkor kerülhet sor, amikor a hallgatóknak már viszonylag átfogó képük van a magyar nyelv rendszeréről. Ellenkező esetben ugyanis lépten-nyomon kiegészítő nyelvtani - lexikai stb. magyarázatokat kell fűzni a viszonylag sok ismeretlen elemet tartalmazó szöveghez.

Az alábbiakban egy fordítókörrel kapcsolatos tapasztalataimat foglalom össze, amelyeket 1972-1974-en a Kijevi Egyetemen szereztem. Magyar szakos hallgatóim nagy része a mai magyar prózát szerette volna megismerni, erre azonban orosz nyelven nem mindig nyílt lehetőségük. Így merült fel, hogy a szükségből erényt csinálunk, és fordítókört szervezünk. A fordítóköri foglalkozások természetesen a tanórai foglalkozásokon kívül folytak, a részvétel teljesen önkéntes alapon történt. Az előkészítés stádiumában a hallgatók orosz nyelven átfogó képet kaptak a magyar irodalomról, a stílusirányzatokról, a kiemelkedő alkotókról és a művelődéstörténeti háttérrel.

Ezeket országismereti tudnivalókkal egészítettük ki. Fentiek nélkül ugyanis reménytelen vállalkozás lett volna belekezdeni a magyar irodalmi művek fordításába. A nyelvi alapozás után a második tanévben mindenki nyelvtudásának, képességeinek megfelelő köznyelvi fordítási feladatokat kapott. Az itt felmerült gondokat részletesen megbeszéltük, rámutattunk a két nyelv között meglévő nyelvszemléleti azonosságokra és különbségekre, a nyelvi megformálás eltérő eszközeire. Később a legjobbak műfordítási feladatot kaptak. A mai magyar irodalomból Galambos Lajos, Karinthy Ferenc, Moldova György, Örkény István, Szakonyi Károly, Vámos Miklós egy-egy alkotásának fordítása volt a feladat. A fordítók előzetesen oroszul tájékoztatást kaptak az adott íróról, stílusának jellegzetességeiről, az adott műről. Majd az eredeti irodalmi szöveggel való megismerkedés következett. Ennek több fázisa volt: a mű többszöri elolvasása, a lexikai problémák tisztázása, a nyelvtani és stilisztikai kérdések megbeszélése, amelyet az orosz nyelvre való átültetés követett. Az első időben mindez rendkívül sok időt és egyéni foglalkozást igényelt. Végül az orosz nyelvre fordított szöveget a hallgatók közösen "lektorálták".

A sikerélmény fokozására - a minisztérium anyagi támogatásával - a fordításokat kis füzetekben kiadtuk, és az egyetem hallgatói között nagy sikerrel terjesztettük. A fordítás azon túl, hogy a magyar nyelv iránti érdeklődést végig fenntartotta, többszáz egyetemi hallgató figyelmét is felhívta a mai magyar irodalomra. A tanterem falai kitágultak, s valóban nem az iskolának, hanem az életnek tanultunk.

(1981.)

**T r a n   N h u   T o**

**A magyarul tanuló vietnamiak néhány fonetikai problémája**

A magyarul tanuló vietnamiak kiejtési hibáinak az a legfőbb oka, hogy a forrás- és a célnyelv, a vietnami és a magyar nyelv rendszere közötti különbség igen nagy. Jelentős különbség van a két nyelv fonetikája, hangjai, hangkapcsolatai, ritmusa, dallama között is.

A vietnami diákok meghatározott hangkézési jegyeket, amelyek a magyarban disztributív funkciót töltenek be - mint például a magánhangzók hosszúsága és rövidsége - egyszerűen nem észlelnek. A vietnamiban a rövid és hosszú magánhangzók fonológiai különbsége ugyanis ismeretlen, ezért már a legelső órákon be szoktunk mutatni magyar szópárokat, hogy hallgatóink lássák a rövidség-hosszúság fontosságát.

A magyar nyelvben nagy szerepet játszanak az ajakmozgások. A vietnamiak a magyar ajakkerekítéses magánhangzókat széles ajaknyílással képezik. E hiba javítása érdekében meg szoktuk kérni a diákjainkat, hogy végezzenek szájjimnasztikai gyakorlatokat a tükör előtt.

A vietnami nyelvben ismeretlenek a mássalhangzókapcsolatok. A magyar mássalhangzókapcsolatok törésmentes megalkotása különös nehézséget jelent diákjaink számára. A diákok sok esetben nem tudják alkalmazni a részleges és a teljes hasonulást. A magánhangzókhoz hasonlóan nem tesznek különbséget hosszú és a rövid mássalhangzók között. A hosszú mássalhangzókat állandóan röviden ejtik. Pl. toll-tol; hall-hal; meggy-megy stb.

A magyarul tanuló vietnami diákok kiejtési hibái attól is függnnek, hogy melyik vietnami nyelvjárást beszélik. >

d é l - v i e t n a m i a k n á l

p-b

s-sz

gy-z

c

zs

k ö z é p - v i e t n a m i a k n á l

c-sz

gy-z

zs

é s z a k - v i e t n a m i a k n á l

n-l

s-sz

gy-z

zs

c

néha r-l

megfigyelhető kiejtési hibák.

A fentiek alapján látható, hogy azokkal a mássalhangzókkal van probléma, amelyek vagy nincsenek meg a vietnami másslahangzórendszerben: c, gy, zs; vagy amelyeknél anyanyelvükben is szoktak hibát követni: s, sz, n, l, p, b.

A magyar nyelvben a szótag fogalma más törvényszerűségeken alapszik, mint a vietnamiban. A magyarban annyi szótag van, ahány magánhangzó. A vietnamiban egy szótag öt kisebb részből áll: szókezdő fonéma, ékező fonéma, fő-

fonéma, szózáró fonéma tónus (szupraszegmentális fonéma)

/

t            o            a            n

pl. Toán (matematika)

∅

b            ∅            a            ∅

vagy: ba (három, apa) itt ∅: záró fonéma.

A vietnami nyelvben sokszor egybeesik a morféma, a szótag és a szó.

A magyar beszédhangokat a vietnamiaktól eltérően minden helyzetben határozottan és világosan kell kiejteni.

---

a magyarban

---

a vietnamiban

A vietnami diákok tipikus hibája, hogy a mássalhangzóval végződő szavaknál "elnyelik" a mássalhangzót vagy nem ejtik ki világosan.

A vietnami nyelvben a szavak általában egy-két szótagúak. A vietnami nyelvben a mondathangsúly, intonáció egyáltalán nem létezik, nem szolgálja az értelem-megkülönböztetést, mint a magyarban. Gyakran előforduló jelenség a magyarul tanuló diákoknál, hogy szótagokra való széttördélessel ejtik ki a magyar szavakat és "vietnamiisan" intonálnak. A szép és érthető magyar beszéd alapfeltétele a helyes légzéstechnika. A vietnami diákok kezdetben azonban nem tudnak elég levegőt beszívni a tüdőbe a magyar beszédhez, ezért kevés diák tud helyesen is, szépen is magyarul beszélni. Az oktatásban azért nagyon



fontosnak tartjuk a légzéstechnika, a magyar dallam, ritmus tanítását, különösen az első hónapokban, amikor a diákok a magyar nyelvvel ismerkednek.

(1981.)

**K o r n y a L á s z l ó**

**A fordító- és tolmácsképzés anyanyelvi és idegen-nyelvi megalapozásának grammatikai-oktatási problémái a berlini egyetemen**

A berlini Humboldt Egyetem magyar "tanszéke" (Fachgebiet Hungarologie) a hungarológiai, ural-alta-jisztikai kutatások és azok oktatása terén nagy múlttal rendelkező Magyar Intézet, majd Finnugor Intézet utódaként ma elsősorban a gyakorlati nyelvi képzés szolgálatában áll. Fő feladata a fordító- és tolmácsképzés (Sprachmittler-ausbildung). A fordító- és tolmács szakon a hallgatók két nyelvet választanak. Mivel a magyar szakos hallgatók fő szakja az orosz nyelv, megvan a magyarázata annak, hogy a magyar tanszék a szláv szekcióhoz (Sektion Slawistik) tartozik szervezetileg. A magyar tanszék egy-két évenként vesz fel 6-8 hallgatót. Az egyetemi felvételnek nem előfeltétele a magyar nyelvismeret, így a hallgatóság többsége kezdő.

A képzés első két évében történik a magyar nyelvi alapozás (Grundkurs), a harmadik évben egészéves magyarországi részképzés következik (korábban Budapesten, legutóbb Szegeden). A negyedik év marad a speciális fordító- és tolmácsképzésre. A negyedik év végén meg kell

védni a diplomamunkát, majd az államvizsga sikeres le-  
tetele után kapják meg a hallgatók a fordító- és tolmács-  
diplomát (Sprachmittler-diplom). A végzetek elhelyezé-  
séről a diplomát adó egyetem gondoskodik a népgazdasági  
érdekek figyelembevételével. Az országos fordító irodá-  
nál (Intertext), állami, népgazdasági, idegenforgalmi,  
kulturális és művészi intézményeknél nyílik lehetőség az  
elhelyezkedésre.

A berlini magyar szakos hallgatóknak tanulmányaik  
alatt kétszer-háromszor is alkalmuk nyílik ösztöndíj-  
jal a debreceni nyári egyetemen való részvételre, ami a  
részképzést megelőzően a nyelvi-nyelvtani ismereteik gya-  
korlati kipróbálásában, felhasználásában és elmélyítésé-  
ben játszik nagy szerepet. (Vö. Kiss Jenő, Magyarokta-  
tás a berlini Humboldt Egyetemen, MNY. LXXVI, 101; Hunga-  
rológia Berlinben, Interjú, Egyetemi Élet XIX., 11.  
Debrecen.)

Az első két évben folyó nyelvi alapozás (Grundkurs)  
középpontjában a nyelvtan oktatása áll, természetesen a  
lexika-oktatás, a beszéd- és társalgási készség (Konver-  
sation) kialakításának elhanyagolása nélkül. Az oktatás  
külső intenzitása inkább csak az első évben biztosított:  
heti 9 magyar nyelvóra, a másodévben már csak heti 4  
óra áll rendelkezésre, ebből 2-2 óra társalgás (mündliche  
Sprachpraxis), így az eredményes nyelvtanoktatás csak a  
tananyag, a tanóra és az egyéni tanulásgyakorlás kon-  
centráltabb szervezettségével érhető el. (Vö. Studen-  
plan für die Grundstudien Richtung Sprachmittler zur Aus-  
bildungen den Universitäten und Hochschulen der DDR, Ber-  
lin, 1974.) Ennek kialakításánál figyelembe vesszük a  
képzési célt, a nyelvtanítás- és tanulás gyakorlati jel-  
legét, az általános nyelvészet, a leíró magyar nyelv-  
tan, a nyelvoktatás elmélete és módszertana, a tanulás-  
lélektan, valamint a konfrontatív és kontrasztív nyelvi  
vizsgálatok eredményeit a hallgatók anyanyelvi és idegen-  
nyelvi ismereteit, a tanterv nyújtotta tantárgyi koncentráció  
lehetőségeit is.

A magyar nyelv tanítása az első évben a nyelvi órák keretében folyik. A nyelvészeti stúdiumok előadás és szeminárium keretében csak a másodévtől támogatják a grammatikaoktatást. A nyelvi ismereteket úgy kell a hallgatókkal elsajátíttatnunk, hogy közben bemutassuk a magyar nyelv tipológiai sajátosságait, struktúrájának jellegzetességeit, helyes használatának szabályait. A tanterv - nagyon helyesen - lehetővé teszi, hogy a nyelvi/nyelvészeti alapozást terminológiai és fonetikai előtanfolyammal kezdjük. A néhány órás nyelvészeti bevezetés (természetesen németül) az indoeurópai nyelvet beszélő németeknek bemutatja nyelvünk finnugor eredetét és jellegzetességeit. Már itt ügyelünk arra, hogy ne csak az eltérőt, de a közöset is bemutassuk. Amit nyelvünk jellegéből, sajátosságaiból a tanítás/tanulás elején exponáltunk, arra gyakorlati munkában mindig visszautalhatunk. Így már a kezdet kezdetén felmutatható az a finnugor "háttér" is, amelynek nyelvészeti vizsgálatát nem teszi lehetővé később sem a gyakorlati jellegű képzés.

A terminológiai bevezető a hallgatók iskolából magukkal hozott anyanyelvi és idegennyelvi nyelv tantervi terminológiai ismereteit igyekszik összhangba hozni az egyetemi stúdiumaikhoz szükséges általános nyelvészeti, magyar nyelvészeti, szlavisztikai és összehasonlító nyelvészeti terminológiával. Ennél a bevezetésnél, de a gyakorlati nyelvoktatás folyamán is, különös gondot fordítunk a nyelv tantervi fogalmak definiálására (kezdetben németül) és a magyar nyelv tantervi műszavak jegyzékben foglалására. Ez nagy segítség abban, hogy a hallgatók könnyebben tájékozódjanak a kézikönyvként használt különböző német és magyar nyelvű nyelv tantervekben. A fonetikai bevezető a magyar hangzórendszerre, a hangtörvényekre, a helyesírás alapelveire terjed ki. Itt jegyezzük meg, hogy a fonetika rendszeres oktatása és gyakorlása az egész gyakorlati nyelvoktatáson végighúzódik. A később ismertetendő magyar nyelvi tanterv-

gok erre alkalmat adnak (fonodril, játékos hangtani gyakorlatok, ritmikus próza, beszédkották, magyar-német kontrasztív hangtani gyakorlatok közös órai és egyéni nyelvi laboratóriumi munka keretében).

Milyen magyar nyelvi tananyagot használunk?

A korábban sok problémát okozó külföldiek számára írt különböző magyar nyelvkönyvek után én 1977-től átmenetileg - amíg a Fachgebiet saját anyaga el nem készül - kísérleti jelleggel néhány Magyarországról magammal hozott és a debreceni Nyári Egyetemen eredménnyel használt tananyagot próbáltam ki. Ennek tapasztalatait közös tanszéki megbeszélések alapján a készülő új tananyagban is felhasználjuk, eredményességét a hallgatók vizsgaeredményei már eddig is igazolták.

A terminológiai és fonetikai bevezető után célszerű egy előtanfolyamot beiktatni, amely a nyelvtani és lexikai alapokat rövid idő alatt lerakja. Erre igen alkalmas P. Kárpáti és H. Skirecki magyar nyelvkönyve, amelyhez az otthoni gyakorlás számára hanglez is tartozik. (Taschenenrbuch Ungarisch, Leipzig 1977). Ez az anyag az említett óraszám mellett három hét alatt elvégezhető.

A Grundkurs további két évét Fülei-Szántó Endre: Magyar nyelvkönyv külföldiek számára I-II-III. kötete (TIT kiadvány, Bp. 1972) és Fülei-Szántó Endre-Kornya László-Pelyvás F. István: Tanulj velünk magyarul! audio-vizuális tananyag I-II-III. része szövegkönyvvel, hangszalaggal, diafilmmel (TIT, Nyári Egyetem, Debrecen 1977, 1978, 1979) tölti ki. Fülei-Szántó tananyaga a szerkezeti-műveleti nyelvtani koncepcióra épül. Magát a koncepciót és "a nyelvtanulási fiziológiai-pszichológiai háttérére alapozó szakanyagát" Temesi Mihály a következőképpen értékeli: "... nyelvünk rendszerének és a nyelvi tevékenység viszonyának tisztázásával, a beszédaktusok és a beszédhelyzetek részletes elemzésével ... jól szolgál-

ja a külföldiek magyar oktatásának koszerúsítását ... helyeseljük, hogy anyaga összeállításában bátran merített a transzformációs grammatika hazai és külföldi eredményeiből is. Anyagának legnagyobb része szintaktikai jellegű, hiszen jelenlegi ismereteink szerint a mondat sorozatok megalkotásának közvetlen alapja nyelvünk szintaxisának művelési szabályrendszere, és benne megfelelő helyet kaptak a tagadás, a kérdés, az emfázis, a mondatbővítés, a helyettesítés, a pótlás transzformációs művelétei. Nagy súllyal szerepelnek azonban nyelvünk toldalékoló jellegével kapcsolatos műveletek is: kezdve az általános és a határozott igeragozáson, a helyviszonyok és irányulások, valamint az igék, igekötők, határozószók, módosítószók bonyolult rendszerén át egészen a jelezés és ragozás összefüggéseinek hálózatáig. Anyagának első része a mondatalkotás, mondat szerkesztés kérdéskörét vizsgálja, második része viszont már inkább szövegcentrikus, bár ebből hiányoznak a szöveg felépítésének, szerkesztésének szabályaival foglalkozó gyakorlatok, de elsőként alkalmaz szövegnyelvészeti megközelítéseket a magyarban." (A magyar nyelvtudomány Bp. Gondolat 1980. 183.)

A szerkezeti-művelési nyelvtan bemutatása az egyes kötetekben a következő: az I-II. kötetben mondatstruktúrák és ezekre épülő mondat- és szóműveletek, a III. kötetben az ige és a főnév morfológiai osztályai paradigmákban. "A magyar nyelv szóvégmutato szótára" alapján, a IV. kötetben mondat- és közlésformák. Mivel az explicit nyelvtani magyarázatok hiányoznak, a bemutatott mondat szerkezetek (statikus szemléltetés) és a rajtuk végzett transzformációs műveletek (dinamikus szemléltetés) bemutatása szolgál alapul a reprodukív gyakoroltatásra és a produktív alkalmazásra. A tananyag, a leckék fontos operatív része az I-II. kötetben a gyakorló algoritmus. Tulajdonképpen szituációs mondatláncokon hajtunk végre különféle műveleteket, és így a tanuló képes lesz a mondatnál

magasabb szintű nyelvi egység (szakasz, paragrafus) létrehozására is. Az alap-mondatállomány a legkülönbözőbb nyelvtani változtatásokkal egyre bővíthető. Az audio-vizuális tananyagban is csak nyelvtani megjegyzéseket találunk, amelyek a nyelvtani problémákat mondatszerkezeti szinten szemléltetik, míg a grammodrillek a transzformációs műveleteket tartalmazzák. Az audio-vizuális anyag nyelvtana a magyar-angol és a magyar-német kontrasztivitást messzemenően igyekszik figyelembe venni. A nyelvtani gyakorlatok általános jellemzője, hogy kommunikációs teljességre törekszenek, ezért szituációhoz kötöttek. (Vö. Kornya László, Magyar nyelvtani gyakorlatok a debreceni nyári egyetemen, in.: A magyar nyelv grammatikája, NytudÉrt 104. sz. 515).

A közeljövőben a berlini magyar tanszék elkészíti saját magyar nyelvi tananyagát. A célt és a követelményrendszert a gyakorlati képzési cél és az eddigi oktatási tapasztalatok alapján így határozták meg: "... a hallgatóknak rövid időn belül el kell sajátítaniuk a magyar nyelv morfológiai és szintaktikai struktúrájára vonatkozó ismereteket, és ennek birtokában magasszintű beszédkészségre kell szert tenniük. Ennek érdekében a tananyagnak az első leckétől kezdve maximális nyelvtani anyagot kell tartalmaznia, és annak minden részletében a jellegzetes morfológiai, szintaktikai és frazeológiai struktúrák "begyakorlására" kell koncentrálni. "A grammatikaelméleti alapot" a nyelvi rendszer funkcionális leírása nyújtja."

Az első évre eső kb. 250 tanórásra tervezett tananyag 25 egységet tartalmaz. Minden negyedik egység rendszerező-ismétlő lecke. Az egyes egységek a morfológia feldolgozásában mindig a szintaktikai funkcióból indulnak ki. A magyar nyelvi tananyag a szlavisztikai szekció nyelvészeti szakcsoportjának (Bereich Sprachwissenschaft) tudományos és oktatási programja keretében készül. Gondozója Julia Kölzow, aki Klaus Rackebrandt-tal és Hans-Ulrich

Moritzcal állítja össze az anyagot. A koncepció kialakításában, a tematika és a gyakorlattípusok összeállításában magam is részt vettem. Az új tananyag vázlatát a Magyar-NDK Hungarológiai vegyesbizottság ülésén 1980. júniusában Budapesten magyar szakemberek bevonásával megvitattuk. (I. J. Kölzow: Erste Gedanken für die Ausarbeitung eines Grundkursmaterials zur Ausbildung von Dolmetscherstudenten in der ungarischen Sprache an der Humboldt-Universität zu Berlin, kézirat, Berlin, 1980.).

A magyar tanszéken folyó gyakorlati képzésre való át-térés után történt már kísérlet saját tananyag kidolgozására is. Az 1973-tól 1978-ig vendégprofesszorként Berlinben működő Bodolay Géza "A magyar nyelv alapfokú oktatása a berlini egyetemen - Elvi és gyakorlati kérdések" címen átfogó és részletes referátumot készített, amely azonban szélesebb körű megvitatásra nem került, egészében kéziratban maradt, egyes részletei azonban nyomtatásban is megjelentek (Nyr. 102. sz. 303-305, MNy. LXXV, 315-328, NyÉrt. 104. sz. 239-245).

Milyen nyelvtant adhatunk a nyelvi alapozáshoz hallgatóink kezébe? Elsősorban német nyelvűeket. Az említett bevezetéshez ajánlott irodalomként Papp István rövid áttekintését, amelynek sokszorosítása nem okoz problémát (Versuch einer Charakteristik der ungarischen Sprache: FUF. XXXVI, 208-234), egész tanulmányuk kísérőjeként Szent-Iványi Béla professzor könyvét (Der ungarische Sprachbau, Leipzig 1974). A hallgatók jól el tudnak igazodni még a Bánhidi-Jókay-Szabó-féle magyar nyelvkönyv második kötetének nyelvtani összefoglalója alapján (Ungarisch über Ungarn), ugyanakkor már sokkal körülményesebb Tompa József nyelvtanának a használata (Kleine ungarische Grammatik, Bp. 1972.). A tanár számára pedig nélkülözhetetlen a mindezideig felülmúlhatatlan Das ungarische Sprachsystem (Lotz János, Stockholm 1938).

Milyen elméleti nyelvészeti stúdiumok támogatják a gyakorlati nyelvi képzést?

Általános jellegű előadás a "Bevezetés a marxista-leninista nyelvelméletbe" (1. félév, heti 1 óra). Német nyelvi műveltségük elmélyítésére "Beszédművelés" (1. félév, 2 óra), "Német stilisztika" (3-4. félév, 1-1 óra). Az előadások és szemináriumok keretében folyó magyar nyelvészeti stúdiumok között szerepel a mai magyar nyelv rendszerének leírása (3-4. félév, 2-2 óra), a mai magyar nyelv kialakulásának és fejlődése fő vonalának ismertetése (4. félév, 1 óra), valamint a német és a magyar nyelv konfrontatív-kontrasztív egybevetése (3-6. félév, 1-1 óra). A nyelvészeti előadásokat a magyarországi vendégtanár tartja (Bodolay Géza, Kiss Jenő, Antal László), sőt néhány előadásra vendégelőadóként egyes területek szakemberei is eljutnak Berlinbe (1978-ban Dezső László, 1979-ben Károly Sándor, Molnár József, Pusztay János, 1980-ban Fülei-Szántó Endre). A kontrasztív nyelvészet előadója Ingrid Bejach. A gyakorlati jellegű nyelvi vizsgálatok terén lehet tudományos kutatásokat végezni és a gyakorlati grammatika-oktatásban a kamatoztatható eredményeket felmutatni. Ezt mutatják a már elkészült (I. Bejach, 1978, J. Kölzow 1979) és még elkészítendő (H-U. Moritz) doktori disszertációk, valamint számos diplomamunka is.

Lehet-e az iskolában megszerzett anyanyelvi ismeretekre építeni? Nyelvtani ismeretekre nem nagyon. Rendszeres nyelvtan csak a tízosztályos iskola első négy osztályában van egységes terminológiával, világos fogalmi meghatározásokkal (Muttersprache). Az 5. osztálytól kezdve nyelvhelyességi és stilisztikai-fogalmazási témák is szerepelnek (Mündlicher und schriftlicher Ausdruck), amelyek mellől-mögül azonban teljesen eltűnik a "nyelvtan". Az iskolai idegennyelvi nyelvkönyvek viszont sokkal inkább nyelvtanozók, mint a mieink.

A berlini egyetem magyar tanszékének nyelvész és nyelvoktató kollektívája fontosnak és nélkülözhetetlennek tartja a grammatika-oktatást, és nem is csak a nyelvi alapozásnál, hanem a későbbiekben a fordító- és tolmácsolásában is.

(1981.)



S z ú c s J ó z s e f

**Kommunikáció-központú gyakorlatok a magyar mint idegennyelv - oktatásban**

1. Közel másfél évtizede dolgozom a nyelvórák módszertani tartalékainak feltárásán. Tapasztalataimból kiindulva az a véleményem, hogy a magyar mint idegen nyelv tanulása nem lehet eléggé effektív, ha nem építünk eléggé a tanulók közötti interakciókra, ha nem társas tevékenységnek tekintjük az intézményes nyelvtanulást, ha a frontális órákra jellemzően csak egy személy kommunikál az egész osztállyal vagy csoporttal.

A szakirodalom és a tanítási tapasztalataink alapján elmondható, hogy a magyar mint idegen nyelv elsajátítását meggyorsítja, a megszerzett tudást megszilárdítja, ha páros vagy pármunkára, illetve kiscsoportos oktatásra is alkalmas tankönyveket, tananyagokat, gyakorlatokat használunk, ha magát a tanulást jórészt kommunikációs tevékenységek láncolatává tesszük.<sup>1</sup>

A duális-kiscsoportos nyelvoktatás szemléletváltással is jár, hiszen a tradicionális oktatás két fő részre oszlik: frontális osztálymunkára és az egyéni pl. óra utáni tanulásra. "Most - írja Nagy Sándor, a frontális osztálymunka és a csoportmunka közé értelemszerűen be kell iktatnunk az átmeneti formákat: az egyedül végzett munkát (csendes munka) és a párban végzett munkát."<sup>2</sup> - a szerző kiemelése. Nagy Sándor egyébként a munkafüzettel végzett önálló tevékenységet a csoport (osztály) munka és az individualizált munka közé sorolja. Tehát a "feldolgozási változatok rendszerében" ugyanúgy "átmenet lehet, mint a páros munka a csoportmunka előtt."<sup>3</sup> Az osztályban "egyedül végzett munkát" (csendesmunkát) Nagy Sándor nem sorolja az individuali-

zált munkaformák közé, mert az az osztály és tanár jelenlétében történik, tehát szerinte a párban végzett munka és az "egyedül végzett munka" a csoportmunkához tartozik és nem a frontális osztálymunkához. A NÉI-ben individualizált munkáról nem beszélhetünk, mert sem nyomtatott programmal, sem programozott tankönyvvel vagy feladatlappal, hasonlóképpen "tanítógépbe táplált programmal" sem rendelkezünk. Viszont mint említettem, a páros-kiscsoportos munkaforma, illetve módszeres eljárás alkalmazása, kidolgozása csaknem 1970-től folyik. A munkaformákat illetően megjegyzendő még, hogy eddigi írásaimban a szeminárium jellegű készség köznyelv és szaknyelv, szaktantárgy ismeretfeldolgozást a csoportmunkához soroltam. Valójában a frontális osztálymunkához tartozik.

A páros és a kiscsoportos munkaforma mint intenzív nyelvtanítási eljárás fokozatosan elfoglalja helyét a sokévszázados frontális és az individualizált tanítási ill. tanulási formák, módszerek között. Az oktatástechnikai eszközök bevonásával ill. páros tanulásra is alkalmas programok készítésével e munkaforma, pontosabban módszeres eljárás tovább tökéletesíthető. A múlt évi kísérleteim középpontjában pl. az ún. magnós óra állt. A kísérletek fő tanulsága, hogy a frontális egyéni és páros tanulás-tanítás harmonikusan megvalósítható a jelenlegi intézeti nyelvi laboratóriumi gyakorlatok alkalmazásával is, de kommunikáció-központú tananyaggal (ellentétben a drillel) még jobb eredményt érhetnek el a hallgatónk. A hallgatók szívesen tanítják egymást, ha azt a társas tanuláshoz való gyakorlattal számukra lehetővé tesszük. A soknemzetiségű, de az egynyelvű csoportjainkban is főleg nem azon múlik a hallgatók nyelvhasználati képességének kívánatos szintje, hogy mennyi magyarázatot, példamondatot s nyelven kívüli szemléltetést használunk, és kommunikációra alkalmatlan gyakorlatok elvégzésére kényszerítjük őket, hanem attól, hogy a nyelvi információt, a szókincset, ki-

fejezést, beszédfordulatot, szöveget milyen kommunikációs célra alkalmazunk.

Véleményem szerint a biztonságos nyelvtudást a tanárral és a tanulótársakkal, mint a tanulási folyamat aktív résztvevőivel folytatott munka, valamint a tanórán megértett, begyakorolt és a kívánt mértékben automatizált nyelvi anyag képezi. Ez a megállapítás az előkészítők sokórás nyelvtanfolyamaira vonatkozik. Eredményességünk azon múlik, hogy az ismeretmennyiség, amely nyelvtanból, szókincsből szükséges, beleolvadjon a hallgatók kommunikációs gyakorlatába, majd készségébe.

Sok ballaszt terheli még a magyar mint idegen nyelv tanítását. A magyar iskolákban meghonosodott mondatelemzés tanítása pl. a magyar mint második nyelv oktatásában inkább hátráltatja, mint segíti a beszédközpontú tanítást. Hasonlóképpen a túl sok tankönyvi és nyelvi laboratórium morfológia-centrikus drill. Ha eszköznyelvként, vagyis nem leendő nyelvtanároknak tanítjuk az idegen nyelvet, rossz szobrászként járunk el, ha előbb annyira széttörjük a márványtömböt, hogy már csak torzó véshető ki belőle.

A páros-kiscsoportos és magától értetődően a frontális, illetve egyéni ("egyszemélyes") tanulásra is alkalmas, a hagyományosnál természetesebb, gyakorlásra, kommunikálásra alkalmas feladatok (szövegek, gyakorlatok) három fő csoportra oszthatók:

I. Nyelvtan-centrikus gyakorlatok. Ezekkel a formai elemek gyakoroltatása a legfőbb cél.

II. Szövegközpontú gyakorlatok, pl. tematikus-szituatív gyakorlatok.

III. Beszédszándékok szerinti tematikus ill. szituatív gyakorlatok. (Pl. sajnálkozás, elnézés stb.)

## 2. Kommunikáció-központú gyakorlatok mint az intenzív nyelvtanulás eszközei

A nyelvtudás mai ismereteink és tapasztalataink szerint nyelvhasználati készséget jelent. A tanulás ideje alatt a nyelvhasználat olyan tevékenység, amelynek célja a kommunikatív készségek megszerzése a választott nyelv szókincsének és formai eszközeinek fokozatos elsajátításával. A tanulói nyelvhasználat szintén alkotó tevékenység, amelyben az egyes készségek hiányosan funkcionálnak. Következésképpen az idegennyelv-tanítás fő törekvése nem lehet más, mint a készségek harmonikus fejlesztése, olyan komplex gyakorlatok létrehozása és alkalmazása, amelyekkel a szöveg (beszédalkotás) sikeresebben megoldható, mint sok más (hagyományos) feladattal. Amíg az idegennyelv-tanulásra írott tankönyvek gyakorlatait - hasonlóképpen a nyelvi laboratóriumok anyagát - túlnyomórészt nem váltjuk fel kommunikációra valókkal, aligha beszélhetünk eredményes intézményes nyelvtanításról, de valójában beszédközpontúságról sem.

A kommunikációs készség intenzív fejlesztésére alkalmas gyakorlat főbb jellemzője, hogy

- valamilyen információt közöl (pl. országismerteti, kulturális stb.). A mellékelt tematikus-szituatív dialógus pl. az irodalomról szól.
- új vagy gyakorlandó nyelvtani ismeretet, jelenséget tartalmaz,
- a hallgató szókincsének bővítésére szolgál,
- tanítása - tanulása sokoldalúan lehetséges (pl. frontális, egyéni, kiscsoportos, páros formában),
- audio-vizuális eszközökkel is taníthatók - tanulhatók,
- a visszacapcsolás, önkontroll - illetve tanulópárok esetében - egymás ellenőrzése megvalósítható,
- a dialógikus és monológikus beszéd-készség egyaránt fejleszthető vele,

- a beszéd-készség-fejlesztésén kívül jelentősen segíti az olvasási, megértési és az íráskészség megfelelő szintű kialakítását. Hallgatóinknak rendkívül nehéz olyan magas szintű tudásra szert tenniük két szemeszter alatt, hogy a köz- és szaknyelvtudásuk a megismerő tevékenység eszközeül szolgáljon.

A sikertelen nyelvtanulás főbb okai között a szorgalom hiányát s a célnyelv nehezen tanulhatóságát emlegetik. A legkritikább esetben kerül sor rossz tanítási módszer, illetve tanulási módszer elmarasztalására, pedig az akarati tényezők, a szorgalom, a motiváltság sikeres tanítással - tanulással korrigálható, a sikerérzet pedig újabb és még nehezebb feladatokra ösztönöz. Tanítás közben arra is ügyelnünk kell, hogy a hallgató korábbi tanulási szokásait feladja, ugyanis intézetünkben, felmérés nélkül is állíthatjuk, hogy a hallgatók többsége mechanikus bevéséshez szokott. Az ilyen hallgatók erősen függnek a tananyagtól, csak felidézni tudják azt, pl. olvasmány szövegét. - "képtelen eltérni a szöveg eredeti szerkezetétől"<sup>4</sup>. A mechanikus bevéséshez szokott hallgatók, tulajdonképpen csak a reprodukív szintig képesek a nyelvet megtanulni, mert képtelenek, vagy csupán nagyon nehéz feladat lenne számukra a szöveg mondatainak átalakítása, ezért az intellektuális képességek mobilizálása nélkül tanulnak, az elsajátítást az anyag rögzítése helyettesíti. A tanulni tanulás tehát legalább olyan fontos része oktató-nevelő munkánknak, mint a nyelvtanítás, ugyanis a rossz tanulási szokás ellen való küzdelem csak egyik oldala e fontos, de elhanyagolt kérdésnek. A másik oldalon a túlzottan tanítás-centrikus szemléletünk, módszereink, eljárásaink állnak, amelyekkel a rossz tanulási szokások aligha orvosolhatók, sőt megerősítjük a hibás tanulói gyakorlatot. A magyar mint idegen nyelv oktatásában a tanítási-tanulási folyamatról való felfogásunkat a korszerű oktatási

elméleteknek megfelelően alapvetően meg kell változtatnunk. Olyan módszerek, eljárások kellenek, "amelyben - mint Nagy Sándor írja - nem egyszerűen a tanításon van a hangsúly, hanem a tanuláson, annak céltudatos irányításán". Köz- és szaknyelv, szaktárgytanításunkban egyaránt elodázhatatlan feladatként áll előttünk, hogy létrehozzuk:

- a) tanulás megtanulását fokozottabban lehetővé tévő modern szervezeti formáknak, mint a tanulás direkt és indirekt irányításának, az oktatás szabályozásának és vezérlésének változatait;
- b) a tanulók önálló ismeretszerzési és feladatmegoldási (alkalmazási) lehetőségeit fokozottabban biztosító módszerek intenzívebb megjelenését az oktatási folyamat egészében.<sup>5</sup>

A tanulás dilemmájában jelentős segítséget nyújtanak az említett kommunikatív-központú nyelvgyakorlatok. Ugyanis a megértés - gyakorlás - ellenőrzés hármassá alakuló tanulási stratégia (modell) nem elegendő az intenzív magyar mint idegen nyelv tanuláshoz; vagyis a reprodukív és a produktív nyelvtudás közé be kell iktatni variációs, átalakító képességfejlesztő gyakorlatokat, mint pl. a tematikus- szituatív dialógusok, mert lényegesen megkönnyítik a produktív nyelvtudáshoz vezető utat. Nevelési szempontból ez nem más, mint az önállóságra nevelés folyamata; ahogyan egyre önállóbbá válik a hallgató a nyelvhasználatban, ugyanolyan mértékben önállósodik a tanulásban, tökéletesedik a megismerő tevékenysége, hiszen a tanult nyelv a megismerő tevékenység eszközévé válik, vagyis a szakmai ismeretek megszerzése már nem jelent legyőzhetetlen akadályokat az intézetben, illetve az egyetemen tanított szaktárgyak elsajátításában.

Intézetünkben, illetve az NDK-ban, a hallei egyetemen a duális-kiscsoportos módszerű, tanuláscentrikus

nyelvoktatási eljáráshoz több, a fenti célnak megfelelő tananyag készült. Gyakorlatai közül kettőt emelek ki:  
- az egyik neve nyelvtani-lexikai dialógus<sup>6</sup>;  
- a másik tematikus -szituatív gyakorlatnak nevezhető, a szövegcentrikus, a dialógikus és monológikus beszéd tanítására-tanulására készült.<sup>7</sup>

### 3. A nyelvtani-lexikai dialógusok jelentősége a nyelvtanítási folyamatban

A nyelvtani dialógusok összességükben a magyar nyelv legfontosabb strukturáit, mondatmodelljeit, a struktúrák hatvariációs (a hat személyragozott igealaknak megfelelő) táblázatát képezik, amelyeken begyakorolhatók:

- az új lexikai egységek (szavak, kifejezések, vonzatos szerkezetek stb.);
- az új morfológiai anyag (ige és főnévragozás, igeekötők, névutók, birtokos szerkezetek stb.);
- az egyszerű bővített és az összetett mondatok (ezek szintén hatvariációsak a ragozásnak megfelelően).

Egy-egy nyelvtani-lexikai dialógus, táblázat alkalmas:

- a tanulandó mondatmodell pontos megértésére (a példamondat le van fordítva, tehát a kontrasztív szempont is érvényesül);
- lehetővé teszi a dialógus formában történő begyakorlást, vagyis a nyelvtani ismeretek automatizálását s részben az új szókincs elsajátítását;
- a hallgató folyamatosan ellenőrizheti a tanulását, egyéni tanulás esetén tehát önellenőrzésre illetve egymás ellenőrzésére alkalmas.

A nyelvtani - lexikai dialógusok mind a négy kommunikációs készség fejlesztését elősegítik:

- a megértést (szövegértést) példamondat és új szavak segítségével;
- az olvasását (néma és hangos olvasás; kiejtés, intonáció, tempó);

- párban vagy kiscsoportosan magnetofonnal tanulva a hallás utáni megértést mondatszintig. (Ez igen fontos az idegen nyelvet tanuló számára, mert fejleszti az ún. rövidtávú, ill. operatív memóriáját.) A tanulási folyamat e szakaszában a tanuló csak annyi szóval képes műveletet végzeni, amennyit a fejében képes tartani.)

- segíti továbbá a beszédkészséget is, de inkább más készségek (olvasás, megértés fejlesztése) révén; - végül az íráskészséget is, ha nem szóban, hanem írásban válaszolnak a feltett kérdésekre, ill. a válaszmondatokra kérdeztetünk. (A legtöbb táblázat variálható, a lexikai egységek, szavak cseréjével.)

A nyelvtani - lexikai dialógusok, bár olykor szituatívak, a legfőbb cél velük nem a beszédtanítás közvetlenül, hanem a nyelvtani anyag szemléltetése, begyakorlása s lehetőleg automatizálása, hogy a tanuló, amikor áttér a tematikus- szituatív, tehát szöveg-, illetve beszédközpontú tanulásra, majd annak kötött, illetve szabad beszédben történő gyakorlására és alkalmazására, ne küzdjön elemi megértési, olvasási (kiejtés, intonáció, tempó), beszéd (pl. kérdésalkotás, egyeztetés) és íráskészség (olvashatóság, tempó) hiánnyal. A szöveg-, ill. beszéd szintű képesség fejlesztése a tanulás következő fázisának tekintendő, ahol a fő cél a reprodukív nyelvhasználaton kívül a variációs, illetve a produktív nyelvhasználat köz- és szaknyelvben egyaránt.

#### 4. A tematikus - szituatív gyakorlatok jelentősége a nyelvtanítási folyamatban

A tematikus - szituatív gyakorlatok dialógikus és monológikus, ún. "kötött" beszéd gyakorlására valók, és a szabad (kötetlen) beszéd előkészítésére, tehát a hallgatók reprodukív nyelvhasználati készségének fejlesztésére készültek. Járulékosan pedig a megértésre, olvasás-, írás-



tanulásra, szövegképzésre stb., végső soron a nyelvtani és lexikai anyag elsajátítására, automatizálására.

Köz- és szaknyelvtanításunk központi kérdése a megértés és a beszédtanítás. Beszédtanításban pl. viszonylag jó szintet ér el a NEI, de a szaknyelvtanulási szempontból rendkívül fontos megértési, olvasási és írási készség lényegesen egyengébb. Az ok nyilvánvaló: a beszéd diák-tanár, intézeti dolgozó-diák, diák-diák közötti állandó kapcsolattartó eszköznek tekinthető, de sem az olvasás, sem az írás nem vagy alig tölt be ilyen funkciót (a főleg szaknyelvoktatás-centrikus intézetben).

A megértési és az említett hiányosságok ellensúlyozására igen alkalmasak a tematikus-szituatív dialógusok, hiszen a megértés, beszéd, olvasás és írás komplex gyakoroltatására készültek, s természetesen az aktuális nyelvtani és lexikai anyag bevézésére.

Ha kiemeljük a beszédkészség-fejlesztés problémáját a tematikus-szituatív gyakorlat három szempontból nyújt segítséget a hallgatóknak:

a) Ellentétben a nyelvkönyvek gyakorlataival, amelyek legtöbbször egy-egy nyelvi jelenséget szemléltetnek, rendszerint tartalmilag össze nem függő mondatokban, a tematikus-szituatív gyakorlatok mondanivalón, témán alapszanak. (A szó szerint értelmezett mondatközpontúság miatt a NEI tankönyvei pl. nem eléggé alkalmasak beszédkészség fejlesztésére.) A mondat természeténél fogva nem alkalmas témakifejtésre, tehát ha önmagában fordul elő, még szemléltetésként, mondatmodellként is csak akkor van rá szükség a magyar mint idegen nyelv tanításban, ha valamilyen, pl. oppozíciós viszonyban áll egy másikkal, vagy variálás révén valamilyen belső oppozíció hozható létre vele. Miután a tematikus-szituatív gyakorlat szövegközpontú, témahordozó is, s e tulajdonságánál fogva köti a hallgatót, tehát segíti, hogy a tanulási folyamat e reprodukív szakaszában a mondanivalón "nem kell gondolkodnia".

b) Ha a téma, tartalom megvan, akkor annak logikai sorrendben való kifejtése okoz gondot a hallgatónak. Ez anyanyelvi szinten is nehéz művelet, tanulandó nyelven pedig azért hasznos e téren is segítséget nyújtani, mert akkor nem vonja el a figyelmet más, egyidőben végzendő gondolkodási tevékenységtől.

c) Nyelvtanulási szempontból a legnehezebb a mondani-valóhoz megtalálni a megfelelő nyelvi eszközöket.

Miután a téma (szituáció) adott, a logikai sorrend is, érthető, hogy a tematikus-szituatív gyakorlattal könnyebben, pontosabban választja meg a hallgató a nyelvi eszközöket, vagyis kevesebb nyelvtani, mondatszerkesztési hibát vét. Emellett még azzal az előnnyel jár (ti. a tematikus-szituatív gyakorlat), hogy beszédműépítés is folyik, amíg pl. a dialógust monológgá alakítják, tehát a mondatcentrikus műveletek szövegcentrikussá válnak. Így már a tanulás folyamatában lényegesen kommunikatívabb szempontú, tehát érdekesebb és hasznosabb nyelvtanulás valósítható meg, ellentétben a jelenleg túlságosan sok, nem szövegcentrikus tankönyvi és laboratóriumi gyakorlattal.

A nyelvelsajátítás nagyon sokoldalú pszichikai igénybevételt jelent, de ha sikerül a terhek egy részétől megszabadítani a hallgatót, gyorsabb és eredményesebb a tanulás.

Az a hallgató, aki túl korán komplex gyakorlatot kap, nemcsak a gátlásai miatt, hanem az erejét felülmúló komplex feladat miatt végez sikertelen munkát.

A tematikus-szituatív gyakorlat s hasonlóképpen a többi kommunikációcentrikus szaknyelvtanításhoz készült gyakorlat<sup>8</sup> a hagyományosnál alkalmasabb a magyar mint idegennyelv-oktatásra, mert:

- a hagyományos gyakorlatok révén a hallgató nem a tanuló társával, a környezetével "kommunikál", hanem egy-egy

írásbeli feladattal. (ez nagyon egyoldalú intellektuális tevékenység: a tanár, ill. a tankönyv csak gyakorlat által irányítja, stimulálja a hallgatót, amely eleve hiányos eredményhez vezet.)

"A célnak, ami miatt a külföldi hallgató a magyar nyelvet tanulja, két dimenziója van: a hallgató számára a magyarországi tartózkodás első időszakában legalább olyan fontos a magyar nyelvi környezettel való kommunikáció igénye, mint az egyetemre való felkészülés.

Az előbbi motivációs ereje a NEI-ben töltött idő első szakaszában még nagyobb, hiszen a hallgató, lényegét tekintve az egyetemi tanulmányok megkezdésére egy év "haladékos" "kapott" ...

Továbbá: "A fentiekből következik, hogy a nyelvoktatás első félévében az integrációs motivációra kell alapoznunk"<sup>9</sup>.

A tanulási folyamat jelenlegi vezérlése intézetünkben meglehetősen hiányos abból a szempontból, hogy nem építünk eléggé az "integrációs motivációra", ugyanis a nyelvelsajátításra való stimulálás nem merülhet ki az intellektuális tanulási folyamatban, mert a tanuláshoz való viszony, a hallgató személyes igénye, motivációja az intellektuális tevékenységgel párosulva vezet a sikerhez, vagyis az egy dimenziós nyelvtanításunkat két dimenzióssá kell változtatni.

Mint fentebb említettem, a feladatadó (tanár) - feladatvégrehajtó, gyakorlat megoldó (diák) interperszonális kapcsolat kevés az intenzív nyelvelsajátításhoz. A jelenlegi tankönyvi gyakorlatok túl direktek, túlságosan erőltetik a nyelvtan tudatos elsajátítását, ahelyett, hogy a "kommunikációt biztosító beszédre" íródtak volna. Az utóbbi nélkül ugyanis, s többek közt az általam javasolt és használt kommunikatív-centrikus gyakorlatok nélkül - a mi feltételeink mellett (tananyag, technikai eszközök, csoportlétszám, egynyelvű nyelvkönyv) sem csökkenteni, sem megelőzni nem leszünk képesek az intenzív nyelvtan-

folyamok egyik legnagyobb problémáját, a motiváció erejének gyengülését.<sup>10</sup>

A motivációs szint csökkenés fő okának a más idegen nyelv tanítási illetve a magyar mint anyanyelvben használt gyakorlatok, s igen gyakran tanítási eljárások mechanikus átvételét s alkalmazását tartom. A beszéd és megértés-centrikus, eszköznyelvet tanító intézetünkben a haladást gátolja, pontosabban lassítja minden olyan gyakorlat, tanítási eljárás, amely elszigetelten tárgyalja a nyelvi jelenségeket, a nyelvtant és lexikát. A hallgatók hozzászoknak valamelyest az ilyen gyakorlatokhoz s tanuláshoz, de ez azonnal megínog, bizonytalan lesz abban a pillanatban, amikor az első szaktárgy megjelenik. Hallgatóink abban a korban vannak, amikor mindenben az értelmet, a mondanivalót, az információt keresik. Ugyanis ez az, ami megfogható számukra: egy-egy cselekmény, vagy mondanivaló, tehát valaminek a lényege az, amit képesek megragadni.

A kommunikatív gyakorlatokon valósággal megedződnek a hallgatók, tudásuk annyira megbízható lesz, szerkesztési képességük, szituációteremtő készségük annyira fejlődik, hogy szinte a magyar anyanyelvűekkel egyenértékű írásművet hoznak létre. Erre jó bizonyíték a szócsaládok nevű gyakorlatok alapján írt esetek, képek, fogalmazások.

Az ilyen gyakorlat a megértés próbája, tehát több, mint ha a hallgató tudja egy-egy szó anyanyelvi megfelelőjét, mert a mondatokban, s ráadásul szövegösszefüggésben alkalmazni azt jelenti, tudja, milyen szavakkal hozható kapcsolatba, mely téma- szituáció hordozója implicit módon. Nyelvtanításunk hiányossága éppen az, hogy a szókincs, a nyelvtani (nyelvműveleti) képesség és a kon-

textus, (szituáció, ill. valamilyen kifejtés) nem áll össze, nem ötvöződik tudássá, ill. képességgé, a spontán nyelvhasználatig nem jut el az oktatási-tanulási folyamat. Márpedig a nyelvtudás fő kritériuma - mint az anyanyelvűség esetén - a spontaneitás.

A tematikus-szituatív dialógusok jelentősek abból a szempontból is, hogy míg a mondatátalakítás (transzformáció) csupán nyelvtani szinten nyújt segítséget, mondatközpontúság jellemzi, a tematikus-szituatív dialógusok ellenben szövegtanszformálásra alkalmazhatók, tehát kiindulópontul szolgálnak az önálló beszédalkotáshoz (pl.: újságárusnál, étteremben, beszélgetés az irodalomról stb.). A nyelvtani ismeretek átadásával-tanulásával egy időben egy-egy párbeszéd a természetesnek nevezhető kommunikációra ad lehetőséget<sup>11</sup>.

A vélt és valódi akadályok idegennyelv oktatásunkban c. cikk írója ezt a problémát így fogalmazta meg: "Beszédszituációk s nem nyelvtani helyzetek kellene!"<sup>12</sup> Tapasztalataink szerint az említett gyakorlatok révén hallgatóink kommunikációra alkalmasabb nyelvtudással, biztosabb nyelvhasználattal távoznak, s lektor kollégáink is eredményesebbé tehetik hallgatóik tanulását.

(1985.)

#### Jegyzetek

1. Johann P. Ruppert "Az oktatás lefolyása" c. tanulmányában (Pedagógiai szociálpszichológia, Bp. 1976. 575-587) említi újdonságként a frontális és csoportmunka közötti munkaformaként ezt a módszert. Az általam a NEI-ben bevezetett módszer duális módszerként vált ismertté.
2. Nagy Sándor: A tananyag és az oktatási folyamat tervezésének időszerű kérdései, Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 59. p.
3. Uo.
4. Rubinstein: Az általános pszichológia alapjai Bp. 1965. 14. p.

6. Vö.: 1. sz. melléklet. Részletesebb ismertetése a NytudÉrt. 104. számában található. Előadásként a magyar nyelvészek III. nemzetközi kongresszusán hangzott el.
7. Rendszeres alkalmazására Sipos István - Szűcs József: Magyar nyelv bolgárok számára c. tankönyvben (Tankönyvkiadó, Bp. 1976.), valamint a Gesprochenes Ungarisch c. hallei egyetemi jegyzetben került sor.
8. Szűcs József: Einführung in die Sprache der Anatomie, Halle/Saale 1978.
9. Giay Béla: A magyar mint idegen nyelv kutatása és oktatása a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. In.: Magyar Nyelv Külföldieknek. 5. sz. Bp., 1981., 39. p.
10. Uo.
11. L. 2. sz. melléklet
12. Bavek Nándorné: A vélt és valódi akadályok idegennyelv-oktatásunkban. Köznevelés, XXXVIII. évf. 1982. február 5.

#### IV. A MAGYAR NYELVKÖNYVEKRŐL

B a l á z s János

##### Javaslat a magyaroktatáshoz szükséges tankönyvek szerkesztésére és kiadására

A hazai magyaroktatáshoz szükséges egyetemi és középiskolai tankönyvek, sokszor igen magas tudományos színvonalon, már rendelkezésünkre állnak. Ezen a téren, céltudatos és tervszerű munkával, hosszú évek során, a Tankönyvkiadó Vállalat olyan eredményeket ért el, amelyekről, nyugat-európai ismerőseink nagy elismeréssel s többnyire irigykedve szoktak nyilatkozni. A külföldön az anyanyelvünket oktatók vagy tanulók azonban mindmáig igen nehéz helyzetben vannak, mivel nem jutnak megfelelő tankönyvekhez. Aligha kétséges, hogy a gátló körülmény megszüntetése csak akkor remélhető, ha kormányzatunk, a külföldi magyaroktatás rendkívüli fontosságát felismerve, az idegenben anyanyelvünket tanító szakemberek és a magyarul tanuló külföldiek kezébe, a Tankönyvkiadó Vállalat segítségével, jól végiggondolt, hosszú évekre előre kidolgozott munkatervek alapján, s még hozzá lehetőleg olcsón, vagy esetleg teljesen ingyen s minél előbb megfelelő tankönyveket tud adni.

E program kidolgozása és megvalósítása során természetesen nemcsak a hazai magyaroktatás nélkülözhetetlen tapasztalataira kell támaszkodnunk, hanem az idegenben magyart tanító szakemberek tanácsait és kívánalmait is messzemenően figyelembe kell venni, hiszen nyilvánvaló, hogy a külföldiek részére készítendő tankönyvek semmiképpen sem lehetnek változatlan másolatai, pusztá fordításai.

A feladat, amit véleményem szerint a lehető legsür-  
gősebben meg kell oldani, többek között azért is igen  
jelentős, mivel keleten és nyugaton, Európában és a  
többi világrészekben, egyrészt idegenbe szakadt hon-  
fitársaink leszármazottjai, másrészt az egyre nagyobb  
számban érdeklődő külföldiek rendkívül tekintélyes tö-  
meget képviselnek, amelynek igényeivel okvetlenül szá-  
molnunk kell. Az is nyilvánvaló, hogy az alább javasolt  
tankönyvek elkészítésében az oroszlanrészt mindenképpen  
hazai szakembereinknek és kiadóinknak kell vállalniuk,  
de természetesen úgy, hogy közben keresnünk kell a  
megfelelő külföldi szervekkel való kapcsolatokat és az  
ezekkel való együttműködést is. A legsürgősebb feladat  
az alább felsorolt tankönyvek magyar alapszövegeinek  
elkészítése, majd pedig az így kiformált könyvtípusok-  
nak orosz, angol, francia, olasz, német, spanyol, len-  
gyel, finn stb. nyelven való, a szükségleteknek és a  
helyi kívánalmaknak megfelelően módosítandó, hazai  
vagy külföldi kiadása.

Az alábbiakban először azt próbálom fölvezetni,  
hogy a külföldi magyaroktatáshoz milyen tankönyvekre  
lenne szükség (A), majd pedig, hogy ezeket hogyan le-  
hetne mielőbb megszerkesztetni és kiadni (B).

A) A külföldi magyaroktatás tan-  
könyvprogramjának kidolgozása

A lehető legrövidebb időn belül szükséges volna  
kidolgozni egy tankönyvprogramot, amelyben  
a következő művek megszerkesztését és kiadását kelle-  
ne előirányozni:

1. Gyakorlati magyar nyelvkönyv.  
Ennek módszerében az anyanyelvünket tanuló  
külföldiek igényeihez és szükségleteihez kell alkal-  
mazkodnia, sokkal jobban, mint ahogy azt az eddigi,  
hasonló jellegű tankönyvekben tapasztalhattuk. E mű  
terjedelme nem lehet túlságosan nagy, mivel a gyakor-



latban csak azok a magyar nyelvkönyvek válhatnak be, amelyeknek anyagát egy év alatt, minden különösebb megerősítés nélkül, még a közepes szorgalmú és tehetségű tanítványok és magántanulók is el tudják sajátítani.

2. A magyar nyelv rendszere és története. E hasonlóan egy évi tanítási anyagot felölelő, tehát viszonylag kis terjedelmű tankönyvben véleményem szerint a következőknek kellene szerepelnie:

a) a mai magyar nyelv rendszerének tömör és könnyen áttekinthető leírása, különös tekintettel nyelvünknek az indoeurópai nyelvekétől eltérő hangtani, alaktani, szintaktikai és szókincsbeli sajátosságaira;

b) a magyar nyelv, a nyelvjárások és az irodalmi nyelv, valamint a magyar nyelvtudomány fejlődésének rövid története;

c) nyelvünk finnugor rokonsága, a rokon népek és nyelvek jelenének és múltjának tömör ismertetése, különös tekintettel az obiugor nyelvekre, valamint a finn és az észti nyelvre;

d) a finnugor nyelvtudomány rövid története, s ezen belül az uráli nyelveknek más nyelvcsaládokkal való rokonítására irányuló kísérletek ismertetése.

3. A magyar irodalom rövid története, megfelelő történeti és művelődéstörténeti háttérrel. E szintén egy évi tananyagot tartalmazó kötetnek megszerkesztésében két fő szempontot kellene figyelembe venni:

a) irodalmunk történetét népünk és művelődésünk fejlődéstörténetének párhuzamos ismertetésével kiegészítve, úgy kellene bemutatni, mint az európai és a világirodalom történetének szerves részét, a nagy európai irodalmi mozgalmak korszakolásához igazodva;

b) másfelől a korszakolást alapul véve azokat a lényeges vonásokat kellene kiemelni, amelyek nagy íróink alkotásaiban az általános emberi és a sajátosan nemzeti ötvözeteként fedezhetők fel.

Magától értetődik, hogy egy ilyen szempontok szerint kidolgozott alapszöveget az egyes, idegennyelvű kiadásokban, a helyi követelményeknek megfelelően lehetne és kellene, kisebb-nagyobb mértékben módosítani.

4. Magyar irodalmi olvasókönyv. Ennek szintén nem túlságosan nagy terjedelmű alapszövegét az előbb említett magyar irodalomtörténet szerkesztésében követendő szempontok szerint kellene összeállítani. Figyelembe lehetne venni az eddig megjelent, idegenek részére készített magyar szöveggyűjteményeket. Így pl. Lotz Jánosnak Svédországban készített magyar olvasókönyvét, a francia, olasz és más nyelveken megjelent antológiákat, legfőképpen pedig annak a magyar költői antológiának anyagát, amelyet Toivo Lyy finn költő részére nemrégiben Képes Géza állított össze.

E műben legrégebbi irodalmi remekeinktől, népdalainktól és népmeséinktől kezdve, Balassin, Zrínyin, Csonkain és mások művein át egészen a legújabb írók és költők valóban reprezentatív alkotásaiból mindannak szerepelnie kellene, amit a külföldi érdeklődőknek irodalmunkból feltétlenül ismerniük kell. Szükségesnek tartom, hogy az egyes szemelvényeket rövid előszó vezesse be, másfelől pedig az egyes szemelvények magyar szövege párhuzamos idegen fordításokkal, valamint nyelvi és tárgyi magyarázatokkal szerepeljen a kötetben.

5. Távlati tervekben kellene szerepelnie más történeti, művészettörténeti, zene-történeti stb. kézikönyveknek, valamint az egyes országok helyi sajátosságaihoz igazodó, spe-

ciális kiadványoknak, monográfiáknak, esetleg kiadványsorozatoknak is. Arra is gondolni lehetne, hogy mind az ilyen jellegű műveket, mind pedig az előzőekben felsorolt alapszövegek idegen nyelvű változatait esetleg külföldi szervekkel közösen lehetne kiadni.

B) Operatív bizottság létrehozása  
a fenti program megvalósítására

Javaslom, hogy a lehető legsürgősebben, legkésőbb 1969 októberének első hetében, a Kulturális Kapcsolatok Intézetében értekezlet foglalkozzék a fentebb kifejtettekkel. Ezen az értekezleten véleményem szerint a következők vehetnének részt:

1. A Magyar Tudományos Akadémia és az egyetemek képviselőiben: Bárczi Géza, Benkő Lóránd professzorok és esetleg mások a nyelvtudomány képviselőiként, Sőtér István, Szabolcsi Miklós, Szauder József, Bán Imre és mások az irodalomtörténészek részéről: Hegyi Endre a hazai lektorok képviselőjeként.

2. Műfordítási szakértőként az antológia megszerkesztésével kapcsolatos kérdések megvitatására: Képes Géza és esetleg mások,

3. a Művelődésügyi Minisztérium szakértői,
4. a Kulturális Kapcsolatok Intézetének szakértői,
5. a Kiadói Főigazgatóság szakértői,
6. a Magyarok Világszövetségének képviselőiben Lőrincze Lajos,
7. a Tankönyvkiadó Vállalat szakértői,
8. más, fontosnak tartott szervek képviselői.

(1969.)

**Bodolay Géza**

### **Magyar tankönyvek a külföldi egyetemeken**

Varsóban szerzett négy esztendő tapasztalatom alapján óhajtok a tankönyvek kérdéséről szólni, úgy gondolva, hogy megfigyeléseim többé-kevésbé más országok magyar nyelvi oktatására is érvényesek.

Varsói tanítványaim nem egyszerűen nyelvünk és kultúránk iránt érdeklődő egyéb szakos egyetemisták, nem is olyanok, mint a Magyarországon szakmát tanulók, akiknél csak eszköz a magyar nyelv a szakirányú ismeretek szerzéséhez, hanem az ottani bölcsészkar rendszernek megfelelően egyszakos - tehát esetünkben magyar szakos - bölcsészek. Ez hasznos azért, mert meglehetősen nagy óraszámokban tanítunk nyelvet, irodalmat, kisebb óraszámokban történelmet, földrajzot stb., káros azért, mert hallgatóink s főleg hallgatónőink sokkal inkább érdeklődnek a megszerezhető magiszteri cím és oklevél, mint a magyar kultúra iránt. A káros hatást mellőzve, hadd induljak ki abból a hasznos tényből, hogy nagy óraszámokban tanítunk. Ennek minél intenzívebb kihasználásához két dologra van szükség: alaposan átgondolt tantervre (hogy mit tanítsunk, heti hány órában) és jó könyvekre (hogy miből tanítsunk, mennyit). Bár a varsói egyetemen - véleményem szerint - a tanterv kérdése sincs kielégítően megoldva, ezúttal csak a könyvek kérdéséről szeretnék beszélni.

Kezdőfokú tankönyvekkel viszonylag jól el vagyunk látva. A legtöbb országban használható a "Lehrbuch der ungarischen Sprache", illetőleg ennek az angol változata, a "Learn Hun-

garian", vannak orosz nyelvű és egyéb alapfokú tankönyvek is, régebbiek és újabbak, hagyományosak és új módszereket javasolók. Nekünk Varsóban még lengyel nyelvű tankönyvünk is van, amely tavaly jelent meg második kiadásban. Jobb tankönyvet, érdekesebb olvasmányokkal nem nehéz ugyan elképzelni, de ha a kiadó másodszori kiadásra is alkalmasnak tartotta, egyelőre meg kell vele elégednünk. Mindenesetre alkalmas nyelvünk elemeinek elsajátítására olyanok számára, akik a lengyelen kívül más nyelvet nem használnak (s ilyen hallgatóink túlnyomó többsége). Van a szerzőnek egy lengyel nyelvű magyar leíró nyelvtana is.

A baj ott kezdődik, hogy a haladók kezébe nem tudunk megfelelő nyelvkönyveket adni. Az "Ungarisch über Ungarn" kötetnek azon kívül, hogy csak német nyelven jelent meg, nagy hátránya az egyoldalúan történelmi olvasmányanyag. Varsói magyar szakos hallgatóink ennek a tankönyvnek az ismeretanyagát részben a történelem órákról, részben az irodalomtörténetéből már ismerik. Az ismétlés nem árt, de a nyelvgyakorlást célszerűbb lenne sokrétűbb ismeretanyagon végezni. Össze kellene állítani olyan haladók számára írt nyelvkönyvet, amely több országban is használható lenne; az olvasmányokhoz csatlakozó feladatok utasításait több nyelven is közölné. Ennek a tankönyvnek nem csupán egy stúdiumot kellene dióhéjban összefoglalnia (pl. történelmünket a honfoglalástól a szabadságharcig), hanem elvezethetne a legkülönbözőbb területekre a művészetek, a társadalom- és természettudományok körében egyaránt. Meggyőződésem szerint erre azért is nagy szükség lenne, mert tanítványaink tekintélyes részének tolmácsi munkakör betöltésére nyílik lehetőség. Már egyetemista korukban gyakran hívják őket különféle értekezletekre, kirándulócsoportok mel-

lé, később is a szakirodalom és a szépirodalom fordítóiként találhatnak leginkább elhelyezkedési lehetőséget. Nemcsak egy, hanem akár három egymásra épülő kötet kidolgozását is indokoltnak tartanám e cél érdekében.

Felmerülhet az ellenvetés, hogy aki alapfokú könyveinkből a szükséges nyelvtani ismereteket és a legfontosabb szókincset elsajátította, annak nincs többé szüksége tankönyvi mankóra: rá kell szabadítani az újságokra, folyóiratokra, könyvekre, s majd azokat olvasva automatikusan tökéletesedik a nyelvtudása. Tapasztalataim szerint ez nem elég. Jól átgondolt tankönyv hiányában a hallgatók passzív nyelvtudása fejlődhet ugyan az olvasással, de aktív nyelvtudásuk megreked a jól begyakorolt alapfokú könyvek anyagánál, hiszen nem magyar nyelvi közösségben élnek, az órákon kívül nem beszélnek magyarul. Még a heti hatórás gyakorlat is csak akkor eredményezhetné a kívánt haladást a beszédkészség fejlesztésében, ha a hallgatók olvasmányanyaga nem mindenkinél más, hol ez, hol az a szöveg lenne, hanem átgondoltan megszerkesztett tankönyv adagolná a szókincsüket is, a nehezebb nyelvi formák gyakoroltatását is. Nem hiszem például, hogy az én hallgatóim kielégítően oldanának meg olyan feladatot, hogy mindenki olvasson otthon valamit a magyar kertek világáról, és beszéljen róla legközelebb; de ha tankönyvükben volna egy olvasmány, amely a legfontosabbnak ítélt szókincset etémakörből felölelné, a témát megfelelő nyelvi szinten és egyetemistákhoz illő színvonalon tárgyalná, akkor az általános műveltségnek ezt a részét is átadhatnánk hallgatóinknak magyar nyelven. Anyanyelvükön bizonyára rendelkeznek megfelelő növényismeretekkel középiskolai tankönyveikből, s ugyanígy minden irányban megadhatnánk nekik a magyar nyelvű indítást, ami szükség esetén később továbbfejleszthető lenne.

Azért hangsúlyozom, hogy egyetemisták színvonalához mért szövegeket kellene tartalmazniuk az olvasmányoknak, mert ez az egyik ok, ami miatt más, nem csupán és nem elsősorban nyelvyakorlatokra szánt tankönyvek kiadását is szükségesnek tartanám. Úgy gondolom, tankönyvszerű kis kötetekbe kívánkoznék mindaz, amit illetékes szakemberek megítélése szerint rólunk, magyarokról a külföldi egyetemeken tanítani érdemes és kell. Ezeknek a könyveknek a szerkesztésénél, összeállításánál a nyelvyakorlat szempontja mellőzhető, illetve másodsorban ezek is felhasználhatók lennének a nyelv gyakorlására, de a fő cél a szükséges ismeretek közlése lenne. Az egész könyvsornak talán a "hungarológiai ismeretek" címet adhatnánk, s szerepelhetne benne a magyar történelem, irodalom, nyelvtörténet, tájnyelvek ismertetése, földrajz, néprajz, művelődés- és tudománytörténet, a magyar képzőművészetek, zeneművészet, színház, film, gazdasági élet stb. ismertetése, a kívánalmaknak megfelelően egy-egy kötetkében összefoglalva, vagy többkötetes részletezőbb feldolgozással. (Hangsúlyozom, hogy középiskolai tankönyv méretű kötetekről beszélek.)

Miért van erre szükség? Hiszen ezek az ismeretek a magyar nyelvű szakirodalomban bővebben vagy átfogóbban megtalálhatók. Tapasztalatom azonban éppen az, hogy hallgatóink nehezen kapnak rá a számukra legtöbbször nagyon részletező magyar szakirodalom olvasására, ami nem is csoda, hiszen két-három évi nyelvtanulás után nem várható, hogy különböző irányú szakirodalom tanulmányozására vállalkozzanak, különösen, ha még nekik maguknak kell kiválogatni a szakirodalomból a számukra szükséges és elégséges ismeretanyagot. A mi hallgatóink tantervében szerepel például egy éven át magyar föld- és néprajz. A hazai iskolákban (5. általános iskolai és II. középiskolai osztályban) taní-

tott tankönyv kevés ismeretanyagot tartalmaz, másrészt fogalmazása egyáltalán nem egyetemisták szellemi színvonalára méretezett, helyenként pedig másról beszél, mint amire a magyar földrajzzal kapcsolatban egy külföldi kíváncsi lehet. A turistákat eligazító könyveink viszont a földrajz oktatásához túlságosan részletezőek. A néprajzot megpróbáltam Ortutay Gyula "Kis magyar néprajz" - a alapján ismertetni, de a szövege túl nehéznek bizonyult. Nem is ad teljes áttekintést, például a magyar táncokról nincs benne szó. Bármilyen érdekes kötet, nem azzal a céllal született, hogy külföldi diákok ízelítőt nyerjenek belőle a magyar néprajzról. Ugyanilyen problémákat látok a varsói tanszéken fő tárgyként szereplő nyelvészettel és irodalomtörténettel kapcsolatban is. Középiskolás tankönyveink helyenként kevesebbet, helyenként többet adnak, a tanárképző főiskolák jegyzetei, amelyek alapján felsőbb éves hallgatónk vizsgáznunk kötelesek irodalomtörténetből, feltétlenül többet adnak, és mást adnak, mint amit kellene. Ezek a könyvek nem a külföldi egyetemi hallgatók számára készültek és a korábbi iskolai magyar oktatásra épülnek, ami a külföldi egyetemistáknál természetesen hiányzik. Számukra például régi irodalmunkból egészen keveset kellene adni, új irodalmunkat pedig megfelelő súlypontozással. A még nyelvi nehézségekkel is küszködő külföldi hallgatótól hiába várjuk, hogy akár a mondott tankönyvekből, akár többkötetes nagy irodalomtörténeteinkből kiválogatja majd, ami neki fontos. Ezt a válogatást nekünk, illetve a tankönyvszerzőknek kellene elvégezniük, ha eredményesen akarunk dolgozni. Megemlítem példaként, hogy lefordították lengyelre a Klaniczay-Szauder-Szabolcsi féle "Kis magyar irodalomtörténet"-et is, de rengeteg adatával és tömör értékelő mondataival ez sem alkalmas arra, hogy a külföldiek érdeklődését felkeltse, vagy mint tananyag számonkér-



hető legyen. Még a magyart szakmául választó egyetemi hallgatóknál is, mint a mieink, erősen megrostálандó a lexikális anyag: mit is kell tudniuk. (Kérem például: valóban szükséges-e, hogy egy külföldi tudjon róla - születési és halálozási évszámokkal egyetemben-, hogy Báróczi Sándor, Barcsay Ábrahám és Orczy Lőrinc nevű magyar írók léteztek valamikor? Véleményem szerint nem szükséges.)

Tapasztalatom szerint hallgatóink döntő többsége nem arra készül, hogy mint szaktudós egy-egy területen mélyre ásva gazdagítsa a mi tudományunkat. A legtöbb, ami várhatunk tőlük, hogy cikkekkel érdeklődést kelthetnek kultúránk iránt, s hogy majd tanulmányaik végeztével is tájékozódni a magyar szakirodalomban, hogy esetleg irányító szerepük lehet országuk könyvkiadásában azt illetően, hogy mit vegyenek át a mi irodalmunkból. Hozzáteszem, hogy nekünk is ilyen felkészültségű külföldiekre van elsősorban szükségünk, s nem olyanokra, akik pl. azzal foglalkoznak, hogy Benyovszky Móriczról kik mikor milyen képet rajzoltak a magyar irodalomban, vagy azzal, hogy az orosz nyelv milyen hatással volt egyes balti finnugor nyelvekre. Nem vonva kétségbe ugyan az ilyen tudományos kutatás értékét, a mi szempontunkból feltétlenül a kultúránk egészét jól áttekintő gyakorlati szakemberek képzése a fontosab. Ha végre el szeretnénk érni, hogy kulturális életünk eseményei, olyanok, mint Arany születésének 150., Ady halálának 50., József Attila halálának 30. évfordulója, Kodály Zoltán, Tamási Áron, Áprily Lajos, Tersánszky Józsi Jenő, Kodolányi János, Sinka István, Kassák Lajos, Füst Milán halála, a Tanácsköztársaság 50. és a Szabadságharc 120. évfordulója (hogy csak az elmúlt évek eseményeit említsem), legalább egy-egy kis újságcikk vagy hír erejéig visszhangot keltsenek azokban az országokban, ahol huzamo-

sabb ideig magyar nyelvű oktatás folyik, ahol egyetemi végzettségű fiatalok kerülnek ki magyar lektorok és vendégtanárok keze alól, akkor ezt a fajta általános "hungarológiai" képzést kell jó tankönyvekkel is elősegítenünk. Ha azt akarjuk, hogy a világ szeme, vagy legalábbis fél szeme ne csak frankhamisítás vagy más politikai botrányok miatt tévedjen időnként a Duna-Tisza tájára, hanem huzamosabban megpihenjen és kedvtelve pihenjen meg kultúránkon is, akkor ezt a fajta oktatást kell előmozdítanunk, még ha nem is látszik esetleg eléggé tudományosnak, s elűt a hagyományos bölcsészkarri oktatástól. (1969.)

**F á b i á n P á l**

### **Tankönyvigény az olasz egyetemeken**

Ha az eddigieknél jobb eredményeket akarunk elérni a magyar nyelv tanításában, igazodnunk kell a minket vendégül látó országok és egyetemek körülményeihez.

Olaszországban (mint általában a nyugati országokban mindenhol) a magyar nyelvnek és irodalomnak sokkal rosszabb a helyzete, mint a baráti, szocialista országokban. Míg ez utóbbiaknál a magyart az egyetemeken szakként tanítják, Olaszországban a magyar csak egyike a szabadon választható idegen nyelveknek. A berlini, a varsói, a szófiai stb. egyetem intézményesen gondoskodik a magyar szak benépesítéséről, ám szó sem lehet erről az olasz egyetemeken.

Az egyetem csak annyit tesz, hogy felveszi tanrendjébe a magyart is, mint a tanulható idegen nyelvek egyikét; aztán a magyar oktatója az év elején kifüggeszti az órarendjét a kar hirdető táblájára a többi órarend közé, és várja a hallgatókat. S ezek bizony nem tolonganak, hiszen Olaszországban a magyar tanulásának gyakorlati haszna vajmi kevés van. Messzire vezetne azt elemezni, hogy ennek ellenére miért tanulnak mégis olasz fiatalok magyarul. Most csak arra utalnék, hogy olykor olasz professzoraik kérik ezt tőlük: Tagliavini professzor például a nála doktorálóktól megkívánja (vagy legalábbis nyomatékosan tanácsolja nekik), hogy tanuljanak magyarul, azaz ismerkedjenek meg egy olyan nyelvi rendszerrel is, amely lényegesen eltér az indoeurópai nyelvekétől. Hallgatóság biztosítását azonban nem lehet efféle külső segítségtől remélni, legfeljebb csak kezdetben. Később már magának a magyar oktatójának kell gondoskodnia arról, hogy az egyetemen híre menjen: érdemes magyarul tanulni. De hogyan érhető ez el?

Az olasz egyetemek bölcsészeti karain az óralátogatásnak soha nem volt nagy jelentősége. Ma sincs. A professzorok, tudva azt, hogy óráikon a hallgatóság nagyobb része nincs jelen, viszont vizsgázni mégis csak óhajt mindenki, jegyzeteket szoktak közrebocsátani, és ezeknek, valamint könyveiknek anyagát kérik számon a vizsgák alkalmával. Az órák nem-látogatásához és a jegyzetektől, könyvektől való készüléshez szokott hallgatók a magyar esetében is ezt várják, de sajnos, nem ezt kapják, mert nincsenek olasz nyelvű jegyzetek és könyvek, amelyekből egy magyar vizsgára el lehetne készülni. Milyen olasz nyelvű művek lennének szükségesek Olaszországban?

1. Magyar nyelvkönyv, amely a magyar nyelvtan alapvonalait lehetőleg tömören ismerteti, s nem lép fel maximalista követelményekkel.

2. A magyar irodalom rövid összefoglalása. (Esetleg nem is egyetlen kötet, hanem csak füzetek az egyes korszakokról, hiszen egy tanévben a tanár úgysem képes a magyar irodalom egészét áttekinteni.)

3. A magyar nyelv rövid története. (Ez is állhatna füzetekből: A magyar hangtan és nyelvtan történeti vázlata. A magyar szókincs története, egyben kultúrhistoria is. A magyar irodalmi nyelv története, bőséges magyar-olasz fejlődési párhuzamokkal.)

4. A finnugor népek és nyelvek. (A finnugor népek, köztük a magyar ismertetése: történetük, országuk, nyelvük, folklórujuk, zenéjük stb. Ebben a munkában kellene szót ejteni a finnugor nyelvrokonság nyelvészeti bizonyítékairól is, persze csak néhány, nem elriasztó példával szemléltetve a kutatások eredményeit.)

5. Magyarország általános ismertetése. Körülbelül úgy, ahogyan a "Hungary" és az "Hongrie" című kötetekben angol, illetőleg francia nyelven már megvalósult. (Az "Ungheria" című könyv, Boldizsár Iván szerkesztésében, ezt a könyvet nem pótolja.)

Mindezekből a könyvekből eddig még egy sincs kész. Annyi mégis történt már, hogy a Tankönyvkiadó több évi habozás után megbízott az olasz nyelvű magyar nyelv-könyv elkészítésével, amelyet a múlt tanév folyamán és ezen a nyáron elkészítettem, s most már lektorálják is. Megvan továbbá alapvonalaiiban Balázs János kartársam római finnugor előadásainak jegyzetanyaga, amelyet azonban meg tovább óhajt a szerző formálni, bővíteni. Hamarosan megjelenhetne azonban ez is. A többi jegyzet, illetőleg könyv megírására munkaközösségeket kellene alakítani, mert egy szerző rövid idő alatt nemigen ké-

szülne el pl. a magyar irodalom történetének olasz nyelvű ismertetésével, az idő pedig sürget.

Ha elkészülnének a mondott jegyzetek, könyvek, minimális áron vagy éppen ingyen kellene őket a hallgatóság rendelkezésére bocsátani, már csak azért is, hogy az olasz jegyzetekkel, könyvekkel szemben, amelyek köztudomásúan nagyon drágák, előnyt jelentsenek a hallgatóknak. Tudom, hogy ez így nem "üzlet", de a jövő reményében, vállalnia kell ezt az áldozatot a Kulturális Kapcsolatok Intézetének, a Minisztériumnak, a Tankönyvkiadónak, a Külügyminisztériumnak együtt, azaz a terheket arányosan megosztva.

Meggyőződésem, hogy ha olasz hallgatóinknak jól rendezett, könnyen tanulható és nem elijesztő volumenű anyagot bocsátunk anyanyelvükön rendelkezésükre, mégpedig ingyen vagy szinte ingyen, ennek híre fog menni az ifjúság körében, s emelkedni fog a hallgatók létszáma. Tapasztalatból mondom mindezeket! Őt évvel ezelőtt Bolognában Capacchi professzornak csak néhány hallgatója volt magyarból is, finnugorból is. Ma finnugorból (egy rövidke, de ügyes jegyzetet megtanulva) 100-150 hallgató vizsgázik nála, s magyarból is van (egy rövid jegyzet anyagát tudva) 10-20 vizsgázója, ami tekintve a magyar periferiális helyzetét az olasz egyetemeken, nagy szám.

Néhány szót szeretnék szólni még a filmekről is. Korszerűen oktatni magyart, magyar kultúrát nem lehet úgy, hogy ne mutassunk be semmit Magyarországról. Filmek kellenének tehát, de nem akármilyenek! Azt tapasztaltam ugyanis a padovai hallgatóim számára rendezett vetítések alkalmával, hogy nem ragadta meg őket eléggé a magyar dokumentumfilmek szokványos anyaga. Nem is csoda! Mint idegen nép fiaiban és leányaiban az én hallgatóimban is bizonyos elképzelések éltek rólunk,

hazánkról. A bemutatott filmek nem ezekből az elképzelésekből indultak ki, nem is elégítették hát ki őket. És ráadásul a nyelvezetük sem olasz volt, hanem a legjobb esetben francia, esetleg angol (sőt magyar!). Ha tudjuk, hogy Olaszországban minden külföldi filmet szinkronizáltak mutatnak be, könnyen érthető, hogy még egyetemi hallgatók sem szeretik az idegen nyelven beszélő filmeket, még ha franciául, angolul sokan értenek is.

Befejezésül ismét csak hangoztatni szeretném azt, amivel mondanivalómat kezdtem: ha sikert akarunk elérni Olaszországban vagy máshol oktatói tevékenységünkben, módszereinkben a helyi sajátosságokhoz kell alkalmazkodnunk. S egy messzire látó művelődéspolitikának nem szabad visszariadnia bizonyos (nem lehetetlen mértékű és idővel bőségesen megtérülő!) anyagi áldozatoktól sem.

(1969.)

**Bethlenfalvy Géza**

**Megjegyzések egy indiai tanulók problémáit figyelembe vevő magyar nyelvkönyv előkészítéséhez**

Aki már tanult vagy tanított nyelvet, tudja, hogy milyen nagy segítség diáknak, tanárnak az olyan tankönyv, amely megfelel a nyelvi környezet igényeinek, a feladatnak, a tanár stílusának. Az indiai körülmények sajátossága, az érdeklődők meglepően nagy száma, a Magyarországról való könyvbeszerzés nehézkessége

egyaránt egy tankönyv helyi előállítását sugallta számomra. Hozzáláttam a NEI "szürke" könyvének átdolgozásához, az első tíz leckét stencilezett formában a Delhi Magyar Információs és Kulturális Központ sokszorosította is, de ezzel az ügy abbamaradt. Magam is úgy láttam, hogy egy teljesen új tankönyv elkészítése lenne a legcélszerűbb, ehhez kezdtem anyagot gyűjteni, de a megvalósításra már nem került sor. A következőkben egy ilyen irányú munkához szeretnék néhány megjegyzést fűzni.

A Delhiben tanuló diákok többségének anyanyelve hindi, 20-30%-ban pandzsábi, néhány bengáli és egyéb indiai nyelvet beszélő diák is akad. Ez utóbbiak az általános- és nagyrészt a középiskolákban is hindiuil tanulnak. Az Észak-Indiában beszélt nyelvek meglehetősen közel állnak egymáshoz, mind az új-ind nyelvcsalád tagjai, eltérésük főként fonetikai, szóhasználati és csak kisebbrészt nyelvtani. Majdnem mindenki tud angolul is, de jól csak nagyon kevesen. Az angolt sem grammatikai tudatossággal tanulták, hanem a környezettől, általános vagy középiskolákban magolós, csak a memóriára alapozó módszerrel. A grammatikai megértés kategóriáit tehát nekünk kell kialakítani, és ebben legalább két nyelv analógiáit illetve opozícióit, részleges eltéréseit lehet felhasználni.

Nézzünk néhány konkrét példát.

A beszédhangok megtanulásánál a megegyező hangokkal természetesen nincs probléma. Nem nagy gond a hallgatók esetében problémát okozó hosszú - rövid magánhangzó ellentétpár tanítása, mert a hindiben ez a megkülönböztetés hasonló funkciójú. Nehéz, de egyenként változó sikerű a hiányzó hangok, ö, ü, gy, ty, c, dz, zs, cs tanítása, ezek gyakorlására külön figyelmet kell szentelni. Nem sokat segít pl. a zs tanításában, hogy ilyenféle hang az angolban is van

(Pleasure, measure stb.), mert ezekben a helyzetekben is a saját fonológiai bázisuknak megfelelő dzs mássalhangzót ejtenek, sőt, ez a helyettesítés makacsabbul tartja magát kiejtésükben, mint az újonnan tanult hangok kiejtési tisztátalanságai. Ugyanez a helyzet a f, és a v hanggal is. Az a magánhangzó kiejtése a legtöbb új-ind nyelvben illabiális, a bengáliban azonban a mi a -nkhoz nagyon hasonló. Ez a bengáli jellegzetesség annyira közismert, hogy szinte mindenki azonnal ejteni tudja a magyar a magánhangzót.

A grammatikai egységeket, az időbeli és mennyiségi adagolás optimális tervezése érdekében, az indiai hallgatók számára könnyű illetve nehéz csoportokra oszthatjuk. A könnyű egységek szintén két csoportra oszthatók, ide sorolhatók egyrészt azok, amelyekhez hasonló grammatikai konstrukciók a hindiben is vannak, másrészt azok, amelyek természetüknél - helyesebben a magyar nyelv természeténél - fogva könnyűek.

A hindi-magyar grammatikai (tipológiai) hasonlóság esetei közül példaként említhetem az új-ind nyelvekben is a szavak után álló névutókat, névszóragokat, amelyek a magyarhoz nagyon hasonló módon jelölik az alapvető eseteket illetve határozó viszonyokat. Megegyeznek a birtokos szerkezet szórendje is, - itt ugyan némiképp interferál az angol of-os szerkezet -, és pontos hindi megfelelője van a magyar műveltető igének, valamint a ható igéket is egységesen tehetjük át hindire a saknā segédigével. A magyarban könnyű az igeragozás formai része és az igeidők rendszere, ezeknek oktatása általában alig okoz nehézséget.

A "nehéz" kérdések közül megemlíthetem a tárgyas ragozást és határozott névelőt, a szórend problémát és az igekötő használatának kérdéseit, mely utóbbinak modalitás-kifejező rendszeréhez hasonló funkciót lát el a hindi kettős ige.



A tárgy-as ragozás - tárgy - határozott névelő komplexummal kissé részletesebben szeretnék foglalkozni. Ennek a kérdés-együttesnek a nehézsége több tényezőtől származik. A hindiben nincs tárgyeset-rag. Az általunk tárgyként - t - vel jelölt mondatrész többnyire ragtalan alanyesetben áll, egy má már aktívnek érzett, de történetileg passzív szerkezet alanyaként. Pl. Rām - ne ki t̄āb pa rhī = "Rám könyvet olvas", "Rám által könyv olvastatik." Más szerkezetekben a szórend jelöli a ragtalan tárgy-at, ha pedig a cselekvés tárgya élőlény, akkor egy inkább dativust jelölő névutó (-ko) jelöli azt. Az angol nyelv tárgy-jelölő szórendi struktúrája nem sok segítséget ad a magyar tárgy pontos megértéséhez, különösen, ha a "primary object", "secondary object" megnevezést terminológiát is hallotta valaki. Ehhez kapcsolódik az a tény, hogy az új-ind nyelvekben nincs névelő, így a tárgy határozottságának a megértése sem könnyű. Az angol nyelv határozott névelője a meglevő használati különbségek ellenére nagy segítség lehetne, ha az indiai angolban, épp a nyelvi szubsztrátum hatására, nem alakult volna ki teljes összevisszaság a határozott névelő használatában.

Nincs más lehetőség, mint az egész rendszer kategóriáinak autonóm kialakítása, begyakoroltatása. Ez az általam ismert tankönyvek keretei között nem könnyű dolog, az erre szolgáló anyagot különös gonddal kell majd kidolgozni egy indiai diákok számára készülő könyvben.

Általánosabb jellegű, de fontos kérdés, hogy a "könnyű" illetve "nehéz" egységeket hogyan adagoljuk, hogy célszerű-e a nehéz anyagokat későbbre halogatni. (Szerintem figyelemreméltó Szabó Győző itt elhangzott előadásának az a momentuma is, hogy már az első lecke anyagában rendhagyó szavak fordulnak elő.) Úgy ér-

zem, "nehéz" komplexumokat nyugodtan előre vehetünk, sőt, célszerű korán feldolgozni, ha ezt a gyakoriság, a nélkülözhetetlenség, a beszéd folyamatban képviselt szerep indokolja. Bizonyos vagyok benne, hogy a kezdő hallgató dolgát nagyon megkönnyíti, ha a leggyakrabban használt szavakat és nyelvtani kategóriákat tanulja meg legkorábban.

Ehhez kapcsolódik egy általánosabb megjegyzés a magyarországi nyelvkönyvírás gyakorlatával kapcsolatban. Közismert, hogy az igék milyen központi szerepet játszanak a mondatalkotásban. Mégis, szinte doktrinává vált az a tétel, hogy az oktatás első szakaszában csak a nominális mondatot kell tanítani. Ez oda vezetett, hogy pl. a Delhiben használt Learn Hungarian c. könyv, mely 30 leckéből áll, az első igét, a létigét a 4. leckében kezdi, a múlt időt pedig csak a 19. leckében tanítja, pedig ezt szinte együtt lehetne tanítani a jelenel, hiszen a ragokban alig van eltérés. A nem ritkán használatos felszólító mód kicsit jobban jár, már a 16. olvasmányban sorra kerül. A NEI új "Színes" könyve (amely egyébként a legjobb tankönyvnek látszik, kár, hogy nem lehet hozzájutni), kicsit előbbre hozta a létige és a jelenidejű ragozás tanítását, de a múlt idő itt is a kurzus második felére marad. A NEI gyakorlatában ez persze nem olyan nagy baj, mert az oktatás intenzív jellege miatt minden hamar sorra kerül, de egy kétéves tanfolyamon nem lehet egy évig csak jelen időben beszélni.

Ebben az indokolatlan, sőt káros "ige-ellenességben" én egy téves magyar leíró nyelvtani tétel hatását látom. Klemm Antal egy 1917-es cikke óta ("A van és a vannak úgynevezett kihagyása", MNy 13:265-270) - amelyben úgymond megdöntötte "az igekirályság trónját", ami úgyis csak "indogermán kényszerzubbony" volt a magyar nyelven, amelyben a név-

szói állítmány az ősrégi, szinte senki sem merte a létigét önálló állítmánynak, az ún. igei-névszói állítmány névszói részét ragtalan határozónak és az ún. névszói állítmányt egy elmaradt, de odaértett 3. sz. létige állapothatározójának tekinteni. Aki így tett volna, az - e hiedelem szerint - egy ősrégi magyar specifikumot tagadott volna meg, ami mellesleg a szláv nyelvek körében és a szanszkritban is megtalálható. (A kérdéshez a leíró nyelvtanokon felül érdemes megnézni a Magyar Nyelvőr vitáját, Nyr. 77:114-9, 78:43, 79:195-8, 202 és Szépe György cikkét, ÁNYT V. 269-285 pp. Akadémiai Kiadó Bp. 1967).

. Akárhogy is vélekedünk azonban a létigével szintagmatikus kapcsolatban álló névszó elemzéséről, nagyon meggondolandónak tartom, hogy az élőbeszédhez nélkülözhetetlen igeidők, módok, vonzatok tanítását minél előbb sorra vegyük.

(1981.)

**Dienes Ottó**

**A lektori munka módszertani és gyakorlati problémái /A tankönyv- és jegyzetellátásról/**

Lektori munkát végezni külföldi egyetemen: megtiszteltetés. E megtiszteltetéshez minden körülmények között méltónak lenni: kötelesség. Egy sajátos, első pillanatokban inkább csak kuriózumnak tartott nyelv és egy világszínvonalú irodalom, művészet és tudomány közvetítéséről van ugyanis szó.

A finnugor nyelvcsaládba való tartozás taglalása után ejthetünk néhány szót a legmodernebb nyelvtipoló-

giai kutatásokról is. Meg kell említenünk a topic-prominens, vagy (É. Kiss Katalin, Filológiai Közlöny XXVII. évf. 1981., 165. javaslata szerint) topic-fókusz-(prominens) nyelvek felmerülő problematikáját, s azt a ma már egyre inkább teret hódító nézetet, miszerint mind a magyar, mind pl. a japán topic-fókusz nyelv.

Az érdemi munka csak ezután következik. A magyar nyelvet nem szabad türelmetlenül, túlbuzgalommal megközelíteni. A Nemzetközi Előkészítő Intézet pedagógusai tudják ezt talán a legjobban, akik a legnagyobb gyakorlattal rendelkeznek nyelvünk oktatásában, mivel minden elsietett kísérlet már eleve kudarcra van ítélve. Hagományos vagy direkt módszerről legyen is szó - az utóbbit kevés óraszám esetén semmi esetre sem ajánlom -, elengedhetetlenül szükség van a magánhangzó-harmónia és a vele kapcsolatos elméleti-gyakorlati ismeretek hiánytalan elsajátíttatására. A magánhangzó-harmónia magabiztos kezelése legalább annyira fontos a magyart tanulóknak, mint a fonetikus jelek ismerete az angol nyelv tanulása során. De ezen a területen se essünk túlzásokba. Elriaszthatjuk az eleinte amúgy is félénk vagy várakozó állásponton levő hallgatóinkat, ha hirtelen zúdítjuk rájuk a paradigmák sokaságát, s ezt még tetézzük a rendhagyó alakok minél részletesebb glédába állításával. Ne veszítsük szem elől azt az egyszerű, de reális ténytet, hogy a hallgatók többsége nem kimondottan lingvisztikai és literátori indíttatású, bármennyire is szívből kívánnánk, hogy azok legyenek. A magyar általában szabadon választható tantárgy, a hallgatók számos szakterületről, társadalmi rétegből érkeznek, s ezért képességük, érdeklődésük is különböző. Ha mindezek ellenére sikerül olyan csoportot összekovácsolnunk, amelynek érdeklődését kimondottan nyelvészeti vagy filológiai irányba tudjuk terelni, akkor szükség van ismereteink teljes mozgósítására.

Minden magyar lektornak, kezdőknek és tapasztaltaknak egyaránt a legégetőbb problémája, hogy milyen tankönyvből tanítson, honnan szerezzen tanszalagokat stb.

Lelkes István könyvét ("Manuel de Hongrois") -, amely sok szempontból igen értékes és pótolhatatlan - francia anyanyelvű kezdőknek nemigen ajánlom. Egyrészt azért, mert már az első leckében szinte kiejthetetlen magyar szavak vannak (ha a hallgatók már elfogadhatóan tudnak olvasni az első leckéhez érve, akkor más a helyzet), másrészt a könyv terjedelme azt az érzést keltheti a kevésbé magabiztos hallgatóban, hogy az ezredfordulóra sem jut a könyv végére, és harmadszor azért, mert sok hallgató, aki csak egy-egy évig akar próbálkozni a magyar nyelvtanulással, nem szívesen ad ki 70-100 frankot érte.

Nem tartozik talán az utópiák közé, ha azt reméljük, hogy egyszer egy nagy tapasztalattal rendelkező munkacsoport vagy egyén által megírt, magnófelvételekkel ellátott, szépen illusztrált magyar kezdő és haladó illetve műfordító fokozatú tankönyv kerülhet majd a kért mennyiségben mind a lektorok, mind az idegen ajkú hallgatók kezébe. Egy francia turista, aki szeretné Budapesten a feliratokat kibetűzni, hiába vásárolja meg "Manuel de Hongrois" -t. A kisebb fajsúlyú könnyen-gyorsan módszerű, magnószalagos kiadványok között azonban már hiába is kutat a francia boltok polcain. Találhat izlandi, eszkimó vagy a világ bármelyik nyelvén készült tananyagokat, kivéve a magyart.

A lektor elkezdheti a "Manuel de Hongrois" -t, s esetleg azt tapasztalja, amit erről a témáról már elmondtam. Vagy esetleg elkezd a "Learn Hungarian"-nel, ha be tudja szerezni a példányokat. Ha nem szerzett semmilyen tankönyvet, marad a forgalomba nem került anyagoknak a fénymásolt lapokról való tanítása.

A fentiekén kívül még egy lehetőségünk van: nyelvi jegyzetet készítünk. Én is ezt az utat választottam 1978-ban. A Nemzetközi Előkészítő Intézet akkor használatos, ötkötetes magyar nyelvkönyvét, illetve ennek egy részét használtam munkám alapanyagaként. A szövegeket részben át kellett dolgozni, a szemantikus rajzokat el kellett hagyni, neveket kellett megváltoztatni. A feladatrendszerhez "version"-okat és "thème"-ket készítettem, s természetesen a tördeletést is megváltoztattam. Így született meg tizenhat arányos terjedelmű lecke, s ezzel a második évfolyamon a haligatók búcsúztak is az alaptiktól. Ugyanezen az évfolyamon egyre több irodalmi jellegű szöveget is tanulmányoztunk. Az irodalomtörténeti szövegeket legjobb, ha saját magunk írjuk meg, s így a haligatókat a "parole" felől lassan az irodalmi, történelmi stb. szaknyelv felé vezéreljük. Bőséges szöszedeteit is mellékelünk, de minden nehezebb szónál és kifejezésnél érdemes anyanyelvi munkatárssal is konzultálni, mivel egyes szavak szótári alakjai nem mindig fedik a francia szemantikai illetve konnotációs mezőt. A haligatók általában nem szívesen szótároz-  
nak szabadon választott tárgyak esetében.

A fenti módon elkészített nyelvi jegyzetem eddigi gyakorlatomban igen jól bevált, s ez azt is bizonyítja, a NEI és pedagógus-kutatói alkotják azt a hungarológiai fellegvárat, ahol eddig is a legnagyobb haszonnal forgatható magyar nyelvkönyvek készültek.

Még néhány fontosabbnak gondolt észrevétel:

1. Célszerű ellenőriznünk, hogy az egyetem könyvtárában van-e elegendő magyar vonatkozású anyag. Ugyancsak fontos, hogy a szabadpolcos, gyors-  
kolcsönző részlegekben is legyenek magyar könyvek

idegen nyelven. Ha nincsenek, akkor szorgalmazzuk rendeléseket. (Ez nem megy mindig nagyon könnyen az egyetem takarékosági rendeletei miatt.) Marad az ajándékozás, ugyanis minden vérbeli könyvtárigazgató örül a könyvajándékoknak, s így hamarosan ott sorakozhatnak a legfontosabb kiadványok pl. egy francia egyetem könyvespolcain. Természetesen mindez csak akkor fog menni, ha mi magunk is kellő számú könyvvel rendelkezünk, amihez minket is segíteniük kell a hazai szervezeteknek.

2. Legalább a város legnagyobb könyvesboltjában derítsük ki, hogy egyáltalán van-e magyar tárgyú irodalom. Ha alig van, vagy nincs, akkor kérjük meg a bolt tulajdonosát, hogy rendelje meg az általunk javasolt kiadványokat bolti eladásra. Hivatkozunk arra, hogy a városban van magyaroktatás az egyetemen.

3. Legyen a lektor bővében olyan irodalmi és kulturális anyagoknak (verseskötetek, jubileumi, turisztikai kiadványok stb.), amelyeket a hallgató akár "el is felelhet" visszaadni.

4. A tíz évnél idősebb, országunkat reprezentáló albumokat lehetőleg cseréljük ki modernebbekre.

5. Szorgalmazzuk a magyar kiadványok megrendelését a hallgatók körében (pl. "Revue de Hongrie").

Rövid beszámolómm végére értem. A vázlatosság miatt még dióhéjban sem tudtam bemutatni a hungarológus-lektor lényeges feladatait, amelyek közül mindekor a magyar kultúrkincs értő közvetítése az elsődleges. Ne feledkezzünk meg egy pillanatra sem arról az alapgondolatról, hogy a magyar nyelv tanítását, és a vele párhuzamosan folytatott kultúrmissziót nem lehet különválasztani. A legtöbb magyar

szóhoz szívünkből vagy értelmünkből hozzá tudunk fűzni valamiféle történelmi, művelődéstörténeti érdekességet. Így egy vendégfogadó ország egyetemi fiataljai és dolgozó emberei előtt lépésről-lépésre ki fog bontakozni a nehéznek gondolt, de annyi örömet és szépséget rejtő magyar nyelv, amit mi anyanyelvünknek nevezhetünk.

(1981.)

### **Kontra Miklós**

#### **Kerestetnek: magyarkönyvek amerikaiaknak**

"... a feladatok egyre nehezebbek, mert sokkal könnyebb volt 10-20 évvel ezelőtt tanítani szegényebb eszközökkel is, mivel megvolt az erős családi háttér a nagyszülőkkel."  
(Papp Gábor előadása "A XIX. magyar találkozó krónikája" c. kötetben. Árpád Könyvkiadó, Cleveland, 1980. 21. lap.)

Az itt egybegyűltek közül valószínűleg kevesen állíthatjuk, hogy rendelkezésünkre áll minden olyan

---

<sup>1</sup> Ez az írás az American Hungarian Educators' Association VI. konferenciáján, a Kent State University-n (Kent, Ohio) 1981. május 1-jén elmondott angol nyelvű előadásom magyarra fordított változata.



tankönyv, amelyre a magyartanításhoz szükségünk van. Nem szándékom most áttekinteni az összes forgalomban levő magyarkönyvet; ehelyett inkább idézek két recenzióból, azt illusztrálandó, hogy miféle helyzetben vannak közöttünk azok, akik amerikaiakat tanítanak magyarul.

A *Slavic and East European Journal* (24. évf. 4. sz., 1980) ismerteti a *poken Hungarian* című tankönyvnek, mely a II. világháború alatti Intensive Language Program egyik terméke volt, 1977-ben újranyomott változatát. Juliette V. Roodnak, a recenzensnek kétségtelenül igaza van abban, hogy a könyvben számos anakronisztikus vonás található, például a mai Magyarországon forintot használnak, nem pengőt, a nagyságos megszólítás mára szinte teljesen kihalt, és a könyvben említett árak valószínűleg nagy derűtséget keltenének ma Magyarországon. Nehéz helyzetünket már az is érzékelteti, hogy több mint harminc évvel első megjelenése után újranyomták (újra kellett nyomni?) egy tankönyvet.

Még 1968-ban a *Modern Language Journal*-ben (LII. évf. 3. sz.) Andrew Kerek írt ismertetést a *Learn Hungarian* című könyvről. Lényegesen tompítottabban annál, ahogy magam fogalmaznék, azt írja, hogy "a szó szerinti fordítás és az idiomatikus fordítás közötti különbségtevésnek az egész könyvön végighúzódo hiánya annyira bosszantóvá válhat, hogy veszélyeztetheti e dicséretes próbálkozás hatékonyságát."

Azokkal az elavult tankönyvekkel, mint amilyen a *Spoken Hungarian* vagy a *Learn Hungarian*, az az egyik baj, hogy nincsenek hozzájuk olyan magnetofonszalagok, amelyeket 1981-ben akár egy kevés lelkiismeretes tanár is hajlandó lenne használni.

Rohamosan csökken azoknak az amerikai magyar gye-

rekeknek a száma, akiket magyar nyelven írt tankönyvből lehet magyarul tanítani, ugyanakkor nő azoké, akiket abszolút kezdőknek nevezhetünk. Gondoljanak arra az elég tipikus helyzetre, amikor egy "1956-os" szülő magyarul szól gyermekéhez és a gyermek angolul válaszol, ha válaszol egyáltalán. Sajnos ez megfordíthatatlan tendenciának látszik. Úgy vélem, olyan tananyagokra van szükségünk, amelyek segítségével mindenki, amerikai magyar éppúgy, mint bármely más angolul beszélő nyelvtanuló, használható magyar nyelvtudást szerezhethet. A magyar nyelv észak-amerikai fennmaradása szempontjából az ilyen tananyagok elkészítése felbecsülhetetlen fontosságú.

Bármily dicséretes az, hogy az Anyanyelvi Konferencia magyarkönyvek sorát adta ki, nincs tudomásom senkiről, aki ebben a mozgalomban olyan könyvek szükségességét hangoztatta volna, amilyeneket itt javasolok. (...)

Milyen legyen ez a tananyag? Ha nem kívánunk elavultat alkotni, akkor a tananyagokat úgy kell elkészíteni, hogy a négy alapvető nyelvi készség (beszédértés, beszéd, olvasás, írás) mindegyikének azonos mértékben történő fejlesztésére alkalmasak legyenek. Ennek értelmében a módszertani eklekticizmust is vállalhatónak, sőt elengedhetetlennek látom.

Kevés magyar nyelvkönyv létezik ugyanis, s a magyar mint "második idegen nyelv" tanításának módszertana is fejletlen, ezért nem lenne bölcs, ha a javasolt tananyagok egyetlen módszer szerint készülnének, legyen az akár "funkcional-notionalism" vagy bármely más, éppen konjunktúrát élvező módszer.

Az elkészítendő taneszköz-csomag felépítését tekintve tankönyvekből, munkafüzetekből, magnókazettákból, egy tanári módszertani segédkönyvből, s esetleg objektív tesztekkel állhatna. A tankönyvekben szövegeknek, szöszedeteknek, kiejtést tárgyaló részeknek, nyelv-

tani magyarázatoknak - melyeknek hasznosítaniuk kell minden hasznosíthatót a Hungarian-English Contrastive Linguistics Project kiadványaiból -, s bőségesen kulturális jegyzeteknek kellene lenniük. Szükséges az is, hogy ezekben a könyvekben Magyarországon készített fényképek, s olyan, a mindennapokhoz tartozó tárgyak másolatai is szerepeljenek, mint például egy buszjegy, egy OTP betétkönyv, vagy egy szövetkezeti lakóház lakóihoz intézett körlevél, hogy csak három, találmásra választott példát említsek.

A munkafüzetek kiejtési gyakorlatokat, mind produktív, mind receptív írásbeli gyakorlatokat (vagyis egyfelől lexikai es nyelvtani gyakorlatokat, valamint kiegészítendő párbeszédet, másfelől olvasásértési gyakorlatokat; nyelvtani drilleket és a beszédértési gyakorlatokhoz szükséges válaszlapokat tartalmazhatnának.

A kazetták az összes tankönyvbeli szöveget és párbeszédet, bőséges kiejtési gyakorlatokat, sok nyelvtani drillt, és gondosan felépített beszédértési gyakorlatokat tartalmaznának.

Végül, kik legyenek a tananyagírók? Ha reálisan ítéljük meg a kérdést, akkor azt kell mondanunk, hogy valószínűtlen, hogy akár magyar állampolgárok, akár az Egyesült Államok állampolgárai külön-külön olyan jó tananyagokat készítsenek, mint amilyet együttműködve készíthetnének. Ideális esetben a tananyagíró "team-ben" egy olyan amerikainak kellene részt vennie, aki magyar nyelv es irodalom szakon szerzett egyetemi diplomát Magyarországon, s egy olyan magyarnak, aki alkalmazott nyelvészetből szerzett magiszter diplomát az USA-ban. Ilyen szakembereket nem könnyű találni, de nem is lehetetlen. Ma már van három olyan magyar állampolgár, aki Minneapolisban szerzett M. A. in Applied Linguistics diplomát. Hála az amerikai nyelvészet

egyik "Nagy Öregének", Harold B. Alennek, az University of Minnesota nyugalmazott professzorának.

Ha a University of Minnesota és Magyarország közötti csereprogramot kizárólag arra a célra használnák, amelyre létesült, nevezetesen magyarországi diákok TESOL/Applied Linguistics-szakemberré képzésére, akkor majdnem évente lenne egy-egy újabb olyan szakember, aki a vázolt tananyagok elkészítésében részt vállalhatna.

Feltételezem, hogy az is megoldható lenne, hogy amerikai diákok Magyarországon magyar nyelv és irodalom szakos egyetemi képzésben részesüljenek, de nem valószínű, hogy ez csak úgy magától megtörténne. Azt javaslom, hogy Önök közül azok, akiknek módjában áll, kezdjenek hozzá egy ilyen csereprogram létrehozásához.

(1981.)

**P r i l e s z k y C s i l l a**

### **A Színes Magyar Nyelvkönyvről**

Röviden szeretném bemutatni a NEI új nyelvkönyvét a Színes Magyar Nyelvkönyvet, melynek egyik társszerzője voltam. Az új tankönyv az 1980/81-es tanévben került először tanításra a NEI-ben és néhány külső nyelvtanfolyamon.

Fölösleges hangsúlyozni, hogy a nyelvtanítás célja és körülményei meghatározóak a tananyagok tartalmára, felépítésére, az alkalmazott módszerekre nézve. (...) Speciális céljaink és adottságaink gondos mérlegelése alapján készült első rendszeres nyelvkönyv

volt a NEI öt szürke könyve. Ezt bizonyára a kollégák nagy része ismeri, ezért az SzMNY ismertetésénél ebből indulok ki. (Ez a tankönyv ugyanazt a szerepet tölti be, az első intenzív nyelvoktatási szakaszra készült; 10-12 oktatási hétre, kb. 300 nyelvórára terveztük.)

Igyekeztünk megőrizni a "szürke könyvek" számos időállónak bizonyult erényét, ezek közül is elsősorban a nyelvi anyagnak a magyar nyelv belső logikájára és belső kontrasztjaira támaszkodó módszeres felépítését. (Közvetítő nyelv és tételes grammatikai magyarázatok nélkül.) Ki akartuk küszöbölni a szürke könyvnek a tanítás során megmutatkozó hiányosságait. Ezeket a hiányosságokat úgy lehetne összefoglalni, hogy a szürke könyvek nem vették eléggé tekintetbe a természetes kommunikáció igényeit, nem feleltek meg kellőképpen a kezdeti szakaszban erős integrálódási célnak, így nem segítették elő eléggé a beszédkészség fejlesztését. Főbb koncepcióbeli változtatásaink ennek megfelelően a következő síkokon valósultak meg:

1. Grammatikai síkon: a nyelvtani anyag elrendezésében, csoportosításában, egyrészt a kommunikáció igényeit tekintetbe véve (ige, igekötős ige előbbrehozatala), másrészt az összetartozó, egymást kiegészítő jelenségeket együtt, egymással korrelációba állítva (határozatlan - határozott tárgy; hová? kérdésre felelő helyragok-igekötők; múlt idő - perfektuáló igekötő).

2. Lexika, tematika síkján a hallgatók számára motiválóbbr, derűsebb s a magyar környezetbe való beilleszkedést jobban segítő szövegek, szituációk megalkotásával. (Elszakadtunk a korábbi könyvek "Viet - Ali - intézet - tanulás" tematikájának monotóniájától.) Igyekeztünk több kulturális, történelmi, társadalmi információt adni.

3. Módszertani síkon a szemléletesség elvének érvényesítésével. Legfőbb módszertani vívmányunknak tartjuk azt a vizuális szemléltetési rendszert, amelynek elméleti alapjait Erdős József kollégánk vetette meg, s amelynek alapjául évekig folytak kísérletek több csoportban. Az egy mondat tartalomnak megfelelő ún. mikroszituáció színekkel grammatizált képi ábrázolása és a hasonlóképpen színekkel tagolt írásképe képezi az alapját mind a nyelvtani bemutatásnak, mind a gyakorlásnak.

Könyvünk nem véletlenül hordja címében a szín és jelzöt, hiszen vizuális szemléltetési rendszerünkben a színszimbólumok alapvető - nem illusztratív, hanem funkcionális - szerepet játszanak. A mondat fő részeinek jelezésére 1-1 szint választottunk, s a színszimbólumok segítségével a valóság egy részletére, az egy mondat tartalomnak megfelelő mikroszituációra vonatkozó képi ábrázolást a magyar nyelvi megformálásnak megfelelően tudjuk tagolni. Így ezek a grammatikai képek az azonos módon színekkel tagolt kérdőstruktúrával együtt megadják a beszédhez szükséges információt, létrejön a válaszmondat, amelyet írott formában ugyancsak a megfelelő színekkel tagolunk, s így a kép-, beszéd-, írás hármas megfeleléséhez jutunk. Minthogy a kívánt mondat a képek és a jelrendszer segítségével stimulálható, így strukturális - automatizációs gyakorlatokra is alkalmas ez a vizuális rendszer. Emellett egyéb képek, képregényszerű képsorozatok is bőven vannak minden leckében. A sok kép, a humorosnak szánt rajzok, a változatos grafikai megoldások mind a "mosolyogva tanulást", az erősebb motivációt vannak hivatva elősegíteni.

Meg kell említeni könyvünk novumai között az előző könyvekben csaknem teljesen elhanyagolt szupraszegmentális elemek, az intonáció és szórend rendszeres taní-

tását. Ezek taglalására az idő rövidsege miatt nem térhetek ki. Az intonációt tárgyaló "Hangsúly - hanglejtés" c. részek könyvünkben Kozma Endre munkái. (Erről bővebben: 1. Ny. - 98/1974. 476-88.)

Tankönyvünk legszembeszökőbb jellegzetességeinek vázolója után röviden rátérek a konkrétabb ismertetésre. A két kötetből álló, tanórai munkára szánt nyelvkönyv mellé munkafüzet is járul, elsősorban önálló feloldozás, házi feladat céljaira. Ezenkívül a csoportos ellenőrzés céljára egy 12 ellenőrzőlappból álló, csak a tanárok kezébe kerülő sorozat egészíti ki a tananyagot. A tanárok munkáját kívánja segíteni a "Tanári Kézikönyv", amely egy általános részből és leckékre bontott tárgyalásból áll.

A 30 leckéből álló tananyag 5 egységre tagolódik (az egységzáró leckék kifejezetten új nyelvtani anyagot nem tartalmazó, rendszerező, összefoglaló jellegűek. (1. egység: alanyi ragozás - jelen idő; 2. egység: tárgyias ragozás, 3. egység: múlt idő, 4. egység: felszólító mód, 5. egység: feltételes mód.) Ezek köré csoportosítottuk a névszóragozást úgy, hogy az adott ige- ragozási forma leginkább indokolta (pl. intranszitiv ige - helyhatározó ragok; múlt idő - időhatározók stb.).

Ezek után a leckék felépítéséről néhány szót. A leckéket úgy kívántuk felépíteni, hogy szerkezetük megfelelően a tanítási folyamat általuk optimálisnak tartott logikai menetének. Ennek megfelelően a leckék a következőképpen tagolódnak:

1. Az új nyelvtani anyag bemutatása (grammatizált képi ábrázolás, illetve mondatmodellekkel való műveletek, táblázatok formájában) ismert lexikával. A nyelvtani rész végén következik a szórend, a hangsúly és a hanglejtés.

2. Új szavak (képszótár, szinonímák, szómagyarázatok, szócsaládok).

3. Gyakorlatok a nyelvtan és az új szavak elsődleges rögzítésére (a megfelelő nyelvtani anyag paragrafuszámaival ellátva).

4. Olvasmány. A szöveg a lecke központi helyén áll, mire a szöveg feldolgozásra kerül, már jó-részt ismert elemeket tartalmaz, s így minden figyelmet a tartalom, az összefüggések megértésére koncentrálhatunk. Az olvasmányt vicc, anekdota, népdal követheti.

5. Szószedet (Az új szavakat tartalmazza szó-fajonkénti csoportosításban, betűrendben, legjellegzetesebb szintaktikai sajátágaikkal, továbbá a szótövek változásainak legfontosabb eseteivel.)

6. Szövegfeldolgozó komplex gyakorlatok. Elsősorban a beszédképesség fejlesztését szolgálják; itt kell létrejönnie az egész lecke szintézisének.

A leckék felépítésének rövid ismertetése után meg kell még említeni, hogy a II. kötet végén ige- és névszóragozási táblázatok találhatóak, amelyek tartalmazzák az összes, lexikánkban előforduló fő típus paradigmáit. A hátsó betűrendes szójegyzékben az illető igék illetve névszók mellett kódszám alapján kereszhetik ki a diákok a megfelelő ragozási táblázatot.

Nem vagyok autentikus személy arra, hogy a tankönyvet értékeljem, ezt megtették, és megteszik a könyvet használó tanárok. Az azonban többé-kevésbé általános tapasztalat volt az első tanítási év után, hogy a diákok számára erősebben motiválónak bizonyult ez a könyv, mint az előzőek. Annak ellenére, hogy a mi specialis igényeinkre és céljainkra készült, nem tartom lehetetlennak, hogy máshol is használható - ha nem is teljességében - az adott körülményekre adaptálva.

(1981.)



S z a b ó Győző

### Nyelvkönyv-szöveg kísérlet gyakorisági szótár alapján

Az első nyelvkönyv megírása óta a szerzőknek - bevalloztan vagy haligatólagosan - szembe kellett nézniök a szókincs megválasztásának kérdésével. Mivel az oktatóndó nyelv szókincsét és fordulatait teljes terjedelmükben még a legvaskosabb szótárak sem foglalhatják magukban, a nyelvkönyvíróknak alaposan meg kellett fontolnionk, hogy milyen szavakból építkezzenek. A válogatást a gyakorisági szótárak megjelenéséig még a legbecsületesebb szerzők is csak ösztönösen végezheték, s ha követtek is valamiféle rendezőelvet, az vagy nyelvtani természetű volt, vagy pedig olyan oktatási-nevelési cél, melynek megvalósítása közben a beszélt nyelv igazi szógyakoriságát általában nem lehetett szem előtt tartani.

A legszélsőségebb példák mindenki előtt ismeretesek; az olyan mondatok, mint "ágyainknak csíkos takarók vannak" vagy "nekünk hét székünk van, üllőpárnáik kerekék" kiválóan megvalósítják a nyelvtani célt, de nyelvtanórán kívüli, valóságos idegen nyelvi beszélgetésekben szinte teljesen használhatatlanok; különösképpen az "üllőpárna" szó tanítása fényűzés kezdő fokón, amikor az a legfontosabb feladat, hogy a nyelvtanulót hozzásegítsük az első bákeres beszédélményekhez.

A példákat egy olaszországi francia nyelvkönyvből vettem (La lingua francese, Garzanti, Milano, 1980); ami az olaszországi magyar nyelvtanítást illeti, szerencsére egészen más a helyzet, mert Fábián Pál könyve, a Manuale di lingua ungherese (Lankönyvkiadó, Budapest, 1970) kitűnően használható, mesterkéletlen be-

szédmodelleket tartalmaz, melyek könnyedén hordozzák még az olyan bonyolult rendszerű nyelv szerkezetét is, mint a magyar. Ez jórészt annak köszönhető, hogy a szerző valószerű helyzetekből eredeztette szókincsét, pedig műve megírásakor még nem támaszkodhatott sem a magyar, sem pedig az olasz gyakorisági szótárra. A mai olasz nyelv gyakorisági szótára, a *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea* 1972-ben jelent meg; egy padovai tudóscsoport (Tagliavini-Bortolini-Zampolli) állította össze a Pisai Egyetem elektronikus számítóközpontjának közreműködésével, a magyar gyakorisági szótár pedig, tavalyi debreceni értesüléseim szerint, most van készülőfélben.

Az olasz gyakorisági szótár, rövidítve LIF, öt-százezer szóelemet tartalmazó korpuszból emelte ki a körülbelül ötezer leggyakrabban előforduló egységet, de számunkra az első ezerötyszáz szó a legérdekesebb, mert az ezeknél alacsonyabb gyakoriságú elemek aránya erősen függ a kiindulási szövegek jellegétől. Azért fontos az első ezer szó és általában minden nyelv első, leggyakrabban előforduló ezer szava, mert - mint Guiraud mondja *Langage et théorie* című munkájában - "ezer szó, melyet statisztikai felmérés alapján megfelelően válogattunk ki, bármiféle szöveg 85%-át fedi, az ismétlődések révén". Ennek a ténynek óriási jelentősége lehet a nyelvtanításban: ha a tudományosan megállapított gyakorisági szókincsből indulnának ki a nyelvkönyvek, az ösztönösségből eredő buktatók elkerülhetők lennének s többek között az "ezer szó ezen vagy azon a nyelven" című sorozatok is megszabadulnának a sarlatánság gyanújától.

Nem arról van szó, hogy egy nyelvkönyv ne vehessen be szövegeibe olyan elemeket, amelyek nem szerepelnek a gyakorisági szótárban - annál is inkább, mert éppen a leggyakrabban előforduló szavaknak csökkent

információs értékük van; a számítások szerint az egyes szövegekben közölt ismereteknek csak 50%-át hordozzák (Guiraud, im. 1968; 160-161) - hanem arról van szó, hogy az első ötszáz vagy ezer szót minden nyelvkönyvnek tartalmaznia kell.

Mielőtt a magyar vonatkozásokra visszatérnék, megemlítem, hogy a fenti követelményt az új középiskolai tantervek vitájában már többen hangoztattuk, majd kísérletképpen az ELTE Hangos-képes központjában az olasz gyakorisági szótár, a LIF első ötszáz szavából olyan szövegeket állítottunk össze, amelyeket a TIF olasz nyelvtanfolyamainak óráin ki is próbáltunk. A kísérletet a legszélsőségesebb módon hajtottuk végre, azaz csak a gyakorisági szótár szavaiból építkeztünk, sőt, a gyakorisági rendet ezen az ötszáz szón belül is megtartottuk; az első, körülbelül negyven elemből táplálkozó szöveg kivételével a többi szöveg megszerkesztéséhez mindig az éppen soron következő húsz elemet használtuk fel. Maguk a szavak alakították ki a tartalmat; a huszonnégy szöveg szinte összefüggő történetté állt össze, amely stílusában abszurd bűnügyi regényre emlékeztetett, ezért az anyagot "Az olasz nyelv ponyvája" ("Il giallo della lingua italiana") néven emlegettük. A TIF óráin ezek a szövegek beváltak: csupán egyhónapos tanulás után úgy érezték a résztvevők, hogy hamarabb jutnak el a sikeres beszédélményhez. Mivel a magyar gyakorisági szótár még nem elérhető, a LIF-ből kell kiindulnunk akkor is, amikor az olaszországi magyartanítás, pontosabban az egyéves kurzusra jelentkező hallgatók számára készítünk szövegeket.

A dolognak természetesen számtalan buktatója van: többek között nem fordítható át gépiesen az olasz gyakorisági szótár magyarra a két nyelv eltérő szerkezete miatt, pl. az olaszban az előljárószavak az első negyven-ötven szó között már megjelennek; ha az ezeknek meg-

felelő magyar végződések azonos gyakorisági szinten akarnánk tanítani, rendkívül megnehezítenénk az indulást; az olaszban természetesen magasabb gyakoriságú a létige, s az "avere" is túl korán kerül elő ahhoz, hogy a magyar "nekem van" típusú szerkezetet is belezsúfoljuk az első szövegbe. Más a megterheltsége az olaszban a "fare", "csinálni", "tenni", "stare" "valahol lenni", "dare", "adni" és "prendere", "fogni", "venni" igéknek, mint a magyarban, mert számos olyan szerkezetben vesznek részt, amelyek helyett a magyar külön igét használ stb.

E lényeges eltérések ellenére is menti azonban valami az olasz gyakorisági szótár alkalmazását, nevezetesen az, hogy szövegeink olasz anyanyelvűek számára készülnek, akik kezdetben magyar nyelven is úgy próbálják kifejezni gondolataikat, hogy lefordítják anyanyelvük leggyakrabban használt elemeit. (...)

(1981.)

**S z ő n y i György Imre**

**Mit tanítsunk felsőbbéves magyar szakos külföldi hallgatóknak ?**

Egyetemi tanszékeken, ahol a magyar nyelv oktatása felsőfokú szinten, a magyar filológia oktatásának részeként épül a tananyagba, az anyanyelvi lektor feladata is sokkal nehezebb és differenciáltabb, mint ha csak egyszerű nyelvoktatásról lenne szó. A fő problémát természetesen nem a nyelvi tudás megalapozása okozza - az, ha úgy tetszik rutin feladat - hanem az

a tény, hogy még a felsőbbévesek nyelvismeret szintje sem tökéletes - hiszen többségük nem tudott magyarul az egyetemre való beiratkozása előtt - s ebben a tanítási szakaszban már ötvözni kell a magyar szintű nyelvtanítást a speciális terminológiák kialakítását elősegítő országismereti, kulturális témákkal is. Mindezek a problémák természetesen azokon a külföldi magyar tanszékeken jelentkeznek, ahol a diákok többsége nem magyar anyanyelvű, s ahol a program célja nem magyartanárok képzése a magyar kisebbség számára, hanem filológiai oktatás a magyar kultúra iránt tudományos szempontból érdeklődő, de arról, valamint a nyelvről korábban mit sem tudó hallgatóknak.

A Varsói Tudományegyetem Magyar Tanszéke meglehetősen egyéni arculatú kultúránk előretolt állásai között, ugyanis itt a hallgatók nem magyar anyanyelvűek és többségük, amikor megkezdni tanulmányait, nem is tud magyarul. A tanszék mérete, a könyvtár nagysága, a hallgatók száma viszont inkább a szomszéd országok, Pozsony, Kolozsvár magyar tanszékeivel rokonítja. Jelenlegi problémafelvetésemben ez a tény a tankönyvellátással, a részképzéssel kapcsolatban jelentkezik - ugyanis a varsói magyar tanszéken, az 1980/81-es tanévben, a kétévenként indított három évfolyamon hatvan diák tanult magyar filológiát! A speciális helyzet ellenére ... - problémáim nagy része azonban közös a más egyetemeken működő magyar lektorokéival is.

Bár a felsőbbéves hallgatók magyar nyelvi képzésének problémáiról szeretnék beszélni, röviden érdemes áttekinteni mind az öt évfolyam nyelvi képzési tervét, valamint azokat a segédanyagokat, amelyek - többnyire elvileg, kisebb részben gyakorlatilag is - rendelkezésünkre állnak.

Az első két év tantervi feladata a magyar nyelv alapjainak megbízható elsajátíttatása, megszilárdult

beszédalgoritmusok kialakítása, s természetesen a magyar kiejtés hibátlanná tétele. Ehhez az alaptanfolyamot jól szolgálhatja a NEI Színes Magyar Nyelvkönyve a munkafüzettel. Korábban a régi ötkötetes változatot használtuk, ami viszont csak módosításokkal, kiegészítésekkel volt alkalmazható. E nyelvkönyv anyagát jól tudtam kiegészíteni a washingtoni Foreign Service Institute Hungarian Basic Course nyelvkönyvének intonációs és szituatív drilljeivel; (kiejtési gyakorlatokként) Weöres és Tamkó Sirató gyermekversekkel, valamint fényképalbumokkal, illusztrációs anyaggal.

Differenciálódik a lektor feladata a harmadik és negyedik évfolyamon, ahol a tantárgy célja a megszerzett nyelvi alapismeretek megerősítése és magas szintre emelése; középfokú beszéd- és íráskészség kialakítása, valamint a hungarológia tudományai (irodalom, nyelvészet, történelem) szakterminológiájának megismertetése. Alaptanfolyamként itt az Anyanyelvi Konferencia Hogyan mondjuk helyesen című tankönyve kínálkozna, hiszen ez olyan tanulók számára készült, akik már valamennyire tudnak magyarul. A harminc nagyterjedelmű számos kiegészítő feladattal ellátott lecke elegendő törzsanyagot tartalmaz a harmadik és negyedik évre. Ebben az időben már lényeges olyan önálló munka megkezdése is, amelynek során a hallgatók önállóan ismertetnek rövidebb cikkeket (általában a Magyarország folyóirat írásait használtuk), azt szótárazzák, arról vitatkoznak stb. Segédanyagokként itt haszonnal dolgoztam az Ablak-zsiráf képes gyermekenciklopédiából, a Tanuljunk magyarul! általános iskolások részére készült nyelvkönyvből. Hernádi Sándor nyelvművelő munkáiból. az országismereti témaköröknél pedig olyan kismonográfiákat vettek kézbe a hallgatók. mint az Unger-Szabolcs

Magyarország története; Szerb Antal Magyar irodalomtörténete, a Képes Történelem, Képes Földrajz stb. kötetei.

Még az ötödéven sem fölöslegesek a magyar nyelvi órák. Itt a feladat magasszintű nyelvi tudás kialakítása és szintentartása, nyelvművelés, valamint a hungarológiai tantárgyak egyes témaköreinek magyar nyelven való feldolgozása, tekintve, hogy gyakorlatilag minden tantárgy oktatása - a lektori órák kivételével - lengyelül folyik.

A változatos tantervi célok ellenére sem szükségtelen még ötödéven sem valamilyen alaptanfolyam bevezetése, amely egy cikkszemelvény-válogatás, megfelelő nyelvtani gyakorlatokkal ellátva. Emellett az órák nagy részben a hallgatók önálló munkájára épülnek, amelyek alapját a magyar kultúra kezikönyvei (A magyar irodalom története; Magyarország története; művészettörténeti és néprajzi monográfiák) képezik. A szókincsbővítésben felhasználjuk a Magyar szinonimaszótárt és az Idegen szavak és kifejezések szótárát is.

E teljesnek látszó anyag és tanterv, valamint a számos segédanyag ellenére sem mondhatjuk, hogy a külföldi egyetemisták nyelvi képzése problémamentes. A gondok felsorolásának elejére kívánczik a tankönyvkérdés, ezen belül is a két alprobléma: miből tanítunk és hogyan szerezzük be ezeket a könyveket.

A tankönyvek összeválogatása ma már szerencsére a kisebb probléma. Lektori óránál célszerű nem a célországban előállított nyelvkönyveket, egyetemi jegyzeteket használni, hanem olyanokat, amelyek egynyelvűek, és a tanítandó nyelv országában készültek. A hetvenes években Magyarországon számos tankönyv megjelent, némelyik közülük igen magas színvonalú, s eredményesen használja fel a nagy világnyelvek egynyelvű tanköny-

veinek - Alexander, Mauger, Schulz-Griesbach -eredményeit. A pálmát az alapfokú oktatásra készült Színes magyar nyelvkönyv viszi el, de mint a varsói tanterv ismertetéséből kiderült, magasabb szintű nyelvi képzéshez is található tankönyv, mint pl. az Anyanyelvi Konferencia kézikönyve.

A kép látszólag rózsás színeit nagyban elsötétíti az a tény, hogy a mondott tankönyvek jószérivel beszerezhetetlenek - Magyarországon is, nem beszélve a külföldi munkahelyekről. Jellemző tény, hogy ezek a tankönyvek általában egy-egy intézmény megrendelésére, speciális céllal készültek, s példányszámuk általában kicsiny. Ezek a megrendelő szervek mind intézményesen, de önállóan foglalkoznak a magyar nyelv tanításával. - Debreceni Nyári Egyetem, Anyanyelvi Konferencia, Nemzetközi Előkészítő Intézet stb. -, s úgy tűnik, hogy még mindig kevés a kooperáció és az igények koordinálása közöttük.

Különösen nehéz a helyzet a külföldi magyar tanszékeken, hiszen mi intézményesen nem vagyunk kapcsolatban egyik fent említett szervezettel sem, könyvvásárlási valutakereteink rendkívül limitáltak, s a tankönyvrendelés is szervezetlen. Jogos kérdés lehet, hogy vajon a minisztérium feladata kell-e, hogy legyen a külföldi tanszékek tankönyvvel, segédanyagokkal való ellátása? Egy lengyel példát szeretnék idézni: Ott a Polonikum nevű intézet koordinálja a lengyel nyelv és kultúra oktatását az egész világon, mindenholhoz zájuk lehet fordulni módszertani, vagy egyéb kívánságokkal. Nagyon hasznos lenne Magyarországon is egy ilyen központ, amelynek egyelőre a koordinációs szerepet kellene ellátnia, vagyis segítenie az oktatási segédanyagok, tankönyvek külföldre juttatásában, illetve a tájékoztatásban, hogy milyen anyagok állnak rendelkezésre egyáltalán. Egy későbbi fázisban aztán ön-



álló költségvetést is kaphatnának, hogy a könyvek megvásárlását is intézhessék.

A külföldön tanuló magyar szakosok legnagyobb alkalmát a nyelvtanulásra és szakmai orientálódásra a részképzés, amely féléves magyarországi tartózkodást jelent. A tapasztalat szerint a részképzés azonban messze nem olyan hatásokkal dolgozik, mint azt várni lehetne. Ennek oka elsősorban az, hogy a részképzés foglalkozásainak összeállítói nem veszik figyelembe azt a tényt, hogy a külföldi hallgatók nyelvi szintje nem azonos a magyar anyanyelvűekével, de azt sem, hogy tárgyi tudásuk nem hasonlítható össze az itthoni tanulókéval. Bármily szomorú is, de egy végzős varsói magyar szakos hallgató irodalmi és nyelvészeti tudása legjobb esetben egy magyar érettségiző ismereteihez hasonlítható, s ehhez járulnak még a nyelvi nehézségek. Ilyen körülmények között viszont idealizmus elvárni, hogy a részképzésen részt vevő hallgatókat lekösse az átlagos egyetemi előadás, vagy szeminárium, amelyre "érdeklődésük alapján" beosztják őket. Ezek a hallgatók nagyon is speciálisan megtervezett oktatást igényelnének, az otthoni egyetemhez hasonló szigorúsággal számon kérve eredményeiket, s az egész tananyagot úgy kellene előadni, hogy nyelvi szintjüknek is megfeleljen. Természetesen a részképzősöknek egyéni programok szerint is kell dolgozniuk, de ezt a programot, s a vezető tanárral való konzultációt is csak a fenti szempontok figyelembevételével szabad összeállítani.

Csak két problémát emeltem ki a külföldi magyar szakos egyetemisták képzésével kapcsolatosan. Ez a kettő azonban számos más, részproblémához is elvezet. A tankönyvellátás kapcsán azonnal fölmerül a többi segédanyagok, nagszalagok, szemléltetőeszközök, szöveggyűjtemények gondja is, hiszen Varsóban például a magyar gimnáziumi irodalmi szöveggyűjteményeket használják egyéb

híján. Egy másik probléma azokat érinti, akik a magyar irodalommal, vagy nyelvészettel akarnak foglalkozni, de olyan szempontok szerint, amelyek nem teszik nélkülözhetetlenné a magyar nyelvtudást. Vajon elegendő számban állnak-e rendelkezésre olyan világnyelveken kiadott kézikönyvek, amelyek kultúránkat, vagy társadalomtudományunk eredményeit ismertetik a világgal?

Magyarországon már kialakultak a fórumok, ahol a hazánk iránt érdeklődő külföldi tájékozódást nyerhet, de az sem lehet közömbös azonban számunkra, hogy a külföldi egyetemeken milyen képet alakítanak ki rólunk.

(1981.)

**B r a t i n k a József**

### **Magyar nyelv kezdőknek - franciául**

Amikor hozzászólásomra készültem, azt a kérdést tettem fel magamnak: mi volna az a téma, amely a lektori konferencia érdeklődésére leginkább számot tarthat; és másfelől, amely a magam munkájáról, tapasztalataimról vagy éppen gondjaimról is képet tud adni. Választásom a kezdő nyelvoktatásra és egy hozzá kapcsolódó kísérletre esett. Magyarázatul csak annyit: itt, a nyelvtanulás első fázisában dől el sok minden a továbbiakra nézve is; ez látszik a legkönnyebbnek, tehát itt kell a legkörültekintőbben eljárunk.

Néhány szót munkahelyemről: a hozzávetőlegesen másfél évtizede fennálló "egyszemélyes" lille-i magyar lektorátus egy tekintélyes nyelvi tanszék, közelebbről

pedig az orosz szekció egységeként kínál választható kollégiumot, három egymást követő évfolyamon, bölcsész, illetve bármilyen szakos hallgatóknak. Tehát ténylegesen idegen nyelvként, valamint választhatóként kell oktatni a magyart, amely ezenfelül még "nehéz nyelv" hírében is áll, vagy a "kis nyelvek" eléggé nem tisztázott kategóriájába sorolódik. Ilyen körülmények között jelentőségét nehéz volna túlbecsülni; másrészt épp ezért követel komoly és elszánt munkát.

A választható idegen nyelv minősítés egyszersmind a motiváció jellegét is jelzi: nagyobb a szóródás, a véletlenek szerepe, sok esetben jelentkezik a különlegesség mint indíték. Viszonylag szűkebb azoknak a köre, akik eszköz jellegű nyelvként, illetve származásuk által indítatva akarják tanulni a magyart. A választás mindenestre indítékot tétel; az indíték pedig bármiféle is - elegendő a kezdethez, és átalakulhat valódi motivációvá. Fontos tehát ezeknek tapintatos felderítése, majd pedig, az oktatómunka során megerősítésük és összehangolásuk. E vonatkozásban magam nem a különválasztás, hanem az egyesítés híve vagyok; megfigyeltem ugyanis, hogy a magyar származásúak motivációs bázisának egyfajta kisugárzó ereje is van.

A kezdő évfolyamon tankönyvként a NEI sokéves gyakorlatában kiforrott Színes Magyar Nyelvkönyvet használtam, e tanévben először. Kísérletnek szántam, amelyre voltaképp a kényszerűség, a francia ajkúak számára készült korszerű nyelvkönyv(ek) már-már kétségbeejtő hiánya vitt rá. (Talán nem túlzás, hogy a Lelkes-tankönyv ma már alig jöhet számításba, az egyéb nyelvűeknek írottak meg más téren okoznak gondot.) Legegyszerűbb tehát, gondoltam, egy jól bevált anyagot felhasználni. A felhasználás persze inkább átültetést jelent, ami elvi és gyakorlati kérdéseket is felvet.

Hogyan alkalmazható - Szépe György javasolt műszavával - a második nyelv feltételeihez igazodó tankönyv idegen nyelvi környezetben? Felhasználható-e az intenzív nyelvtanulás koncepciója és tananyaga a kis óraszámú, heterogén összetételű, ám egységes anyanyelvű csoportok esetében? Milyen módszertani és terjedelmi változtatások, módosítások vagy kiegészítések szükségesek?

E kérdésekre a gyakorlat, saját tapasztalataim alapján próbálok röviden válaszolni. Az első - kézenfekvő - eltérés a nyelvi közeg természetéből adódik: a magyar tanítása voltaképp idegen nyelven folyik; van egy közvetítő nyelv, amely a lektornak második nyelve. A tankönyv nyelvtani szabályt szemléltető példamondatait tehát közvetlen magyarázattal egészíthetők és egészítendőek ki. Mindebben nagy fontosságot tulajdonítok az eszköznyelvvél - esetemben a franciával - való módszeres összevetésnek, vagyis a kontrasztív szemléltető elemzéseknek. Hasonlóképp figyelemmel tudunk lenni az interferenciális jelenségekre (pl. a nominális mondat, az egyeztetések vagy a helyviszony-jelölés esetében). A közölhetőség folytán mellőzhetővé (de nem zavaróvá) válik a tankönyv nyelvtani szimbólumrendszere, illetőleg közvetlenül támaszkodni lehet a hallgatók meglévő nyelvtani fogalomkészletére. (Magam pl. a virág szép és a szép virág típusú szerkezetek különbségét legegyszerűbben az "attribut" és az "épithète" fogalmával tudtam tisztázni.) Végül, módszeresen irányíthatóvá és gyakorolhatóvá tehető a fordítás. A nyelvtanulásnak, mint tudjuk, ez csak járulékos célja; az írásbeli vizsga azonban megnöveli fontosságát.

Az intenzív jelleg és a kis óraszám ellentéte a gyakorlatban nem jelent megoldhatatlan akadályt. A haladás üteme természetesen jóval lassabb, s az inten-

zív koncepciót leginkább a begyakorlás mélységében vagyunk kénytelenek feladni, vagy a hallgatók egyéni - esetleg külön foglalkozásokkal támogatott - munkájára, szorgalmára bízni. A tankönyv első 5 leckéje, úgy vélem, bármely kezdő csoportban, szerényebb feltételek között is eredményesen használható; gondot jelent azonban a 6-7. lecke az alárendelt mondatok, illetve a névmási rendszer extenciójával. A magam részéről az adott feltételek mellett fontosabbnak tartom a birtoklás, birtokviszony kifejezésének elsajátítását, ilyen módon az 5. lecke után egyszerűen a 8-adikra tértem. Nem utolsósorban azért is, mert nagyjából ennyi fér bele az első tanév anyagába. (A kihagyott két leckére később természetesen visszatérek.)

A tananyag, főként az olvasmányok civilizációs beágyazottsága (budapesti helyszínek, helyzetek stb.) többnyire idegen környezetben sem zavaró; ellenkezőleg, az országismereti témák kapcsolópontjait szolgáltatja.

A feldolgozás módját és menetét illetően úgy látom, nincs szükség különösebb módosításokra. A Színes Magyar Nyelvkönyv leckéinek szerkezetével, rajzos-jelles gyakorlataival, eleven olvasmányjaival önmagában is útmutatást és ötleteket ad a kommunikáció-szempon-tú nyelvtanításra és a játékos feldolgozásra. Módszerek tekintetében is nyugodtam meríthetünk a NEI tapasztalataiból. Magam például sok hasznát vettem a páronkénti dialógusos gyakorlásnak, két okból is: jelentősen nő a hallgatónkénti tényleges beszédre, megnyilatkozásra jutó idő, emellett a szerepjátszási-utánzási helyzetek motivációs nyereséggel is járnak.

Végezetül szót ejtek még a szükséges és lehetséges kiegészítések, valamint a súlypontosítás kérdéseiről. A tanévet a finnugor nyelvrokonsági témájával, illetve nyelvünk alapvonásainak tipológiai és kontrasztív szemléletű felvázolásával kezdem. A hangsúly természetesen

sen az eitérésekre, a sajátságokra esik (ezt várják a hallgatók is), az érdeklődés felkeltésével pedig a nyelvünket illető "nehéz" minősítés is semlegesíthető. - Az első igazi erőpróba az ábécé és a hangtani áttekintés. Egyes részeinél (pl. rövid-hosszú hangpárok, magánhangzó-harmónia) alapos begyakorlásra van szükség, különben minduntalan beléjük botlunk (lásd: az előhangzók kérdése). Sajátos és nem egyszerűen helyesírási problémát okoznak az ékezetek, aminek hátterében az interferencia áll. A franciák számára az ékezet járulékos (hogya ne mondjam: dekoratív) szerepű; rá kell mutatnunk tehát a magyar ékezetek tényleges értékére. (Jól szolgálja ezt a kár - kár típusú oppozíciós szósorok bemutatása.) A fonetikai alapismertetek bizonyos fokú szárazságát egyrészt az országismereti témákkal, másrészt játékos kiejtési gyakorlatokkal oldom: mondókákkal, gyermekversekkel, valamint népdaltanulással. Mindez hangulatot teremt, keretet ad az óráknak, s affektív tényezőivel működésbe hozhatja a - nyelvtanulás kapcsán gyakorta emlegetett - jobb agyféltekét.

A magyar nyelv elsajátítása alighanem kezdetben és jól kitapintható pontokon okozza a legfőbb nehézséget. E meggondolásból és az iménti szempontok figyelembevételével hangtani bevezetőt, valamint gyakorlóanyagot állítottam össze francia hallgatók számára. Ez volt a tankönyvhöz készült egyik segédanyag. Lexikai és alaktani indítékú a másik: egy magyar-francia kis-szótár (szójegyzék), amely a nyelvkönyv első 8 leckéjének szavait, a használatukhoz szükséges morfológiai adalékokkal együtt tartalmazza. Ezeket - a többes számra, az eltérő tárgyesetre, a személyragozásra utaló adatokat - azért is szükségesnek tartom, mert a leckék szöszedeteiből többnyire hiányoznak, s így sok bizonytalanságot okoznak. Mindkét anyagot házi sokszorosítás útján adtam hallgatóim kezébe, a Színes Magyar Nyelvkönyv mellé.

Hozzászólásom bevezetőjében kísérletről szóltam. Összegzésként -a vázlatossághoz illő tömörséggel - hozzátehetem: a kísérlet eredményesnek bizonyult. - Példám és az itt elmondottak bizonyítják, hogy a Színes Magyar Nyelvkönyv eltérő oktatási feltételek mellett is jól használható. Ugyanakkor - természetesen - nem pótolhatja az egyes közvetítő nyelvekre kidolgozott, korszerű tankönyveket. Nem pótolja, de segít áthidalni a hiányt, amely a francia vonatkozásában különösen sürgető.

(1985.)

**H o f f m a n n O t t ó**

#### **Tankönyvcsalád haladók részére /vázlat/**

Több évtizedes gond, hogy a haladóknak szánt, úgynevezett második lépcsős nyelvkönyv még mindig nem készült el, pedig mindennapi feladatunk, hogy a hazai felsőoktatási intézmények I-II. évfolyamán tanuló több ezer külföldi diákot olyan nyelvi utóképzésben részesítsük, amely a Nemzetközi Előkészítő Intézetben (ill. az NDK-sok esetében az anyaországban) elsajátított magyarnyelv-tudást fokozottabban alkalmassá teszi szaktudományok elsajátítására és a kommunikáció lebonyolítására a társadalmi érintkezés bármely területén. Azaz: köznyelvi, társalgási, szakmai nyelvtudásukat egyaránt magasabb szintre kell emelnünk, miközben meg kell szüntetnünk - a nemzeteként annyira eltérő - nyelvi, stílus-

tikai és kiejtési hibáikat.

Munkaeszközként az alábbi tankönyv illetve jegyzetcsalád mielőbbi megvalósítását javasoljuk:

1. Nyelvi gyakorlókönyv. Ez egységes, úgynevezett munkáltató tankönyv (= tankönyv + munkafüzet együttese) lehetne valamennyi külföldi hallgató számára. A gyakorlókönyv a NEI-ben elért szintre alapozva, tudományosan átgondolt, céltudatosan megkomponált, a fokozatosságot is szem előtt tartó, önmagában is érdekes művelődési anyaggal (tematikával) általános nyelvhasználati képzést adna. Ennek a könyvnek tartalmaznia kellene:

- rendszeres artikulációs gyakorlatokat (szavak, kifejezések, szövegek formájában);

- a diákok szó- és kifejezőképességének gyarapítását szolgáló feladatokot - a jelentéstani alapkategóriák és a stílusértékek tudatosításával;

(Tapasztalatunk, hogy az 1. éveseknél nem a nyelvtani szerkesztésmód tökéletesítése a legsürgetőbb, hanem szó- és kifejezőképességük romamos gazdagítása. Ezt hatékonyan segíti - s egyúttal nagy élmény a hallgatók számára -, ha bizonyos alakulatokat, pl. összetett szavakat, több jelentésű szavakat, homonimákat, paronimákat, mondatsémákat, fordulatokat, állandó szókapcsolatokat, köztük szólásokat egybevetünk saját anyanyelvi megfelelőikkel.)

Mivel több tucatnyi nemzet diákjaival foglalkozunk, közös tankönyvi példákat csak azokból a világnyelvekből válogathatunk, amelyeken a hallgatók középiskolájukat végezték. Így pl. számításba jöhet az angol, a francia, a német, az orosz esetleg az arab. A többi nyelv esetében az összehasonlító példákat a diákok mondánák el szóban a gyakorlás folyamán.)



- a nyelvtani szabályrendszer bővítését, finomítását, a speciális grammatikai hibák kijavítását célzó gyakorlatokat a tudatos mondat és szövegalkotás érdekében. (Mindez szóbeli és írásbeli kommunikációs formákba ágyazódna, a legváltozatosabb közlésformák, pl. beszámoló, szituációs monológ vagy dialógus, vita, csoportkommunikáció alkalmazásával.)

A gyakorlókönyv tematikája felölelné az élet egészét, így alapul vehetők a nyelvkönyvek szokásos, a mindennapok igényeit figyelembe vevő témakörei is.

2. Művelődéstörténet és országismeret. Az előző könyv függeléke lehetne, mivel ugyancsak minden külföldi ösztöndíjas részére készülné, de elképzelhető külön kiadvány formájában is. Ismeretterjesztő olvasmányokkal kezdenénk, ezt fejlettebb fokon esszé-szerű fejtegetések követnék.

Mivel a diákok többsége nem európai származású, célszerű egyetemes művelődéstörténeti alapozást adnunk. Többek közt az emberiség társadalmi-történeti formációi, a gazdaság- és technikatörténet, az eszmetörténet (beleértve a nagy világvallásokét is), a művészeti ágak korszakai stb.

A hazai művelődéstörténet és országismeret keretében áttekintենék a magyarság eredetét, nyelvrokonait (a magyar nyelv helyét a nyelvcsaládok, illetve a nyelvrokonság körében), történelmünk főbb állomásait, a nagyobb egyetemi városok helytörténeti nevezetességeit (a többiét a helyi oktató ismeretné!), a művészeti ágak fontosabb korszakait, a szépirodalmat a népköltészettel; identitásunkat, magatartásformáinkat, mai életünket, törekvéseinket.

A könyvet (fejezeteket) színes fotók, reprodukciók, térképek, táblázatok, kisebb irodalmi művek, és szemelvények tehetnék vonzóbbá, hasznosabbá.

Az egyes anyagrészeket a szöveg- és képfeldol-

gozáshoz kérdés- és utasítássorozat vagy egyéb feladatsorok is kísérhetnék, amelyek mind a tanár, mind a diák munkáját megkönnyítenék.

3. Szaktudományi szöveggyűjtemény. Külön-külön készülne a más-más (pl. jogi, műszaki, orvosi, agrár) felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók részére. Feladata a szaktudományi szókinccs és frazeológia elmélyültebb megismertetése, s az elsajátítása, mind az ismeretszerzésben, mind a közlésben. A gyűjtemény olyan önmagában is érdekes, tehát a szaktudomány újabb eredményeit felvillantó szövegeket, rövidebb tanulmányokat tartalmazna, melyek tartalmukkal, stílusukkal, nyelvi szintjükkel összhangban lennének az I-II. évfolyam egyetemi (főiskolai) képzésével.

Feldolgozásukat ugyancsak megkönnyíthetnék a szemelvényeket kísérő szempontokkal, feladatokkal.

Szükségesnek tartjuk, hogy az egyetemeken használatos felmérő vagy vizsgatesztekből is közöljünk részleteket, éppen a feladatok logikájának és nyelvezetének értelmezése céljából. A könyv ugyanis tartalmazhatná a kérdéses tesztfeladatok megoldását - kellő indoklással.

4. Szükség esetén speciális tanszalagokat is összeállíthatnánk a hallgatók kiejtésének fejlesztésére; javítására.

Ha a magyar nyelvet haladó fokon ismerő diákok (vagy egyéb személyek) magyar nyelvi oktatásában előbbre akarunk jutni, a jelzett tankönyvcsaládot sürgősen létre kell hoznunk. Jó lenne, ha az új intézmény, a Magyar Lektorai Központ átvinné a kezdeményezést: hirdessenek pályázatot az illetékesek, vagy kérjenek fel alkalmas személyeket vagy munkacsoportokat. Tankönyvíró akad bőven ebben az országban, csak meg kellene őket találni már. (1985.)



