

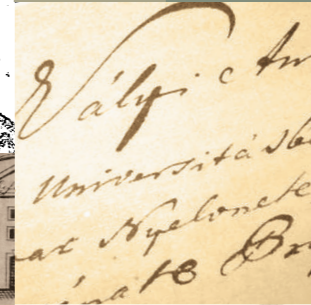
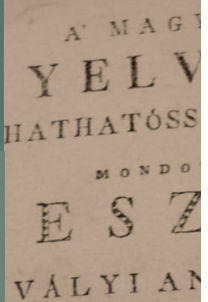


THL₂ 2017/1-2. szám

225 · 65 · 60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában

225 · 65 · 60 ÉV

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN



vendezése
elégíteni, hanem a mag
néhány tekintetben — me
darab
tatványokul azon darab
int nem



Balassi
Intézet

www.balassiintezet.hu

A THL₂ ünnepi száma

THL₂



SZILI KATALIN TISZTELETÉRE

225 éve az 1792. évi VII. törvénycikk rendes és kötelező tantárggyá tette a magyar nyelvet.

65 éve, 1952-ben alakult meg az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, a Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék elődje.

60 éve, 1957-ben hozták létre a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítését, a KKM-Balassi Intézet jogelődjét.

THL₂

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

2017/1–2. szám

225–65–60 év a magyar mint idegen nyelv oktatásában

Ünnepi szám Szili Katalin köszöntésére

 Balassi
Intézet

Budapest, 2017

Szerkesztőbizottság:

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

Főszerkesztők:

Maróti Orsolya
Nádor Orsolya

A kötetet szerkesztette:

Bándli Judit
Maróti Orsolya

Szerkesztő:

Majzer Mónika

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

www.epa.hu

Lektorok:

Bándli Judit, Gósy Mária, H. Varga Márta, Hegedűs Rita, Kugler Nóra, Majzer Mónika,
Markó Alexandra, Maróti Orsolya, Nádor Orsolya, Szabó T. Annamária, Szűcs Tibor,
Tátrai Szilárd, Vladár Zsuzsa

ISSN 1787-1417 (Nyomtatott)

ISSN 2498-8995 (Online)

Felelős kiadó: Hammerstein Judit helyettes államtitkár,
Külgazdasági és Külügyminisztérium Külföldi Magyar Intézetekért és Nemzetközi
Oktatási Kapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkárság

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51., I. em. 204.

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Kónya Miklós

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

Felelős vezető: Keskeny Árpád

TARTALOM

Szűcs Tibor KÖSZÖNTŐ	9
-------------------------------	---

A MID OKTATÁSÁNAK TÖRTÉNETÉBŐL

Bándli Judit A MŰHELY, AHOL A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZAKMÁVÁ VÁLT	13
Maróti Orsolya SEMMIBŐL VILÁGOKAT? – 60 éves a Balassi Intézet, a magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi oktatás legtöbb hallgatót fogadó műhelye	29
Nádor Orsolya MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÁROK A TANÁRKÉPZÉS HULLÁMVASÚTJÁN	46
Kiss Jenő A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA: NÉHÁNY ÉSZREVÉTEL	57
Brandt Györgyi A MAGYAR NYELV ÉS A ROKON NYELVEK INTÉZMÉNYES MEGISMERTETÉSÉNEK PROGRAMJA BERLINBEN, A VILÁG ELSŐ HUNGAROLÓGIAI KÖZPONTJÁBAN	64
Kelemen Mária A NÉMETORSZÁGI EGYETEMI HUNGAROLÓGIAI OKTATÓHELYEK RÖVID TÖRTÉNETE	75
Tóth Gergő A MADRIDI MAGYAR LEKTORÁTUS	83

RÉGI MAGYAR GRAMMATIKÁINK

Vladár Zsuzsa SZEMELVÉNYEK A MONDATELEMZÉS TÖRTÉNETÉBŐL	88
Pelczer Katalin NYELVHASONLÍTÁS, NYELVLEÍRÁS, NYELVTANÍTÁS EGY KÜLÖNLEGES BESZÉDHELYZETBEN – Deskó Endre Vengerszkaja grammatikája (Szentpétervár 1855)	98

Gyói Renáta	
RAG, RAGOZÁS ÉS TERMINOLÓGIA AZ ÚJMAGYAR KOR	
ELSŐ FELÉNEK TUDOMÁNYOS GRAMMATIKÁIBAN	106

PRAGMATIKA

Sárosi Zsófia	
AZ UDVARIATLANSÁG TETTENÉRESE	116
Pap Andrea	
<i>JÓ A VICCI!</i> – Az olasz anyanyelvűek ironikus megnyilvánulásai magyarul	
(bókra adott válaszokban)	125
H. Varga Márta	
<i>KIC ES MIC VOGMUC?</i> – A többes számú első személyű nyelvi formák	
funkcionális vizsgálata	133
Szűcs Tibor	
A KICSINYÍTÉS–BECÉZÉS SZEMANTIKAI–PRAGMATIKAI FUNKCIÓI	
ÉS NYELVTANI FORMÁI	145
Wéber Katalin	
EGY IGEI MINTÁZAT PRAGMATIKÁJA	158

ELMÉLETI HÁTTÉRKUTATÁSOK

Klaudy Kinga	
A CÉLNYELVI NORMA VÁLTOZÁSÁNAK NYOMON KÖVETÉSE	
EGY AGATHA CHRISTIE-REGÉNY ÚJRAFORDÍTÁSÁNAK ELEMZÉSÉVEL	168
Hegedűs Rita	
AZ INFINITÍVUSZ LENDÜLETE	
– A főnévi igeneves mondatbeágyazódás elméleti és gyakorlati megközelítésből	182
Kajdi Alexandra	
A FŐNÉVI TÖBBES SZÁM SÉMÁJÁNAK VIZSGÁLATA ÁLSZAVAKON	193
Tóth-Czifra Erzsébet	
„AZ EGY FELEMELŐ PILLANAT VOLT.” – A figuratív kompetencia	
fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában – miértek és hogyanok	204
Bóna Judit	
A SZUPRASZEGMENTÁLIS HANGSZERKEZET SZEREPE	
AZ AKCENTUS MEGÍTÉLÉSÉBEN	217
Pödör Dóra	
AZ ÍR NYELVTUDÁS SEGÍTSÉGÜL HÍVÁSA	
A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN	226

NYELVPEDAGÓGIA

Szabó T. Annamária Ulla	
ÜNNEPI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS	238
Somos Júlia	
EXPLICIT VAGY IMPLICIT TANÍTÁS?	
– Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben	252
Szita Szilvia – Pelcz Katalin	
MODELLALAPÚ NYELVOKTATÁS	
– Természetes nyelvhasználat a tanteremben és a tantermen kívül	262

NYELV ÉS KULTÚRA

Borsos Levente – Kruzslicz Tamás	
INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA	
FEJLESZTÉSE IKT ESZKÖZÖKKEL – Egy japán–magyar projekt tanulságai	270
De Bie-Kerékjártó Ágnes	
LÁTHATÓ VAGY ELMONDHATÓ VILÁG	
Gondolatok a holland kultúráról – a pragmatika határain túlról	289
Schmidt Ildikó	
BEVÁNDORLÓ TANULÓK ISKOLAI INTEGRÁCIÓJA MAGYARORSZÁGON	
– Esettanulmány	297

Köszöntő

LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE KÖSZÖNTŐVÉ VÁLÓ SZAVAK VEZÉRCIKKE, AVAGY PRAGMATIKAI ADALÉKOK SZILI KATI TANÁRNŐ MÉLTATÁSÁNAK MAGYAR MINT IDEGEN NYELVI ÍRÁSÁKTHOZ

*Mindenk embernek a lelkében dal van
és a saját lelkét hallja minden dalban.
És akinek szép a lelkében az ének,
az hallja a mások énekét is szépnek.*

(Babits Mihály: A második ének – részlet. 1928)

Ahhoz, hogy – közös lélekkel ráhangolódva – most lehessen kit ünnepelnünk, kellett az ELTE BTK egykori Központi Magyar Nyelvi Lektorátusán egy kezdettől lelkes, szorgalmas, érdeklődő, nyitott, elkötelezett hallgató és egyben már tanársegéd, aki az Éder Zoltán vezetésével 1982-ben posztgraduális formában indult magyar mint idegen nyelv tanári szak első évfolyamán harmadmagával tanult és tanított. Szili Katalin tanárnő, aki 1997-től már vezetője is lett az immár éppen 65 éves és 2011-ben átnevezett oktatási egységnek, a Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéknek. Első dolgos éveitől kezdve máig is elhivatottan munkálkodik az alkalmazott nyelvészetbe is sikeresen integrálódott diszciplína oktatási és kutatási rangjának további hazai, határon túli és külföldi elismertetéséért, emelkedéséért.

Vezető oktatóként kidolgozta a szak korszerűen komplex koncepcióját, a magyar nyelvészetet, a magyar mint idegen nyelv grammatikájának funkcionális leírását és oktatását, a diszciplináris és a hungarológiai tárgyakat együttesen magába foglaló tantárgyi alapstruktúráját, majd a modern nyelvoktatás mai igényeinek is megfelelően kitérítette a tantervi horizontot újabb tudományos tendenciákat képviselő tudományterületek (például a pragmatika, az interkulturális nyelvészet) szerves beépítésével.

Az ELTE e tanári MA-szakjának folyamatos gondozása mellett, a magyar mint idegen nyelv tanárjelöltjeinek oktatásával párhuzamosan az ELTE magyarul tanuló külföldi diákjainak nyelvi képzsését is irányítja, ami további jelentős oktatásszervezési feladatokat jelent számára. Az előírtat jóval meghaladó budapesti óraterhelés és szak-

dolgozati témavezetés vállalása mellett az Eperjesi Egyetem Magyar Nyelv és Kultúra Intézetében, valamint az ELTE és a PTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájában egyaránt rendszeresen tanít, illetve témavezetéseket vállal. Példaszerű tanári és emberi magatartása hálás visszhangra talált: diákjai elméleti és gyakorlati tudása mellett elhivatottságát, magával ragadó lelkesedését tisztelik benne a leginkább. A szakmai igényeknek és kihívásoknak megfelelő, korszerű ismeretek átadása, a sajátos magyar mint idegen nyelvi szemléletmód kialakítása mellett hangsúlyosan fontosnak tartja, hogy tanszéke oktatói, magyar és külföldi hallgatói igazi közösséget alkossanak.

Időközben habilitált egyetemi docens lett, és ezzel együtt megmaradt vérbeli kutató nyelvésznek, nyelvtanárnak, tankönyvírónak, mindenekelőtt pedig egészében a magyar mint idegen nyelv ügye, s általában is a minőségi felsőoktatás és az egyetem iránt elkötelezett szakembernek. A nagy energiát igénylő oktatási és szervezési feladatok vállalása is ezt a küldetéstudatú szolgálatot bizonyítja.

Szili Kati tanárnő (nagyon el tudom képzelni, hogy diákjai így is hívják maguk között) valóságos jelenség. Hihetetlenül energikus tud lenni. Ha rátekintve egy csöndes pillanatra olykor éppen gondterheltnek találjuk, másodperceken belül csodálattal láthatjuk, hallhatjuk, hirtelen mégis milyen lelkes lendülettel, meggyőző erővel kezdi és folytatja megszólalását akár értekezleten, akár tanórán vagy tudományos előadáson.

Kutatási területeinek korábbi nyelvészeti vonulata (a funkcionális nyelvléírás, az igekötők és az aspektus tanulmányozása) újabban pregnánsan kiegészült az alkalmazott nyelvészet interdiszciplináris és a hungarológia nyelvpedagógiai kérdéseivel, főként pedig a pragmatika, illetve az interkulturális kommunikáció korszerű megközelítéseivel, kitüntetett helyen a beszédaktusok és az udvariasság összefüggéseivel. Tudományos eredményeit rendszeresen publikálja hazai és nemzetközi fórumokon.

Több mint száz publikációja közül ezúttal csak könyveit emelném ki. A pragmatika terén ő az első magyar nyelvű, átfogó igényű monográfia sokat idézett szerzője (*Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 2004), elméletileg átgondoltan megalapozott és ugyanakkor gyakorlatias *Vezérkönyve* pedig az egyik leghasznosabb szakirodalmává vált a magyart idegen nyelvként oktató tanároknak (*Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia Kiadó, Budapest, 2006). Több tankönyv, egyetemi jegyzet is fűződik a nevéhez. Ilyen műfajú munkái között van német közvetítő nyelvű magyar nyelvkönyv (*Lépésről lépésre. Ungarisch für Anfänger*. Braumüller, Wien, 1990/2006; Szalai Zsuzsával), külföldi bölcsészhallgatóknak készült jegyzet (*Magyar nyelv 1.– elsőéves külföldi bölcsészhallgatóknak*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996; társszerzőkkel), valamint a magyar nyelv szemantikájával és stilisztikájával foglalkozó tankönyv is (*A magyar nyelv szemantikája és stilisztikája*. Prešovskáuniverzita v Prešove, 2015). Továbbá szerkesztője és egyik szerzője a Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék munkatársai által készített, 2016-ban megjelent angol nyelvű pragmatikai tárgyú online tananyagnak (*Pragmatics in Practice: Empirical studies in the Hungarian language*. ELTE, Budapest, 2016; társszerzőkkel).

A szakma tudományos közéletének szervezésében, irányításában is aktív szerepet játszik. A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóiratoként ismert *THL₂* és a *Hungarológiai Évkönyv* szerkesztőbizottsági tagja kezdettől fogva, valamint a Magyar

Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete tavaly megalakult magyar mint idegen nyelvi szakosztályának is vezetőségi tagja. Rendszeres előadóként ismert hazai és nemzetközi tudományos konferenciákon, továbbá a külföldi magyar vendégoktatók, illetve a diaszpórában tevékenykedő magyartanárok szakmai továbbképzésében. Eleven kapcsolatban áll számos külföldi magyar oktatóhellyel, és széles körű nemzetközi kapcsolatait felhasználja az egyetem jó hírének kontinenseken átívelő terjesztésére is.

Saját kutatói és oktatói, valamint tudomány- és oktatásszervezési tevékenysége mellett szívügyének tekinti a színvonalas szakmai utánpótlás biztosítását: következetesen támogatja a fiatalabb nemzedék szakmai törekvéseit, szívesen vállalja a tanítványok által írt tudományos dolgozatok és magyar mint idegen nyelvi tananyagok lektorálását. Szakmai igényességét mindenki megtapasztalhatja, aki valamilyen módon együtt dolgozik vele. Vezetésével tananyagíró műhely működik a tanszéken, s a magyar mint idegen nyelv tanárainak körében rendkívül népszerűek is a hallgatókkal közösen összeállított nyelvtani gyakorlófüzetek (*A formától a használatig. Hungarian Grammar Exercises 1–3. ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék, Budapest, 2011, 2014; változó társszerzőkkel*).

Elismerésre méltó oktatási és tudományos tevékenységének műhely- és iskolateremtő, messze kisugárzó – a már külföldön működő tanítványok révén megsokszorozódó – hatásának köszönhetően a *Vezérkönyv* szerzője tehát maga is vezéregyéniséggé, hazai és nemzetközi viszonylatban is a szakma egyértelműen első számú szaktekintélyévé vált.

Személy szerint is hálás vagyok, hogy annak idején készségesen vállalta az aktív közreműködést pécsi oktatási programjainkban: az óraadást az ezredfordulón itt is virágzó magyar mint idegen nyelv tanár szak nappali és levelező tagozatán, valamint az óraadói és témavezetői, alkalmanként opponensi szerepkört doktori programunk hungarológiai elágazásában. Nem azt nézte, hogy ezzel egy konkurens vidéki műhely működését segíti föllendülni, hanem önzetlenül az ügyet tartotta szem előtt: legyenek mindenfelé minél többen, akik szakmailag igényesen fölkészítve láthatják majd el hivatásukat itthon és külföldön. Ezért még a hétvégi ingázások közlekedési terheit is magára vette. Mindenesetre ezek a tömbösítések arra is lehetőséget adtak, hogy a közös vacsorák és reggelik közben folytatott emlékezetesen jó hangulatú beszélgetéseknek köszönhetően emberileg is közelebb kerüljünk egymáshoz, hogy végül baráti kapcsolat alakulhatott ki közöttünk a tartós kollegiális együttműködés mellett.

Aztán a sors úgy hozta, hogy igazi harcostársakká is kellett válnunk. Humorosan még megszólításszerűen is, noha a helyzet egyáltalán nem volt humoros, amikor nemrég a többi érintett hazai kollégával együtt hirtelen, váratlanul már veszélyben láttuk a magyar mint idegen nyelv tanár szak jövőjét, és aggódva szemléljük a Balassi Intézet önállóságának lefokozását is. Voltaképpen máig is küzdünk „a hivatalnak packázásai” ellenében, de sajnálatos módon egyre kilátástalanabbul. Abban reménykedhetünk, hogy kinevelt tanítványaink öröklött lelkesedéssel kitartóan folytatják majd ezt a harcot, amíg az itthon, határainkon túl és külföldön egyaránt nélkülözhetetlen nemzeti tanár szak végre újra elnyeri méltóképpen minőségi képzést garantáló rangját a magyar felsőoktatásban.

És most írásaktusomban végre magához az Ünnepelthez fordulok. Merjünk tehát ismét nagyot álmodni: lesznek, akik nyomunkban újrakezdek! A kollégák és a diákok nevében is szívből kívánom: Isten éltesen, Kati – addig is, tovább is –, jó egészségben, szakmai sikerélményekkel, még sok-sok csillogó tekintetű tanítvány hálás viszontmosolyával, tisztelettől és szeretettől méltán övezve! Ezúttal pedig fogadd szeretettel ezt a szerény közös ajándéknak szánt köszöntő kötetet, amely máris arról tanúskodik, hogy barátaid, kollégáid, köztük tanítványaid ugyancsak az említett tisztelet és szeretet érzésétől áthatva fejezik ki egy-egy írás erejéig elismerésüket és köszönetüket mindazért, amit munkásságod és segítve együttműködő jelenléted által nemcsak magáért a nemes ügyért, hanem egyben személy szerint értünk is tettél!

Szűcs Tibor

Bándli Judit¹

A MŰHELY, AHOL A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV SZAKMÁVÁ VÁLT

Szili Katalin születésnapjára.

„nyelvünket kívülről, az idegen szemével kell látnunk”

(Szili 2006c: 9)

Abstract

The study is written about the history of the Hungarian as a Foreign Language Department of Eötvös Loránd University. In particular, it presents the work of the teachers in the position of head of department from the perspective of promoting the teaching of Hungarian as a Foreign Language. Therefore, it is primarily their Hungarian language educational materials, methodology studies and publications on teaching Hungarian that are included here.

Keywords: *teaching Hungarian as a Foreign Language at ELTE, history of Hungarian as a Foreign Language Department, methodology, educational materials*

Kulcsszavak: *a magyar mint idegen nyelv oktatása az ELTE-n, a Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék története, módszertan, tananyagok*

1. Bevezetés

Az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének eseménydús története egy egész kötetet betöltene, de jelen kiadvány keretei arra kényszerítenek, hogy néhány választott szempont alapján mutassam be a múltját és jelenét. Ezért dolgozatomban a Tanszék életét meghatározó, lektorátusvezetői / tanszékvezetői pozíciót is betöltő tanáregyeniségek munkájával foglalkozom a magyar mint idegen nyelv oktatásnak ügyét előremozdító tevékenységük nézőpontjából. S bár mindannyian több területen is működtek, munkáik közül – a magyar nyelv tanítását állítva a középpontba – elsősorban az általuk írt magyar nyelvi tananyagokat, önálló módszertani műveket és a magyaroktatás kérdéseivel foglalkozó kiadványokat veszem számba.

Nagy segítség volt számomra, hogy munkám váza már lényegében készen állt, hiszen a tanszéki honlapon évek óta olvasható a Szili Katalin által írt összefoglaló a Tanszék történetéről (Szili 2017).

1 Bándli Judit PhD, ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék; bandli.judit@btk.elte.hu

2. A kezdetek

A Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék elődjének a pesti egyetemen 1791-ben a magyar nyelv oktatására létrejött „tanítószéket” tekintjük. Akkoriban sem a magyar nyelvnek, sem más modern nyelveknek nem volt tanszéke, így ez az esemény – annak ellenére, hogy lényegében csupán egy magyartanári állás létesítéséről volt szó – mérföldkőnek számított a magyaroktatás történetében.

Előzménye az országgyűlés 1790/91-es nyelvtörvénye volt. A magyar nyelv oktatási intézményekben való tanításával kapcsolatban aXVI. törvénycikk így fogalmaz (idézi Éder 1991: 4):

„Ő szent felsége biztosítja a hű karokat és rendeket, hogy semmiféle ügyre nézve nem fogja idegen nyelv használatát behozni: hogy azonban a magyar anyanyelv inkább elterjedjen és kiműveltessék, a gimnáziumokban, az akadémiákban és a magyar egyetemen a magyar nyelv és stílus számára külön tanárt fognak kinevezni, hogy azoknak, akik ezt a nyelvet nem tudják, és meg akarják tanulni, vagy pedig ezt a nyelvet valamennyire már ismerik, és magukat benne tökéletesíteni akarják, alkalmuk legyen bármely irányban kívánságuk teljesedésére...”

A törvénycikktehát azoknak biztosítja a magyar nyelv oktatását, akik egyáltalán nem vagy csak alacsony szinten beszélnek a nyelvet, azaz akik számára a magyar idegen nyelv, esetleg környezetnyelv (Éder 1991).

Ezzel a célkitűzéssel összhangban a pesti egyetemen létrehoztak egy olyan tanítószéket, amelynek elsődleges feladata a magyar nyelv oktatása. A státusza is különleges volt, hiszen nem a bölcsészkar részeként, hanem ún. karközi helyzetben működött (Nádor 1998:57). Első hivatalosan kinevezett tanára Vályi András volt, akit 1791. június 7-én ünnepélyes keretek között iktattak be az állásba. Erről a következőképpen adott hírt a Hadi és Más Nevezetes Történetek (idézi Éder 1991: 3):

„Amiről élesztő reménységet nyújtottunk volt, hogy t.i. a' Magyar Nyelvnek és a Stílusnak közönséges taníttatása minden órán el fog kezdődni a' Pesti Universitásban: immár bé tellyesedett. E' folyó hónapnak 7-dikén iktattatott bé, az e' végre ki rendelt Tanító N. Vályi András Úr hivatalába, kinek hazafíú tüzétől, s esmeretes szép tehetségeitől sokat várhatunk.

A sok nyelven beszélő, nyelvtehetségnek tartott Vályi iskolai tanulmányai befejezése után Lőcsén tanítóskodott, ezután Kazinczy pártfogoltjaként és munkatársaként kassai tanár, majd a kassai tankerület felügyelője lett. Valószínűleg a munkája elvesztése miatti katolizálása vezetett a Kazinczyval való szakításhoz. Nem sokkal ezután azonban elnyerte a pesti egyetem magyartanári állását, méghozzá érdekes körülmények között, hiszen a távozó németnyelv-oktatásért felelős tanár helyére adta be a kinevezési kérelmét. Az állást végül pályázat nélkül kapta meg. Beiktatási beszédében felvázolta a feladatköröket, ahol az elsődleges célok között szerepel az „Ország' Nyelvének terjesztése, és annak tisztogatása” (idézi Nádor 2014, Éder 1991).

A következő év szintén fontos dátum, mert az 1792. évi VII. törvénycikk rendes és kötelező tantárggyá tette a magyar nyelvet, és kimondta, hogy bizonyos időszakon belül csak azok tölthetnek be közhivatalokat, akik megfelelő szinten beszélnek a magyart, és ezt bizonyítvánnyal is tudják igazolni. Ebben része volt Vályi Andrásnak is, aki 1792-ben

kiadott röpiratban fordult az országgyűléshez „*A Magyar tanító székek hathatósabb előmenetelért*” (idézi Éder 1991: 8).

Vályi lelkesen látott neki a munkának – egyedül. A tanítási koncepció és a tantervek kidolgozása mellett tananyagokat is írt. A diákokat „két tsapatokra (...), úgymint *Kezdőkre és Gyarapodókra*” (idézi Éder 1991: 9) osztotta fel, azaz főleg kezdő és középhaladó szinten kellett tanítania diákjainak a magyar nyelvet (Éder 1991, Nádor 1998:57).

Professzorságának első évében, 1792-ben adták ki az első magyarnyelv-tanítással foglalkozó könyvét latinul (*Fundamenta lingvam ungaricam practice docendi et discendi, cum tabella in hunc finem preparata*) és németül (*Grundlinien die ungarische Sprache praktisch zu lehren, und zu lernen: nebst einer hiezu, eingerichteten Hilfstabelle*)². Akadnak, akik az iskolai célokra készült rövid nyelvkönyvek, nyelvtankönyvek közé sorolják a munkát (Benkő 1960, Mészáros 1976), Éder Zoltán (1991) azonban a magyarnyelv-oktatás első módszertani kézikönyvének tartja – ahogy maga a cím is utal rá³. Kétségtelen azonban, hogy Vályi művét tankönyvként is használták. A rövid terjedelmű könyv nem törekszik a magyar nyelv rendszerének teljes bemutatására, a tárgyalt jelenségek szemléltetési módját egyértelműen a tanítás–tanulás folyamatának szempontjai határozzák meg (Éder, 1992, Nádor 2014).

A „gyarapodóknak”, azaz a középhaladóknak írta *A magyar nyelvnek könnyen és hasznosan lehető megtanulására vezető rövid ösvény, avagy sokféle gyakorlások példái a magyar könyvszerzők munkáiból* című művét, amely 1793-ban jelent meg. Az olvasókönyv különböző műfajú szövegeket tartalmaz, melyeket a szerző a következőképpen csoportosít: „*Mesék. Külömbféle példázatok. Az állatokról. Oktatások az okos élet módgyára. Külömbféle versezetek*” (Vályi 1793). A szövegek értelmezéséhez módszertani kapaszkodókat is kap a nyelvtanuló.

Bár témánk szempontjából a magyar nyelv oktatására készült tananyagok a legfontosabbak, meg kell említenünk, hogy nem kizárólag a magyartanítás ügyével foglalkozó szakemberként, hanem földrajztudósként is számon tartjuk. Ő készítette az első betűrendes magyar helységnévtárat *Magyar Országának leírása* címmel. A háromkötetes mű 1796 és 1799 között jelent meg (Nádor 2014).

Vályi András korai haláláig, 1801-ig töltötte be a magyartanári állást a pesti egyetemen, majd 1802-ben nem kevésbé jelentős nyelvész, mint Révai Miklós került a helyére. Őt Czinke Ferenc követte, akit azonban nem mindenki tartott méltónak arra, hogy Révai katedráján üljön. Vitkovics Mihály például egyik levelében úgy nyilatkozik, hogy „Czinke...nem arra való, hogy magyar nyelvet, mégpedig az univerzitásban, tanítson.” (idézi Lőkös 1986: 422). Halála után (1829) azonban évekig nem neveztek ki senkit, s csak 1835-ben vette át a vezetést a történész Horvát István (Borsodi-Tüskés 2010).

A katedrán neves személyiségek váltották egymást, s a kezdetben „a magyart idegen nyelvként tanító sejtecskéből” (Szili 2017) idővel jelentős tanszék alakult ki az egye-

2 A könyv latin és német változata a 1991-ben a *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből* 21. számaként is megjelent (Vályi András: *A magyar nyelv gyakorlati tanítása és tanulása*).

3 Magyar címe: *A magyar nyelv gyakorlati tanításának és tanulásának alapvonalai erre a célra készített táblázattal* (Éder 1991)

temen, egyre bővülő feladatkörrel. Ennek történetét azonban jelen tanulmány keretei között nem lehetséges részletesen feldolgozni.

3. A Központi Magyar Nyelvi Lektorátus

Alaposabban kell azonban foglalkozni azzal az időszakkal, amely 1952-ben kezdődött. 65 évvel ezelőtt, ebben az évben alakult meg az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus (a továbbiakban Lektorátus), amelynek kezdetben a Magyarországon tanulni szándékozó külföldi egyetemisták intenzív nyelvi képzése, azaz a magyar nyelven folyó tanulmányokra való felkészítés volt az elsődleges feladata (Éder 1983, Nádor 1998, Szili 2017). Ugyancsak ebben az évben jött létre a Koreai Előkészítő Iskola, amely a Lektorátushoz hasonló munkát látott el (Nádor 1998). A szocialista ösztöndíjpolitika következményeként azonban egyre több külföldi hallgató érkezett Magyarországra a szovjet blokk, illetve az ún. harmadik világ országaiból, így a két intézmény egy idő után már nem tudott az eredeti felállásban működni. Ezért 1957-ben új intézmény született: a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítője, későbbi és közismert nevén a Nemzetközi Előkészítő Intézet (NEI)⁴, amely 1964 és 1966 az ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma néven is működött (Nádor 1998: 86).

A Lektorátus feladatköre ettől kezdve módosult: az ELTE-n tanuló külföldi diákok nyelvoktatása, illetve a nyelvi szigorlatok lebonyolítása mellett a felsőoktatásban tanuló, nem magyar anyanyelvű hallgatók szaknyelvi oktatását irányította. Ehhez az anyagi háttérrel és a hallgatói utánpótlást folyamatosan biztosította az állam, aminek köszönhetően évente százas nagyságrendben végeztek olyan külföldiek a magyar egyetemeken, „akiknek szakmai anyanyelve a magyar lett” (Szili 2017).

3.1. Hegyi Endre, vezető lektor

A Lektorátus megalapítása után Hegyi Endre került az oktatóhely élére. Az 1916-ban Erdélyben született költő, műfordító, a Romániai Magyar Írószövetség alapító tagja 1947-ben politikai okokból költözött át Magyarországra. Itt az ELTE tanáraként elsősorban nyelvészettel, a magyar nyelv oktatásával foglalkozott, bár műfordítói tevékenységét sem hagyta abba. Érdekesség, hogy Omar Khajjam 11. századi perzsa költő költeményeit perzsa diákjai segítségével ültette át magyarra. 1963–66-ig Kínában, a pekingi egyetemen tanított magyar nyelvet (Hegyi I. 2001). Ezekben az években Szathmári István volt a Lektorátus⁵ megbízott vezetője (ELTE Ért. 1963/64, 1965/66).

A Központi Magyar Nyelvi Lektorátus munkatársairól az ELTE első, 1954/55-ös tanévről vonatkozó egyetemi értesítője ad információt: Hegyi Endre adjunktus, vezető lektor;

4 Jogutódja a Balassi Intézet.

5 Az 1963/64-es tanévtől az 1967/68-as tanévig Magyar Nyelvi Lektorátus néven működik (ELTE Ért. 1963/64, 1966/67, 1967/68)

Bánhidi Zoltán tanársegéd, lektor; Jókay Zoltán tanársegéd, lektor; Mihályi József tanársegéd, lektor (ELTE Ért. 1954/55).

A Lektorátus oktatói, illetve külsős munkatársai tananyagíróként is hozzájárultak a magyar mint idegen nyelv oktatásához. A munkaközösség élén Hegyi Endre önállóan vagy szerzőtárssal több külföldieknek készült egyetemi jegyzetet, tankönyvet írt, illetve szerkesztett. A tananyagírás mellett nyelvészeti és módszertani írásokat is publikált. Utóbbiakban elsősorban a grammatikai problémákra, a nyelvtan tanítására koncentrált (Hegyi 1967, 1969, 1971, 1988, Hegyi–Mihályi 1962).

A magyar nyelv oktatásának módszertani kérdéseivel több önálló kiadványban is foglalkozik. 1962-ben jelent meg az *Elvi és módszertani szempontok a külföldi ösztöndíjasok magyar nyelvi oktatásához* (1962) és a Mihályi Józseffel közösen írt *Nyelvtani útmutató külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához* című módszertani jegyzet, amelyben „az anyagközlés és a módszertani irányítás egybefonódva vonul végig” azokra a problémákra összpontosítva, „amelyekkel a külföldiek sajátos magyar nyelvi oktatását haladó fokon megjavíthatjuk” (Hegyi–Mihályi 1962: 3.). Ebben a szerzők kitérnek a kiejtés, a különböző szófajok, a mondatrészek, a mondat szerkesztés, a mondat típusok tanításának kérdéseire, az ezekkel kapcsolatos nehézségekre, illetve a szókincsfejlesztésre.

Hegyi Endre több munkájának témája a magyar nyelv vonzatközpontú leírása, amelynek tanulságait a nyelvvoktatásban is hasznosította. Ezek sorába illeszkedik a *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonzatközpontú nyelvvoktatás módszere* című jegyzet (1967). A külföldi ösztöndíjas diákokat oktató tanároknak készült *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban* (1971), amely elméleti és gyakorlati útmutatást ad arra vonatkozólag, hogy a NEI-ben végzett hallgatókat hogyan kell továbbfejleszteni. Konkrét nyelvtani problémák tanításával foglalkozik, melyek egyike itt is a vonzatközpontúság és a mondattranszformáció.

A magyar nyelvi tananyagok közül a szaknyelvvoktatás jegyében született a *Szakmai olvasmányok az Agrártudományi Egyetem, a Közgazdasági Egyetem és a Természettudományi Kar külföldi ösztöndíjas hallgatói számára* című ELTE-jegyzet (1962), melynek Hegyi Endre és Mihályi József a szerzője. A szöveggyűjtemény rövidebb terjedelmű, forrásmegjelölés nélküli szövegekből áll, melyek egy része markánsan – és nyilván kötelezően – tükrözi a hivatalos politikai irányvonalat.

A korábban említett *Nyelvtani útmutatót* Hegyi Endre 1963-as, *Magyar nyelvgyakorlatok az egyetemeken és főiskolák külföldi hallgatói számára* című jegyzete már hivatkozási pontnak tekinti, ennek 'korszerűsített anyagát és módszerét kapcsolja be szervesen az oktatásba, másrészt továbbfejleszti a módszert a tanítás közben szerzett tapasztalatok alapján" (3.) A tankönyv elsősorban a bölcsészkarok hallgatóinak szól. Szépirodalmi szövegeket tartalmaz – ezek közül az első Hegyi Endre *A Tiszán* című írása –, amelyek feldolgozását foglalkozásokra bontja az első és második évfolyam számára. Az egyes szövegeket általában több foglalkozáson dolgoztatja fel, így ezek – az oktatási céloknak alávetve – több részletben jelennek meg. A szövegegységeket szólista, szómagyarázat követi, illetve a hozzájuk kapcsolódó nyelvtani anyag megnevezése a *Nyelvtani útmutatóra* való utalással. Az utolsó, kiegészítő rész a magyar történelem vázlatos összefoglalása a honfoglalástól a Rákóczi-szabadságharc bukásáig, irodalmi betétekkel megtoldva.

3.1.1. A Lektorátus munkatársai által írt tananyagok a hetvenes évekig

Ebben az időben sorra jelentek meg olyan jegyzetek és tankönyvek, melyek szerzői a Lektorátus munkatársai voltak (Szili 2017).

Az 1954/55-ös egyetemi értesítőben még tanársegédként szereplő – később egyetemi docens, kandidátus – Bánhidi Zoltán a megalapítás évében Pais Dezső támogatásával lett a Lektorátus munkatársa. „Az új intézmény megszervezésében és az oktatáshoz szükséges tananyagok elkészítésében oroszánrészt vállalt magára.” (Éder 1999a: 119). Számos tankönyv szerzője, amelyek között akadtak olyanok, amelyek száz- ezres példányszámban keltek el (Éder 1999a). Nyolc hazai és három müncheni kiadást ért meg az először 1958-ban megjelent „Bánhidi–Jókay–Szabó” (Szili 2006a: 124), vagyis a *Lehrbuch der ungarischen Sprache*, melyet 1965-ben követett angol nyelvű „testvére” a *Learn Hungarian* című tankönyv. Utóbbinak hat magyar és két londoni kiadása volt. Jókay Zoltánnal közös munka az *Ungarisch über Ungarn* (1962), amely a *Lehrbuch* haladóknak szóló folytatása (Éder 1999a).

Egyetemi jegyzetei – melyeket önállóan vagy társszerzőkkel írt, illetve szerkesztett – a Lektorátus feladatainak sokszínűségét példázzák. A *Magyar múlt* irodalmi szöveggyűjtemény történelmi bevezetőkkal, amelyek az 1957-es általános- és középiskolai tankönyvek alapján készültek (Bánhidi 1958:3). Bencsáth Aladárnéval és Mihályi Józseffel közös munka a *Szemelvénygyűjtemény külföldi egyetemi hallgatók számára* (1965). Ebben a szerzők arra törekedtek, hogy az oktatók válogathassanak a nyelvtanulók számára megfelelő, különböző szintű szövegek között. A harmadik rész a bölcsészhallgatóknak szól, akik megismerkedhetnek többek között Janus Pannonius, Heltai Gáspár, Tinódi, Balassi, Pázmány, Zrínyi, Gyöngyösi műveivel épp úgy, mint Jókaiival, Mikszáthtal, a nyugatosokkal vagy József Attilával. Ugyanez a szerzőhármas írta a bölcsészeknek szánt *Szerkesztéstani, jelentéstani és stilisztikai gyakorlatokat* (1964), amely a gyakorlatok mellett elméleti ismereteket is tartalmaz.

Az orvosi egyetemek hallgatói számára készült Bánhidi Zoltánnak *Az orvosi nyelv I–II.* (1962, 1963), illetve *A magyar orvostudomány köréből* (1967) című, orvosi témájú szövegeket tartalmazó jegyzete.

Bencsáth Aladárné – a fentiekben említett tananyagok mellett – számos szaknyelvi jegyzet szerzője, aki a műszaki, a közgazdasági, a bölcsészettudományi, illetve az agrártudományi, kertészeti, erdészeti egyetemeken tanuló hallgatóknak is állított össze tananyagot. Az alábbiakban az ELTE kiadásában megjelenő munkáit közlöm.

A műszaki egyetemeken tanulóknak:

- *Magyar nyelvű műszaki szövegek a műszaki egyetemek külföldi hallgatói számára* (1963)
- *A műszaki tudományok magyar úttörői* (1964)
- *Magyar nyelvű szakmai olvasmányok* (1964)

A közgazdaságtudományi felsőfokú oktatási intézményekben tanuló külföldi hallgatók számára:

- *Magyar nyelv* (1972)

A bölcsészettudományi karoknak:

- *Tudósok, feltalálók a magyar múltból* (1974)

Az agrártudományi, kertészeti, erdészeti területen tanulóknak (Kálmán Máriával):

- *Magyar nyelvaz agrártudományi, kertészeti, erdészeti egyetemek és felsőfokú tanintézetek külföldi hallgatói részére* (1971)

3.2 Éder Zoltán és a szakalapítás

Az ELTE egyetemi értesítőinek tanúbizonysága szerint az 1979/80-as tanévben Molnár József vezette a Lektorátust megbízott lektorátusvezetőként (ELTE Ért. 1979/80), majd 1980-tól Éder Zoltánt állta a Lektorátus élén (ELTE Ért. 1980/81)⁶.

Éder Zoltán a Könyves Kálmán Gimnázium olasztanáraként fonetikával is foglalkozott, nyelvpedagógiai tanulmányokat írt, valamint ebben az időszakban indult Babits-kutatói munkássága is. Az MTA Nyelvtudományi Intézetének tudományos munkatársaként nyelvműveléssel, illetve nyelvtudomány-történettel foglalkozott. Nápolyi vendégtanársága alatt lett „a magyar mint idegen nyelv diszciplínájának a művelője” (Éder 1999b: 8), ezután pedig az ELTE BTK Központi Magyar Nyelvi Lektorátusának vezetője.

Ma már szinte hitetlenkedve olvassuk például az 1983/84-es értesítőben a munkatársak irigylésre méltóan hosszú névsorát: Dr. Éder Zoltán lektorátusvezető egyetemi docens, kandidátus; Dr. Bánhidi Zoltán egyetemi docens, kandidátus; Dr. Jónás Frigyes egyetemi adjunktus; Dr. Magyarfalvi Lajosné egyetemi adjunktus; Kálmán Péter egyetemi tanársegéd; Hegedűs Rita egyetemi tanársegéd; Lóskáné Szili Katalin egyetemi tanársegéd; Kapalyag Józsefné tanszéki előadó; Dr. Horváth Judit intézeti tanársegéd, mb. előadó; Knausz Dezsőné vezető könyvtáros, mb. előadó; Zsámboki Péter szakalkalmazott, mb. előadó (ELTE Ért. 1983/84).

A hetvenes évektől kezdve a különböző tudományterületek elkezdtek fokozatosan leválni a szaknyelvoktatással foglalkozó Lektorátusról. A folyamat a Budapesti Műszaki Egyetem Nyelvi Intézete Magyar Nyelvi Csoportjának megalakulásával kezdődött 1976-ban (Nádor 1998, Szili 2017). Éder Zoltán azonban a nem magyar anyanyelvűek oktatása mellett új feladatot vállalt magára: a magyar mint idegen nyelv tanári szak megalapítását, koncepciójának kidolgozását. A szakot – melynek tervezésében Ginter Károly is részt vett –, eredetileg nappali tagozatra szánták, ezt azonban a minisztérium nem hagyta jóvá (Éder 1993). Végül 1982-ben indult, posztgraduális formában, négy féléves képzés keretében. Az első hallgatók a Lektorátus akkori tanársegédei voltak: Szili Katalin, Hegedűs Rita és Kálmán Péter, akik később mindannyian a Lektorátus formálódó kutatócsoportjának tagjai és a szak oktatói lettek (Éder 1993, Szili 2017). 1994-től a magyar mint idegen nyelv szak nappali B szak formájában működött tovább, és csak magyar szakos hallgatók vehették fel (Szili 2017).

Az 1988-as, módosított tanterv megfogalmazása szerint a cél „olyan tanárok képzése, akik speciális szakmai ismeretek birtokában képesek idegen anyanyelvűeket a

6 Éder Zoltán *A magyar nyelv a felsőoktatásban* (1993) című összefoglalójában 1979 szerepel a kinevezése éveként.

magyar nyelvnek szóban és írásban való használatára megtanítani, másfelől akik sajátos művelődéstörténeti ismeretekkel felvértezve alkalmasak arra, hogy a külföldieket a magyar kultúra ismeretébe bevezessék.” (Éder et al.1989:2). A tanterv a következő résztárgyakat tartalmazta: A magyar mint idegen nyelv oktatásának elmélete; A magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertana; Funkcionális és összevető nyelvvizsgálat; A magyar művelődés múltja és jelene; Óralátogatás és tanítási gyakorlat (Éder et al. 1989).

A szak életrehívásával kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy a „80-as évek közepe-vége az önmeghatározás, az alkalmazott nyelvészetbe való integrálódás időszaka a terület számára. Az ugyanis, hogy létezik egy diszciplína, amelynek az anyanyelv idegen ajkúaknak való tanítása a feladata, s amely mind tárgyát, mind megközelítésmódját, mind módszertanát tekintve különbözik az anyanyelvoktatástól, de az idegennyelv-oktatástól is, ekkortájt mondatik ki egyértelműen.” (Szili 2017).

A magyar mint idegen nyelv fogalmának definiálása, diszciplináris helyének kijelölése fontos feladat ebben az időben, amelyben Éder Zoltán is részt vett (1984). A Lektorátuson folyó kutatások fő irányát két területen jelölte ki: „az egyik a diszciplinánk múltjának felderítése, a másik a grammatikai tanulmányok köre.” (Éder 1993: 315). A régi nyelvtan- és nyelvkönyvírók közül elsősorban és egyebek mellett Bél Mátyás (Hegedűs 1984), Táncsics Mihály (Kálmán 1985, 1991), Versegly Ferenc (Éder 1988), Sylvester János (Éder 1990), Vályi András (Éder 1991, 1992), Lotz János (Szili 1991ab) munkásságát dolgozták fel (Éder 1993). Éder Zoltán Gyarmathi Sámuel *Nyelvmesterével* foglalkozó tanulmányával (Éder 1995) megszerezte a habilitált doktori címet (Éder 1999b).

A grammatika területén folytatott kutatásaik, elemzéseik a magyar nyelv oktatásához biztosítottak elméleti alapot. Éder első ilyen témájú munkája (1980) a magyar igealakok személyes névmási tárgyhatározottságával foglalkozott (Éder 1993).

1983-tól adta ki a Lektorátus Éder Zoltán szerkesztésében a *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* című kiadványsorozatát, amelyben a magyar mint idegen nyelv grammatikájával, oktatásával, módszertanával foglalkozó írások mellett helyet kaptak tudománytörténeti tanulmányok, sőt a hungarológia szempontjából értékes művek reprint kiadásai is.

Itt Éder Zoltán számos munkája jelent meg (egy részük másodközlésben), amelyeknek már a – teljesség igénye nélküli – felsorolásából is látszik, hogy a szerző a diszciplína több területével foglalkozott. A sorozat 2. részében (*A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye* 1984) a magyar mint idegen nyelv rokon fogalmakhoz (második nyelv, környezetnyelv) való viszonyát határozza meg. A *Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből* (1983) illetve a *Vályi András, a magyar nyelv tanára* (1991) című írások történeti szempontból foglalkoznak a magyar nyelv idegen nyelvként való tanításával. A kiadványok között vannak olyanok, amelyek a magyar nyelvet leíró, illetve oktató nyelvtanokat mutatják be (15. *Versegly Ferenc nyelvtanai tekintettel a magyar mint idegen nyelv oktatására* 1988, 19. *Sylvester grammatikájának utóéletéről* 1990). A Szili Katalinnal és Kálmán Péterrel közösen írt *Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában* (1984) a magyar nyelv célnyelvi környezetben való, kommunikációközpontú tanításának szempontrendszerét foglalja össze. *A magyar mint idegen nyelv tanári szak* (1989), illetve *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban* (1993)

című munkák az oktatás konkrét kérdéseivel, körülményeivel, a szak létrejöttével, céljaival, munkájával foglalkoznak.

A *Dolgozatokban* a Lektorátus tanárai (Szili Katalin, Hegedűs Rita, Kálmán Péter, Pomozi Péter) is publikáltak, de egy idő után a szak hallgatói is lehetőséget kaptak arra, hogy tanulmányaikat megjelentessék a sorozatban.

A tudományos munkák mellett a Lektorátus külsős és belsős munkatársai által írt ELTE-jegyzetek is születtek ebben az időben, bár – a feladatkörök átalakulása és az egyre csökkenő oktatói létszám következtében – a korábbiakhoz képest kisebb számban (Éder 1993, Szili 2017):

- Jónás Frigyes: *Stílusművelés* 1980.
- Eszterág Albert: *Nyelvtani gyakorlatok és szövegek a pedagógiai intézetekben tanuló hallgatók számára* 1989.
- Hegedűs Rita – Kálmán Péter – Szili Katalin: *Magyar nyelv I. éves külföldi bölcsész-hallgatóknak* 1989.
- Hegedűs Rita: *Magyar nyelv II. Külföldi bölcsészhallgatóknak* 1990.
- Hegedűs Rita: *Magyar nyelv külföldi joghallgatóknak* 1992.

3.3. Szili Katalin, a Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék vezetője

1997-ben Szili Katalint nevezték ki a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus élére. Egyetemi pályafutását a Lektorátuson kezdte tanársegédként, jelenleg habilitált egyetemi docens.

Először a külföldi hallgatók oktatásával foglalkozott, majd Éder Zoltán idején az elsők között szerzett magyar mint idegen nyelv szakos diplomát. Ettől kezdve a külföldi diákok mellett a leendő tanárok képzésében is részt vett. A Groningeni Egyetemen töltött vendégoktatói időszak után az induló nappali képzés hallgatóit tanította.

A Bologna-rendszer keretében elinduló új kreditrendszerű képzés új kihívásokat jelentett. Szili Katalin – akkor már lektorátusvezetőként – kidolgozta a szak új koncepcióját, ami a régi tárgyak mellett (a magyar mint idegen nyelv otatásának elmélete és gyakorlata, hungarológiai kurzusok) újak bevezetését is jelentette: pragmatika, interkulturális nyelvészet, funkcionális nyelvészet (Szili 2017). A 2010/11-es tanévtől megindult az MA szintű képzés, melyre már bármely tanár szakos BA szintű diplomával és egy felsőfokú nyelvvizsgával lehetett jelentkezni. (A magyarországi egyetemek közül az ELTE mellett a Károli Gáspár Református Egyetem indíthatott akkreditált szakot.) Időközben az ELTE-n létrejött a magyar mint idegen nyelv minor szak is, valamint a Művelődéstörténet Tanszékén a hungarológia diszciplináris szak és annak magyar mint idegen nyelv leágazása (jelenleg specializáció). Ezeknek a szakmai irányítását szintén Szili Katalin végzi.

2011-ben nagy változás következett be a Lektorátus történetében: tanszéki rangot kapott, és azóta Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék⁷ néven működik. Feladatai közé tartozik a fenti képzések óráinak ellátása, valamint az állami ösztöndíjas külföldi hallga-

7 ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék

tók oktatása. Emellett Szili Katalin az Erasmus-hallgatók tanfolyamait és az ELTE magyar nyelvi nyári egyetemén tanulók képzését is szervezi és irányítja (Szili 2017). A 2016/17-es tanévtől a Stipendium Hungaricum-ösztöndíjasok tanfolyamának szakmai felelőse. Meg kell azonban jegyezni, hogy a Tanszék megnövekedett feladatköre és kis tanárlétszáma nem állnak arányban egymással. A tanszékvezetőkön kívül jelenleg csupán négy státuszban levő oktató dolgozik itt: Berki Judit, Maróti Orsolya, Szabó T. Anikó, Bándli Judit.

Szili Katalin nyelvészként is jelentős munkásságot tudhat magáénak. Főbb kutatási témái a régi magyar nyelvtanok, nyelvkönyvek (2012, 2016b), az igekötők és az aspektus (2000a, 2001a, 2003a, 2005ab, 2016a), illetve a nyelv és a kultúra kapcsolata (2005c, 2006b, 2009). A pragmatika területén belül az udvariasságot (2000b, 2007, 2016b), valamint a beszédaktusok megvalósítási módjait (2002ab, 2003b, 2004ab) vizsgálta. Ő az első magyar nyelvű, összefoglaló jellegű pragmatikakötet, a *Tetté vált szavak* (2004b) szerzője. Bár a dolgozat mindenek előtt a magyar mint idegen nyelv oktatásával foglalkozó műveket veszi számba, fontos megjegyezni, hogy Szili Katalin munkája nemcsak az intralingvális beszédaktuskutatások területén jelentős, hanem az interlingvális, köztesnyelvi vizsgálatok és a magyar nyelvi tananyagok kidolgozásához is alapul szolgál.

Nyelvtanárként több mint három évtizedes tapasztalattal rendelkezik. Ez alatt az idő alatt számos tanulmánya született a grammatikai jelenségek tanításáról (1999, 2001b, 2010), ezen kívül írt egyetemi jegyzetet, magyarnyelv-könyvet, módszertankönyvet és tanítványaival együtt feladatgyűjteményt. A magyar mint idegen nyelv oktatás gyakorlati kérdései 1–3. című módszertani tantárgyat az MA szakon hagyományosan Szili tanárnő tartja.

3.3.1. Módszertan és tananyagfejlesztés

Az előző részben említett *Magyar nyelv I. éves külföldi bölcsészhallgatóknak* című jegyzet (1989) szerzői Hegedűs Rita, Kálmán Péter és Szili Katalin. A tankönyv két fő részre oszlik. Az elsőben szövegeket találunk a (1.) történelem és filozófia; (2.) a nyelvészet, pszichológia és szociológia; valamint a (3.) művészettörténet, néprajz és könyvtártudomány tárgyköréből. A második rész – az egyetemre frissen bekerült hallgatók nyelvtudásához, szükségleteihez igazodva – nyelvtani feladatokat és magyarázatokat tartalmaz.

1990-ben Bécsben adták ki a *Lépésről lépésre. Ungarisch für Anfänger* című tankönyvet, Szili Katalin és Szalai Zsuzsa munkáját. A könyv további kiadásai (1993, 2000, 2005, 2006) szintén Bécsben jelentek meg. A kezdőknek szóló tananyag német közvetítőnyelvet használ. A kötet alapján 1992-ben 26 részes oktatófilm (*Találkozások Magyarországon – Begegnungen auf Ungarisch*) készült, amelynek forgatókönyvét és oktatóprogramját Szili Katalin állította össze. A sorozatot az ORF2 vetítette Ausztriában (Éder 1993: 316).

2006-ban született meg a *Vezérkönyv* (Szili 2006c), amely a legfontosabb szakirodalommá vált a leendő magyarnyelv-tanárok és a gyakorló kollégák számára. A cím némi magyarázatra szorul: a népiskolai oktatásban a hajdani vezérkönyvek metodikai tanácsokkal látták el a tanítókat a tananyag feldolgozásával kapcsolatban (H. Varga 2006).

Ezek mintájára készült Szili Katalin könyve. Célja, hogy vezérfonalul szolgáljon a nyelvtani anyag tanításához, és hogy – a szerző szavaival élve – lerövidítse a pályakezdés „megpróbáltatásokkal teli” időszakát (Szili 2006c: 10), amikor nap mint nap szembesülhetünk megválaszolhatatlannak tűnő kérdésekkel a diákjaink részéről.

A könyv két fő részből áll. Az első a hangrend és illeszkedés problémáival, a névszók toldalékolásával és az igeragozás általános kérdéseivel, a második pedig az egyéb fontos grammatikai jelenségek tanításával foglalkozik. Ide tartozik a birtoklás kifejezése (HABEO-szerkezet), a birtokos személyjel, a birtoktöbbsesítő jel, a felszólító mód, a feltételes mód, a főnévi igenév, a határozatlan és határozott ragozás, a létige ragozása, a múlt idő, a szórend, a tárgyrag, a többes szám, az igekötők, valamint az irányhármasság.

Szili Katalin vezetésével tananyagíró műhely is működik a Tanszéken, hallgatóival közösen állították össze a „zöld füzetek” (*A formától a használatig. Hungarian grammar exercises 1–3.*) eddig megjelent három részét, amelyek nagyon népszerűek a magyar mint idegen nyelv tanárok körében. A kiegészítő anyagnak szánt gyakorlófüzetek különböző grammatikai jelenségekhez kapcsolódó nyelvtani gyakorlatokat tartalmaznak, amelyeket három típusba soroltak a szerzők aszerint, hogy a forma vagy a hozzá kapcsolódó funkció gyakoroltatása áll-e az előtérben, illetve hogy mekkora önállóságot igényel az adott feladat megoldása. A zöld füzetek valóban az együttműködés jegyében születtek: nemcsak a gyakorlatok és a szövegek megírása, de a szerkesztés és a rajzok is Szili tanárnő és a hallgatók közös munkája volt. Reméljük, ez a hagyomány ezután sem szakad meg.

A Tanszék oktatói szintén részt vesznek tananyagfejlesztő munkákban. Berki Judit magyar–német tandem tanfolyamok számára készített munkafüzetet (*Kettesben könnyebb* 2006). Ezeket például az Osztrák–Magyar Akció Alapítvány nyári egyetemén – amelyeknek szintén Szili Katalin a szervezője – nagy sikerrel alkalmazzák a tanárok. Bándli Judit és Maróti Orsolya közreműködtek a Nádor Orsolya által szerkesztett *e-Magyarul I.* (2009) című online tananyag létrehozásában. Maróti Orsolya a Magyarország határain kívül élő magyar származású gyerekeknek készült Balassi-füzetek sorozatszerkesztője, és Bándli Judittal együtt egyik szerzője. A többi szerző: Gordos Katalin, Sipos Linda és Varga Virág szintén az ELTE magyar mint idegen nyelv szakán végeztek.

A Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék életében voltak könnyebb és nehezebb időszakok, de – ahogy az az előzőekből remélhetőleg kiderült – az állandóságot mindig biztosította a szakma iránti elkötelezettség, ami jelen volt a múltban, és reméljük, hogy a jövőben is jelen lesz.

Irodalom

- Benkő Loránd 1960. *A magyar irodalmi írásbeliség a felvilágosodás korának első szakaszában*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Borsodi Csaba – Tüskés Anna 2010. *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának története képekben 1635–2010*. ELTE BTK, Budapest.
- Éder Zoltán 1980. A magyarigealakok személyes névmási tárgyhatározottsága. In Imre S. – Szathmáril. (szerk.) *A magyar nyelv grammatikája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 289–98.
- Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 1.
- Éder Zoltán 1984. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. *Magyar Nyelvőr* 108. 63–74. és *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 2.
- Éder Zoltán 1988. Verseghy Ferenc nyelvtanai tekintettel a magyar mint idegen nyelv oktatására. *Magyar Nyelvőr* 112. 57–66. és *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 15.
- Éder Zoltán 1990. Sylvester Grammatikájának utóéletéről. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 19.
- Éder Zoltán 1991. Vályi András, a magyar nyelv tanára. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 21. Újraközlés: Éder Zoltán 1999. *Túl a Duna-tájon*. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest, 86–96.
- Éder Zoltán 1992. Vályi András, a magyar mint idegen nyelv tanára a pesti egyetemen. *Magyar Nyelvőr* 88. 148–57.
- Éder Zoltán 1993. A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. *Magyar Nyelvőr* 117. 311–320. és *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből* 30.
- Éder Zoltán 1995. Gyarmathi Sámuel Nyelvmesterének egyik fő forrása. *Magyar Nyelvőr* 91. 52–63, 140–156, 291–310.
- Éder Zoltán 1999a. Bánhidi Zoltán köszöntése 80. születésnapja alkalmából. *Magyar Nyelv* 95. 118–20.
- Éder Zoltán 1999b. Éder Zoltán vallomása pályájáról. In Bolla Kálmán (szerk.) *Magyar nyelvész pályaképek és önvallomások* 60. Eötvös Loránd Tudományegyetem Fonetikai Tanszék
- Éder Zoltán – Kálmán Péter – Szili Katalin 1984. Sajátos rendező elvek a magyar mint idegen nyelv leírásában és oktatásában. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből* 5.
- Éder Zoltán – Hegedűs Rita – Horváth Judit – Szili Katalin 1989. A magyar mint idegen nyelv tanári szak. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és hungarológia köréből* 17.
- ELTE Ért. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Értesítője 1954/55, 1963/64, 1965/66, 1966/67, 1967/68, 1979/80, 1980/81, 1983/84
- H. Varga Márta 2006. *Szili Katalin: Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. (A magyart idegen nyelvként oktató tanároknak). Enciklopédia Kiadó, Budapest, 2006. 215 l. *THL2 Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 1–2. 194–196.

- Hegedűs Rita 1984. Nyelvtan és nyelvtanítás viszonya Bél Mátyás Sprachmeisterében. *Magyar Nyelvőr* 108. 75–83. és *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 3.
- Hegyi Endre 1962. *Elvi és módszertani szempontok a külföldi ösztöndíjasok magyar nyelvi oktatásához*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegyi Endre 1967. *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonatközpontú nyelvoktatás és módszere*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegyi Endre 1969. Magyaroktatás idegen anyanyelvűeknek. In *Magyartanítás külföldön* 1. 5–21.
- Hegyi Endre 1971. *A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegyi Endre 1988. A vonat és transzformáció szerepe a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *A Hungarológia Oktatása* 4. 48–61.
- Hegyi Endre – Mihályi József 1962. *Nyelvtani útmutató külföldi hallgatók magyar nyelvi oktatásához*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Hegyi Ildikó 2001. In memoriam dr. Hegyi Endre (1916–1995) *Hungarológiai Évkönyv* 2. 160–165.
- Kálmán Péter 1985. Tánicsics Mihály nyelvkönyveinek mához szóló üzenete. *Magyar Nyelvőr* 109. 310–321.
- Kálmán Péter 1991. Tánicsics Mihály nyelvészeti munkássága. In Kiss J. és Szűts L. (szerk.) *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 328–333.
- Lőkös István 1986. Eger és a felvilágosodás. *Irodalomtörténet* 18. 409–423.
- Mészáros István 1976. Iskolai nyelvművelő módszerek a XVIII. század végén. *Magyar Nyelvőr* 100. 177–184.
- Nádor Orsolya 1998. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. In Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.) *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest, 38–99.
- Nádor Orsolya 2014. Vályi András emlékezete. *Anyanyelv-pedagógia* 7 <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=537> Utolsó letöltés: 2017. május 10.
- Szili Katalin 1991a. Lotz János nyelvtanáról. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből*. 24.
- Szili Katalin 1991b. Lotz János jelentősége a magyar nyelvészetben. In Kiss J. – Szűts I. (szerk.) *Tanulmányok a magyar nyelvtudomány történetének témaköréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 664–669.
- Szili Katalin 1999. Hogyan tanítsuk? I. Az igekötők. A kétféle igeragozás. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 38.
- Szili Katalin 2000a. A magyar időhatározók rendszere (összefüggésben a mondat idő- és aspektusviszonyaival). *Magyar Nyelv* 96. 272–282.
- Szili Katalin 2000b. Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben. A magyar nyelv pragmatikai szempontú vizsgálatának egy lehetséges fejezetéhez. *Hungarológia*. 2. 261–282.
- Szili Katalin 2001a. A perfektivitás mibenlétéről a magyar nyelvben a meg igekötő funkciói kapcsán. *Magyar Nyelv* 97. 262–282.

- Szili Katalin 2001b. A magyar főnévi esetrendszer sajátosságairól a magyar mint idegen nyelv tanításának szempontjait is tekintve. *Hungarológiai évkönyv* 2. 34–48.
- Szili Katalin 2002a. A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 126. 12–30.
- Szili Katalin 2002b. Hogyan is mondunk nemet magyarul? *Magyar Nyelvőr* 126. 204–220.
- Szili Katalin 2003a. A *ki* igekötő jelentésváltozásai. *Magyar Nyelv* 99. 163–188.
- Szili Katalin 2003b. Elnézést, bocsánat, bocs...: a bocsánatkérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 127. 292–307.
- Szili Katalin 2004a. A bókra adott válaszok pragmatikája. Adalékok a szerénység nyelvi megnyilvánulásához a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 128. 265–285.
- Szili Katalin 2004b. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2005a. A *be* igekötő jelentésváltozásai I. *Magyar Nyelvőr* 129. 151–164.
- Szili Katalin 2005b. A *be* igekötő jelentésváltozásai II. *Magyar Nyelvőr* 129. 282–299.
- Szili Katalin 2005c. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2 Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. 44–53.
- Szili Katalin 2006a. Búcsú Bánhidi Zoltántól. *Magyar Nyelv* 102. 123–125.
- Szili Katalin 2006b. Nyelvbe rejtett üzenetek. *Magyar Nyelv* 102. 33–43.
- Szili Katalin 2006c. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához. (A magyart idegen nyelvként tanító tanároknak)*. Enciklopédia Kiadó
- Szili Katalin 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 131. 1–17.
- Szili Katalin 2009. Szavak dialógusa. *THL2 Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture* 15–27.
- Szili Katalin 2010. A grammatika a magyart idegen nyelvként tanító munkákban – a közelmúlt eredményei és a jövő kihívásai. *THL2 Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Hungarian Culture*. 169–185.
- Szili Katalin 2012. Bél Mátyás Sprachmeistere újra és újra. *Magyar Nyelv* 108. 341–357.
- Szili Katalin 2016a. Az érzelmeket kifejező igékről, különös tekintettel aspektuális jellemzőikre. *Magyar Nyelvőr* 140. 214–229.
- Szili Katalin 2016b. Principles of Politeness and Empirical Speech Act Studies. In Szili K. – Bándli J. – Maróti O. (szerk.) *Pragmatics in Practice*. ELTE BTK FSA Program <https://edit.elte.hu/xmlui/handle/10831/30080> Utolsó letöltés: 2017. május 10.
- Szili Katalin 2016b. Szívderítő utazás a 17. század végi beszélgetések világába (Warmer Kristóf tíznyelvű Gazophylacium-áról). *Magyar Nyelv* 112. 325–332.
- Szili Katalin 2017. A tanszék története. Az *ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének honlapja*. <http://mid.elte.hu/index.php/a-tanszek-tortenete/> Utolsó letöltés: 2017. május 10.

Tananyagok, nyelvi jegyzetek

- Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya 2015. Játssz velünk! *Balassi-füzetek* 5. Balassi Intézet, Budapest.
- Bánhidi Zoltán 1958. *Magyar múlt (Irodalmi szöveggyűjtemény történelmi bevezetővel) A magyarországi egyetemeken tanuló felsőbbéves külföldi hallgatók számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánhidi Zoltán 1962. *Az orvosi nyelv I. (Magyar nyelvi jegyzet az orvostudományi egyetem külföldi hallgatói számára).* Orvostudományi Egyetem, Budapest.
- Bánhidi Zoltán 1963. *Az orvosi nyelv II. (Magyar nyelvi jegyzet az orvostudományi egyetem külföldi hallgatói számára).* Orvostudományi Egyetem, Budapest.
- Bánhidi Zoltán 1967. *A magyar orvostudomány köréből (haladó nyelvkönyv külföldieknek).* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánhidi Zoltán – Bencsáth Aladárné – Mihályi József 1964. *Szerkesztéstani, jelentéstani és stilisztikai gyakorlatok.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánhidi Zoltán – Bencsáth Aladárné – Mihályi József 1965. *Szemelvénygyűjtemény külföldi egyetemi hallgatók számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánhidi Zoltán – Jókay Zoltán – Szabó Dénes 1958. *Lehrbuch der ungarischen Sprache.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánhidi Zoltán – Jókay Zoltán 1962. *Ungarisch über Ungarn. Lesebuch und Grammatik für Fortgeschrittene.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bánhidi Zoltán – Jókay Zoltán – Szabó Dénes 1965. *Learn Hungarian.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencsáth Aladárné 1963. *Magyar nyelvű műszaki szövegek a műszaki egyetemek külföldi hallgatói számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencsáth Aladárné 1964. *A műszaki tudományok magyar úttörői.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencsáth Aladárné 1964. *Magyar nyelvű szakmai olvasmányok.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencsáth Aladárné 1972. *Magyar nyelv. A közgazdaságtudományi felsőfokú oktatási intézményekben tanuló külföldi hallgatók számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencsáth Aladárné 1974. *Tudósok, feltalálók a magyar múltból* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bencsáth Aladárné – Kálmán Mária 1971. *Magyar nyelv az agrártudományi, kertészeti, erdőszertti egyetemek és felsőfokú tanintézetek külföldi hallgatói részére.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Berki Judit – Berditchevski, Anatoli 2006. *Kettesben könnyebb. Munkafüzet tandem tanfolyamok számára.* E. Weber Verlag, Eisenstadt.
- Eszterág Albert 1989. *Nyelvtani gyakorlatok és szövegek a pedagógiai intézetekben tanuló hallgatók számára.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 1990. *Magyar nyelv II. külföldi bölcsészhallgatóknak.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegedűs Rita 1992. *Magyar nyelv külföldi joghallgatóknak.* ELTE Jogtudományi Kar, Budapest.
- Hegedűs Rita – Kálmán Péter – Szili Katalin 1989. *Magyar nyelv I. éves külföldi bölcsész-hallgatóknak.* Tankönyvkiadó, Budapest.

- Hegy Endre 1963. *Magyar nyelvgyakorlatok az egyetemek és főiskolák külföldi hallgatói számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Hegy Endre – Mihályi József 1962. *Szakmai olvasmányok az Agrártudományi Egyetem, a Közgazdasági Egyetem és a Természettudományi Kar külföldi ösztöndíjas hallgatói számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Jónás Frigyes 1980. *Stílusművelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Maróti Orsolya – Sipos Linda 2015. *Meséj nekem! Balassi-füzetek 4*. Balassi Intézet, Budapest.
- Nádor Orsolya (szerk.) 2009. *e-Magyarul 1*. <https://emagyariskola.hu/online-tananyagok/e-magyarul-1> Utolsó letöltés: 2017. május 10.
- Szalai Zsuzsa – Szili Katalin 1990. *Lépésről lépésre. Ungarisch für Anfänger*. Braumüller, Wien.
- Szili Katalin et al. 2011. *A formától a használatig. Hungarian grammar exercises 1*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék, Budapest.
- Szili Katalin et al. 2011. *A formától a használatig. Hungarian grammar exercises 2*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék, Budapest.
- Szili Katalin et al. 2016. *A formától a használatig. Hungarian grammar exercises 3*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék Budapest.

Vályi András munkái

1791.

Fundamenta lingvam ungaricam practice docendi et discendi, cum tabella in hunc finem preparata

Grundlinien die ungarische Sprache praktisch zu lehren, und zu lernen: nebst einer hiezu, eingerichteten Hilfstabelle

1793.

A magyar nyelvnek könnyen és hasznosan lehető megtanulására vezető rövid ösvény, avagy sokféle gyakorlások példái a magyar könyvszerzők munkáiból

Maróti Orsolya¹

SEMMIBŐL VILÁGOKAT? – 60 éves a Balassi Intézet, a magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi oktatás legtöbb hallgatót fogadó műhelye

Tanárunk, Szili Katalin tiszteletére

Abstract

The aim of this paper is to show how the teachers working at the Balassi Institute and its predecessors had to face constant challenges to meet the needs of the new groups of students who started their studies in the institution during its 60 years: which criteria they had to use to develop new materials, and what kind of materials were designed for the different groups of students.

Keywords: *Hungarian as a Foreign Language, Hungarian Heritage Language, Balassi Institute, university preparatory courses, developing materials for Hungarian as a foreign and as a heritage language*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv, magyar származásnyelv, Balassi Intézet, Nemzetközi Előkészítő Intézet, magyar mint idegen nyelvi és származásnyelvi tananyagok készítése*

1. Bevezetés

Az idén 60 éves Balassi Intézet története és mai tevékenysége megkerülhetetlen, ha a magyar mint idegen nyelv oktatását kívánjuk bemutatni. Az itt készülő tananyagok, az itt tanuló hallgatói csoportok típusa, az itt meghirdetett tanártovábbképzések hátterének megértéséhez azt a különleges intézményt is meg kell ismerni, amely hol önállóan, hol valamely más szervezethez rendelt formában működhetett. A történet a magyar mint idegen nyelvvel foglalkozók számára a különleges nyelvoktatási helyzetek és szinterek története is egyben, ezért vázlatosan, a teljesség igénye nélkül mindenkép-

¹ Maróti Orsolya PhD, Külgazdasági és Külügyminisztérium-Balassi Intézet, ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék; Orsolya.Maroti@mfa.gov.hu

pen meg kell említenünk ezeket is. Írásom második részében itt készült kiadványok segítségével kívánom bemutatni az eltérő igényű csoportokban használható tananyagok tervezésének nehézségeit. Az első egyike egy különlegességnek számító korai magyar mint idegen nyelvi tankönyv, amely Viet Magyarországon² címmel jelent meg a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. A másik – legfrissebb – vizsgált tananyagtípust a Balassi-füzetek sorozat³ képviseli.

2. A magyar mint idegen nyelv és származásnyelv oktatásának világa

Évente 24 000 magyaróra külföldieknek Budapesten, 2 000 magyarul tanuló diák külföldön. Az adatok azt jelzik, hogy a magyar mint idegen nyelv és származásnyelv oktatásának egyik legjelentősebb műhelyében járunk. A Balassi Intézetben minden évben 300 ösztöndíjas tanul heti 28-30 órában, 40 jövendőbeli magyar mint idegen nyelv tanár végzi tanítási gyakorlatát, 140-en tesznek nemzetközileg elismert ECL-nyelvvizsgát magyar mint idegen nyelvből, tanárai tananyagokat fejlesztenek, emellett a terület új eredményeit bemutató folyóirat (THL₂) szerkesztése és kiadása is itt zajlik, illetve módszertani továbbképzéseket tartanak állandóan megújuló szakmai keretek között.

Olyan műhellyé vált a 2016. szeptember 1-től a Külgazdasági és Külügyminisztérium Külföldi Magyar Intézetekért és Nemzetközi Oktatási Kapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkárságként működő Balassi Intézet (KKM-Balassi Intézet), amely vonzó helyszín mindazok számára, akik a magyar mint idegen nyelv vagy származásnyelv oktatása terén tapasztalatokra kívánnak szert tenni, módszereket kidolgozni és tesztelni, alkalmazott nyelvészeti kutatásokat folytatni.

Ez a ma sokoldalúan, a legújabb nemzetközi nyelvoktatási módszertani kutatások eredményeit is felhasználva magas szakmai színvonalon működő intézmény természetesen sok szálon kötődik a hazai egyetemi műhelyekhez (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem, Károli Gáspár Református Egyetem). A szakma hőskorában a magyar szakos tanárok tapasztalati úton, hosszabb-rövidebb idő alatt sajátították el az egyes fogásokat, váltak szakemberré. A magyar mint idegen nyelvi tanárképzés elindulását követően (1982 ELTE) teljesebben ki az a munka, amelynek ma az eredményeit élvezhetjük. A jelenleg az intézményben tanító tanárok nagy részének alma matere az ELTE volt, de dolgoznak itt a Pécsi Tudományegyetem magyar mint idegen nyelv szakán és a Károli Gáspár Református Egyetemen végzetek is. A vendégoktatói hálózatban ennél jóval tágabb körből érkezett egyetemi oktatók vállalnak vendégtanári ('visiting professor') vagy lektori (nyelvtanári) feladatokat – jellemzően négy éves időtartamra.

2 Balás Attiláné – Fügedi István – Kovács Ferencné – dr. Maróti Egonné 1968. *Viet Magyarországon*. Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest.

3 1. Gordos Katalin – Varga Virág 2011. *Miénk a vár!* Balassi Intézet, Budapest. 2. Gordos Katalin – Varga Virág 2011. *Ünnepeljünk együtt!* Balassi Intézet, Budapest. 3. Gordos Katalin 2013. *Kalandra fel!* Balassi Intézet, Budapest. 4. Maróti Orsolya – Sipos Linda 2015. *Mesélj nekem!* Balassi Intézet, Budapest. 5. Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya 2015. *Játssz velünk!* Balassi Intézet, Budapest.

Mára már valódi szakmává vált a magyar mint idegen nyelv tanítása: önálló módszertannal, tanárképzéssel, számtalan tankönyvvel, kiegészítő anyaggal. Bár nem került be az osztatlan tanárképzésben végezhető szakok közé, így 2017 szeptemberétől csak másoddiplomások vehetik fel, akkora kereslet mutatkozik a képzett magyar mint idegen nyelv tanárookra, illetve nyelvünk és kultúránk színvonalas terjesztésére, hogy hosszabb távon elképzelhetetlen a kedvezőtlen helyzet fenntartása. Az oktató és képző intézmények megoldást kereső erőfeszítése sajnos eddig még nem járt eredményre, piaci szempontok alapján azonban – az akár már egy-két éven belül is jelentkező súlyos tanárhiány miatt – valószínűleg ismét napirendre kerül majd a kérdés. A Balassi Intézet főigazgatói (Hatos Pál, majd Hammerstein Judit) több ízben is jelezték az oktatási tárca irányítójának, milyen fontos lenne a magyar mint idegen nyelvi alapszakos tanárképzést megőrizni, hogy továbbra is megfelelő tudással rendelkező oktatókkal tudják megvalósítani a továbbképzéseiket, tananyagfejlesztési terveiket és – nem utolsósorban – az oktatást hazai és külföldi színtereken.

3. Új világ, de nem a semmiből. Az intézményes magyar mint idegen nyelvi oktatás születése

A KKM-Balassi Intézet jogelődei révén 2017-ben már a hatvanadik születésnapját ünnepli. A mai eredmények, struktúrák nem lennének érthetőek történetének vázlatos bemutatása nélkül.

Az intézmény elődjének a magyar mint idegen nyelvi oktatás területén az 1957-ben létrejött Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítése (sic!) tekinthető, bár kétségtelen tény, hogy az 1952-ben alakult, Györffy István vezette (Erdős 1977) Koreai Előkészítő Iskolában is tanítottak már szervezett formában külföldieknek magyar nyelvet a Zsombolyai utcában (Pakh Den Aj Kollégium⁴), ám akkor még csak heti néhány órában. Az iskola elnevezés ugyan oktatási intézményre utal, de ekkor még alapvetően csak kollégiumként funkcionált az épület (Sztankó 1978: 11). Három óraadó tanította a kis létszámú (20 fős) diákcsapatot.

Az intézményi keretek 1957-es megteremtésével létrejött Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítésének eleinte csak 60 hallgatója és 13 dolgozója volt (Erdős 1977), ebből öten voltak óraadó oktatók⁵ (Garamvölgyi 1978: 7). Megkezdődött az egyetemi tanulmányokra való felkészítés keretében a magyar nyelv tanítása mellett a szaktárgyi előkészítés is. A diákok nagy részének kellett a szaknyelvi órák mellett szaktárgyi felzárkóztató órákat is tartani annak érdekében, hogy az egyéves képzést követően megkezdhessék egyetemi tanulmányaikat.

1962-ben 10 főből álló állandó tanári testületet hoztak létre a Minisztertanács 1961. december 29-én hozott határozata teljesítésének érdekében: „Törekedni kell arra,

4 Pakh Den Aj a koreai háborúban meghalt asszony, Phenjanban a hősök temetőjében nyugszik (Nyíri 1996: 5).

5 1978-ra már 105 oktató dolgozott az intézményben (Garamvölgyi 1978: 7).

hogy Magyarország a jövőben a mainál jóval több külföldi – mindenekelőtt a gyengén fejlett, elmaradott területekről származó – ösztöndíjast fogadjon egyetemi és főiskolai képzésre” (Erdős 1977). Létrejött a Külföldi Ösztöndíjasok Egyetemi Előkészítő Intézete. Speciális helyzetét jól jelzi, hogy hol felsőoktatási intézményként kezelték, hol önálló, se a köz-, se a felsőoktatásba nem sorolható oktatóhelyként, amely azonban szoros kapcsolatban állt a főiskolákkal és egyetemekkel, így a területet érintő legtöbb törvénymódosításnál külön kellett rendelkezni az itt folyó munkáról is. 1964 és 1966 között az ELTE Nemzetközi Előkészítő Kollégiuma néven működött, majd ismét különleges státuszt kapott.

3.1. A Nemzetközi Előkészítő Intézet

1966 végén vált ismét önállóvá az intézmény, ekkor már a sokak által jól ismert Nemzetközi Előkészítő Intézet néven. A művelődési miniszteri utasítás értelmében az intézet feladata ekkor: „A magyar felsőoktatás intézményrendszerében tanulmányokat folytatni kívánó külföldi állampolgárok magyar nyelvre oktatása, a választott szaknak megfelelő szakmai előkészítése, az előkészítés időtartamára részükre térítés ellenében otthon és étkezés biztosítása, a Magyar Népköztársaság építőmunkájának megismertetése, valamint a magyar nyelv idegen nyelvként történő oktatása módszereinek állandó tökéletesítése” (Sztankó 1978: 12). Az intézet évente 450-600 hallgatót fogadott (Somos 1976: 81). 1969-ben adták át a Budaörsi úton ma is látható emblemikus épületet. A nyolcszintes kollégium és iskola felszereltsége kiváló volt, tanári karában a szaktanárok mellett magyar nyelv és irodalom – idegen nyelv szakos pedagógusokat alkalmaztak főiskolai nyelvtanári illetményért (Nyíri 1996: 6)⁶.

Hosszú évekig kizárólag a fejlődő és baráti szocialista országok fiataljai tanulhattak magyarul a proletár internacionalizmus jegyében, néhány esetben az éppen hazájukban dúló háború előli menekülési lehetőségként. A koreai háború idején fogadott fiatalok még nem tanultak tovább, a vietnámi háború idején fogadott diákok közül azonban már többen is felsőoktatási tanulmányokra készültek. Idősebb kollégák elbeszélése szerint kivételes szorgalom jellemezte őket, mintha – akár szó szerint is – élet-halál kérdése lett volna, hogy jól írják meg a következő dolgozatot. Sokan éjszaka is tanultak, támla nélküli széken ülve, hogy ha elaludnának, a székről leesve felébredjenek és folytassák a munkát.

Fontos lépés volt 1971-ben a Tudományos és Módszertani Csoport megalakulása az intézetben. Azt jelezte, hogy igény és lehetőség is volt a korábban tapasztalati úton szerzett tudás rendszerezésére, felhasználására. Belső továbbképzéseket tartottak, tananyagokat fejlesztettek és a külföldön dolgozó vendégtanároknak és lektoroknak is segítséget nyújtottak.

⁶ Egy kolléganő elbeszélése szerint ezt a hosszú ideig kiváltságos helyzetben (alacsony óraszám, magas fizetés, juttatások, egyéb lehetőségek) levő tanári gárdát azonban folyamatosan ellenőrizték is ideológiai szempontból. Az ő szomszédait házasságkötését követően keresték fel ismeretlenek hivatalos helyről, hogy megkérdezzék, vajon egyházi szertartás volt-e vagy polgári.

3.1.1. A Nemzetközi Előkészítő Intézet szerepe a diákok előkészítő képzésen kívüli életében

1972-ben önálló szervezeti egységként hozták létre a Nemzetközi Diákklubot, ahol kulturális és politikai eseményeket szerveztek, s amely egyben a politikai nevelés egyik eszköze is volt: „Az internacionalizmusra való nevelés intézetünkben az ideológiai-politikai nevelés egyik legfontosabb területe. Ez az intézet feladataiból, hallgatóinak összetételéből következik. A külföldi diákok internacionalista nevelése nem könnyű, és természetesen nem egy éves feladat. Intézetünkben csak megkezdhetjük a külföldi diákok internacionalista nevelésének megalapozását. Ennek a munkának a folytatása az egyetemek és a Nemzetközi Diákklub feladata” (Havas 1978: 106). A klub célja elsődlegesen az volt, hogy „előmozdítsa és segítse a Magyarországon tartósan tanulmányokat folytató külföldi hallgatók kulturális öntevékenységének gyakorlását, a szabadidő hasznos és kulturált eltöltését. Céljai közé tartozik a Magyar Népköztársaság kulturális, társadalmi történeti és gazdasági életének megismertetése. A klub feladata az is, hogy fejlessze a magyar fiatalokkal való baráti kapcsolatokat” (Sztankó 1978: 13). A kötetlen szórakozás mellett azonban a magyar állambiztonsági szerveknek is lehetőségük nyílt hatott így az ösztöndíjasok állandó megfigyelésére (Molnár 2008: 141).

1976 végén jött létre a Külföldi Diákok Osztálya, amely a magyar felsőoktatási intézményekben tanuló külföldi ösztöndíjas hallgatókkal kapcsolatos főhatósági feladatokat látott el a felvétel és kizárás kivételével. Kapcsolatot tartott a felsőoktatási intézmények vezetőivel, az ösztöndíjat adományozó társadalmi szervekkel, a szocialista országok budapesti nagykövetségeivel és a diákegyesületek vezetőivel. Folyamatosan tájékoztatta őket a felmerült problémákról. A Nemzetközi Előkészítő Intézet igazgatója döntött a külföldi hallgatók egyetemi évismétlési, évhalasztási, szakváltóztatási ügyeiben. Az osztály intézte a fejlődő országokból jövő diplomás ösztöndíjasok továbbtanulását is (Sztankó 1978: 13–14).

3.2. A rendszerváltás hatása az intézetre

Az 1989-90-es tanév jelentős változásokat hozott az intézet életében. Magyarország megváltozott külpolitikai orientációja következtében csökkenni kezdett a „szocialista ideológia exportjának érdekében” (Stark 1998: 58) fejlődő országoknak adományozott nagyszámú ösztöndíj mennyisége, növekedett azonban a költségtérítéses formában jelentkezők száma (Nyugat-Európából, Japánból stb.). A külföldiek előkészítőjén tanuló diákok száma ugyan összességében fogyott, de meg kell jegyezni, hogy továbbra is jellemző volt, hogy a korábban itt tanult orvosok, diplomataik, mérnökök kedvező tapasztalataik alapján igyekeztek gyermekeiket – akár még költségtérítéses formában is – bejuttatni a képzésre.

1990-től megkezdődött a szaktárgyi felkészítés a Kárpát-medencéből érkezett diákok számára is (az első évben 220, majd 160-170 fő), annak érdekében, hogy magyarországi egyetemeken szerzett tudásukkal hazatérve erősítsék a kisebbségben élő magyarságot. Később szaknyelvi továbbképzéseket is szerveztek határon túli magyar

szakemberek számára, hogy az államnyelven végzett tanulmányaik során elmaradt célt szókincsfejlesztést pótolhassák.

1993 februárjában jogutódként jött létre a Kodolányi János Magyar Nyelvű Előkészítő Intézet, 1994 júniusától Kodolányi János Intézet. A rendszerváltástól az 1994-es év elejéig tartó időszakban nagy elbizonytalanodás volt jellemző. Az irányítás a Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Főosztályhoz került, és mivel a külföldi ösztöndíjasok ügyeiért felelős minisztériumi egységgel nem volt együttműködés, illetve a tanári kar és a vezetéssel megbízottak között – a visszaemlékezések szerint – komoly konfliktusok voltak, ezért válsághangulat alakult ki (Stark 1998: 59), ami csak egy új igazgató (Stark László) megérkezésével kezdett rendeződni.

Az 1994. június 15-i keltezésű alapító okiratban kiegészítő tevékenységként megjelent az egyetemi előkészítéstől független magyar nyelvoktatás is, megkezdődhetett a nyelviskola kiépítése. 1997. március 1-i hatállyal leválasztották és önállósították a már magyarországi egyetemre járó határon túli magyar diákokat fogadó Márton Áron Kollégiumot (Stark 1998: 60), és létrejött a Magyar Nyelvi Intézet.

3.3. A „Balassi”

A Magyar Nyelvi Intézet és a Nemzetközi Hungarológiai Központ egyesítésével született meg a Balassi Bálint Intézet 2002 januárjában. Alapítója az Oktatási Minisztérium volt. 2005. január 1-től fenntartója és felügyeleti szerve a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériuma volt, neve Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézetre változott⁷.

Később – egy 2006. december 23-i kormányrendelet (309/2006.) alapján – központi hivatalként az Oktatási és Kulturális Minisztérium irányítása alá került⁸. 2007. március 1-től a Balassi Intézet része lett a Külföldi Magyar Kulturális Intézetek Igazgatósága (a külföldön működő intézetekkel együtt) és 2009-től a Márton Áron Szakkollégium is⁹, így a Goethe Intézet és a British Council mintájára a kultúra és az oktatás eszközeit is felhasználva lett felelős a magyarság jó hírének terjesztéséért a világban.

2010-től felügyelete a Közigazgatási és Igazságügyi Minisztériumhoz került, majd 2014-től a Külgazdasági és Külügyminisztériumhoz. A szervezeti integráció először csak az intézeteket érintette, majd 2016. szeptember 1-től a Balassi Intézet a Külgazdasági és Külügyminisztérium Külföldi Magyar Intézetekért és Nemzetközi Oktatási Kapcsolatokért Felelős Helyettes Államtitkársága lett. A Márton Áron Szakkollégium hálózata az Eötvös Loránd Tudományegyetemhez került. A korábbi Oktatási Igazgatóság – tevékenységeit megtartva – Nemzetközi Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatásért Felelős Főosztályként működik tovább.

7 A Balassi Bálint Magyar Kulturális Intézet Szervezeti és Működési Szabályzata.
http://bbi.netrix.hu/data/files/intezet/BBMKI_SZMSZ.pdf

8 A Balassi Intézet Szervezeti és Működési Szabályzata.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/minisz/alapito_okirat/szmsz_balassi.pdf

9 A Balassi Intézet Alapító Okirata 2008.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/minisz/alapito_okirat/balassi_intezet_alapito_okirat_100215.pdf

3.3.1. Új tanulói csoportok – új oktatási feladatok

2000 óta fogad az intézmény ösztöndíjasokat a Külföldi Magyar Cserkészszövetséggel közösen meghirdetett magyarságismereti képzésén (évente 30 hallgatót, akik közül 10-en – a déli kontinens tanítási rendjéhez igazodva – keresztféléves formában végzik tanulmányaikat), 2011 óta a diaszpórában élő magyar származású hallgatók a Balassi Nyári Egyetemen való ösztöndíjas részvételi lehetőségre is pályázhatnak.

A magyar nyelvi és hungarológiai képzést nem magyar anyanyelvű külföldi egyetemistáknak hirdetik meg 2002 szeptemberétől. A részképzés célja, hogy kiegészítse a külföldi egyetemeken megszerzett tudást és fejlessze a hallgatók nyelvtudását. Az intenzív nyelvi képzés nemzetközileg elismert ECL nyelvvizsgával zárul. A hungarológiai kurzusok múzeum- és színházlátogatási lehetőséggel is élővé teszik a kapcsolatot a magyar kulturális örökséggel és a mai Magyarországról adnak átfogó, több diszciplínát is magába foglaló ismereteket.

Műfordítóképzést is vállal az intézet 2005 óta: itt évente 8-10 hallgató végez, akik a mai magyar irodalom nemzetközi interpretálására, bemutatására vállalkoznak. A számtalan sikeres, több megjelent kötetrel is rendelkező növendék közül csak néhányat kiemelve: Tóthné LoBello Maya (angol), Reet Klettenberg (észti), Rebekka Herman Mostert, Cora Lisa Sütő (holland), Heike Flemming (német).

A határon túli magyarok és a külföldiek magyar nyelvi egyetemi előkészítése is megmaradt: az utóbbi hallgatók államközi kulturális egyezmények alapján, illetve a Stipendium Hungaricumról szóló 285/2013. (VII. 26.) kormányrendelet új programja keretében nyerhetik el ezt az ösztöndíjat. A 2014/2015-ös tanévben már 13 ország 90 diákja tanult ismét a külföldieknek meghirdetett képzésünkön.

4. A magyar mint idegen nyelv tananyagai

Ma már hatalmas a tankönyvkínálat, a könyvesboltok polcain sorakozó kiadványok közül éppen a bőség zavara miatt nehéz választani.

Vannak hagyományosan a magyar mint idegen nyelvi tanfolyamokat szervező helyszínekhez köthető könyvek, amelyek elsősorban az ottani igények kiszolgálására születtek, ám ezek közül ma már szinte mindegyik elérhető kereskedelmi forgalomban is (Simmelweis Egyetem – *Jó reggelt!, Jó napot kívánok!*, Szegedi Tudományegyetem – *Lépésenként magyarul*, Pécsi Tudományegyetem – *MagyarOK*, Debreceni Nyári Egyetem – *Hungarolingua* stb.). Vannak olyan nyelvkönyvek, amelyek egy-egy nemzetközi sorozat magyar tagjaként, vagy szerzői kiadásban születtek meg (*Hungarian the easy way*, *PONS* stb.).

A kiegészítő anyagok világa még változatosabb: a tankönyvcsaládok részeként megjelent kiadványok egyike-másika hasznossága, vagy hiánypótló jellege miatt önál-

ló életet kezdett élni (ELTE „zöld füzetek”¹⁰, *Fülelő, Nem csak dalok* stb.), de szép számmal jelentek meg már eredeti céljuknak megfelelően is kiegészítő tananyagok (*Jó szórakozást magyarul, Szó, ami szó, Variációk* stb.). Szili Katalin *Vezérfüzet a magyar grammatika tanításához* című módszertani alapműve (2006 Enciklopédia Kiadó, Budapest) természetesen minden magyar mint idegen nyelv tanár könyvespolcán megtalálható.

4.1. A magyar mint idegen nyelvi tananyagfejlesztés intézeti története

Az ötvenes évek végén az intézet tanárainak olyan – a XX. századi elvárásoknak is megfelelő – magyar mint idegen nyelv oktatásában használható hatékony módszereket, tananyagokat kellett létrehozniuk, amelyekkel egyetlen év alatt az egyetemi képzésben is használható nyelvtudáshoz juttatták diákjaikat. Ennek azonban nem voltak előzményei, hiszen a külföldieknek szánt korai nyelvtanokat és nyelvkönyveket általában csak egy-egy diák oktatására használták, s a XX. századig a diák előmenetelének gyorsaságát, sikerességét kizárólag szorgalmának és eszének tulajdonították. Csak egy-egy különcknek (olykor újítónak) számító pedagógus szerint volt ebben szerepe a tananyagoknak, a tanári módszerek alkalmazásának is.

Az 1957-es időpontot akár szerencsésnek is érezhetnénk, hiszen a XX. század második felében már több idegen nyelvi módszertani irányzat képviselői hirdettek kurzusokat, és egyre több tudományos kísérlet is zajlott annak érdekében, hogy megtalálják a diákok igényeinek is megfelelő leghatékonyabb eljárásokat és tananyagokat. A Nemzetközi Előkészítő Intézetben az elzártság miatt azonban nem férhettek hozzá a legfrissebb nyugati – jellemzően az angol mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatban publikált – szakirodalomhoz. Nyelvtanulási tapasztalataikra sem támaszkodhattak, ha bőséges eszköztárhoz szerettek volna jutni, mivel akkoriban Magyarországon szinte kizárólag grammatikai-fordító módszerrel tanítottak. Ezért csak empirikus alapon láthattak munkához, az elméleti keretet az akkor rendelkezésre álló strukturalista és leíró magyar nyelvészet szolgáltatta. Hegyi Endre szavaival: „a jövőben is természetesen ügyelni kell arra, hogy ne maradjunk az empirián belül, s a gyakorlat folyamán kikövetkeztetett törvényszerűségek a világszerte megújuló, korszerűsödő nyelvtanítás lendületében az elmélet igényével hassanak vissza munkánkra” (Hegyi 1972: 129).

4.1.1. Az első módszerek és tananyagok

Az első évben – mivel még nem voltak az új feladatnak megfelelő tananyagok – a Bárti-Véges szerzőpáros *Magyar nyelvkönyv németeknek* c. művéből tanították a magyar

10 Szili Katalin et al. 2011. A formától a használatig. Hungarian Grammar Exercises. 1–2. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Szili Katalin et al. 2016. A formától a használatig. Hungarian Grammar Exercises. 3. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

nyelvet (Nyíri 1996: 7). A kényszerből közvetítő nyelv nélküli nyelvoktatás módszertani fogásait nem tanították ekkor az idegen nyelvi tanárszakot végző kollégáknak sem, a magyar nyelv idegen nyelvként való tanításának pedig még egyáltalán nem volt kialakult elvárásrendszere. Ezért kezdetben a természetes nyelvelsajátítási folyamat első szakaszához hasonlóan csak szóbeli feladatokat kaptak a diákok. „Az első nyelvkönyv Kovács Ferencné Orális bevezető gyakorlatok c. műve volt. A nyelvtanítás módszere az volt, hogy a napi három nyelvóra első egységében írástanítás folyt, a második és harmadik órán pedig a környezet tárgyainak nevét ismételték nominális mondataikban. (Mi ez? Mi az? Az szék. stb.) Aztán néhány igével (kér, ad, lát, hoz) ugyanezeket a főneveket tárgyként ismételték mondatkeretben. Mire minden hangot írni tudtak, és nyomtatott formában ki is olvasták, tudtak kenyeret kérni egy étteremben, vásárolni stb.” (Nyíri 1996: 8). A közvetítő nyelv hiánya miatt a tanári munka egyik legfontosabb eszköze a rajz volt¹¹.

Rákosi Gábor gyakorlati nyelvtanát (1965. *A magyar nyelv gyakorlati nyelvtana*. Tankönyvkiadó, Budapest), Donga György *Tudományokról magyarul* című könyve követte haladóknak (1966. Tankönyvkiadó, Budapest.). Ehhez *Gyakorlatok a középfokú tanfolyam anyagához* címen Kovács Ferencné írt nyelvtani kiegészítőt (1966. Tankönyvkiadó, Budapest). Ebben az időben a hallgatók száma még 70-80 fő körül volt, de számuk folyamatosan emelkedett, ezért nagyobb oktatói gárdára volt szükség. Szaktárgyi könyvek is napvilágot láttak. 1967-ben már folytak az ún. „szürke könyv¹²” körüli munkálatok, amelyeket Deák Sándor és Kigyóssy Edit vezetett. Ez a könyv öt kötetből állt, és már megjelenésekor is nagy vitákat váltott ki (Nyíri 1996: 8), mivel például a 129 oldalnyi hosszúságú első részben egyetlen igét sem találhatunk a klasszikus grammatikakönyvek nagy részének haladási menetét követő műben.

Az 1972-ben alakult Tudományos és Módszertani Csoport tagjainak közös munkája a *Színes Magyar Nyelvkönyv* (1979. Tankönyvkiadó, Budapest) nagy előrelépést jelentett a nyelvoktatásban, hiszen rengeteg gyakorló feladatot biztosított és szinte minden lépést meghatározott. A nyelvtant is ábrákkal és színekkel igyekezett magyarázni, ezzel rengeteg segítséget nyújtott a tanároknak, illetve az otthoni tanulás, ismétlés során a diákoknak is. A tankönyvírók egyrészt az intézet régebbi munkatársai (Prileszky Csilla és Uhrman György), másrészt az akkori „fiatalok” (Erdős József és Kozma Endre) voltak (Nyíri 1996: 10).

Az első és egyetlen közvetítő nyelve(ke)t is használó tankönyv, Kovács Mária *Itt magyarul beszélnek* című műve 1993-ban jelent meg a Tankönyvkiadónál (Aranyi Krisztina és Déri Zsuzsa *Lexikai és beszédgyakorlatok* c. kiegészítő anyagával együtt), de már 1988/89-től használták saját kiadásban. Ebben a magyar nyelvi részek mellett angol, német és francia magyarázatok, leírások is helyet kaptak. Újító módszertani ötleteket

11 Veszélyeket is hordozott magában ez a módszer. Egy disznót ábrázoló rajzról azt hitték a diákok, hogy egér, és így meglehetősen rosszul lettek, amikor a tanár tájékoztatta őket, hogy abból készült az asznapi ebéd (Nyíri 1996: 8).

12 Hegyi Endre (főszerk.) 1968. *A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatóinak Magyar Nyelvkönyve*. Kísérleti jegyzet. Kézirat. Tankönyvkiadó, Budapest.

is felvonultatott, kommunikatív elemeket is igyekezett beiktatni, a bemutatott nyelvi jelenségek bemutatásának sorrendje is alapvetően különbözött az addigiaktól. Érdekessége, hogy a tanár szerepe itt a leírások szerint a gyakoroltatás, szemben a *Színes Magyar Nyelvkönyv* használatakor domináns magyarázó tevékenységgel (Novotny 1996: 92).

5. Viettől Bálintig – ízelítő az intézeti kiadványok sokszínűségéből

A nyelvtanításra szánt tankönyvek és tananyagok elemzése során sok szempont érvényesíthető. Az angol nyelvű módszertani szakirodalomban az elméleti keretek számonkérése mellett 50–60 kérdésből álló listák is napvilágot látnak annak érdekében, hogy ellenőrizni tudjuk, minden szempontból megfelelő-e a használni kívánt kiadvány (Cunningsworth 1995, Sheldon 1988, Tomlinson 2001, 2003).

A jelen írás szempontjából legfontosabbakat kiemelve: egy adott nyelv tanításához a legmegfelelőbb tananyag kialakításakor a tanulói csoport, az elérendő cél és az oktatás körülményei mellett a tanárok felkészültségét is figyelembe kell venni. Ezek természetesen számtalan alkategóriára bonthatók, hiszen például a tanulói csoportról nyelvi szintje mellett azt is meg kell állapítanunk, hogy tagjainak anyanyelve azonos-e, milyenek a képességeik, a motivációjuk, a nyelvtanítással kapcsolatos előzetes tapasztalataik, attitűdjük, elvárásaik stb.

Meg kell jegyezni, hogy a fenti tényezők dinamikus rendszert alkotnak, folyamatosan befolyásolják egymást. Az oktatás körülményeinek változtatásával például ugyanaz a tananyag más tanulói csoportok tanítását is hatékonyan szolgálhatja, ha nem két hét áll a rendelkezésükre, hanem két hónap, vagy ha a helyszínt áthelyezzük célnyelvi környezetbe. Ugyanígy „mást tud” egy tankönyv egy jól képzett nyelvtanár kezében, mint egy lelkes amatőrében. Abban viszont mindenki egyetért, hogy csak akkor sikeres, ha az adott diákcsoport az adott tanárral, az aktuális körülmények között el tudta érni kitűzött célját.

A kurzuskönyvek ma már általában mind a négy készség fejlesztését szem előtt tartják, kiegészítő anyagok is elérhetők hozzájuk letölthető formában és kézbe vehető gyakorlatok gyűjteményeként, így bátran válogathatnak közülük a kollégák. A tankönyvválasztás lehetősége tehát adott, hiszen szinte évente jelennek meg új kiadványok – a tanárnak csak a polcra kell levennie, hogy a saját stílusához, az általa használt módszerekhez és a csoport igényeihez leginkább megfelelőt vihesse be az órára.

Vannak hagyományosan magyar mint idegen nyelvi tanfolyamokat szervező helyszínekhez köthető, elsősorban az ottani igényeket kiszolgáló tankönyvcsaládok (Simmelweis Egyetem – *Jó reggelt!, Jó napot kívánok!*; Szegedi Tudományegyetem – *Lépésenként magyarul*; Pécsi Tudományegyetem – *MagyarOK*; Debreceni Nyári Egyetem – *Hungarolingua*), és vannak, akik szélesebb körnek készítenek könyveket (*Halló, itt Magyarország!*, *Hungarian the easy way* stb.). A mai szinte zavarba ejtően nagy választékkal szemben az intézményes oktatás megkezdésének kezdeti időszakához hasonlóan ismét adódhatnak olyan helyzetek, kerülhetnek előtérbe speciális csoportok, amelyek

számára nem használhatók a korábbi kiadványok. Ekkor ismét úttörő kezdeményezésekre van szükség. Vizsgáljunk meg tehát két olyan kiadványt, amely az addigi gyakorlattól eltérő nyelvoktatási helyzetekre keresett megoldást. Mindkettő az intézményi létének 60. évfordulóját ünneplő KKM-Balassi Intézetből és egyik jogelődjéből került ki.

5.1. Egy elfelejtett könyv – Viet Magyarországon

Számtalan cikket átnézve, intézettörténeti utalásokat is számba véve sehol nem láltam adatokat a KKM-Balassi Intézet könyvtárában talált *Viet Magyarországon* c. tankönyv létrejöttével, sőt létezésével kapcsolatban sem – előszava azonban segít eligazodni a könyvet használók körével kapcsolatban. A Nemzetközi Előkészítő Intézet kiadásában, dr. Rákosi Gábor szerkesztésében megjelent 1968-as kiadvány szerzői dr. Balás Attiláé, Fügedi István, Kovács Ferencné és dr. Maróti Egonné voltak. Alcíme: *Magyar nyelvkönyv vietnami tanfolyamok számára*. Speciális célcsoportnak készült: azoknak a vietnamiaknak, akik szakmai továbbképzésre érkeztek Magyarországra. Elsősorban tehát a beilleszkedés, a célnyelvi környezetben való boldogulás, a munkahelyi kommunikáció lehetővé tétele volt a feladata.

Érdekessége, hogy éppen a fentiek miatt erőteljesen kommunikációközpontúnak kellene lennie, hiszen a közös munka és a szakmai ismeretátadás ezek nélkül lehetetlen lenne. Keletkezésének időpontjában ez még nem volt általános elvárás, az előkészítőn tanuló diákok számára egy évvel később kiadott első kurzuskönyv (a „szürke könyv”) kifejezetten életidegen, grammatikaközpontú mű volt (csak néhány tipikus feladatleírás: *Szerkesszen kettős birtokos szerkezetet, és tegye mondatba!, Transzformálja az egyszerű mondatokat összetett mondattá!, Cserélje fel a jelzőket!*).

„A tanfolyam céljaiból következik, hogy a gyakorlatrendszer elsősorban az élőbeszéd megértését, illetve a mondataלקotást, a beszédképesség fejlesztését szolgálja, s csak másodlagosan az írásbeli kifejezőképesség, a helyesírás, illetve az írott szöveg megértésére vonatkozó készséget” (Rákosi 1968: 3). A szerzők álláspontját bemutató előszóban megtudhatjuk azt is, hogy a tanfolyam rövidege miatt csak a legfontosabb nyelvi jelenségeket tanítják, a szókincset pedig a diákok speciális céljához igazították. A tankönyvírók szerint a mindennapi élet és jövődő munkahelyük bemutatása mellett a diákok a könyv szövegeiből Magyarországot és a magyar embereket is megismerhetik. A tanfolyam résztvevőinek kérésére ún. tartalék szövegeket is találunk a könyvben, amelyek a minimális szakmai szókincs elsajátításában segíthetnek.

Viet, a vietnami mérnök és Loc, a vietnami technikus a tankönyv hősei: az ő életükön keresztül nyerhetünk bepillantást a tanfolyamon részt vevők hétköznapjaiba. A könyv természetesen kordokumentum is, a kurzus jellegéből következően érthető a propagandaszövegek jelenléte, sőt, azt is feltételezhetjük, hogy sajnos a vietnami diákok valóban beszélgettek olyasmiről a hétköznapokban, amiről a tankönyv kérdezi őket: *„Az ország területének hány százalékát művelik? Miért volt szükség a mezőgazdaság szocialista átszervezésére? Mi biztosítja a gazdasági fejlődés ütemét?”* (248), illetve arról, hogy *„Loc erőművek üzemeltetésével szeretne foglalkozni”* (205).

Viet a családjáról mesél magyar vendéglátóinak egy kötetlen beszélgetés során: *„Egyik nővérem tanítónő egy kis faluban, másik nővérem férjnél van, és a rizsföldeken dolgozik. Mindig magával viszi munkába a puskáját is. Négy hónappal ezelőtt lelőtt egy alacsony repülő helikoptert. A városom környékén lelőtt repülőgépek és helikopterek száma már 110”* (211).

Valóságos lehetett a tankönyv utolsó életképének világa is, amikor a Dél-Vietnami Felszabadítási Front budapesti állandó képviselőjének vezetője ellátogatott a diákok közé és köszönetét fejezte ki az oktatásért. *„Magyar barátaim! Köszönetemet fejezem ki értékes segítségükért. Nagy lelkesítés ez népünk számára, mely szilárdan hisz győzelmében, és küzd az amerikai imperializmus és saigoni kiszolgálók agressziója ellen”* (256). Ma már szerencsére nincs szükség ezekre a frázisokra a nyelvkönyvekben.

5.1.1. Megtanulhatott-e Viet magyarul?

A tananyag bemutatásának és feldolgozásának módszereiről azt olvashatjuk, hogy *„A modern nyelvtudomány és a nyelvoktatási módszertan a nyelvi jelenségek mondatközpontú oktatását tartja legcélravezetőbbnek. ... Könyvünk nyelvtani anyagát ezért mutatjuk be és tanítjuk mondatmodelleken. ... A modellek gyakoroltatása a beszédtevékenység különböző műveletein alapul (bővítés, helyettesítés, kihagyás, átalakítás, mondatkapcsolás stb.) – és így az adott lecke nyelvtani anyaga, lexikája azonnal beszédfokra emelkedik”* (Rákosi 1968: 2).

A házi sokszorosítással készült könyv 23 leckéből áll, egy lecke 10-12 oldal, függelékében a rendhagyó igék ragozását mutatja be. Nyelvtani haladási menete kissé esetlegesnek tűnik, szinte a nyelvelsajátításra jellemző „nyelvi bemerülés/bemerítés” jeleit mutatja. A könyv végére a hallgatók B2 szinten elvárt nyelvi jelenségekkel is megismerkedtek: foglalkoztak a felszólító móddal, a műveltetéssel és az alárendelt összetett mondatokkal is, szókincsükben rengeteg az elvont kifejezés, szókapcsolat. Érzékelhető, hogy kissé nehezen fogadható be ennyi minden, ha mindössze egy-két feladatot szánunk, szánhatnak a terjedelem miatt a gyakorlásra, a bemutatás pedig 3-4 példamondat felsorolásával történik. Sem képeket, sem hosszabb szövegeket nem használnak a szemléltetésre, egy-két ragozási minta jelenik csak meg táblázatos formában.

Az első leckében a diákok megtanulják magukat bemutatni (létige, helyhatározóragok, -i képző, igeragozás), a másodikban már a határozott tárgyat és a hozzá tartozó ragozást, az igekötőket és a múlt időt is elsajátíthatják. Mindezt igeragozási minták nélkül, kizárólag a példamondatok segítségével. A tanteremben ehhez természetesen tanári bemutatás és gyakoroltatás is kapcsolódott, ami sokat javított a hatalmas léptekkel haladó tankönyvi anyag megtanulhatóságán. Az elemek elkülönítésének, a nyelvi eszközök funkciójának bemutatását, a fokozatosság elvének érvényesülését azonban komolyan számonkérhetjük, hiszen ezek olyan alapelvek, amelyek betartása nélkül nehezen képzelhető el a sikeres nyelvtanulás.

A nyelvi elemek elkülönített formában való tanításának kritikájaként, azzal szembeállítva fogalmazódott meg a nyelvi jelenségek mondatközpontú oktatásával kap-

csolatos elvárás, aminek másodlagos célja a funkció bemutatása lenne. A tankönyvben megjelenő módszer, a mondatmodellek magolása ennek az elvnek a félreértéséből adódik, hiszen nem vezethet valódi nyelvtudáshoz a mondatok egyes elemeinek változtatása, begyakorlása akkor, ha a mögöttes tartalmat, a funkciót nem tárjuk fel a diákok számára.

A gyárakban, a munkapadok mellett elvárt biztos szóbeli kommunikáció valószínűleg komoly nehézséget jelentett Vietnek a tanfolyam befejezését követően is, hiszen a könyv – vállalásával ellentétben – nem tartalmaz beszédképesség-fejlesztő feladatokat. A bemutatott beszélgetések között vannak ugyan hétköznapi szituációk, de azokhoz sem kapcsolódnak gyakorlatok. A diákok akkor szólalnak meg az órán, ha a tanári kérdésre az olvasmány mondataival válaszolnak, vagy a következő instrukciót követve: „Beszéljen összefüggően! Ön mivel foglalkozott otthon? Mivel szeretne foglalkozni Magyarországon?” (206.) A többi szóbeli feladat valójában egyszerű nyelvtani drill (az aláhúzott szó mechanikus tagadása, az ige ragozása szóban stb.). Abban reménykedhetünk, hogy a célnyelvi környezet és szorgalom átsegítette Vietet a kezdeti nehézségeken, és végül a hétköznapiakban is használhatóvá vált nyelvtudása.

5.2. Egy másik cél és célcsoport – a származásnyelvi tananyagcsalád születése a Balassiban

A származásnyelvi diákok oktatása eleinte a Balassi Intézetben is úgy alakult, ahogy a Debreceni Nyári Egyetemen, a hazai és külföldi lektorátusokon: „kakukktojás” diákként kezelték őket, hiszen a többiek tudásához képest ezek a hallgatók mindig sokkal jobban kommunikáltak magyarul, szókincsük gazdagabb volt. Általában a legjobbak közé, a haladó csoportba kerültek, de onnan is kilógtak, hiszen nyelvi tudatosságuk messze elmaradt az ugyanarra a nyelvi szintre komoly munkával eljutó társaikétól. Míg az utóbbiak tudatosan és helyesen, a megfelelő írott nyelvi formát is ismerve használták tanult nyelvi eszközrendszerüket, addig a külföldön felnőtt fiatalok kezdték egyre kellemetlenebbül érezni magukat, amikor rájöttek, hogy szókincsük olykor hiányos; hogy alapvetően csak hallás után próbálják leírni a szavakat; és hogy sokszor nem a megfelelő stílusú szót választják egy-egy hivatalosabb nyelvhasználatot igénylő helyzetben. Pragmatikai melléfogásaik sajnos néha kellemetlen helyzetekbe is sodorták őket (Maróti 2012).

A rendszerszerűségek, nyelvi mintázatok felismerését követően azonban jelentősen megváltozott a Balassi Intézet magyarságismereti programján tanuló diákok oktatónak szemlélete. Elkezdtek olyan tananyagokat készíteni a csoportoknak, amelyekkel a felismert hiányosságokat tudták orvosolni. Ezzel párhuzamosan indult el a diaszpórában működő hétvégi magyar iskolák szakmai támogatása is. Először még csak úttörő módon, a magyarországi oktatást bemutatva szervezett a Balassi Intézet találkozót Nádor Orsolya kezdeményezésére 2005-ben, majd egyre többször kérték fel tanárainkat előadások és műhelymunkák tartására helyi szervezésű külföldi továbbképzéseken is. 2011 után az általam szervezett továbbképzéseken már – magyar mint idegen nyelvi

szaktudásunk mellett a diákokkal kapcsolatos tapasztalatainkat és a külföldön élő kolégák jelzéseit is figyelembe véve – kifejezetten azokkal a területekkel foglalkoztunk, amelyek kiemelten fontosak a származásnyelvi fejlesztés során. A négynapos magyarországi továbbképzések rendszeressé váltak (Hungarológiai és Információtechnológiai Konferenciák: 2011, 2012, 2014, 2016), 2012-ben száz fő vett részt az abban az évben második rendezvényünkön, az egyhetes Hétvégi Magyar Iskolák Világtalálkozóján.

A megfelelő tananyagok kiválasztása akkor sem könnyű feladat, ha széles a rendelkezésünkre álló kínálat. Még nehezebb, ha csak látszólag sok a könyv. A hétvégi magyar iskolákban legtöbbször a magyarországi oktatás során használtakból tanítottak, amelyekből nagy volt a választék. Azt tapasztalták azonban, hogy ezek túl részletesek, túl hosszúak, szövegeik pedig nagyon nehezen érthetők a gyerekek számára.

Kéréseiknek megfelelően Maróti Orsolya kezdeményezésére és irányításával elindult egy sorozat Balassi-füzetek címmel. A sorozat szakmai lektorának Szili Katalint, az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékének vezetőjét sikerült megnyerni. A rövid, akár egy szemeszter alatt is elvégezhető tananyagok modulszerűen variálhatók, lényegük a rugalmasság. Az eddig megjelent öt kötetből (1. Gordos Katalin – Varga Virág: *Miénk a vár!* 2011, 2. Gordos Katalin – Varga Virág: *Ünnepeljünk együtt!* 2011, 3. Gordos Katalin: *Kalandra fel!* 2013, 4. Maróti Orsolya – Sipos Linda: *Mesélj nekem!* 2015, 5. Bándli Judit – Gordos Katalin – Maróti Orsolya: *Játssz velünk!* 2015), 2017 májusáig összesen 18 000 példány került a diaszpórában és szórványban működő szervezetekhez, oktatókhoz.

A sorozat zöld címkével ellátott köteteit (az 1., 2., 4. és 5.) az otthon magyarul beszélő 8-13 éveseknek szánták, főhősük Bálint (Balassi után), a külföldön élő magyar kisfiú és magyarországi barátja, Emese. A magyarul alig tudó 13 év fölötti fiataloknak szánt piros címkés kötetben (a 3.) Bálint bátyjával, Mátéval ismerkedhetünk meg. Vizsgáljuk meg, milyen szempontok szerint kellett összeállítani ezeket a tananyagokat ahhoz, hogy fejlődhessen az őket a diaszpórában használó fiatalok nyelvtudása!

5.2.1. Fejlődhetett-e Bálint magyartudása?

A szerzők célja az volt, hogy a szövegek érthetőek, ugyanakkor lehetőség szerint autentikusak legyenek. Egyaránt fontos volt számukra a helyesírás és a pragmatikai kompetencia fejlesztése is. Elsősorban azonban az vezérelte őket, hogy a gyakran pedagógus végzettség nélkül tanító lelkes önkéntesek (leginkább a gyermeküket az adott hétvégi iskolába járató anyukák) célzott segítséget kapjanak, csökkenhessen a munkájuk és családjuk mellett vállalt többletfeladat terhe, és ezzel egyszerre színvonalas, szakértők által kidolgozott kiadványt adhassanak a gyerekek kezébe. Nem az a cél, hogy előírják, mit és hogyan kell tanítani. Azt szeretnék, ha olyan kiadvánnyal növelhetnék az órákon felhasználhatók számát, amely hatékonyabbá teszi a származásnyelvi fejlesztést.

A kötetek hosszabb elemzésére, bemutatására nincs mód rövid összefoglalóm keretein belül, de abban a szerencsés helyzetben vagyunk a KKM-Balassi Intézetben, hogy a füzetekből tanító tanároktól folyamatosan kapunk visszajelzéseket a használhatóság kapcsolatban. Az ő kérésükre változtattuk például az első kiadás fényes papír-

ját mattra, hogy könnyebben tudjanak radírozni a ceruzával író kisdíákok. Nemrégiben kaptunk hírt arról, hogy az egyik Kőrösi Csoma Programban részt vevő ösztöndíjas is összegyűjtötte az ausztriai pedagógusok tapasztalatait (Varga 2017). Ebből idéznék két kollégát:

Sebestyén Ildikó (Imst): „Nagyon jónak tartottam, többször be is vettem őket a foglalkozásokon. A nagyobb gyerekeknek pompás lehetőség volt, hogy játékosan, többféle munkaformában ismerhessék meg az ünnepeket vagy éppen a kőszegi barangolás közben gyakorolhassák a teljes hasonulást.”

Parrainer Mária (Völs, Innsbruck): „Az október 23-ról szóló tájékoztatást például a füzetből fénymásoltam, egy '56-os nagymama történetén keresztül ismerteti a gyerekekkel a történelmi hátteret. Az itt élő gyerekek magyarságtudata teljesen más, mint az otthon élő gyerekéké, és ebben a füzet sokat segít.” „Szerintem, mivel (a *Miénk a vár!*) rövid, tömör és színes, meg fogja könnyíteni a munkámat és nem kell annyit ollózni, fénymásolni. A kisfiam azt mondta, hogy azért nem szereti a fénymásolt lapokat, mert azok nem olyan szépek és színesek, mint az ő német munkafüzete. Hát ezen most változtathattunk!”

Azt reméljük tehát, hogy a címben feltett kérdésre igen a válasz. Bálinttal együtt a külföldön élő magyar gyerekek nyelvtudása is fejlődhet, s emellett – a történelmi, néprajzi, földrajzi témák bemutatásával – megismerhetik a magyarországi várak történetét, „beolvashatnak” az Egri csillagokba, tudják majd, hol a legjobb a sült hal egy balatoni biciklitúra során, megismerhetik a hétfejű sárkány legyőzésének módját és büszkének lehetnek a csalafinta, de becsületes igazmondó juhászra is.

6. Összefoglalás. Egy új elvárás: a szakmai konszenzuson alapuló tananyag létrehozásának igénye

Gyakran kérdezik az egyetemen tartott kurzusokon diákjaim, illetve a továbbképzéseken megismert kollégák, miért nem készültek igazán jó könyvek. Olyanok, amelyekben már érvényesülnek a nekik tanított szerkesztési és módszertani alapelvek, tananyagokkal kapcsolatos elvárások. Jogos felvetés lenne a magyar mint idegen nyelv oktatásának aktív módszertani központjaként működő KKM-Balassi Intézettel kapcsolatban, hogy a könyvesboltok polcain már több, az intézmény által fejlesztett tankönyvcsalád és -sorozat is elérhető legyen. A terület felelőseként (2008-ban kaptam tagozatvezetői megbízatást Nádor Orsolyát követve a poszton) a nekem szegezett kérdéseket észre-rűnek érzem, ám azt is látom, hány közepes és gyenge munka látott napvilágot csak azért, mert gyorsan és kellő szakmai felkészültség, illetve kontroll nélkül adták ki őket – talán, mert a rendelkezésre álló forrást sietősen kellett elkölteni, vagy mert elvárták a szerzőktől, hogy irreálisan rövid időn belül tegyék le az asztalra kész munkájukat.

Ma – bár az összes Magyarországon és külföldön fellelhető magyar mint idegen nyelvi tankönyvet forgalmazó Famulus kiadó kínálatában már legalább nyolc tankönyvcsaládot és harminc körüli kiegészítő tananyagot találunk – még mindig nagy szükség lenne olyan kurzuskönyvekre, amelyeknek anyagát nem csak 60-70%-ban lehetne

használni és általában azokat sem a tankönyv által felkínált sorrendben. Nem a tökéletes könyvet kellene létrehozni, hisz az nem létezik. Csoporttól, tanfolyamtól, tanártól is függ, mit és hogyan kell és lehet tanulni és tanítani. Olyan tananyagra azonban szükség lenne, amely a jelenlegi szakmai konszenzust is figyelembe veszi.

A jó kurzuskönyv életre hívásának első és legfontosabb feltétele az lenne, hogy kiszámítható környezetet teremtsünk az alkotó munkához. A Nemzetközi Előkészítő Intézetben és jogutódaiban nemcsak kellett, de lehetett is tananyagokat fejleszteni: az oktatóknak, munkacsoportoknak adható órakedvezmények, honorárium, de legfőképp az évekre előre kiszámítható gazdálkodás eredménye az a sok kiegészítő anyag, szaknyelvi és általános nyelvi tankönyv, ami ebben az időben született. A tanfolyami oktatásban sikerrel használható könyv megalkotásának legfontosabb feltételei a következők lennének: 3-4 fős munkacsoport, legalább 3 évnyi rendelkezésre álló idő és megfelelő forrás a szerzők, az illusztrátor, a tördelő tiszteletdíjára és a nyomdaköltségek fedezésére. A jó könyv kipróbálására is időt kell szánni, és csak a tesztidőszak tanulságainak beépítése után lehet kiadni, hogy továbbléphessünk az Éder Zoltán által 1983-ban felvázolt helyzetből: a könyvek „egy része nem tud kiszabadulni a megszkott formákból, másik része pedig csak külsőségekben szimulálja a modern felfogást, így is, meg úgy is torz képet nyújtva a nyelvi valóságról” (Éder 183: 322).

Az intuíciók és lemásolt (néha egyszerűen lefordított) külföldi nyelvkönyvek helyett sokkal nagyobb hangsúlyt kellene ma már kapnia a tudatos tervezésnek – hiszen a magyar mint idegen nyelvi tanárképzés 1994-es nappali tagozatos elindulása óta már 300 fölött jár a különböző egyetemeken (ELTE, PTE, KRE) végzett diszciplináris és módszertani ismeretekkel rendelkező kollégák száma. A szakma születésének mérföldköveit ünnepeelvén – azt remélve, hogy a tanárképzés hamarosan ismét megindulhat – megjelölhetjük a következő célt is: jól képzett és tapasztalt szerzők munkacsoportjaitól várjuk a megfelelő elméleti keret szem előtt tartásával készített új tankönyvcsaládok elkészítését. Így teljesezhetne ki az a munka, amit 225, 65 és 60 éve indult.

Irodalom

- Cunningsworth, Alan 1995. *Choosing Your Coursebook*. Heinemann, Oxford.
- Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Magyar Nyelvőr* 310–323.
- Erdős Ákos 1977. Diákok a négy égtájról. A Nemzetközi Előkészítő Intézet hallgatói. *Népszabadság* (1977. január 29.) 10.
- Garamvölgyi Károly miniszterhelyettes ünnepi megnyitója 1978. *Intézeti Szemle* 6–9.
- Havas Ágnes 1978. A világnézeti nevelés kérdései. *Intézeti Szemle* 106–111.
- Havas Ágnes 1980. A politikai nevelés feladatai, néhány problémája intézetünkben. *Intézeti Szemle* 3–10.
- Hegy Endre 1972. Nyelvi kontrasztivitás és nyelvoktatási metodika. *Magyartanítás külföldön III*. Az 1971. szeptember 1–3-i Lektorai értekezés anyagából. Kézirat. Művelődési Minisztérium és a Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 28–132.
- Maróti Orsolya 2012. A Pragmatic View of Heritage Language and Its Relation to HSL. *Berliner Beiträge zur Hungarologie* Band 17. 219 – 228.
- Molnár Csaba 2008. Érvényesülés, karrierépítés – hazatérés. Hallgatói döntéshelyzetek. In: Szarka László – Kötél Emőke (szerk.): *Határhelyzetek. Külhoni magyar egyetemisták peregrinus stratégiái*. Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium, Budapest, 139-154.
- Novotny Júlia 1996. Egy különös nyelv tananyagairól. *Intézeti Szemle* 91–92.
- Nyíri Tamásné 1996. A NEI- Kodolányi János Intézet vázlatos története. *Intézeti Szemle* 5–12.
- Rákosi Gábor 1968. Előszó. In: Balás Attiláné – Fügedi István – Kovács Ferencné – dr. Maróti Egonné: *Viet Magyarországon*. Nemzetközi Előkészítő Intézet, Budapest, 1–3.
- Sárdi Lajos 1974. A nevelőmunka szerepe a Nemzetközi Előkészítő Intézetben. *Intézeti Szemle* 30–41.
- Sheldon, Leslie E. 1988. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal* Vol. 42/4. 237–246.
- Somos Béla 1976. A Nemzetközi Előkészítő Intézet a magyar felsőoktatás rendszerében. *Intézeti Szemle* 81–87.
- Stark Ferenc 1998. A Magyar Nyelvi Intézet beszámolója a Hungarológiai Tanácsnak. *Intézeti Szemle* 57–66.
- Sztankó István 1978. Intézetünk negyedszázados múltja. *Intézeti Szemle* 11–18.
- Tomlinson, Brian 2001. Materials development. In: Carter, N. – Nunan, D. (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge University Press, Cambridge, 66–71.
- Tomlinson, Brian 2003. *Developing materials for language teaching*. Continuum Press, London.
- Varga Gabriella 2017. Nyolc hónap alatt 665 Balassi-füzet került Ausztriába. Nemzeti Regiszter. <https://www.korosiprogram.hu/tudastar/nyolc-honap-alatt-665-balassi-fuzet-kerult-ausztriaba> (letöltve: 2017.05.02.)

Nádor Orsolya¹

MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÁROK A TANÁRKÉPZÉS HULLÁMVASÚTJÁN

Szili Katalinnak, akit a külföldi diákok
nyelvtanárukként, a magyar diákok mesterükként,
a kollégák kitűnő előadóként, fontos könyvek,
tanulmányok szerzőjeként ismernek,
de van egy szűk kör, amelyik
a magyar mint idegen nyelv tanári szak
fáradhatatlan harcosaként tartja számon.
Ez az írás ez utóbbi tevékenysége előtt tiszteleg.

Abstract

The aim of this paper is to view the elements of the language teaching history from the viewpoint of its contact with Hungarian as a Foreign Language teaching and teacher education. The starting date of the Hungarian as a Foreign Language teacher education is 1982; the best period of it was between 1996 and 2010. After the Bologna-system started, the length of the education became shorter and the number of subjects became fewer, too. Today we must look back to the past, because 30 years ago our teacher training got permit only for postgradual form – and the recentedict gives permit also exclusively for the same form, and not for full time education.

Keywords: *teaching mother tongue as a foreign language, teacher training, Hungarian as a second language teacher training, past–present–future, ups and downs*

Kulcsszavak: *az anyanyelv tanítása idegen nyelvként, tanító- és tanárképzés, magyar mint idegen nyelv tanárképzés, múlt–jelen–jövő, hullámhegyen és hullámvölgyben*

1. Pillantás a régmúltba

A nyelvek idegen nyelvként való tanításának kezdőpontja nem határozható meg, hiszen már az ókori kultúrákról szóló művekben is bevett gyakorlatként jelenik meg a nyelvet is tanító mester, nevelő, az pedig még inkább az áthatolhatatlan múltban rejteződik, hogy hogyan lett valaki tanító, adott esetben a saját nyelvét tanító nyelvtanár. Valószínűleg akkor jelent meg az a gyakorlat, amelytől még mindig nem szabadultunk

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

meg: bárki képes tanítani az anyanyelvét...

A középkori felfedezőkkal, hódítókkal együtt megjelentek a „nyelvtanítók” is, akik tűzzel-vassal irtották a helyi nyelveket és kultúrákat, fölébe helyezve a sajátjukat. Így válhatott fokozatosan széles körben ismert nyelvvé a spanyol, a portugál, az angol, a holland és a francia. A tanítók feltételezhetően az írástudó szerzetesek, papok köréből kerültek ki, akik nemcsak a nyelvüket, hanem a vallásukat is terjesztették – nem éppen a legfinomabb módszerekkel. Volt-e kezdetben tanítójuk, tolmácsuk? Minden bizonytalan, de ezekről a kapcsolatokról csak közvetett utalások szólnak.

Valószínűleg hasonlóképpen zajlott ez a folyamat a honfoglaló magyarokat keresztény hitre térítők esetében is – azzal a lényeges különbséggel, hogy nekik kellett megtanulniuk a térítendő nyelvét ahhoz, hogy az új vallást sikeresen terjeszthessék, visszafelé nem volt erre szükség. Ki tanította őket és hogyan? Esetükben a spontán nyelvelsajátítás dominálhatott, de erre ismét csak következtetni lehet – például Rottenburgi János 15. század elejéről fennmaradt széljegyzeteiből, aki hallás után igyekezett lejegyezni a számára hasznos mondatokat, és helyenként németül, latinul megjegyzéseket is fűzött azokhoz (Molnár–Simon 1980: 65, Dömötör 2006: 23–24). Ugyancsak ebből az évszázadból származik Enea Silvio Piccolomini, sienai püspök feljegyzése, aki az ifjú V. Lászlónak azt javasolta, hogy az alattvalók nyelvét játék közben, a különféle anyanyelvű játszótársak segítségével sajátítsa el – a közvetítőnyelv szerepét a kor nemzetközi műveltségnyelve, a latin játszotta. Részlet a Tractatusból: „Környezetekben igazmondó, tiszta erkölcsű, szemérmes, szerény ifjak legyenek, akik egyúttal az egészségükre is tudnak vigyázni. /.../ Egyik közülük magyarul, másik németül, harmadik csehül beszéljen, latinul azonban mindnyájan tudjanak, és felváltva, hol az egyikkel, hol a másikkal társalogjál. Így aztán könnyűszerrel, fáradság nélkül, játszva megtanulod mindezeket a nyelveket, és abba a helyzetbe jutsz, hogy minden alattvalóddal saját nemzeti nyelvén tudsz beszélni. Hidd el, nincs semmi, amivel a fejedelem népének szeretetét oly könnyen megnyerheti, mint nyelvének biztos használatával” (Idézi Mészáros 1981: 95).

Úgy tűnik a fentiekből, hogy valódi, irányított tanulási folyamatról, tanári jelenlétről csak a klasszikus nyelvek (latin, görög, héber) esetében beszélhetünk. Tanári *jelenlétről*, de nem képzett tanárokról, hiszen az egyes tudományterületek tanításának tanításával, tanárképzéssel az egyetemeken nem foglalkoztak, az alsó fokú iskolákban pedig évszázadokon át a különféle előképzettségű, némelykor csak éppen írni-olvasni tudó tanítók tanították az írás-olvasás-számolás alapjait. A népnyelveket a nyelvemzeti ideológia és nyelvpolitika megjelenéséig nem tanították az iskolákban tantárgyként, ugyanakkor jellemző volt, hogy az együtt élő népek legalább az alapvető és nagyon gyakorlatias, a mindennapi kommunikációs helyzeteknek megfelelő nyelvtudásnak birtokában voltak – a jól bevált „módszer” a spontán nyelvelsajátítás volt.

Mindannyiunk tudománytörténeti mestere, Éder Zoltán (1983) kutatásai alapján Bél Mátyás munkásságától számítjuk a magyar mint idegen nyelv tanításának történetét: Halléban megismerkedett a pietizmus modern oktatási elveivel, amelyben az iskolaszervezéstől a népnyelvek tanításáig olyan elemek szerepeltek, amelyek

a 18. század elején Magyarországon ismeretlenek voltak. Az első tankönyve, amely 1718-ban, még lőcsei tanársága idején jelent meg, egy élőnyelv, a Felföldön honos német tanítását szolgálta, majd a pozsonyi evangélikus líceum igazgató-tanáraként *Der Ungarische Sprachmeister* címmel 1729-ben német közvetítő nyelvű grammatikát adott ki, amely az átdolgozások során részben a későbbi nyelvkönyvek alapja lett, részben az anyanyelvi iskolai nyelvtanok őse is. Természetesen ő sem volt „szakképzett” nyelvtanár, hiszen akkor még nem volt lehetőség arra, hogy az legyen. Az universitások átadták a bölcsészeti tudást, majd a hallgatóikra bízták, hogy milyen formában adják tovább, és bár volt lehetőség arra, hogy pedagógiai kurzust is hallgassanak, ez is teoretikus tárgy volt, a tanárképzés az általunk ismert formában fel sem merült.

Ugyanehhez az évszázadhoz köthető egy „született nyelvtanár”, Vályi K. András munkássága (Éder 1992), aki a pesti egyetem nyelvoktatójaként dolgozott. Két nyelven, latinul és németül kiadott nyelvtana, az abban foglalt példák és magyarázatok sora arra is következtetni enged, hogy milyen gyakorlatias szemléletű, a magyar nyelv szépségeit, logikáját a nyelvtanuló szempontjából hangsúlyozni tudó nyelvtanár lehetett (Nádor 2014).

A magyar mint idegen és mint környezetnyelv tanítása a 19. század folyamán bontakozott ki, amikor néhány európai ország egyetemén az összehasonlító nyelvészeti stúdiumok keretében elkezdtek vele foglalkozni, Magyarországon pedig az államnyelvvé válás nélkülözhetetlen velejárója lett a magyar nyelv megjelenése a felső-, majd középfokú oktatásban, azután a nemzetiségi iskolák osztályaiban is.

A nemzetiség- és nyelvpolitikai célokat Magyarországon ugyanúgy, ahogyan Európa többi nemzetállamában az államnyelv tanításán keresztül akarták elérni. Törvények születtek, amelyek először csak a magyar nyelv mint tantárgy megjelenését írták elő a nemzetiségi iskolákban, de a használati kört fokozatosan szélesítették, a század utolsó harmadában pedig már a nyelvi asszimiláció volt a fő cél. Ugyanakkor szembe kellett nézniük azzal, hogy hiányoznak a nyelvet tanítani képes pedagógusok, a célnak megfelelő tananyagok, emellett a klasszikus (holt) nyelveknél alkalmazott fordító-grammatizáló módszer itt nem vezet eredményre.

A század végére jutottak el a tanítók a pedagógiai tudatosságnak arra a szintjére, hogy a pedagógiai folyóiratokban (pl. Néptanítók Lapja 1894–1986) szakmai viták folytathattak a hatékony módszerekről, a közvetítő nyelv alkalmazásáról vagy elhagyásáról, a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő tananyagokról. Az első, helyi igényeket kiszolgáló, autodidakta tankönyvek után, a század hetvenes éveiben elkészültek az első olyan tananyagcsomagok is, amelyeket adaptálni lehetett az egyes nemzetiségi csoportok nyelvére, és megjelentek a felmenő rendszerű tankönyvek, valamint a szakképzés hiányában nélkülözhetetlen tanári vezérkönyvek. Ezekből látható, hogy alkalmazták a cselekedtető módszert, szemléltettek, felhasználták a direkt módszer előnyeit, de a siker érdekében a tanuló nyelvváltozatát is beépítették a tankönyvi magyarázatokba. Ezért találunk Sági 1922-es bibliográfiájában számos ehhez hasonló címet:

247. Nagy László. *Nyelvtani gyakorlókönyv az elemi népisk. II–IV. oszt. számára. Buda, 1870. /.../ Németre fordította Nemessányi János. Buda, 1870 és Budapest 1873, 1882. – Tótra*

fordította Zaymus Gábor. Buda, 1872 és Egry Gábor, Budapest, 1875. – Vend fordítása. Buda, 1871. (1922: 59)

286. Szirmai József és Kún Fülöp. *Magyar nyelvképző iskola gyakorlati példákban. Tót tannyelvű népiskolák számára átdolgozta Rizner Lajos. I. füz. Nagyszombat, 1883. 5.kiad. 1884. II.füz. (1922: 62)*

Ez a korszak már a nyelvtanári tudatosság és a szervezett munka szakaszához tartozik, annak ellenére, hogy külön nyelvtanárképzésről még mindig nem beszélhetünk, emellett külön kell választanunk a népiskolai tanítók és a középiskolai tanárok csoportját a pedagógiai felkészültség szempontjából is. A katolikusok 1771-től foglalkoztak népiskolai tanítók képzésével az ún. „norma-iskola” mintakövetésre épülő rendszerében, a protestánsok 1790-től vezették be a pedagógiai ismeretek oktatását. Az első állami alapítású tanítóképző intézmények 1775-től jelentek meg az oktatási intézmények között (Szakál 1934: 15), majd az 1777. évi Ratio Educationis hozott újabb előrelépést a szabályozottság és a nyelvtanítás tekintetében – papíron.

Eötvös József már 1848-ban szeretne volna bevezetni a bölcsészettudományi képzés mellett a tanárképzést is, de a szabadságharc leverése miatt erre csak a második miniszteri ciklusa idején, 1870-ben került sor, és akkor is másodrendűnek számított. (Itt lenne érdemes keresni a bajok gyökerét?)

Az osztrák közoktatásban már az 1850-es évektől, nálunk pedig az 1862-es tanévtől kellett képesítővizsgát tenniük a középiskolai tanároknak (Pukánszky–Németh 1996, Rakaczkiné Tóth 1996: 158). Tanítónak – vagy talán jobb szó a korban inkább használatos „iskolamester” terminust használni – elvileg a grammatikai iskolák első osztálya (később a teljes iskola elvégzése) után bárki alkalmassá vált, de gyakorlatban sokszor írni-olvasni alig tudó emberek látták el ezt a feladatot. Így kevésbé lehet csodálkozni azon, hogy a nyílt magyarosító politikát szolgáló nyelvi rendeletek egyike sem működött az elvárásoknak megfelelően: nem voltak magyarul is tudó tanítók a nemzetiségek lakta vidékeken, így nem tartották meg az előírt magyarnyelv-órákat sem, hiszen nem volt, aki tanítson.

Az 1879. évi 18. törvénycikk előírta a nemzetiségi népiskolákban a magyar nyelv kötelező tanítását – ezzel együtt a tanítóképzőket végzetektől is elvárták a magyar nyelv ismeretét, de arra nem készítették fel őket, hogyan kellene tanítaniuk. Itt megint azzal a jelenséggel találkozunk, hogy ha valaki tud egy nyelvet, akkor már taníthatja is. Igaz, elég hatékony volt az ellenállás, és a tanítók nyelvi kompetenciája sem érte el azt a szintet, hogy képesek legyenek megfelelni ennek az elvárásnak, ez pedig jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy minden magyarosító törvény és rendelet ellenére az 1900-ban tartott népszámláláson a nemzetiségi lakosság több mint 80%-a állította, hogy nem tud magyarul.

A nyelvtanárok szakképzésében, presztízsében nem történt nagy változás akkor sem, amikor a 20. század második évtizedében Klebelsberg Kunó kulturális külpolitikájának köszönhetően egyre több magyarnyelv-tanárra lett volna szükség. Sorra nyíltak a külföldi egyetemeken a magyar tanszékek és lektorátusok, ahová mindenekelőtt nyelvtanárokat vártak, de ezek hiányában a fogadó ország nyelvét és kultúráját kutató,

ismerő bölcsesek látták el a nyelvtanári feladatokat is. Más kérdés, hogy voltak köztük nyelvoktatóként is kiemelkedő személyiségek, így többek között a Szili Katalin által is kutatott (1991) Lotz János, az Olaszországban tanító Tóth László és Váradi Imre, akik nyelvtanokkal, nyelvkönyvekkel, szöveggyűjteményekkel látták el hallgatóikat és írták be nevüket a magyar mint idegen nyelv tanítás történetébe.

Magyarországon eközben fokozatosan növekedett az 1927-ben megalapított Debreceni Nyári Egyetem népszerűsége és hallgatói létszáma. Nyelvtanárként jellemzően magyar anyanyelvű, de nem feltétlenül magyar szakot végzett bölcseket találunk a két világháború között, akik közül néhányan – pl. a fentebb említett Lotz János – megtanulták kívülről nézni anyanyelvüket, és ezt a szemléletet az általuk összeállított nyelvtanokban is sikerült érvényesíteniük. Ugyanakkor ne felejtjük el azt sem, hogy még messze vagyunk a kommunikatív nyelvtanítás igényétől, így a klasszikus nyelvek mellett több élőnyelvet is beszélő kutató-tanárok (irodalmárok, történészek, művészettörténészek) széleskörű műveltségükre és saját nyelvtanulási tapasztalataikra építve, az egyetemek keretein belül sikeres, az elvárásoknak megfelelő munkát tudtak végezni akár a hagyományos nyelvtani-fordító módszer segítségével is.

2. A közeli múlt

A két világháború között elkezdett építkezés a negyvenes évek végétől tovább folytatódott, csak az irány változott: a korábbi, nyugati szövetségi rendszert egy új, keleti szövetség váltotta fel, amelynek része lett a kölcsönös kötelezettségvállalás a felsőoktatás területén is. Az ötvenes évek elejétől jelentek meg ismét a külföldi diákok Magyarországon, számuk a kulturális egyezményeknek köszönhetően rohamosan gyarapodott. A két világháború között alapított egyetemi oktatóhelyek ugyanakkor hazai háttér nélkül maradtak, létük a befogadó ország jóindulatától függött, az újabbakon pedig, amelyek a kölcsönösség alapján jöttek létre, – a nyelvünk ismertségét tekintve – viszonylag nagy létszámú hallgatóság jelent meg. Azt gondolhatnánk, hogy ez már elég ok ahhoz, hogy elkezdődjék a magyar mint idegen nyelv tanárok képzése is, de nem így történt.

Eközben a Magyarországra érkezett, anyanyelvükön kívül sokszor mást nem beszélő európai, ázsiai, afrikai diákokat valakinek tanítania kellett, méghozzá szervezett keretek, izolált körülmények között kellett felkészítenie arra, hogy az egyetemi tanulmányaikat egy év elteltével magyarul végezhessék. Erre nem volt korábban példa, nem volt követhető gyakorlat, nem volt tananyag sem – márpedig meglehetősen intenzív, közös munkára volt szükség ahhoz, hogy a diákok a nulláról az egyetemi előadások megértéséig eljussanak. A feladat intézmények létrehozását is maga után vonta: 1952-ben létrejött az ELTE Bölcsészettudományi Karán a Központi Magyar Nyelvi Lektorátus, valamint ezzel párhuzamosan, 20 koreai ösztöndíjas számára létrehozták a Koreai Előkészítő Iskolát is, amely a későbbi Nemzetközi Előkészítő Intézet jogelődje lett. Ez a két intézmény határozta meg évtizedekre a magyar mint idegen nyelv hazai oktatását, itt alakultak ki azok a műhelyek, amelyeknek köszönhetően professzionális szintre emel-

kedett a magyarul tanulni vágyók nyelvi képzése, itt készültek az első modern, a nyelv-tanulási célok szerint differenciált tananyagok is. A kezdeti párhuzamosságok után a két intézmény között munkamegosztás alakult ki: a NEI a nyelvi előkészítésért felelt, a Lektorátus pedig a különféle egyetemeken tanuló diákok további nyelvi–szaknyelvi fejlesztését gondozta (Nádor 2016: 52–54).

A nyelvtanárok magyar és idegen nyelv szakot végzett fiatalokból kerültek ki, akik szerettek volna a magyar mint idegen nyelv területén is egyetemi ismereteket szerezni, és nem csak a saját, nehezen megszerzett tapasztalataikra, munkahelyi megbeszéléseikre támaszkodni, ezért már az 1960-as évek végén megpróbálták elérni, hogy a budapesti egyetemen elindulhasson a képzés. A Művelődési Minisztérium 1971-ben csak egy speciálkollégiumot hagyott jóvá, amelyen a volt NEI (a későbbi Balassi Intézet) néhány éve nyugdíjba vonult tanárai közül többen is részt vettek. Gondolatébresztőnek jó volt, de korántsem elegendő. Sajnos ez a kezdeményezés néhány éven belül elhalt, noha 1969-től, a lektori konferenciák megszervezésétől kezdve külföldről is igen határozott igény lett volna a képzésre. A lektorok egy része a NEI tanárai közül került ki, mások soha azelőtt nem találkoztak magyarul tanuló külföldivel. Ha volt rá lehetőség a fogadó egyetemen, bejártak az adott ország nyelvét idegen nyelvként tanítók képzésére, és látták, mennyit számít a nyelv külső szemléletének irányított elsajátítása. Ezekről a tapasztalatokról, valamint az őket foglalkoztató nyelvészeti, vagy szaktárgytanítási kérdésekről a magyar mint idegen nyelv tanítás első szakmai periodikájában, az Intézeti Szemlében (1973–2001) számos, ma is tanulságos cikket publikáltak (vö. pl. <http://epa.oszk.hu/02100/02123>).

A Központi Magyar Nyelvi Lektorátus a megalakulását követő néhány évben a teljes egyetemi rendszerben ellátta a magyar mint idegen nyelv órák szervezését, felügyeletét, de közel két évtized után megkezdődött a differenciálódás: önálló műhelyként megalakult a BME Nyelvi Intézete (1976), majd Közgazdasági Egyetem Nyelvi Intézete (1989), végül a Semmelweis Egyetem is levált a Lektorátusról. Ez egyben azt is jelentette, hogy új feladatokra is lehetőség nyílt.

A nápolyi vendégtanárságból hazatérő Éder Zoltán, aki 1979 őszén vette át a Lektorátus vezetését, rövid idő múlva felélesztette, sőt tovább is gondolta a tanárképzés lehetőségét, és kidolgozta a magyar mint idegen nyelv C-szak tantervét. Ez azt jelentette, hogy nappali képzésben, harmadik szakként vehették volna fel a hallgatók – ez a 80-as években bevett gyakorlat volt. A tervezés során jelentős támogatást kapott a fiatal oktatóktól, Szili Katalintól, Hegedűs Ritától és Kálmán Pétertől, valamint Ginter Károlytól, aki a NEI tanáraként és párizsi lektorként is jól ismerte a szakterületet.

A magyar mint idegen nyelv tanári szak megalapítása minden kétséget kizáróan Éder Zoltán nevéhez fűződik. A Lektorátus tudományos közleménysorozatának 30. számában (1993) áttekintette a szak alapításával kapcsolatos emlékeit. „Az imént C-szak tantervéről tettem említést. A szakot ugyanis eredetileg nappali tagozatra szántuk. *Ismeretlen okokból azonban a minisztérium posztgraduális képzés keretében engedélyezte.* Így indult meg 1982 őszén kétéves esti formában, három hallgató részvételével az ok-

tatás; a három hallgató a Lektorátus akkori három tanársegéde, Hegedűs Rita, Kálmán Péter és Szili Katalin volt” (Éder 1993: 313). A tantárgycsoportok között helyet kapott az oktatás- és a művelődéstörténet, a funkcionális és a kontrasztív nyelvészet, valamint a szakmódszertan. Lényegében ma is ezek a magyar mint idegen nyelvi tanárképzés alappillérei.

A szak iránt nagy érdeklődés mutatkozott a magyar és idegennyelv szakot végzett tanárok körében – és nemcsak Budapestről, ezért rövidesen 6 féléves levelező képzés is indult, majd Éder Zoltán és munkatársai ismét előterjesztették a 2+6 féléves, alapozó és törzsképzési szakaszt is tartalmazó nappali képzés tervét. Ezúttal sikerrel jártak, és 1994 őszén elindulhatott a képzés. A jelen (és jövőbeni) helyzet tanulságaként, kommentár nélkül idézzük ismét a szakalapító professzor szavait: „Napjainkban ugyanis végképp megérett az idő arra, hogy a magyar mint idegen nyelv és hungarológia nappali tagozatos tanári szak legyen, mert az igazi és folyamatos utánpótlást az egyetemisták köréből lehet biztosítani” (Éder 1993: 316).

Éder Zoltánt 1997-ben Szili Katalin követte a Lektorátus élén, és az 1999–2006 közötti időszakban főként alkalmazott nyelvészeti tárgyakkal, egyebek között az általa kutatott, magyar mint idegen nyelvi pragmatikával bővült a szak kínálata.

Aki kicsit is jártas a magyar mint idegen nyelv diszciplináris kérdéseinek irodalmában, tudja, hogy Éder Zoltán (1984) és Szépe György (1981) kis időbeli eltéréssel írta le a szakterület tipológiáját és terminológiáját. Nemcsak széles körű nyelvi műveltségük miatt, hanem korábbi lektori gyakorlatukból is mindketten pontosan tudták, hogy a sikeres nyelvvoktatás, a magyar nyelv külföldi egyetemi presztízisének megtartása és növelése attól függ, hogy milyen nyelvtanárok kezébe adják az oktatás felelősségét.

Szépe György a hetvenes évek elején New Yorkban, a Columbia University ösztöndíjas lektoraként dolgozott Lotz János és Robert Austerlitz mellett, az 1990-es évek elején pedig Fulbright-professzorként New Brunswickban, a Rutgers University magyar mellékszakjának egyik alapítója lett. Az ő neve is összeforrott a magyar mint idegen nyelv tanárszak megszületésével, de nem Budapesten, hanem Pécsen, az akkori Janus Pannonius Tudományegyetemen, ahol az 1985-ben megszervezett hungarológiai szakszeminárium 1992 őszére specializációvá fejlődött, majd 1998 őszén 8 féléves nappali szakként, 2001-től pedig már levelező tagozaton is elindult, és rövidesen a Bölcsészettudományi Kar egyik legnépszerűbb szakja lett. Eközben már 1995-től a Nyelvtudományi Doktori Iskola alkalmazott nyelvész doktoranduszai is elágazásként választhatták ezt a szakterületet (Szűcs 2003: 184–187). A munka töretlenül folyt a népszerű szakon először nappali, majd később levelező munkarendben is a bolognai típusú, háromciklusú képzési rendszer és az új tanári követelmények bevezetéséig.

A pécsi szak neve *Magyar mint idegen nyelv / hungarológia* lett, egy írásjel jelezte a két terület szoros összetartozását, de különbözőségét is. Mivel szakként csak magyar szakpárral lehetett felvenni, ugyanakkor sok idegennyelv szakos diák is érdeklődött iránta, számukra specializációként állt rendelkezésre ugyanaz a tudás, viszont a modulrendszerű képzés 6. modulját kötelezően fel kellett venniük, mert ott tanulták meg a magyar nyelv tipológiájára, rendszerére, történetére vonatkozó nélkülözhetetlen

ismereteket. A pécsi program alkalmazott nyelvészeti diszciplínaként tekintett a magyar mint idegen nyelvre, és így helyet kapott a kétnyelvűség, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a nyelvpolitika és a kontrasztív nyelvészet is. Fontos tantárgycsoportot alkottak a hungarológiai tárgyak, amelyek között a kultúráközvetítés, a társadalomismeret, a kisebbségtudomány is szerepelt, valamint a szakmódszertani tárgyak és a Nemzetközi Oktatási Központban megszervezett tanítási gyakorlat. Pécssett indult útjára 2000-ben a *Hungarológiai Évkönyv*, és itt készült el egyebek mellett a szak egyik alapkönyve, az ún. „kék könyv”, Giay Béla és Nádor Orsolya munkája, amely a pécsi Janus és a budapesti Osiris Kiadó közös kiadásában, a szakhoz kapcsolódva, *Magyar mint idegen nyelv / Hungarológia* címmel jelent meg 1998-ban. A pécsi szakra évek óta újra nagy igény lenne, de a bolognai képzésben – elegendő számú főállású, minősített oktató hiányában – nem indulhatott el.

A harmadik műhely Szegeden alakult meg Szőnyi György Endre koncepciója alapján (Szőnyi 2003). Talán ez a magyar és külföldi hallgatókat integráló képzés tért el legjobban a többitől, mivel abból indult ki, hogy a hungarológiával angolul (vagy más nyelven) érdemes foglalkozni, a magyar nyelvtudás jó, ha van, de nem elengedhetetlen. Ez a szemlélet akkor is vitatott volt, és ma is szakmai vitákat vált ki. Szeged végül a bolognai rendszerben nem is indított magyar mint idegen nyelv tanári szakot, csak az ELTE hungarológia mesterszakjához kapcsolódó szakot, ahol a hallgatók specializáció, illetve minor formájában találkozhatnak a nyelvtanítási modullal, de nem kapnak tanításra is képesítő oklevelet. Vajon véletlen, hogy a szerzőnek erről a tanárképzést lényegtelennek tartó 18–19. századi bölcsészképzés jut eszébe?

A legfiatalabb magyar mint idegen nyelv tanárokat képző egyetemi műhely a Károli Gáspár Református Egyetemen jött létre 1999 őszén, a jelen cikk szerzőjének irányításával. Az egyetem hallgatói nyitottak voltak a hungarológiai tudás megszerzésére, de a Bölcsészettudományi Kar akkori vezetése nem támogatta a szakindítást, így csak specializációként működhetett. A koncepció és a tantárgyi struktúra szinte teljesen megegyezett a pécsi programmal. Az osztott tanárképzés bevezetésekor azonban már megvolt a szükséges támogatás, és 2010-től a Károlin is elindulhatott a szak, amely ugyanolyan sikeres volt, mint az ELTE képzése. Pécs, ahová több más egyetemről jártunk tanítani éveken át, az adminisztratív („A-nyilatkozatos tanárok”) és a gazdasági megszorítások miatt kidőlt sorból, így a MID MA változatlanul sikeres második tanárszakja számára csak két képzési központ maradt – a mostani hullámvölgyben pedig a 2017/18-as tanévben egyelőre csak egy, a Károli Egyetem tartja magát.

3. A jelen (és a jövő)

A 2017. évben úgy tűnik, befejeződik valami: egy olyan közös munka, amely bizonyította, hogy a (nem is olyan) kis szakok egymásnak nemcsak versenytársai, hanem harcostársai is tudnak lenni egy jó ügy érdekében.

2017 ősztől minden közös erőfeszítésünk ellenére megszűnik a magyar mint idegen nyelv szakon a nappali képzés. Tisztelet illeti az érintett egyetemek tanszékvezetőit, kari vezetőit, rektorait, a Rektori Konferencia, a MAB és a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Bizottságát, akik minden rendelkezésükre álló eszközzel megpróbálták meggyőzni az Emberi Erőforrások Minisztériumát arról, hogy szükség van a teljes értékű tanári szakra, amely szakpárként megjelenhet a nemrégiben visszaállított osztatlan tanárképzésben. A Magyarországra érkező külföldi diákok száma fokozatosan növekszik, és az újabb lektorátusok nyitásával újabb, felkészült szakembereket várnak a külföldi egyetemeken, de a nyelvviskolákban is egyre nagyobb számú nyelvtanuló vesz részt nyelvtanfolyamokon, több szinten nyelvvizsgát is lehet tenni, ahol a mérésben és értékelésben jártas szakemberek kellene. Tehát leszögezhetjük, hogy szakképzett magyar mint idegen nyelv tanárra folyamatosan szükség van, és szükség lesz éveken át. (Annak taglalása egy külön tanulmányt érdemelne, hogy a hozánk hasonló, kevéssé választott nyelvek számára is létezik, vagy nemrégiben indult – mint pl. Ukrajnában a szaktanárképzés.)

A Magyar Nyelvstratégiai Intézet 2015 júniusában, éppen a felvételi beszélgetések napjaiban rendezett egy tanácskozást a nappali képzés megmentése érdekében, amelyen részt vett a közoktatási és a felsőoktatási államtitkár is. Láthatólag rossz adatokat kaptak, mert a felsőoktatási szakállamtitkár mindössze két hallgatóról tudott, miközben az ELTE hallgatói létszáma az MA második tanárszak bevezetése óta (2010) évente 40 körül, a Károli Egyetemé 30 körül állandósult. A pontos adatokat már másnap beküldtük, majd hónapokon keresztül újabb és újabb levelekkel próbáltuk meggyőzni a döntéshozókat arról, hogy vizsgálják felül az álláspontjukat. Érveltünk a magyar mint idegen nyelvből a közoktatásban lehetővé tettérettégi vizsgával is, amely szaktanár jelenlétét kívánja meg, de nem jártunk sikerrel. 2017-től már csak levelező formában indulhat a szak – és ugyanúgy nem tudjuk az okát, mint ahogy annak idején Éder Zoltán sem tudta, miért kapott csak posztgraduális képzésre engedélyt.

A fenti munkacsoport mozgatói Szili Katalin, Szűcs Tibor és Nádor Orsolya voltak, de részt vettek benne a szegedi, debreceni kollégák, a MANYSI és a Balassi Intézet szakértői is – tehát a teljes szakma, elmélet és gyakorlat egyaránt képviseltette magát. Azt szerettük volna elérni, hogy az osztatlan tanárképzés visszaállításával a magyar mint idegen nyelv szak is nyerje vissza régi rangját, amikor 2+6 féléven keresztül adhattuk át a tudást a diákjainknak, és választható legyen egyenrangú szakpárként. A kizárólag levelező képzést lehetővé tevő 18/2016.(VIII.5.) EMMI rendelet alapján azt mondhatnánk, hogy visszatértünk a kezdetekhez, de mégsem egészen ott vagyunk, hanem lejjebb, hiszen a két féléves (!) képzés befejezése után a semmiféle magyar mint idegen nyelvi-hungarológiai háttértudással nem rendelkező, nem tanári mesterszakot végzett hallgatóknak mindössze három, összesen 6 kredit értékű szakmódszertani tantárgy és 52 kredit pedagógiai-pszichológiai tantárgy teljesítése után adunk ki magyar mint idegen nyelv szakos tanári diplomát. Ez a képzés akkor lenne elfogadható, ha lenne közvetlen diszciplináris előzménye, tehát egy magyar mint idegen nyelv MA, amelyre a pedagógiai és szakmódszertani tudást rá lehetne építeni, de ilyen nincs, még a hozzá legközelebb álló hungarológia, vagy az alkalmazott nyelvészet is csak korlátozottan

tartalmazza a szükséges ismeretanyagot. A tanári előzménnyel érkezőknek indítható négy és öt féléves képzésen ezzel szemben a most érvényes tantervekben foglalt diszciplináris tudást is át tudjuk adni.

Végül megint Éder Zoltán szavaira kell visszautalnom, aki mindig elismerően nyilatkozott a levelező képzésben tanulók erőfeszítéseiről, mégis – amint fentebb már idéztem – a nappalis hallgatókban látta azt a jól mozgatható szellemi tartalékot, amit célszerűen fejlesztve a szakmájukat mind magasabb színvonalon művelő, tankönyvírásra, nyelvvizsgáztatásra, érettségiztetésre, lektori munkára és doktori kutatásokra képes szakembereket lehet képezni.

Összegzés

A tanárképzés történetén végigtekintve láthattuk, hogy évszázadokon keresztül hiányzott a tanárképzés, ezért a bölcsészek pedagógiai rátermettségétől függött, hogyan tudják másoknak, például a középiskolás diákoknak átadni a tudásukat. A tanítóképzés jobb helyzetben volt, de a magyar mint idegen nyelv szempontjából ez is elhanyagolt terület volt még akkor is, amikor a tanítóknak kellett volna beteljesíteniük az asszimilációs vágyakat.

Nehezen indult el a magyar mint idegen nyelv tanárok képzése, aztán évről évre népszerűbb lett, egyre jobb eredményeket tudott felmutatni a szakma mind az elméleti, mind a gyakorlati területeken – a tankönyvírástól a doktori dolgozatokig. Jó lenne, ha harminc év elteltével mindenki számára világos és lényeges lehetne az a *"mint"* a *magyar* és az *idegen nyelv* között!

Irodalom

- Dömötör Adrienne 2006. *Régi magyar nyelvemlékek*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 23–24.
- Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Nyr.* 107: 309–323.
- Éder Zoltán 1984. A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. *Nyr.* 108: 63–74.
- Éder Zoltán 1992. Vályi András, a magyar nyelv első tanára a pesti egyetemen. *MNy.* 88: 148–157.
- Éder Zoltán 1993. A magyar mint idegen nyelv a felsőoktatásban. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 30. ELTE, Budapest.
- Mészáros István 1981. *Az iskolaügy története Magyarországon 996–1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Molnár József – Simon Györgyi 1980. *Magyar nyelvemlékek*. Tankönyvkiadó, Budapest, 64–66.
- Nádor Orsolya 2014. Vályi András emlékezete. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=537>

- Pukánszky Béla – Németh András 1996. *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. Elektronikus változat: <http://www.mek.oszk.hu/01800/01893/html/>
- Rakaczkíné Tóth Katalin 1996. A szervezett tanárképzés kialakulása a Budapesti Egyetemen. Mozaikok a középiskolai tanárképzés történetéből. *Magyar Pedagógia* 2: 157–168.
- Sági István 1922. *A magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Szakál János 1934. *A magyar tanítóképzés története*. Hollóssy János Könyvnyomtató, Budapest.
- Szépe György 1981. A „magyar mint idegen nyelv” néhány diszciplináris kérdése. In: Giay Béla – Ruzsinyák Márta szerk. *Magyar nyelv külföldieknek. Az V. magyar lektori konferencia anyaga*. Budapest, 9–27.
- Szili Katalin 1991. Lotz János nyelvtanáról. *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 24. ELTE, Budapest.
- Szőnyi György Endre 2003. Komplex hungarológiai oktatásmodell a Szegedi Tudományegyetemen. In: Ujváry Gábor szerk. *Hungarológia a XXI. században*. A Balassi Bálint Intézet Évkönyve. Budapest, 177–181.
- Szűcs Tibor 2003. A hungarológus szakképzés. In: Ujváry Gábor szerk. *Hungarológia a XXI. században*. A Balassi Bálint Intézet Évkönyve. Budapest, 182–191.

Kiss Jenő¹

A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSA: NÉHÁNY ÉSZREVÉTEL

Abstract

The paper discusses the following issues: 1. Difficulties for German native speakers by learning Hungarian as a foreign language. 2. Historical reasons of a widespread misbelief: Hungarian language can not be learned by non-Hungarian speakers. 3. The Hungarian language: Reviews of non-Hungarian speakers.

Keywords: *German native speakers and the Hungarian language learning, linguistic misbelief, reviews of the Hungarian Language*

Kulcsszavak: *német anyanyelvűek és a magyartanulás, tévhitek, vélemények a magyarról*

1. Bevezetés

A magyar mint idegen nyelv oktatásának ügye nem lehet mellékes kérdés. Ez jelen esetben nem könnyedén megfogalmazott semmitmondó általánosság. Mivel különböző okokból évtizedeken át figyelemmel kísérhettem a magyar nyelv idegen nyelvként való oktatását ellátó tanszék sorsát az ELTE Bölcsészettudományi Karán, van tudomásom azokról a nehézségekről, amelyek az utóbbi évtizedekben végigkísérték a tanszék életét, s amelyek sajnos ma is jelen vannak. Ezért kellő tisztelettel adózom a tanszék tagjainak a végzett munkáért. Külön is a felelősség terhét nagyrészt hordozó vezetőjének, Szili Katalinnak, aki sokat küzdött a tanszék érdekében, s bizony gyakorta kellett megtapasztalnia a meg nem értést, tanszéképítő elképzeléseinek csak részleges megvalósulását, s hogy mit jelent a bölcsészkarai viszonylatban is magas óraszámú való rendszeres oktatás. Ezek mellett azonban nem szabad megfeledkezünk a sikerekről, a szervezési bravúrokról, a tudományos eredményekről, és különösen nem a tanítványok hálájáról. Illesse tehát köszönetünk most Szili Katalint fontos területen mutatott kitartó fáradozásáért, munkálkodásáért!

Az alábbiakban néhány olyan témát érintek, amelyek a magyar mint idegen nyelv oktatásával összefüggnek. De ezúttal nem vállalkozhatom másra, csak arra, hogy találózzak magyaryelv-oktatói múltamhoz kapcsolódó olyan kérdések között, amelyek

¹ Kiss Jenő professor emeritus, ELTE BTK Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék, Budapest; kisraba@gmail.com

ma is érdekelnek. Szándékom nem lehet más, minthogy szerény írásommal némiképp hozzájáruljak a magyar nyelv oktatásának színésítési lehetőségeihez.

Aki volt abban a szerencsés helyzetben, hogy anyanyelvét taníthatta nem magyar anyanyelvűeknek, megtapasztalhatta, mennyi mindent megtudott anyanyelvéről. S itt nemcsak a *docendo discimus* (tanítva tanulunk) örök igazságáról van szó. Hanem arról, hogy az anyanyelvi tudatosulásban a szóban forgó tevékenységnek valóban kitüntetett szerepe van. Megtapasztalhatta azt is, hogy fontos szerepe van a nyelvtanulásban a nyelvérzéken kívül bizonyos más tényezőknek is, azoknak, amelyek a tanulandó nyelvről és az e nyelvet beszélő közösségről való előzetes tanulói ismeretek kategóriájába, tehát a motiváló tényezőknek a tartományába tartoznak. Ha a tanulóknak pozitív érzelmi viszonya van a tanulandó nyelvhez, ha kötődik így vagy úgy a nyelvhez, e nyelv közösségéhez, de legalábbis néhány tagjához, akkor az már fél sikert jelenthet. Minél inkább jelentkezik az értéktulajdonítás a tanulandó nyelvvel és nyelvközösségével kapcsolatban, annál jobb a nyelvtanulási kilátások. A tanulási kedvet mindig növeli, ha biztos abban a tanuló, hogy számára hasznos nyelvet tanul. Az angoltanulást azért nem kell külön motiválni, mert mindenki tudja, hogy az angol ma a világ leghasznosabb nyelve, „a” világnyelv. A magyar nyelv tanulásához más motívumokat kell keresni.

2. Német anyanyelvűek nyelvtanulási nehézségei a magyar mind idegen nyelvvel kapcsolatban

Wolfgang Schlachter nyelvész, az akkori NSZK-beli göttingeni egyetem (Niedersachsen) finnugor tanszékének (Finnisch-ugrisches Seminar) a professzora volt 1976-ban bekövetkezett nyugalomba vonulásáig. Hat éven át, 1969-től 1975-ig az ő tanszékvezetése alatt voltam az ottani Georg-August Universität magyar nyelvi lektora. Mivel ő a finnugor nyelvek közül a magyart, a finnt jól megtanulta, egy svédországi lapp nyelvjárásban pedig gyűjtéseket is végzett, bőven voltak tapasztalatai arról, mit jelent egy indoeurópai, tehát flektáló anyanyelvűnek egészen más típusú, ti. agglutináló nyelveket tanulni. Foglalkoztatták a nyelvtanulás-nyelvtanítás kérdései is, ez magyarázza, hogy figyelemmel kísérte lektorainak munkáját. A magyaron kívül volt a finn és az észtnyelvnek is lektora a szóban forgó egyetemen. Csütörtök esténként magyar lektorként az észtnyelvvel és a finn vendégtanárral Schlachter professzor úrnál ültünk, s többnyire szakmai kérdésekről beszélgettünk (a német volt a társalgás nyelve). Emlékezetesen kellemes és hasznos beszélgetések, együttlétek voltak. Természetesen a nyelvtanulási nehézségekről is szó volt, azokról is, amelyek bennünket, finnugor nyelvűeket érintettek. Mivel nekem magyar nyelvi lektorként volt alkalmam megtapasztalni, mi jelent nehézséget a magyarul tanuló németeknek, a gyakorlati szükség okán is tanulmányoztam, figyeltem a magyar nyelv másságából következő tanulási nehézségeket. Az eredményes, kontrasztív nyelvtanításhoz ezekre az ismeretekre is szükség volt. A tapasztalatokról több publikációban is beszámoltam (l. Schlachter–Kiss 1976: 109). Nagy megtiszteltetés volt számomra, hogy Schlachter professzor azt javasolta, írjunk közösen egy tanulmányt arról, hogy mi jelent nehézséget a finn és a magyar nyelv tanu-

lásakor a német anyanyelvűeknek, s tegyük ezt objektivitásra törekedve, meghatározott kritériumok következetes alkalmazásával, s a végén vonjunk le következtetést arra vonatkozólag, hogy a finn vagy a magyar nyelv tanulása könnyebb-e a németeknek. A tanulmány német nyelven íródott meg, s Magyarországon jelent meg az *Acta Linguistica Hungarica* című folyóiratban 1976-ban. Schlachter professzor említette azt, hogy a memória teljesítőképessége a 15. életévtől, még ha szinte észrevétlenül is, de csökken, s ennek van némi kihatása arra, melyik nyelv tanulását tartják a tanulók nehezebbnek. Előnyben vannak e szempontból azok a nyelvek, amelyeket a 15. életév előtt kezdenek el tanulni. Mivel pedig legkorábban Európa nagy részén már akkor az angolt kezdték tanulni a gyerekek, s a finnugor nyelvek tanulására (a „nagy” finnugor nyelvekre, a magyarra, a finnre és az észtre gondoljunk) majdnem mindig csak az egyetemeken kerül sor, a memória az utóbbi esetben már nem fölfelé ívelő szakaszában volt (132). Így azok a nehézségek, amelyek a fiatalabb korban nem jelentettek különösebb gondot, az egyetemi évek alatt már erősebben mutatkoztak. Hozzátehetem: mivel mi, finnugor nyelvűek is indoeurópai nyelvek tanulásával kezdtük iskolai életünket, az egyetemi finn nyelvtanulás például azért volt az elején nehézkes, mert eltért attól, amihez már szokva voltunk, az indoeurópai mintáktól. Időbe telt, mire „rájöttünk”, hogy többrendbeli hasonlóság van a magyar és a finn között, mint a magyar és az adig tanult nyelvek között.

A sikeres nyelvtanulásnak bőven vannak nagyon fontos, nyelven kívüli okai is. A tanár, a tanár személyisége, a tanár diákokhoz való viszonya, a diák jártassága idegen nyelvek tanulásában, beállítottsága a tanulásra kiválasztott nyelvhez és beszélőihez, szorgalma, stb. (132–133). Feltételezésünk az volt, hogy minél nagyobb az eltérés az anyanyelv és a célnyelv között, annál nehezebb tanulni a célnyelvet. A tanulási nehézségeket egy speciális szempontból (szabályba foglalhatók-e vagy sem) két nagy csoportba lehet osztani: a „motiváltak” (ezek szabályokba foglalhatók) és a „motiválatlanok” (ezek pedig a tanuló szemszögéből szabálytalanságokként, azaz kivételekként jelentkeznek). Az első csoport esetében a nyelvelsajátításban a megértés, a kombinációs készség játszik fontos szerepet, míg a második csoportnál megnő a memória, a memorizálás szerepe. Attól függően, hogy a tanuló melyik képességgel van jobban megáldva, két kategóriát különítünk el. Az egyikbe a németül „Verstandeslerner”, a másikba a „Gedächtnislerner” terminussal nevezhető tanulók kerülnek. Természetesen ezek mindegyikének (*Verstand* 'értelem' és *Gedächtnis* 'emlékezet'), birtokában van az egészséges ember, ám különbségek közöttük egyénenként koránt sem ritkák (*Lerner* 'tanuló'). Mindenkinek bőven lehetnek ezzel kapcsolatos emlékei az iskoláskorból.

A vizsgálat egyik eredménye az volt, hogy a német anyanyelvűek számára a magyar nyelv összességében könnyebben tanulható, mint a finn. Ez az eredmény a németek és a magyarok sok évszázados szomszédsága, tehát a német hatás ismeretében nem meglepő (138). Miként nem lenne meglepő az sem, hogy svéd tanulókat vizsgálva esetleg fordított eredmény születne (a svédnek a finnre gyakorolt hatása miatt), s lehetséges, hogy a svédnek számára a finn nyelv tanulása könnyebb lenne, mint a magyar. Mindez azonban föltevés csupán.

3. Egy közkeletű tévhit: a magyar nyelv megtanulhatatlan a nem magyar anyanyelvűeknek

Ha egy nyelvről azt híresztelik, hogy megtanulhatatlan, nem fogja növelni az iránta való tanulási kedvet. Érthető: ki akar eleve kudarcra ítélt vállalkozásba fogni? Magyarországon az utóbbi időben több külföldi edző is megfordult, s napjainkban viszonylag sokan vannak (főként a futball, kézilabda, kosárlabda, jégkori házatáján). Nem jeleskednek abban, hogy törekednének magyarul is tanulni. Nem csoda persze. Egyrészt, mert ilyen feltételt eleve nem támaszt az alkalmazó, másrészt mert mondják is, nem érdemes belevágni egy ennyire nehéz nyelv tanulásába, még udvariassági gesztusból sem. Egy holland futballedző nyilatkozatba adta annak idején, hogy megpróbálkozott a magyar nyelv tanulásával, de szerinte annyira nehéz, megtanulhatatlan nyelv, hogy feladta. Igaza volt abban, hogy indoeurópai anyanyelvűek számára nehéz az agglutináló magyar nyelvet tanulni, de hogy megtanulhatatlan volna, az túlzás. Ezt a kérdést nyilván nem szabad megkerülni a magyart mint idegen nyelvet oktatóknak, s tájékoztatást érdemes adniuk tanítványaiknak arról, miért nehéz számukra a magyar. Tisztázni kell egyfelől tehát azt, hogy a tanulók anyanyelve és a magyar célnyelv között nyelvtipológiai értelemben milyen különbségek vannak. Fel kell készíteni őket a várható idegenségekre. De célravezető szólni azokról a magyar nyelvi jelenségekről is, amelyek megtanulása azért lehet könnyebb, mert kivétel nélküli szabályok irányítják őket (például a hangsúly az első szótagra esik, minden beszédhangot tisztán artikulálunk, nincs grammatikai nem, s ezért nincsenek idetartozó egyeztetési feladatok sem, a számnévi jelző után a jelzett szó mindig egyes számú, a tőszavak helyesírása fonetikus, tehát megfelel a kiejtésnek, stb.).

Talán nem lenne haszontalan a magyar nyelv megtanulhatatlanságáról kialakult hiédelemről is röviden szót ejteni – merthogy nem nyelvtudományi vagy tanuláslélektani bizonyítékok alapján született. Ez történeti forrásokkal igazolható. 1751-ben például a szlovák anyanyelvű, Hungarus-tudatú Ribiny János latin nyelvű tanévnyitó beszédében Sopronban a líceumban a következőket mondta: „Alkalmasabb módon, mint római nyelven [latinul], nem tudtak őseink a szomszéd népekkel tárgyalni, minthogy a többi nép a magyarok nyelvét – mely sokban különbözött a többi európaítól – nem tudta megtanulni; a magyarok pedig annyi különböző nép különböző beszédmódját nem akarták kitanulni” (Ribiny 1751/1992: 14). Tévedés ne essék: Ribiny nemhogy nem viseltetett ellenséges érzülettel, éppen ellenkezőleg: védelmébe vette a magyar nyelvet a külhoni leszóló véleményekkel szemben!

A magyar nyelv megtanulhatatlanságának tévhite csak a magyar reformkor politikai és nyelvpolitikai harcai közepette kezdett szélesebb körökben is elterjedni. Akkor, amikor a magyar rendek a magyar nyelv szélesebb körű használatát szorgalmazták II. József németesítő törekvései után, a szláv nemzetiségű képviselők, különösen a horvát követek egyik ellenérve a magyar nyelv hivatalossá tétele ellen nemcsak az volt, hogy e nyelv „a nemes szláv nyelvektől idegen”, hanem az is, hogy a szlávok számára megtanulhatatlan (Nyomárkay 1989, 58). Az volt tehát az érvük, hogy a magyar nyelv megtanulhatatlansága miatt egyszerűen alkalmatlan lenne az összekötő kapocs szere-

pére a többnyelvű országban (akkor a latin nyelv hivatalos nyelvként való megtartása mellett kardoskodtak). A szóban forgó tévhit tehát elsősorban olyan nyelvi attitűd következménye, amely politikai okokból volt egyértelműen negatív. A nyelvi érvek nagyrészt utólag társultak a korábban kialakult nem nyelvi érvekhez. A nyelvi érvelés pedig annak az igazságnak a téves túlterjesztésével született meg, hogy a magyart a szláv anyanyelvűek valóban nehezebben tanulják, mint bármelyik rokon nyelvüket. Sajátos paradoxonként a magyarok körében olyan érveléssel terjedt a szóban forgó tévhit, hogy igen, a mi nyelvünk nem szokványos, mert eredeti nyelv. Úgy terjedt tehát, hogy megerősítette a magyar nyelv társtalanságát és páratlan voltát valló téves hagyományt.

4. A magyar nyelv nehézsége egyben érdekessége is

Természetesen tudatában kell lennünk annak, hogy az egyének megítélését számos szubjektív tényező befolyásolja, tehát csak megfelelő óvatossággal szabad eljárni. Az azonban mindig is tanulsággal jár, ha a magyar nyelvet jól elsajátító más anyanyelvű véleményére figyelünk. Egy német anyanyelvű heidelbergi matematikus (O. Gschnitzer) nyilatkozott 2000-ben. A következőket mondta: „Az indogermán beszélő minden szónak csak a hangsúlyos szótagját ejti hosszan, a többit többé-kevésbé elnyeli. Ezért persze idegesíti: a magyar ragaszkodik ahhoz, hogy minden szótagot tisztán ki kell ejteni. Néha meg éppen a hangsúlyos első szótag rövid, a többi pedig hosszú. Ezeket „fordított szavak”-nak nevezném, például *fehér, kerék*. Aztán vannak még a „gépfegyver-szavak”, mint az *elengedhetetlen*, a „fékező szavak”, mint a *szállít*, és a különösen mulatságos „szlalom-szavak”, mint például a *hólapátolás*. Persze akad még sok más kemény dió, például a tárgyas igeragozás, az egyes szám használata a számok után, az *ny*, a *gy* és a *ty* kiejtése, és így tovább. És ez jól is van így, mert ami olyan érdekessé és vonzóvá teszi a magyar nyelvet, az éppen a gazdagsága és az egzotikussága, egyszóval: a nehézsége” (Kiss 2012: 62).

5. Korábbi vélemények a magyar nyelvről

Érdemes visszatekinteni a múltba is, hogy legyen ismeretünk arról, miképpen vélekedtek a magyar nyelvről elmúlt századokban. Tudvalevő ugyanis, hogy ha valamely nyelvnek jó „híre” van, az presztízsét növeli. A rossz pedig csökkenti. Az alábbi összeállítást azért készítettem, hogy esetleg forrásul szolgáljon valamelyik magyar nyelvi óra színesítéséhez. Ezzel a kérdéskörrel a Svédországban magyar nyelvi lektori teendőket is ellátó fiatal Lotz János is foglalkozott annak idején. Két összeállítást is készített. Az alábbi következő adatokat – tisztelettel emlékezve rá – tőle idézem (in: Terts István é. n. 23–35).

A Kr. u. 960 táján íródott első fennmaradt vélemény szerint (Liutprand püspök írta latin nyelven): „Mihelyt a csata megkezdődik, a magyarok részéről ama rút és ördögi szó *húj, húj*, sűrűn hallatszik” (23). Nem csodálkozhatunk azon, hogy rútnek és ördögi-nek találta a krónikáíró a harci kiáltást, hiszen félelmetes lehetett a meginduló rette-

gett ellenséges sereg közeledtét megtapasztalni, vagy akár csak elbeszélést hallani róla mint bekövetkezhető eseményről.

A következő följegyzés Gellért püspökről szól, aki éjjel hallotta egy őrlőlány dalát, s „csodálkozva figyel és a különös, lány hangokon, bár nem érti őket, könnyekre fakad” (i. h.). Ebben az esetben a dalban megszólaló nyelv dallamossága volt a hatás kiváltója.

A magyar nyelvet zabolátlannak gondolták tudós humanisták, de amikor megjelent Szenci Molnár Albert nyelvtana, Polanus Amandus, a tudós humanista azt írta 1609-ben: „Akadtak, kik kétségbe vonták, hogy a zabolátlan magyar nyelvet nyelvtani szabályokba lehet foglalni; Te azonban kiváló munkáddal alaposan megcáfoltad őket” (i. h.). Itt megint más oldalról születik vélemény: ha a magyar nyelv is szabályokba foglalható, mint a klasszikus nyelvek, akkor ez értéke ennek a nyelvnek.

Wilhelm Schott, a német tudós 1840-ben már szakmai megközelítéssel (is) él: „A magyar nyelvben, mint minden eredeti nyelvben, olyan üde, gyermeki természet-szemlélet él, hogy előre nem is sejthető fejlődés csírái rejtőznek benne, Olyan sok szép lány mássalhangzója van, például bizonyos hangok jóleső jésítése (*ly, ny*). Magánhangzóit tisztábban ejti, mint a német. Egyaránt képes velős rövidsége és hatásos szónoki nyújtottságra, szóval a próza minden nemére. Összhangzatos felépítése, csengő rímei, kifejezésbeli gazdagsága és zengő hangjai viszont kiválóan alkalmassá teszik, mint a tapasztalat is igazolja, a költészet minden ágára”.

Mezzofanti (1774–1849), a világ legnagyobb nyelvcsodája magyarul is tudott, s a magyar Akadémiának (a Magyar Tudós Társaságnak) külső tagja volt, egy cseh költőnek ezt mondta: „Tudja, melyik nyelvet tartom az olasz és a görög után, minden más nyelv előtt, leginkább dallamosnak és a verselés szempontjából leginkább fejlődésre képesnek? A magyart. Ismerem néhány költőjüket, néhány versüket, melyek dallamosságukkal meglepnek. Ügyeljen, ebben a nemzetben egyszerre csak fel fog tűnni egy költői lángész és nézetemet igazolni fogja. A magyarok, úgy látszik, még nem is tudják, micsoda kincs lakozik nyelvükben” (i. h.). Mezzofanti rájött arra, hogy a magyar nyelv mind a hangsúlyos, mind az időmértékes verselésre kitűnően alkalmas.

Végezetül következzenek Jules Romains francia költő szavai 1927-ből: „Úgy éreztem, hogy a magyar nyelv csupa erő. Szenvedelmesen férfias. Az önök szótagjaiban van valami az izmok kemény nekiduzzanásából; néha rekedt és rövid lihegés emeli fel őket, amint a szilaj indulat felemeli a mellkast. Hát én legalább is ezt éreztem, amit egy másik kísérletem is megerősített, amikor meghitt társaságban elszavaltattam magamnak a klasszikus és jelenkori költészet néhány darabját” (i. m. 27).

Idézhetnénk persze elmarasztaló, negatív véleményeket is a magyar nyelvről. A tudományos igazság egyértelmű, s ezt Zsirai Miklós szavainak az idézésével közvetítem: „Misteli Ferenc [Franz Misteli] a nyelvi jellemzéstán egyik legtekintélyesebb képviselője, pályája elején csak gyarlóságokat, tökéletlenségeket látott a magyar nyelvben, később azonban dicsérő szavakban sem fukarkodott. Simonyiék tiltakoztak elítélő bírálata ellen, később viszont örvendezve tapsoltak dicséréteinek. Pedig az efféle ítékezés annyit nyom a latba, mint a magasztalás: semmit” (1939: 194).

Irodalom

- Kiss, Jenő 1976. Schwierigkeiten für Deutsche beim Erlernen des Ungarischen. *Annales Universitatis Scientiarum Budapestinensis de Rolando Eötvös Nominatae. Sectio Linguistica* 6: 77–84.
- Kiss Jenő 2012. *A magyar nyelv és nyelvközösség*. Balaton Akadémia Kiadó. Szent György könyvek, Keszthely.
- Nyomárkay István 1989. *Ungarische Vorbilder der kroatischen Spracherneuerung*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ribiny János 1751/1992. Beszéd a magyar nyelv műveléséről. In: Grüll Tibor (sorozatszerk.): *Líceumi Füzetek* 1. (ford.) Kis Erika és Grüll Tibor, Sopron.
- Schlachter, Wolfgang – Kiss, Jenő 1976. Schwierigkeiten beim Erlernen des Ungarischen und Finnischen. *Acta Linguistica Hungarica* 26/1–2: 109–138.
- Terts István (szerk.) é. n. *Lotz János útja: Bonyhád→Budapest→Stockholm→New York. Bonyhád*.
- Zsirai Miklós 1939. Nyelvünk alkata. In: Szekfű Gyula (szerk.), *Mi a magyar?* Magyar Szemle Társaság, Budapest. 193–216.

Brandt Györgyi¹

A MAGYAR NYELV ÉS A ROKON NYELVEK INTÉZMÉNYES MEGISMERTETÉSÉNEK PROGRAMJA BERLINBEN, A VILÁG ELSŐ HUNGAROLÓGIAI KÖZPONTJÁBAN

Abstract

In 1916 Hungarian Language and Literature gained its own Department in Berlin. Besides the Department, a research institution was established, then later in the frame of the institution several lecturates came into existence. By widening the scope of research the borders of this scientific field were expanded accordingly, and besides the Hungarian, the whole extent of Finn-Ugric and furthermore Ural-Altaic cultures could be experienced. The Department and Institute were led by Róbert Gragger, whose name can be attributed to the project of introducing the Hungarian and related languages to Germany and this way to Western Europe through institutions founded by him.

Keywords: *the first Hungarian department abroad, introducing Hungarian culture abroad, institutional framework, introducing kindred languages and cultures, international workshop*

Kulcsszavak: *az első külföldi magyar tanszék, a magyar kultúra külföldi megismertetése, intézményes keretek létrehozása, a rokon nyelvek és kultúrák megismertetése, nemzetközi műhely*

1. Bevezetés

2016 őszén ünnepelte alapításának 100. évfordulóját a berlini magyar tanszék, a világ első külföldi, az egyetlen külföldön létesített magyar tanszéke, ami megalapítása óta, minden történelmi változást túlélve, megszakítás nélkül működik ma is. Megalapítására 1916-ban került sor, amikor a németek és a magyarok az I. világháború során kialakult fegyverbarátság révén közel kerültek egymáshoz, és Berlinben a porosz kép-

¹ Dr. Brandt Györgyi PhD, egyetemi adjunktus, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem; brandtgyorgyi@gmail.com

viselőház egyhangúlag elfogadta a berlini egyetemen felállítandó magyar tanszékre vonatkozó javaslatot,² és a tanszék élére tudóskörök támogatásával Gragger Róbertet nevezte ki a porosz kultuszminister.³ A porosz képviselőház ugyan egy Magyar Nyelv és Történelem Tanszék létrehozását szavazta meg, azonban az 1916. augusztus 12-én aláírt szerződésben a tanszék nevét Gragger személyére és szakterületére való tekintettel **Magyar Nyelv és Irodalomtörténeti Tanszék**re módosították.⁴

Óriási jelentőségű esemény volt a magyar tudományos élet történetében, hogy Nyugat-Európa egyik legnagyobb egyetemén tanszéket kapott a magyar nyelv és irodalom. Gragger kezdetől fogva legfőbb célkitűzésének tekintette, hogy Magyarországot a háborúval, válságokkal terhes időszakban kiemelje az elszigeteltség állapotából, és a magyar kultúrát Európa-szerte ismertté tegye. Az ország külföldön való megismertetésére intézményes kereteket hozott létre. A porosz és a magyar kultúrpolitika elképzeléseinek megvalósítására törekedve, mind a porosz mind a magyar kultuszminiszterek támogatását élvezve, a tíz esztendei szoros együttműködés eredményeként a magyar tanszék köré egész hungarológiai intézményrendszert épített ki. Nevéhez köthető a hungarológiai kutatások megindítása, valamint fogalmának és művelésének bekapcsolása a nemzetközi tudomány vérkeringésébe.

A magyar mint idegen nyelv oktatásának, illetve a magyar kultúra külföldi megismertetésének kezdeteiről – Gragger berlini megjelenése előtti időszakról – is érdemes néhány szót ejteni. Már a 19. század közepétől működtek külföldön létesített, a magyar nyelv és kultúra megismertetésének ügyét szolgáló oktatóhelyek. A Habsburg Birodalmon belül, a bécsi egyetemen jött létre az első külföldi egyetemi magyar oktatóhely, ahol **Márton József** 1806–14-ig, majd 1835–40-ig tanította „nyelvemsterként” a magyar nyelvet. Ezt követően a prágai egyetemen **Riedl Szende** tanított 1854–60 között magyar nyelvet, nyelvészetet, valamint irodalom- és művelődéstörténetet – első, hivatalosan kiküldött magyarországi vendégoktatóként. A skandináviai magyar nyelv-oktatás a finnugor nyelvtudomány fejlődésének köszönhetően vette kezdetét az 1860-as években: a finnugor nyelvészet professzorai hirdettek magyar nyelvi és irodalmi órákat: elsőként **Oskar Blomstedt**, aki a helsinki egyetemen a finn és magyar nyelv docense volt. 1900-ban a svédországi Uppsalában a finnugor nyelvtudós, **Karl Bernhard Wiklund** kezdett magyar nyelvet oktatni. A párizsi Sorbonne-on 1902-től **Kont Ignác** tartott magyar nyelvi és irodalmi előadásokat, a világháború kitörésével azonban megszűnt a magyaroktatás a párizsi egyetemen is.

A magyar nyelv és kultúra képviselője tehát már a 19. században jelen volt néhány külföldi egyetemen, és amint láttuk, különböző okokból szerveződött: a Habsburg Birodalmon belül (Bécsben, Prágában), a finnugor nyelvrokonság kutatásának ösztönzésére (Helsinki, Uppsalában), avagy a tudós szakterülete, egyéni kutatásai révén (Párizsban). Az oktatás és a kutatás azonban nem volt intézményesen meg-

2 GStA PK I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/37

3 Magyar tanszék nem volt eddig még sem Bécsben, sem Berlinben, sőt, Németországban Közép- és Kelet-Európa egész térségét mindössze egy Szlavisztika Tanszék képviselte Berlinben, ezenkívül Lipcsében működött még egy Román és egy Bolgár Intézet.

4 GStA PK I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/49

szervezve, – ez **Gragger Róbert** felléptével vált valóra. Gragger tudományszervezői tevékenysége során felismerte, hogy egységes irányítással, az oktatók és kutatók munkáját koordinálva a magyar nyelv és kultúra megismertetése eredményesebben valósítható meg.

2. A berlini tanszék

Gragger hittel teli elszántsággal látott neki a munkának, azt egyenesen „nemzeti jelentőségű ügynek”⁵ nevezve. A szemeszter indulásával, október közepétől előadásokat tartott, vezette a szemináriumokat.⁶ A magyar tanszékkel kapcsolatos terveiről, a tanszék feladatairól levélben tájékoztatta a magyar kultuszminisztert: „A berlini magyar tanszéknek két irányban van missiószerű hivatása. Egyrészt a magyar kultúra legértékesebb részének lesz tolmácsoló szerve Németország legnagyobb egyetemén, s ezidő szerint német részről egyetlen hivatalos képvisellete szellemi életünknek. Missiója lesz: nyelvünk, kultúránk múltjának és jelenének ismertetése a német közönség előtt, és az erre vonatkozó elterjedt téves fogalmak eloszlatása. Ezen cél elérésére nem fog csupán zárt egyetemi előadásokra szorítkozhatni, hanem szélesebb körök előtt is tárgyiasan, adatokkal kell majd igazolnia, hogy a magyarságot joggal külömb hely illeti meg az európai kultúrában, mint a milyent, nagyrészt nyelvi elszigeteltsége miatt, eddig juttattak neki. El kell látnia a német tudományos szervezeteket /Wissenschaftl. Betrieb/ a filológiai és más szellemi tudományok területén az odavágó szakirodalommal, közvetítenie kell ennek eredményeit s a nyelvi akadályok ilyen áthidalásával el kell érnie azt, hogy tudományos világunk magyar nyelvű munkássága is felhasználtsék és megfelelő helyet kapjon a német tudományos productióban.”⁷

A kezdeti hallgatói létszámról Gragger 1917. március 22-én C. H. Beckerhez írt levele nyújt információkat: 84 hallgatót említve.⁸ Hogy ez a szám sok-e vagy kevés, azt annak alapján ítélni lehet meg, amit az egyetem rektora, Ernst Bumm fogalmazott meg az 1916/1917. tanévet értékelő beszédében.⁹ Az egyetemi tanács előtt elmondott beszédében kifejti, hogy a háborús idők nehézségei ellenére rendben lezajlott a tanév, az előadásokat az összes karon hiánytalanul megtartották. A beiratkozott hallgatók létszáma

5 Vö.: Gragger 1916. január 18-án Jankovich Bélának írt levelét: ELTE Lt 8/b, 1091/1915/16

6 A Berlini Gragger Archívumban megtalálható Gragger előadásainak tematikája (1916/17 Wintersemester – 1926/27 Wintersemester): BGA-I/6-spk-02 – Az archívum online formában megtekinthető: <https://rs.cms.hu-berlin.de/bga/pages/home.php> – Az archívumban található dokumentumokat magam dolgoztam fel. A Klebelsberg-ösztöndíj és a CENTRAL hálózat támogatásáért ezúttal is köszönetet mondok

7 BGA I/6-jan-02 Gragger levele Jankovichhoz, Berlin, 1916. júl. 20. – Az idézett levélrészletben összefoglalt feladatköröket részletesebben megformálva találjuk a Berlini Magyar Tudományos Intézet c. későbbi értekezésében (Gragger 1918: 1), ami azt bizonyítja, hogy 1916 nyarán már kész tervekkel és rendszerben gondolkodva nézett a rá váró feladatok elébe.

8 BArch, R 4901/1439, UI 5504

9 Vö.: GStA PK I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. III. Nr. 1. Bd. 7 – A dokumentum tartalmazza a rektor beszédének írásbeli változatát (Bumm 1917).

a tanév *első* félévében a következőképpen alakult: 8151 volt a férfi, 1258 pedig a nő hallgatók száma, jelentős többségük azonban nem látogathatta az előadásokat, mert 5821 fő a frontokon teljesített szolgálatot. Sokan voltak, akik a félév során kapták meg behívójukat, vagyis a tényleges hallgatói létszám a félév induló adataihoz képest tovább csökkent. Mindezen adatok tükrében láthatjuk, hogy az egyetem összes karának előadásait mintegy háromezer főnyi hallgatóság látogatta, s ha ehhez mérjük Gragger 84 hallgatóját, megérthetjük elégedettségét.

3. A Berlieni Magyar Szeminárium

Gragger a tanszék munkájának kiegészítéseképpen – rendkívüli professzori kinevezését követő napon, 1916. augusztus 19-én – létrehozott egy magyar szemináriumot is.¹⁰ A tanszéki munkát ugyanis olyan feladatokkal kívánta kibővíteni, melyekhez már indulás előtt szűknek látszottak a keretek, így rögtön a munka megkezdésekor szükségesnek mutatkozott egy szeminárium létrehozása.

Egyúttal megalapította a **szemináriumi könyvtár** is, saját mintegy tízezer kötetes könyvtárát felajánlva. Adományával lehetővé vált a hallgatók számára a könyvtár azonnali használatba vétele. A könyvtár eleinte csak a Nagy-Magyarországgal és a Duna-medencében élő egyéb népekkel, különösen a német kisebbséggel kapcsolatos anyagokat gyűjtötte: Gragger hungarológia-felfogásának értelmében az irodalom, nyelvészet, történelem, jog, közgazdaság mellett a kulturális élet minden területe képviseltette magát, később azonban kiterjedt a finnugor, majd az ural-altaji kultúrkörre is. Így a könyvtár az ural-altajisztika széles tudományterületén belül gyűjtötte anyagait: a finn, mordvin, cseremisiz, lapp, votják, zürjén, vogul, osztják, valamint a török, tatár, kirgiz, baskír, koibal, burját stb. nyelvekkel és népekkel kapcsolatos könyveket, folyóiratokat, néprajzi anyagokat.¹¹

Mivel Berlinben máshol nem tanították a magyar nyelvet, az egyetemi hallgatókon kívül más főiskolák (műegyetem, kereskedelmi főiskola, keleti szeminárium, mezőgazdasági főiskola, állatorvosi főiskola, konzuli akadémia) hallgatói közül is számosan jártak a Berlieni Magyar Szemináriumban tartott órákra. Gragger a téli szünetben ingyenes esti nyelvkurzust hirdetett, amire annyian jelentkeztek, hogy három csoportot is indítania kellett, sőt a félév folyamán tovább nőtt a csoportok száma, immáron ötre, több mint száz résztvevővel. A lelkes hallgatóktól még húsvétra sem tudott hazautazni: „Magamról annyit, hogy szerettem volna húsvétra hazamenni, de a tanítványok oly buzgók, hogy nagycsütörtökön még és húsvét keddjén már jöttek a szemináriumba a magyar nyelvi

10 GStA PK VI. HA NI C.H. Becker, Nr. 1956

11 A hungarológiai könyvtár állománya Gragger halálakor mintegy 23 000 kötetből állt, valamint 120 kurrens folyóirat és 15 napilap járt rendszeresen. További jelentős adat még, hogy 79 kül- és belföldi kapcsolattal rendelkezett az Intézet, köztük voltak könyvtárak, kiadók, lapkiadók, intézetek, hivatalok, ahonnan könyvek és folyóiratok érkeztek. Vö.: A Berlieni Magyar Intézet Baráti Társasága 1926/27. évre vonatkozó éves beszámolója, BArch, R 4901/1441, UI 4757

tanfolyamokra, melyek, lévén gratis és publicissime, igen látogatottak.”¹² A nyelvórákon a hazai viszonyok között úttörőként, a régi, grammatizáló módszer helyett a beszédközpontúságot és a fonetika fontosságát hangsúlyozó új módszerrel, a direkt módszerrel, annak eredményeit felhasználva tanított.¹³

4. A Berlieni Magyar Intézet

Gragger tisztán látta, hogy a Magyar Szeminárium nyelvi és irodalomtörténeti óráival nem érheti el azt a célt, amelyet kitűzött. Egy olyan kultúrintézetet akart létrehozni, ami a magyar szellemi élet minden területét szisztematikusan átfogja, miközben legfontosabb „... feladata lesz, hogy a hazánkról való ismereteket a külföldön rendszeres kutatással és tanítással terjessze és mélyítse”.¹⁴ Meg kell indítani a munkát Magyarország külföldi megismertetésére, hiszen, mint egyik alapvető munkájában ki is fejtje: „Magyarországnak nem szabad többé megelégednie elszigeteltségének eddigi állapotával. Magyarország történelmének, irodalmának, állami és jogi viszonyainak épen olyan ismereteseznek kell lenniök minden művelt európai előtt, mint bármely más komoly culturállam élet viszonyainak.”¹⁵

A Magyar Szeminárium nagy magyar kultúrintézeté alakítása hamarosan valóra vált. A Magyar Intézet megalapítására a porosz kultuszminisztérium „**Auslandsstudien**”-programja keretében kerülhetett sor.¹⁶ A magyarsággal kapcsolatos kutatás Gragger intézete köré centralizálódott, így a külföld tanulmányozásának kidolgozott tervezete és annak megvalósulása nagymértékben hozzájárult a hungarológia megszületéséhez.

A Berlieni Magyar Intézet alapító ünnepségére 1917. szeptember 24-én került sor a két díszelnök Friedrich Schmidt-Ott és Apponyi Albert részvételével. Az Intézet alapszabályzata kimondta, hogy a Berlieni Magyar Intézet a német-magyar kulturális kapcsolatok ápolására jött létre; a Magyarországgal kapcsolatos ismereteket hivatott terjeszteni Németországban, valamint tágabb értelemben külföldön. Munkatervében széles kereteket jelöl meg céljai megvalósításához: oktató- és kutatóhelyként működve vizsgálja a magyarsággal kapcsolatos kérdéseket az alábbi tudományterületeken: 1. nyelvtudomány és történelem, 2. jog és államtudomány, 3. közgazdaság, 4. művészet.¹⁷

12 OSzK Kt. Fond 36/144, Gragger Róbert levele Gulyás Pálhoz, 1917. ápr. 11.

13 BGA I/6-tan-11 – Az egyetlen fellelhető dokumentum Gragger tanítási módszeréről.

14 BGA I/6-beo-02 Gragger levele Beöthy Zsoltnak, Berlin, 1917. dec. 9.

15 Gragger 1918: 1

16 Németországban már a háború előtt felvetődött a külföld tanulmányozásának kérdése, ami a háború kitörésével konkrét megoldandó feladattá vált. Az európai nemzetek, a különféle népek egyetemes szellemi életének tudományos alapokon való tanulmányozása, illetve annak hangsúlyozott szerepe a német kultúrpolitikában lehetővé tette, hogy Németországban, illetve Berlinben sorra alapítsák a külföldi intézeteket. Egyes kultúrkörök tanulmányozását egyetemekhez kötötten, például földrajzi elhelyezkedésük vagy meglévő, hagyományos kapcsolataik alapján határozták meg. Az „Auslandsstudien” kidolgozása a későbbi kultuszminiszter, C. H. Becker nevéhez fűződik (Becker 1917: 513–31)

17 Vö.: BArch, R 4901/1439, UI 6459

Az Intézet megalapításával egyidejűleg Gragger azonnal hozzáfogott a tervszerű tudományos kutatás megszervezéséhez. A Magyar Intézetben kezdettől fogva intenzív hungarológiai kutatás folyt. Graggertől származik a **hungarológia** szó: maga alkotta az „ungarológia” terminust, amin az egész magyar kultúrkört feldolgozó tudományt értette, s aminek létrehozásában a nemzetközi analógiák játszhattak szerepet.

Gragger a Magyar Intézet sokirányú tevékenységének ellátásához szükséges anyagi háttér biztosítása érdekében megszervezte a szponzorálást is, ezért intézete megalapításával szinte egyidejűleg létrehozta a **Berlini Magyar Intézet Baráti Társasága** egyesületét. A Társaság az Intézet támogatásán keresztül a két ország kulturális kapcsolatainak fejlesztésére volt hivatott. Ahogy Beöthy Zsoltnak írt levelében megjegyzi: „Ezen magas célra irányzott törekvéseknek előmozdítására megalakult a „Berlini Magyar Tudományos Intézet Barátainak Társasága”, amelyben a magyar és a német tudományos, hivatalos és gazdasági élet legkiválóbb vezetői foglalnak helyet.”¹⁸

Gragger megvalósulni látta célkitűzéseit: a magyar tudományosság a Berlinnek tulajdonított híd szerep által bekapcsolódhat a nemzetközi tudományos élet vérkeringésébe.¹⁹

5. A Magyar Intézet lektorai és lektorátusai

Az egyetemi előadások, szemináriumok és a magyar nyelvórák tartása Gragger számára meglehetősen sok munkát jelentett. Feladatai ellátásához egy magyar lektor alkalmazását kérte segítségül.

Gragger berlini tíz éve alatt három magyar lektor dolgozott az Intézetben. Az első lektor **Koszó János** volt, aki 1918. október 9-én kapta meg kinevezését, magyar nyelvi és irodalmi előadások és gyakorlatok tartására szerződve. Gragger komoly feladatokat szánt a lektornak. Egy Koszónak írt levelében megfogalmazta, mit is vár el tőle. „1. Mint ide kirendelt magyar állami tanárnak a könyvtár felállítását és kezelése. ... 2. Mint itteni egyetemi lektornak feladatod elsősorban a tudományos nevelés. Hallgatók előképzése annyira, hogy valamely magyar problémával tudományosan foglalkozhassanak. Ezek iránt (filozófia, történelem, jog, közgazdaság) felébreszteni őket.”²⁰

Koszó 1922. január 1-jén kérte elbocsátását hazatérési szándékkal, miközben utalt arra, hogy Gragger professzornak már van javaslata az új lektor személyére.²¹ Gragger már az előző év őszén felvette a kapcsolatot **Farkas Gyulával**, akire az Eötvös Collegiumban hívták fel a figyelmét. A kultuszminister 1922. január 22-én írta alá kinevezését,

18 BGA-I/6-beo-02

19 1921. március 3-án, a Társaság egyik rendezvényén Ernst Heymann alelnök felszólalásában bejelentette, hogy a Magyar Intézet oly mértékben fejlődik, és olyan eredményesen működik, hogy a külföld tanulmányozása-tervezet értelmében létrejött intézetek közül, valamint a jövőben megalapítandó intézetek vonatkozásában mintaintézetté vált. Vö.: BGA Gesellschaft der Freunde des Ungarischen Instituts iratai, Rendezvények (1917–35)

20 BGA-I/7-kos-03 Gragger levele Koszóhoz, 1920. dec. 11.

21 Vö.: GStA PK I. HA Rep. 76 (Kultuszministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/71

március 15-én pedig megkezdte a lektori munkát az Intézetben.²² Farkas Gragger jobb keze és barátja, majd utódjaként a berlini „misszió” méltó folytatója lett.

Farkas 1925 végén visszatért Budapestre, ahol az Eötvös Collegiumban magyar irodalomtörténeti tanári állást ajánlottak fel neki. Ekkor Gragger újabb magyar lektort keresett maga mellé. **Moór Elemér** az első kollégisták között érkezett Berlinbe 1924 őszén, és két tanévet töltött a Collegium Hungaricumban. Második berlini tanévében már Farkas Gyulát helyettesítette, és Farkas távozásával Gragger őt választotta lektor-nak a Magyar Intézetbe, kinevezését 1926. március 17-én írta alá a kultuszminiszter.²³ Moór Elemér az 1928/29-es tanév befejezéséig dolgozott lektorként Berlinben.²⁴

Gragger az 1918-ban létrehozott magyar nyelvi lektorátus működésének beindulása után szélesebb távlatokban gondolkodott. Intézete kereteinek kitágítását tervezte, rokon nyelvek tanításának és rokon népek kultúra-kutatásának lehetőségét kívánta biztosítani az Intézetben belül. A kutatási terület kiszélesítésével a tudományterület határai kitolódtak: nemcsak a magyar, hanem az egész finnugor kultúrkör „megragadása” lehetővé vált. Ezzel az Intézet közvetítő szerepet vállalt az új nemzeti életre ébredt finnugor népek és a nyugati kultúra között, ugyanakkor azt is lehetővé tette, hogy más nemzetek tudósai dolgozhassanak az immáron nemzetközivé vált műhelyben.

Gragger az Intézetben finnugor osztályt hozott létre, amin belül először egy finn lektorátust alapított. Az alapítás körülményeit maga a finn lektor, **Erich Öhmann** ismerteti egy tanulmányában.²⁵ A porosz kultuszminisztérium a külföld tanulmányozásának programja keretében Gragger kezdeményezését pozitívan fogadta, és segítő szándék mutatkozott a berlini egyetem részéről is. 1921 tavaszán kezdődtek meg a tárgyalások a finn lektorátus alapításáról, amelyeken részt vett Gragger elnökle mellett Setälä szenátor, a helsingforsi egyetem képviselője és a berlini finn követ is. A Becker kultuszminiszter által 1921. augusztus 6-án aláírt miniszteri rendelet Öhmannt nevezte ki lektor-nak. A Magyar Intézetben a finn lektorátushoz kapcsolódóan önálló finn könyvtári részleg létesült; ennek kiépítése érdekében finn tudományos egyesületek, kiadók, hatóságok, magánszemélyek részéről érkezett felajánlás.²⁶

1922 őszétől az Intézetben dolgozott **Willy Bang-Kaup** professzor, akinek a tevékenysége által Gragger a turkológiát is bevonta az Intézet kutatási területébe. Bang-Kaup összehasonlító török nyelvészeti előadások mellett török és ujjur nyelven tartott

22 GStA PK I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/70; 72

23 GStA PK I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/73-75

24 Farkas Gyula az Intézet igazgatójaként 1929. május 6-án jelentette a porosz kultuszminisztériumnak, hogy Moórt a magyar kultuszminiszter hazahívta, és szeptember 1-jétől Szegedre kívánja helyezni. Farkas kérését, Keresztury Dezső 1929. október 15-i kezdéssel való lektori kinevezését, az egyetem jóváhagyta. GStA PK I. HA Rep. 76 (Kultusministerium) V a Sekt. 2. Tit. IV. Nr. 67/157; 159

25 Vö.: BArch, R 4901/1439, UI 6688 sz. dokumentum alatt található a tanulmány, amit Gragger küldött el a porosz kultuszminisztériumba egy leveléhez csatolva. – A tanulmány: Die Abteilung Finnland des Ungarischen Instituts an der Universität Berlin címmel a *Deutsch-finnische Brücke* c. folyóiratban, 1923-ban meg is jelent (4. Jg. Heft 3–5.).

26 Öhmann az említett tanulmányában távolabbi célokról is szót ejt. Szeretné a lektorátust továbbfejleszteni, és Magyar Intézetet Magyar–Finn Intézetté alakítani, de a végső cél egy önálló tanszék létrehozása lenne a berlini egyetemen.

szemináriumokat. A professzor az Intézet könyvtárában helyezte el saját könyvgyűjteményét.²⁷ A könyvtár török részlege akkor bővült tovább, amikor 1924-ben Johann Heinrich Mordtmann főkonzul értékes török könyvtárát Konstantinápolyból a Magyar Intézetbe szállíttatta.²⁸

1923/24-es tanév második szemeszterében Gragger arról tájékoztatta a porosz kultuszminisztériumot, hogy az Intézetben belül a finn mellett egy észti lektorátust hoz létre. A könyvtár megfelelő könyvekkel és folyóiratokkal történő ellátása, illetve egy észti lektor szerződtetése érdekében a szemeszter végén Észtországba utazott.²⁹

Ugyancsak az 1923/24. tanévtől **Ernst Lewy** professzor, a németországi finnugrisztika megalapítója tartott az Intézetben előadásokat, valamint finn, észti, mordvin és cseremiszi nyelvórákat. 1925-től új finn lektor dolgozott az Intézetben, **Axel Rosenquist**, akivel hazalátogatásakor, 1925. augusztus 12-én interjú készült Helsingforsban. A riport alapján készített német nyelvű kivonatból némi képet kaphatunk a finn lektorátus helyzetéről. A lektor hangsúlyozta, hogy a lektorátus nem önálló, hanem a Magyar Intézet keretein belül működik.³⁰ A nehéz gazdasági helyzet miatt egyelőre nélkülöznie kell az állami támogatást, így főképpen privátszemélyek pártfogásából tartja fenn magát. Külön könyvtárak van, bár néhány alapvető mű még mindig hiányzik.³¹ A diákok viszont nagyon szorgalmasak, bámulatra méltó érdeklődést mutatnak a finn nyelv iránt, ami nincs is arányban azzal a kis haszonnal, amit e nyelv megtanulásától várhatnak.³²

6. A Magyar Intézet kiadványai

A Magyar Intézet tevékenységi körének kiszélesedése és a német, magyar, illetve nemzetközi tudósok bevonásával szervezett tudományos munka magával vonta a kutatási eredmények megjelentetésének szükségességét. A közelmúlt történelmi eseményei pedig azt a meggyőződést erősítették Graggerben, hogy a magyar kultúra külföldi megismertetését további fórumokon is biztosítani kell. „Az 1917. évi Magyarország nincs többé. De hazánk külső összeomlása nemcsak nem csökkentette azokat a feladatokat, amelyeket a Berlini Magyar Intézet tűzött maga elé, hanem ellenkezőleg, nemzeti

27 BArch, R 4901/1439, UI 6672 – Bang-Kaup Magyar Intézetben elhelyezett könyvtárát a porosz állam az 1935-ben, a professzor halálát követően özvegyétől megvásárolta. Vö.: BArch, R 4901/1439, UI 8654

28 BArch, R 4901/1439, UI 6970 – A könyvtár török részlege a későbbiekben oly mértékben gyarapodott, hogy Bang-Kaup professzor mellé egy asszisztens szerződtetése is szükségessé vált: Farkas Gyula 1928 áprilisában kérte a minisztériumtól Gabdul-Raschid Rachmatullin szerződtetését. BArch, R 4901/1439, UI 6590

29 BArch, R 4901/1439, UI 5454

30 Gragger már 1921-től biztosította a finn nyelv és kultúra megismertetését a külfölddel, ezzel szemben az 1923-tól jelentkező finn önállósági törekvések sokáig nem valósultak meg. A Finn Intézet (Finnland-Institut) csak 1994-ben nyitotta meg kapuit Berlinben, első önálló finn kultúrintézetként német nyelvű területen.

31 A könyvtár szisztematikus kiépítése 1928-ban vált szükségessé, mivel a finn nyelvet tanulók száma jelentősen megnövekedett. Ahogy Farkas Gyula átvette az Intézet vezetését, első intézkedései közé tartozott a finn könyvtári részleg rendezése és fejlesztése. BArch, R 4901/1439, UI 7262

32 Vö.: BArch, R 4901/1439, UI 7410

szempontból még fokozta azokat. Inkább mint valaha, életbevágó fontosságú ma hazánkra nézve, hogy a magyar kultúrát, amely a mai Magyarország meggyöngyült állami erejéhez képest aránytalan nagyságú és súlyú, hazánk javára külföldön felhasználjuk.”³³

A Magyar Intézetben folyó munka eredményeinek közzétételére Gragger két sajtóorgánumot alapított. 1919-től jelentek meg az **Ungarische Bibliothek** kötetei azzal a szándékkal, hogy a Magyarországra vonatkozó, illetve a magyar-német kapcsolatok kutatását érintő legújabb eredmények német nyelven, az egyik legjelentősebb világnyelven a nyilvánosság elé kerülhessenek, s így megszűnjön a magyar tudomány nyelvi izoláltsága. 1919-től 1926-ig, Gragger haláláig 19 kötet jelent meg a sorozaton belül, a gazdag tematika a legkülönbözőbb tudományterületeket öleli fel.³⁴

Gragger 1921-ben a Magyar Intézet számára saját folyóiratot alapított, ami európai jelentőségű kultúrtett volt. Az **Ungarische Jahrbücher** a hungarológia, sőt azon túlmenően az ural-altajisztika minden területére kiterjedően a legkiválóbb hazai és nemzetközi szakemberek tanulmányait közölte német nyelven. A folyóiratot maga szerkesztette, és nemzetközi mércével mérve is az egyik legjelentősebb tudományos kiadó, Walter de Gruyter vállalta megjelentetését.³⁵

Az Ungarische Jahrbücherben megjelent legnagyobb tudományos értékű publikáció az **Ómagyar Mária-siralom** szövegének közzététele. A magyar nyelvtörténet szempontjából felbecsülhetetlen jelentőségű felfedezés Gragger nevéhez köthető: ő az első magyar verses nyelvemlék első ismertetője; ez egyben egyetlen nyelvtörténeti munkája.³⁶

Az Intézet kiadványainak sorát gazdagította a **Bibliographia Hungariae. Verzeichnis der 1861–1921 erschienenen, Ungarn betreffenden Schriften in nichtungarischer Sprache**, aminek létrejöttét nagy kutatómunka előzte meg. Gragger a Nagy-Magyarországgal kapcsolatos, 1861 és 1921 között megjelent nem magyar nyelvű tudományos munkák áttekinthető rendszerezését adja. Az összegyűjtött anyagot tudományágak szerint csoportosította, és három kötetben adta ki.

A Magyar Intézet legjelentősebb kiadói vállalkozása lett volna, ha elkészül, a hiánypótló enciklopédia, a **Reallexikon der Ungarischen Kultur**. Mivel az Intézet az ural-al-

33 BGA-I/6-bód Gragger levele Bódy Tivadarhoz, 1919. nov. 3.

34 Tanulmány jelent meg többek között: a magyarok eredetéről és nyelvéről (Szinyei József: Die Herkunft der Ungarn, ihre Sprache und Urkultur), a magyar népdalról (Bartók Béla: Das ungarische Volkslied), a német jövevényszavakról (Thienemann Tivadar: Die deutschen Lehnwörter der ungarischen Sprache), de itt látott napvilágot Gragger történelmi vonatkozású tanulmánya (Preussen, Weimar und die ungarische Königskrone) és Klebelsberg értekezése is a háború utáni magyar kultúrpolitikáról (Ungarische Kulturpolitik nach dem Kriege).

35 Az Ungarische Jahrbücher hat évfolyama (1921–1926) jelent meg Gragger szerkesztésében. Halála után a 7. évfolyam (1927) az Intézet munkatársainak (Bang-Kaup, Gombocz, Lewy, Schünemann) gondozásában került kiadásra. Farkas Gyula a 8–23. számot szerkesztette (1928–1943), ezután a folyóirat Ural-Altäische Jahrbücher címmel jelent meg, és a 30. évfolyamig (1958) Farkas szerkesztette tovább.

36 Gragger Róbert 1923. Eine altungarische Marienklage, *UJb.*: 27–46. – A Berlini Gragger Archívumban megtalálható Gragger tanulmányának különböző lapokra, kézzel írt, át- és átjavított első szövegváltozata (BGA-I/4-oms-02, 03).

tajisztika felé nyitott, a nemzetközi tudósok összefogásával megvalósítandó nagyjelentőségű kiadványban a szélesebb tudományterület képviseltette volna magát, és a nemzetközi tudósgárda feladata az „egész turáni kultúra” megragadása lett volna. A konkrét tervek szerint: „A Reallexikon ... Turánt fogja felölelni, vagyis: azon nagy összefüggő terület kultúráját, amely Észak és Középeurópától Középázsiaig terjed. Ez a kultúra nincsen primar kapcsolatban a Középtengeri kultúrákkal, de előbb vagy később megragadta ez és szertecibálta: a magyarságot a római-germán kultúrkör, a finneket a skandináv, a többieket Nagy Péter cár. Ezen kultúra eredeti mivoltát tisztázni, e népek nyelveit, rokonságát, vándorlásait, államalkotásait, kulturális kapcsolatait stb. világosan körülhatárolni lesz a feladat.”³⁷ Az enciklopédia a tervezési fázisban maradt, megvalósítására Gragger korai halála miatt nem került sor. A mai napig érvényes Szekfű Gyula megjegyzése: „Gragger Róbert... gondolatát, a hungarológia lexikonát szükséges volna mielőbb megvalósítani.”³⁸

7. Összefoglalás

A Gragger Róbert vezette első külföldi magyar tanszék azt a célt tűzte ki maga elé, hogy a magyar nyelvet és kultúrát Európa-szerte ismertté tegye. Hamarosan, a kéréteket kitérítve, a rokon népek nyelvének és kultúrájának megismertetését is felvállalta. Mindehhez Gragger intézményes keretek között szervezte meg a munkát: a Berliini Magyar Intézet, az intézeti könyvtár, a lektorátusok, a Berliini Magyar Intézet Baráti Társasága, az első hungarológiai periodika, az Ungarische Jahrbücher és az 1924/25-ös tanévben működését megkezdő Collegium Hungaricum – megannyi jelentős állomás az intézményrendszer kialakításának történetében. A kezdetek eredményességét sikeres folytatás követte: Farkas Gyula vezetésével a megkezdett kultúrpolitikai munka magas színvonalon folytatódott.

Magyarország külföldi szellemi kapcsolatainak és nemzeti művelődésének fejlődésében kezdettől fogva fontos szerepet játszottak Gragger intézményei. A berliini műhely jelentős hatást gyakorolt a hungarológiai kutatások hazai és nemzetközi szerveződésére, a magyar kultúra külföldi egyetemeken való terjesztésére, magyar tanszékek, intézetek létesítésére.

37 OSzK Kt. Gragger Róbert levele Magyary Zoltánhoz, é. n.

38 Szekfű Reprint 1989: 497

Irodalom

- Becker, Carl Heinrich 1917. Die Denkschrift des preußischen Kultusministeriums über die Förderung der Auslandsstudien. *Internationale Monatsschrift für Wissenschaft Kunst und Technik* 5: 513–31.
- Berlini Gragger Archivum: <https://rs.cms.hu-berlin.de/bga/pages/home.php>
- Brandt Györgyi 2010. *A hungarológia intézményrendszerének létrehozása. Gragger Róbert a berlini egyetemen*. Doktori disszertáció. ELTE BTK. Megjelenés alatt.
- Bumm, Ernst 1917. *Bericht über das Amtsjahr 1916/1917*. Berlin: Königliche Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin.
- Éder Zoltán 1983. *Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből, 1*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gragger Róbert 1918. *A Berlini Magyar Tudományos Intézet*. Franklin, Budapest.
- Nádor Orsolya 1998. *A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának története. 1. A kezdetektől 1916-ig*. In: Giay Béla – Nádor Orsolya: *Magyar mint idegen nyelv. Hungarológia. Tankönyv és szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest, 39–70.
- Szekfű Gyula 1934. Reprint 1989. *Három nemzedék és ami utána következik*. Maecenas, Budapest.

Dolgozatom elkészítéséhez főképpen eredeti levéltári forrásokat használtam fel.

Hivatkozásaimban ezeket lábjegyzetek formájában jelöltem meg.

A levéltárak rövidítésének jegyzéke:

BArch = Bundesarchiv, Berlin

BGA = Berlini Gragger Archivum, Magyar Irodalom és Kultúra Tanszék, Humboldt Egyetem, Berlin

ELTE Lt = Eötvös Loránd Tudományegyetem Levéltára, Budapest

GStA PK = Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz, Berlin

OSzK Kt = Országos Széchényi Könyvtár Kézirattára, Budapest

Kelemen Mária¹

A NÉMETORSZÁGI EGYETEMI HUNGAROLÓGIAI OKTATÓHELYEK RÖVID TÖRTÉNETE

*„A magyarok, mint az ország lakosainak legcsekélyebb része,
most szlávok, németek, románok és más népek közé vannak beékelve,
s századok múltán talán nyelvüket is alig lehet felfedezni.”*
(Johann Gottfried Herder²)

Abstract

In her work the author of the study outlines the history of German university campuses founded in the spirit of the Graggerian Hungarian studies. The study follows the organising principles of chronology (Berlin, Göttingen, Hamburg and Munich). The author depicts the present situation of teaching Hungarian language and literature in Germany, its potential problems, in particular the activities of her employee, the Ludwig Maximilians University of Munich – Institute of Finno-Ugric and Ural Studies.

Keywords: *Róbert Gragger, Hungarian Studies, teaching facilities in Germany, academic presence of Hungarian culture in Germany, Hungarian culture at the University of Munich and outside of it, Ars Poetica*

Kulcsszavak: *Gragger Róbert, hungarológia, Gragger berlini tevékenysége, Gragger érdemei, németországi oktatóhelyek, kultúráközvetítés a müncheni egyetemen és az egyetem falain kívül, hitvallás*

1. Bevezetés

A napjainkban sűrűn, olykor indokolatlanul, nem megfelelő szövegkörnyezetben használt *hungarológia* szót jelenlegi ismereteink szerint Gragger Róbertnek (1887–1926) köszönhetjük. A mai Szlovákia területén, a Nyitrai Kerületben található Aranyosmarót szülötte a magyarországi németiséghez tartozónak vallotta magát, gondolkodását a két nemzethez tartozás és a kétnyelvűség determinálta.

Az irodalomtörténész és kultúrdiplomata Gragger a terminust több tudományág

1 Kelemen Mária, Ludwig-Maximilians-Universität München; m.kelemen@finn.fak12.uni-muenchen.de

2 Herder 1791: 268–9.

összefoglaló neveként kezdte használni (Kósa 1986: 50). Szóalkotásában kétségkívül szerepet játszott az analógia: germanisztika, romanisztika, finnugrisztika stb. Az említett példáktól azonban egy lényeges különbség mégis elválasztotta a hungarológiát. Az analóg szóképzéssel létrejött lexémák mögött olyan tudományos részterületek rejlettek, melyek több országban beszélt nyelveket vagy egy-egy nyelvcsaládot foglaltak magukba. Ezzel ellentétben a hungarológia körvonalai kizárólag nemzeti keretre utaltak. Gragger Róbert elsődleges kutatási területe a magyar–német összehasonlító irodalomtörténet volt, de fő missziójának a magyar kultúra német nyelvű ismertetését tekintette, így állította kettős identitását a két nép és kultúra közötti kommunikáció, a bilaterális kulturális transzfer szolgálatába.

2. Németországi egyetemi hungarológiai oktatóhelyek

2.1. Berlin

A magyar tudományos élet egyik legjelentősebb eseményének számított, amikor Gragert 1916-ban kinevezték a berlini egyetem magyartanárának. Hamarosan létrehozta Nyugat-Európa egyik legnagyobb egyetemén a magyar tanszéket, melyhez még alapításának évében az ún. magyar szeminárium társult. 1917-ben létrejött a *Berlini Magyar Tudományos Intézet*, mely a magyar szellemi élet valamennyi területének szisztematikus bemutatását és képviselését tűzte ki céljául. 1921-ben Gragger finnugor részleggel bővítette tanszékének kutatási területét, majd 1922-ben a turkológia is társult a tanszékhez (Brandt 2010: 98). 1921-ben megindította az *Ungarische Jahrbücher* című folyóiratot és a *Bibliographia Hungariae* könyvsorozatot, végül 1924-ben megalapította a berlini *Collegium Hungaricumot*. Ezek az intézmények – beleértve a folyóiratot és a könyvsorozatot is –, melyek a legendássá vált klebelsbergi kultúrpolitikának köszönhetően jöttek létre, nemcsak a magyar nyelv és irodalom fórumai voltak, hanem a történetírásé, a művészettörténeté, a néprajzé és más rokon területeké egyaránt. Nyilvánvaló, hogy a magyar tanszéken a nyelv tanítását sem lehetett elválasztani a kultúra megismertetésétől.

A graggeri értelemben vett hungarológia alatt tehát az egy nemzetre vonatkozó ismereteket rendszerbe foglaló tudományágot értjük. Mindezek mellett azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a berlini egyetemen már 1916-ban megkezdett hungarológiai oktatás az 1920-as évektől a finnugrisztika, ill. később a turkológia kontextusába ágyazódva folytatódott. Mindezen előzmények ismeretében és tükrében kell értelmeznünk és megértenünk, hogy a Nyugat-Európában úttörőnek számító berlini hungarológiai intézményrendszer ellenére mára a németországi hungarológia nem feltétlen önálló diszciplínaként van jelen az egyetemi oktatásban. Az 1809-ben alapított berlini Humboldt Egyetemen 1916-ban létrehozott Hungarológiai Szeminárium időrendben az első, nagy hagyományokkal rendelkező intézmény. A háború és az azt követő időszak ideológiai-politikai viharai nem kímélték Gragger művét. A németországi, a szó szoros értelmében vett hungarológiai oktatás egyetlen bástyája ma a Szlavisztikai Intézet berkein belül *Magyar Irodalom és Kultúra*

(Ungarische Literatur und Kultur) szakirányként működik.³

A német fővároson kívül jelenleg még három helyszíne van a németországi hungarológiai-finnugrisztikai oktatásnak. A diszciplína mellérendelő szóösszetételként való említése nem véletlen, hisz mindhárom város egyetemi oktatási rendszerében a finnugrisztikába ágyazódva nyílik lehetőség a magyaroktatásra, mely legtöbb esetben nem csupán a magyar nyelv tanítására korlátozódik.

A finnugrisztikai stúdiumokba, ill. intézményi szinten a Finnugor Intézetekbe, Szemináriumokba való tagozódás azzal a ténnyel magyarázható, hogy a finnugor összehasonlító nyelvtudomány „őshazájának” Németországot tekintik. Nem véletlen, hogy a világszerte művelt diszciplína lingua francája az angol nyelv általános térhódítása ellenére mai napig a német maradt. Az adott intézet profilja alapvetően meghatározza, hogy milyen helyiértékkel szerepelnek a pusztán nyelvoktatáson kívül - mely mindhárom intézet curriculumának részét képezi - a magyar irodalomtörténet, művelődéstörténet, ill. egyéb lingvisztikai rész tudományok (leíró nyelvészet, nyelvtörténet, dialektológia stb.) a tanrendben.

2.2. A göttingai Georg August Egyetem

Elsőként a göttingai Georg August Egyetemet kell megemlítenünk, mely 1737-es alapításával kétségteljesen rangidősként vezeti az oktatóhelyek listáját.

Noha a Finnugor Szemináriumot a 18. század első harmada óta létező egyetemen csak a második világháborút követően, 1947-ben alapították, így is időrendben ez az első németországi finnugor tanszék s egyben Alsó-Szászország szövetségi tartományban az egyetlen. A finnugor nyelvek iránti tudományos érdeklődés a 18. századig nyúlik vissza.

Gyarmathi Sámuel, orvos, nyelvész, akit a tudománytörténet Sajnovics János mellett a magyarországi finnugrisztika atyjaként tart számon, több ízben megfordult a göttingai egyetemen. 1795–96-ban Göttingában tartózkodott, itt kezdett érdeklődni a magyar–finn nyelv hasonlítás iránt, s itt alkotta az összehasonlító nyelvtudomány terén úttörő jelentőségű művét, mely *Affinitas lingvae hvngaricae cum lingvis fennicae originis grammaticae demonstrata. Nec non vocabularia dialectorum tataricarum et slavicarum cum hvngarica comparata* (A magyar nyelv grammatikailag bizonyított rokonsága a finn eredetű nyelvekkel) címen 1799-ben jelent meg ugyanitt. A göttingai Tudós Társaság ezen munkája miatt választotta Gyarmathit tagjává. A Finnugor Szeminárium mai tevékenységének fókuszában, részben hagyománytiszteletről, részben a tudományág jellegéből fakadóan az összehasonlító nyelvtudomány áll, mely az utóbbi időben leíró nyelvészeti aspektussal is bővült. Nem marad ki azonban sem a kutatási programokból, sem az oktatás keretéből a folklorisztikai és etnográfiai komponens sem. A curriculumban helyet kap még az összehasonlító-történeti nyelvtudomány, valamint a három legnagyobb beszélőszámmal rendelkező finnugor nép – az észti, a finn és a magyar – irodalomtudományának, művelődéstörténetének is szentelnek szemináriumi órákat

3 Gragger Róbert munkásságáról lásd részletesebben Brandt Györgyi tanulmányát ugyanezen kötetben.

minden szemeszterben. A magyar nyelv oktatása és a magyar irodalom- és művelődéstörténeti ismeretek közvetítése a magyar lektorátus keretében működő mindenkori magyar lektor feladata (Pál 2014: 171).

2.3. A Hamburgi Egyetem

A göttingai oktatóhelyet időrendben az 1919-ben alapított Hamburgi Egyetem, ill. annak Finnugor Szemináriumra követi. Dr. Farkas Gyula (Julius von Farkas), a göttingai egyetem finnugor tanszékének vezetője már 1950 szeptemberében kezdeményezte egy finnugor intézet felállítását a Hamburgi Egyetemen. Önálló tanszék ekkor még nem jöhetett létre.

Paul Johansen, az egyetem Hanza- és Kelet-európai Történelmi Intézetének rendkívüli professzorát bízták meg az Orientalisztikai Intézet keretében 1952. december 13-án megalapított Finnugor Nyelvi és Finn Országismereti Részleg vezetésével. Bizonyára a földrajzi közelség a magyarázata, hogy a hangsúly – mint ahogy ezt elnevezés is mutatja – a finn nyelv és országismeret közvetítésén volt. Az említett munkacsoport alakult át 1959 szeptemberében, Berlin és Göttinga után a német nyelvterületen belül a harmadik önálló Finnugor Szemináriumra. 1988-ban jelentős magyar támogatással Hungarológiai Központ alakult a Finnugrisztikai/Uralisztikai Intézetben belül. Az egyetem Finnugrisztika/Uralisztika Tanszékén jelenleg két képzési forma működik. Még folyik a korábbi, magiszteri képesítést nyújtó oktatás, és a 2005-ös tanév téli szemeszterétől kezdődően megindult a bolognai képzési rendszernek megfelelő alap- vagy BA-képzés a finnugrisztika/uralisztika szakon. A szak fő- és mellékszakként egyaránt választható. A már említett hagyományoknak megfelelően a hamburgi oktatóhely kutatási területei között első helyen a történeti és összehasonlító finnugor nyelvtudomány áll. Nem szorulnak háttérbe azonban az irodalmi tanulmányok sem, melyek középpontjában Oroszország finnugor népeinek irodalma áll, irodalomszociológiai aspektusból megközelítve az egyes népek irodalmi hagyományát az 1980-as évektől (Venkeer 1986: 328–33, Pál 2014: 171).

A hamburgi szeminárium a németországi szamojedológia fő kutató- és oktatóhelye.

A hagyományos értelemben vett hungarológia részterületei közül kiemelkedik a magyar történelem, mint a tanítás és a kutatás tárgya. Ennek jeles bizonyítéka a *Magyarország és Finnország története* CD-ROM, amely 2002-ben jelent meg. A multimédiás oktatóanyag több európai egyetem (Hamburg, Rostock, Jyväskylä, Párizs, Budapest) kutatóinak és diákjainak közreműködésével jött létre. A munkacsoportot Prof. Dr. Holger Fischer, a Hamburgi Egyetem Hungarológiai Központjának egykori igazgatója vezette. A projekt fő célkitűzése az volt, hogy szélesebb közönséggel megismertesse, ill. népszerűsítse azt a szellemi és művelődéstörténeti kincset, amellyel a két ország az európai kontinens kulturális örökségét gazdagította és gazdagítja napjainkig.⁴

4 A CD-ROM tartalma interneten is hozzáférhető a http://www.philfak.uni-rostock.de/imd/41/ungarn_

2.4. München

Jelen dolgozat szerzője azon szerencsés helyzetben van, hogy nemcsak egy megtisztelő felkérésnek tehet eleget, jelesül, hogy tanulmánnyal köszöntse Szili Katalin tanárnőt, hanem egyben a legfiatalabb és Magyarországhoz földrajzilag (is!) legközelebb eső Finnugor és Uralisztikai Intézet munkatársa Münchenben.

A magyar–bajor kapcsolatok szinte egyidősek a magyar nép Kárpát-medencei történetével. Számos történelmi, kulturális, személyes és családi kötelék jött létre a két terület lakosai között. „A müncheni Ludwig Maximilians Egyetem Finnugor és Uralisztikai Intézetében működő Magyar Nyelvi Lektorátus nem kisebb feladatot lát el, mint ezen kapcsolatok tudatos ápolását, életben tartását, a magyar gyökerekkel rendelkezők összefogását, a magyarság iránt érdeklődők tájékoztatását és továbbképzését és a mindehhez eszközül szolgáló magyar nyelv tanítását, őrzését, gondozását.” (Balogh–Dorkota–Meleg 2010: 53). Érdekes játéka a véletlennek, hogy a leghíresebb müncheni születésű magyarul tanuló egykori diák nem más, mint Sissi, a magyarok szeretett királynéja. Jelen sorok megjelenéséig legalábbis. Külön emeli a mai nyelvoktatás fényét, hogy a finnugrisztikai intézet Wittelsbach Erzsébet szülőházának utcájában talált otthonra.

A második világháború utáni korszak neves professzora, a göttingai és hamburgi intézményhistóriákban már említett Dr. Farkas Gyula (Julius von Farkas) szándéka, egy finnugor intézet létrehozása, az akkori Münchenben meghiúsult. Farkas elképzelése, mint ismeretes, végül Göttingában, a Finnugor Szemináriumban ölthetett testet. A bajor fővárosban 1949-től Wolfgang Schlachter professzor tartott először előadásokat és szemináriumokat finnugrisztikai témákban. Az 1964/65-ös tanév nyári szemeszterében hivatalosan, nevében is különállóan létrejött a Finnugor Szeminárium. Alapítója Hans Fromm professzor volt, aki számos egyéb tudományos érdeme mellett „az írástudó” német publikum körében a *Kalevala* német fordítójaként vált ismertté. A szeminárium jogutódjának tekinthetjük az 1974-es alapítású Finnugor Intézetet, ill. a 2001 óta és napjainkban is működő Finnugor és Uralisztikai Intézetet. A sorban Berlint, Göttingát és Hamburgot követve München lett tehát Németországban a negyedik egyetem, ahol finnugrisztikát–hungarológiát oktatnak.

A finnugrisztikai stúdiumok igen fontos eleme (a curriculumban kötelező modulként szerepel) a finn és a magyar nyelv tanulása. Az intézetben a nyelvoktatást anyanyelvi lektorok végzik. A finn nyelvet 1961 óta tanítja finn lektor. 1965 óta magyar lektorátusnak is otthont ad a Finnugor és Uralisztikai Intézet.

A müncheni Ludwig Maximilians Egyetemen a 2009/2010-es tanévtől indult el az ún. bolognai rendszerű oktatás, és kezdődött el az ezzel együtt járó osztott, BA-, illetve MA-képzésre való átállás. Ez a változás az egyetem valamennyi intézetében folyó oktatást érinti. A Finnugor és Uralisztikai Intézetben jelenleg még „párhuzamos” képzés folyik. A hallgatók egy része (egyre fogyatkozó számban⁵) a „régii” rendszerű magiszterképzés követelményrendszerében tanul és szerez 10-11 szemeszter megfeszített, szor-

finland/Inhalt/de/laender.html az oldalon (megtekintés időpontja: 2017.03.10.).

5 A régi rendszerű magiszterképzésben résztvevő hallgatók aktuális száma 2 fő.

gos munkájának gyümölcseként bölcsészdiplomát. A hetedik éve folyó BA-s képzés a régi főiskolai diplomának megfelelő végzettséget ad. Ezen diploma birtokában nyílik lehetőség a mesterszintű tanulmányok (MA-képzés) folytatására.

A diákok az alábbi területeken mélyíthetik el a tudásukat: történeti nyelvészet és a finnugor nyelvek tipológiája, történeti és összehasonlító finnugor nyelvtudomány, finn nyelvtörténet, magyar nyelvtörténet, dialektológia, a finnugor népek (elsősorban a finn és a magyar) irodalma, néprajza és kultúrtörténete. A hallgatók listájának árnyalása azonban még így sem teljes. A nyelvórákat – az oktatási szabályzat szerint – bárki látogathatja, aki az LMU vagy valamely más müncheni főiskola beiratkozott hallgatója. Ezzel a lehetőséggel élve a müncheni magyar lektorátus nemcsak saját hallgatóinak nyújt nyelvoktatást és országismereti képzést, hanem azokat a más egyetemi szakokon tanulókat is szívesen fogadja, akik érdeklődnek a magyar nyelv, a magyar irodalom és kultúra iránt. A lektorátuson bárki tanulhat magyarul a nyelvi szintjének megfelelő csoportban, az adott kurzustól függően heti 2-4 órában. Az egyes magyar nyelvi csoportok átlagos létszáma 15–28 fő. Vannak olyan elkötelezett rajongói is a magyar nyelvnek (4-5 fő szemeszterenként), akik nemcsak egy, hanem több, akár három különböző szintű nyelvi órát is rendszeresen látogatnak a gyakorlás és a *Repetitio est mater studiorum* mottó szellemében.

A finnugor szakos hallgatók változatos magyar nyelv- és hungarológiai oktatásban részesülnek. A magyar lektornak a nyelvi kurzusokon kívül minden szemeszterben egy ún. *Wissenschaftliche Übung*-ot (egykoron *speciális kollégium*-ként került leckeönyvünkbe) is tartania kell, amelynek témáját az adott lektor dönti el. E sorok szerzője esetében a téma mindig a magyar irodalom, Berzsenyi találó jelzőjével élve, „kies” tárházából kerül ki. Néhány példa ízelítőül: *Arany János balladaköltészete; A finnugor népek kultúrájának hatása a magyar irodalomra; A Nyugat és köre; A magyar irodalom európai integrációja; Ötszáz év magyar költészete; Népköltészet – műköltészet; A magyar próza remekei filmvásznon; A 20. századi magyar próza remekei; Kosztolányi Dezső regényei; Kosztolányi Dezső – novellaelemző és fordító szeminárium.*

Külön említést érdemel a *Bevezetés a líraelemzésbe* című műértelmező szeminárium. Ez a kurzus az intézetben működő *Magyar Líra*kör folytatása. A *Líra*kör 2005-ben, a József Attila-év, illetve az ahhoz szervesen kapcsolódó szeminárium apropóján jött létre, és munkáját részben a konkrét irodalmi szeminárium keretében, részben attól függetlenül végzi. A *Líra*körnek mint tudományos diákkörnek egyik fő célkitűzése, hogy alkalmat adjon a magyar líra iránt érdeklődő külföldi hallgatóknak, hogy a klasszikustól a kortárs magyar líráig behatóan foglalkozhassanak kiemelkedő magyar szerzőkkel. A választott versek interpretációja kedvet adhat a diákoknak új fordítások, sőt, első fordítások (!) készítésére is.

A *József Attila-szeminárium* keretében tanulmány is született a hallgatók tollából, mely József Attila költészetének német recepcióját követte nyomon és a „*Híres vagy, hogyha ezt akartad*”, ... *József Attila recepciója külföldön*” című kötetben jelent meg a Balassi Intézet 2005-ös kiadásában, magyar nyelven.

A nyelvészeti stúdiumok keretében is sok magyar vonatkozású témát kínál az intézet a hallgatóinak, ill. az érdeklődőknek. A kiterjedt magyarországi egyetemi part-

nerkapcsolatoknak köszönhetően szemeszterenként egy-két alkalommal látogatnak el hozzánk az ELTE-ről, a Szegedi Egyetemről vagy a Pázmány Péter Katolikus Egyetemről a leíró és történeti nyelvészet, a pragmatika, a dialektológia jeles professzorai és tartanak német, angol (ritkábban magyar) nyelven blokkszemináriumot.

A müncheni Magyar Nyelvi Lektorátus kurzuskínálata egy tanév két szemeszterének megfelelően változatosan szerveződik. Az öt nyelvi szintet felölelő *Magyar I–V* kurzusok közül a téli szemeszterben indulnak a kezdő nyelvtanulók részére a *Magyar I-es* nyelvórák. Ez az óra a nyári szemeszterekben nem szerepel a kurzuskínálatban. A felmenő rendszer elvét követve a második félévben a *Magyar II*, ill. *IV*, a mindenkori téli szemeszterben pedig a kezdő kurzus mellett a *Magyar III* és a *Magyar V* órák keretében bővíthetik és mélyíthetik el a hallgatók nyelvtani, kommunikatív és pragmatikai tudásukat.

Az érdeklődő diákoknak szerencsére nem kell messzire menniük az információért. Az intézet könyvtára igen jelentős, mintegy 17 000 kötetből álló finnugrisztikai és hungarológiai témájú gyűjteménnyel rendelkezik. Az intézet munkatársainak publikációi, a hallgatók szakdolgozatai, disszertációi, a habilitációk, ill. 43, rendszeresen járatott, különböző nyelvű folyóirat szintén megtalálható itt. A könyvtár gondozását, az állomány elektronikus feldolgozását, a hallgatók tudományos igényeinek ellátását bibliográfiák készítésével, szaktájékoztatással az intézet szakképzett magyar könyvtárosa végzi. Mindezek mellett óriási hungarológiai kincsesbánya az intézettől pár lépésnyire található, Európa legnagyobb állományával rendelkező Bajor Állami Könyvtár (Bayerische Staatsbibliothek).

A hungarológiai oktatás és kultúráközvetítés iskolai kereteken kívül is megvalósítható. Ez természetesen csak akkor kivitelezhető, ha az intézetben működő „magyar erők” hivatásuknak tekintik a hungarológia művelését. Említést érdemelnek a nagy érdeklődésre számot tartó, tanórai kereteken kívüli ismeretszerzési „tereppek”. A szemeszterenkénti legalább két magyar filmest, valamint a főként jeles jubileumokhoz kapcsolódó kulturális rendezvények, melyek társrendezője évek óta a Müncheni Magyar Főkonzulátus. Íme egy reprezentatív lista a teljesség igénye nélkül, időrendi sorrendben: 2005: *József Attila Emlékév*; 2006: *125 éve született Bartók Béla*; 2007: *125 éve született Kodály Zoltán*; 2008: *Nyugat Emlékév*; 2009: *100 éve született Radnóti Miklós*; 2010: *Erkel Ferenc bicentenárium*; 2011: *Liszt Ferenc Emlékév*; 2016: *Szent Márton Emlékév*; 2017: *Arany János bicentenárium*.

Annak érdekében, hogy a magyar kultúra valóban megelevenedjen, az intézet eddig már három alkalommal szervezett tanulmányi kirándulást Magyarországra, melyek koncepciója egy-egy földrajzi, néprajzi régió bemutatása, a választott térség történelmi, régészeti, képzőművészeti, irodalmi és nyelvi kincseinek felfedezése: utazás térben és időben.

3. Összefoglalás

Jelen dolgozat szerzője a fenti rövid ismertetésben természetesen a tárgyszerűségre törekedett. További fontos szempont volt az intézmények lényegretörő és informatív bemutatása. Viszont bármennyire szem előtt tartotta is az igazságosság princípiumát, a terjedelembéli arányeltolódás a müncheni oktatóhely javára kétségkívül szembetűnő. Ennek objektív oka az oktatóhelyen eltöltött 18 esztendő. Az ezen idő alatt szerzett ismereteket, tapasztalatokat figyelembe véve, talán nem tűnik szószaporításnak és pozitív megkülönböztetésnek a hosszabbra sikeredett fejezet. A szubjektív megközelítés ugyanakkor ok és magyarázat egyaránt. Több mint egy tucat tanév során azt a megtisztelő és felemelő missziót láthatta el (s reményei szerint ellátja a jövőben is), hogy „idegenben” olthatja be a magyar nyelv és irodalom iránti szeretettel a nebulókat, s teszi mindezt Kosztolányi szellemében: „Az a tény, hogy anyanyelvem magyar, és magyarul beszélek, gondolkozom, írok, életem legnagyobb eseménye, melyhez nincs fogható.” (Kosztolányi 1927).

Zárszó a németországi finnugrisztikai-hungarológiai oktatóhelyek bemutatásához:

„Az a vágyam, hogy a rokon népek nyelve, műveltsége és irodalma iránt érdeklődjem, a haladó évekkel egyre inkább mélyül. [...] A vér különös nedű. [...] De ha a vér különös nedű, mennyivel különösebb valami a nyelv, ez a titokzatos pára, ez a rejtélyesen megfoghatatlan szellemiség... [...] Hiszem, hogy e hatalmasabb, szellemibb és lelkebb jogon vagyunk atyafiak a finnekkal, valamennyien, akik itt egy nyelv közösségében élünk, és annak idején magyarul kértünk tejet, s majdan, haldokló ágyunkon, magyarul kérünk vizet.” (Kosztolányi 1936)

MAGYARUL!

Irodalom

- Balogh Éva – Dorkota Dóra – Meleg Kata 2010. „Hazádnak rendületlenül” idegenben is: magyarnyelv-oktatás és kultúraközvetítés a müncheni Ludwig-Maximilians Egyetemen. *THL2* 1–2: 53–66.
- Brandt Györgyi 2000. Gragger Róbert, a hungarológia atyja – levelei tükrében. In: *Hungarológiai Évkönyv* 1: 97–106.
- Herder, Johann Gottfried von 1791. *Ideen zur Philosophie der Geschichte der Menschheit* 4. Riga / Leipzig.
- Kósa László 1986. A hungarológia változásai és változatai. *Alföld* 10: 49–60.
- Kosztolányi Dezső 1927. Ábécé a nyelvről és a lélekről. *Új Idők*, 1927. december 18.
- Kosztolányi Dezső 1936. Az a vágyam... *Pesti Hírlap*, 1936. január 12.
- Pál József 2014. *Nézőpontok. Tanulmányok a 20. századi magyar irodalomról, tudományról és művelődéspolitikáról*. JATEPress, Szeged.
- Venkeer, Wolfgang 1986. Gondolatok a (hamburgi) hungarológiához. In: *Hungarológiai Értesítő* 1–2: 328–33.

Tóth Gergő¹

A MADRIDI MAGYAR LEKTORÁTUS

Abstract

The aim of this paper is to show how the first steps of teaching Hungarian as a foreign language were taken in 2016 at the Complutense University of Madrid to strengthen the academic and cultural connections between Hungary and Spain.

Keywords: *Hungarian as a second language, the network of visiting professors and lecturers, Ministry of Foreign Affairs and Trade-Balassi Institute, Spain, Madrid*

Kulcsszavak: *magyar nyelvoktatás, vendégoktatói hálózat, Külgazdasági és Külügyminisztérium-Balassi Intézet, Spanyolország, Madrid*

1. Bevezetés

Idén, 2017 februárjában ünnepeltük a Magyarország és Spanyolország közötti diplomáciai kapcsolat újrafelvételének 40. évfordulóját. Nagy öröm, hogy a két ország közötti gazdasági, kulturális és oktatási kapcsolatok évről évre erősödnek és gyarapodnak. A két országban élők is egyre nagyobb érdeklődést mutatnak a másik nemzet iránt. A turizmus és a különféle ösztöndíjpályázatok ebben nagyban közrejátszanak, és könnyítik a két ország közötti kapcsolatok fenntartását. 2016 őszétől már hivatalosan, felsőoktatásban is tanulható a magyar nyelv és kultúra, az újonnan megalapított magyar nyelvi lektorátusnak köszönhetően. Jelen írásomban a lektorátus kialakulásáról és működéséről kívánok írni, melyet a jövőbeli tervek bemutatásával egészíték ki.

2. A lektorátus előélete és megalapítása

Spanyolországban több mint hetven állami egyetem működik jelenleg. Az elmúlt több mint harminc év során alig vagy egyáltalán nem volt lehetőség arra, hogy az Ibériai-félszigeten magyar nyelvet, kultúrát vagy hungarológiát tanulhassanak az érdeklődők. A múltban létezett hivatalos magyar oktatás az Alcalá de Henares-i Egyetemen, azonban ez már évekkal ezelőtt felfüggesztésre került. Azóta az Escuela Oficial de Idiomas („Állami Nyelviskola) berkein belül lehet ingyenes magyar nyelvi kurzusra járni, melyet

1 Tóth Gergő magyar lektor, Madridi Complutense Egyetem, Madrid; gtoth@ucm.es

Stiegel Ágnes tanárnő tart. A viharos és hiányos évek után 2017 áprilisában, több mint 30 év után, hivatalosan is megnyitották a magyar nyelvi lektorátust a Madridi Complutense Egyetemen.

2012 februárjában Benyhe István került a madridi magyar nagykövetségre, mint kulturális és oktatásért felelős szakdiplomata. Ugyanebben az évben kezdődtek meg a hivatalos tárgyalások egy spanyolországi magyar lektorátus megalapításával kapcsolatban. Több egyetemet is megkerestek, a Madridi Complutense Egyetem vált végül a lektorátus otthonává. A négy évig tartó folyamat elindítója Benyhe István, Alfonso Lombana (az egyetem akkori doktorandusza), Álvaro Arroyo (az egyetem Bölcsészettudományi Karának akkori kulturális dékánhelyettese) és prof. dr. Pál Ferenc (az ELTE BTK rektori megbízottja) voltak.

Első lépésben útjára indították a Jornadas Húngaras (Magyar Napok) konferenciasorozatot, melyet 2012 óta évente rendeznek meg az őszi félév során, október-november hónapban. Az esemény központi témája évente változik: az elmúlt években foglalkoztak az Osztrák–Magyar Monarchia művészetével, volt egy általános magyar irodalmi és történelmi előadásokat összegyűjtő év, illetve az 1956-os forradalom és szabadságharc eseményeit és irodalmi megjelenítését középpontba állító konferencia. Ezen konferenciasorozatok megrendezésében és lebonyolításában aktívan részt vesznek az ELTE BTK oktatói, prof. dr. Pál Ferenc és Klempáné dr. Faix Dóra, a Romanisztikai Intézetből. A rendezvényt a madridi magyar nagykövetség és az Emberi Erőforrások Minisztériuma is évről-évre támogatja, az ELTE-n keresztül.

2012-től folyamatos tárgyalások zajlottak annak érdekében, hogy az egyetem Kari Tanácsa elfogadja a lektorátus megalapításával kapcsolatos felterjesztést. Erre azonban csak 2015. november 25-én került sor a Magyar Napok alatt, mikor is Carlos Andradas Heranz rektor úr (UCM), Eugenio Ramón Luján Martínez dékán úr (UCM) és Szabó Zsolt, a Balassi Intézet főigazgató-helyettese aláírták a Madridi Complutense Egyetem és a Balassi Intézet közötti megállapodási szerződést. Az ünnepélyes eseményre a nagykövetség rezidenciáján került sor, ahol egyúttal az ELTE BTK és az UCM között is létrejött egy megállapodás arról, hogy a budapesti egyetem szakmai segítséget ajánl fel a lektorátus számára. Az ELTE képviseletében ezt a megállapodást Borhy László dékán írta alá.

A megállapodások megkötését követően a Balassi Intézet hivatalos pályázat keretében hirdette meg az új állomáshelyet Spanyolországban, melyet márciusban tették közzé a honlapjukon. A kiküldendő lektor kiválasztása a megszokott rendben zajlott egy többfordulós felvételi keretén belül, melynek legvégén a fogadó intézmény döntése alapján választják ki a leendő lektort. 2016. július 13-án hivatalos értesítést kaptam az intézettől, hogy 2016 őszétől én kezdhetem meg a magyar lektori feladatok ellátását Madridban.

3. A lektori munka megkezdése és a lektorátus működése

2016. augusztus 31-én a Balassi Intézet jogutódlással a Külgazdasági és Külügyminisztérium részévé vált, ahol jelenleg a Nemzetközi Magyar Nyelvi Képzésekért és Oktatásért Felelős Főosztály felel a vendégoktatói hálózat működtetéséért. Az átszervezés miatt lektori munkámat csak 2016. október 19-én való kiutazásom után kezdeztem meg. November 2-án fogadott először a Madridi Complutense Egyetem Bölcsészettudományi Karának dékánja és Arno Gimber dékánhelyettes. Az egyeztetések során megállapodás született arról, hogy a lektori munka hivatalos megkezdése az egyetemen belül a tavaszi félévben fog megtörténni.

A magyar lektor munkaköri leírásában szerepel nyelvi és kulturális órák adása, egyéb előadások megtartása – ebben a félévben nyelvészeti előadásokat fogok tartani nyelvész- és tanárképzésben tanuló hallgatók számára – és kulturális események szervezése. Maga a lektor közvetlenül a dékán alá tartozik és a Bölcsészettudományi Kar épületében kap helyet az órák adására. A szabadon választható magyar nyelvi kurzus összegyetemi szinten került meghirdetésre A1.1 szinten, mely egy 40 órás kurzust foglal magában, amiért a hallgatók 2,5 ECTS kreditet kaphatnak. Értelemszerűen minden félévben bővül a kurzuskínálat és ezáltal lehetőség nyílik arra, hogy a hallgatók egyre magasabb nyelvi szinten tanulhassák a magyart. A tényleges óraadást 2017. február 14-én kezdtem meg hat hallgató részvételével, akik között van matematikus, régész, turizmus- és szociológushallgató is. A résztvevők heti három órában tanulják a magyar nyelvet és kultúrát. Keddenként egy nyelv- és egy kulturális órájuk van, melyeket csütörtökönként egy nyelvóra követ.

A heti rendszerességgel tartott magyar nyelvi kurzus mellett a hallgatóknak lehetőségük nyílik kulturális eseményeken is részt venni, melyeket a lektorátus, vagy a lektorátus és madridi magyar nagykövetség közösen szerveznek. Az első ilyen tanórán kívüli esemény látogatására 2016 novemberében a Magyar Napok rendezvénysorozat alatt nyílt lehetőség. A rendezvény keretein belül 2016. november 11-én felállításra került a Madridi Complutense Egyetem Bölcsészettudományi Karának aulájában az 1956-os eseményeket bemutató kiállítás, melynek fő célja a történések elmesélése volt, és azok nemzetközi, elsősorban spanyolországi fogadtatása, az ott kiváltott reakciók ismertetése. A kiállítás november 15-ig volt látható, amikor a Jornadas Húngaras is megrendezésre került. Ezen a napon délután az Budapestről érkezett delegáció tagjai tartottak előadást 1956 történelmi, filmtörténeti és irodalmi előkészületeiről, hatásairól az egyetem bölcsészettudományi karán. Aznap este került bemutatásra Szócs Géza *Liberté 1956* c. drámájának spanyol nyelvű kiadása. Ugyanezen a héten vette kezdetét egy négy hétig tartó filmklub is a nagykövetségen, ahol 1956-tal kapcsolatos filmeket vetítettek.

A 2017 januárjától folyó munka gyümölcseként 2017. március 24-én a hallgatóknak lehetőségük nyílt részt venni a Szabó Magda életének és életművének szentelt emléknapon, ahol Szabó István *Az ajtó* c. filmjét tekinthették meg, és egy irodalmi előadáson vehettek részt, melyben megismerkedhettek az író nő életével, munkásságával és műveivel Faix Dóra előadása jóvoltából, valamint néhány színpadi jelenet segítségével, melyet Nagy Mihály dramaturg-hallgató, Raquel Pardos színésznő és jómagam tettünk lehetővé.

A félév további részében tervben van egy csoportos múzeumlátogatás, a Thyssen-Bornemisza Múzeumba, ahol február óta látható a *Mesterművek Budapestről* c. kiállítás a budapesti Nemzeti Galéria és a Szépművészeti Múzeum gyűjteményének legértékesebb darabjaiból. Szintén szervezés alatt van egy magyar táncház, ahol a magyar népzenevel és néptáncsal ismerkedhetnek meg az érdeklődő hallgatók, illetve egy gasztronómiai esemény is, melyet az egyetem kampuszán tervezünk megrendezni, ahol ételkóstolásra lenne lehetőség. Utóbbival szeretnénk azt is elérni, hogy a lektorátus láthatóbb legyen és több hallgatóhoz érjen el, hogy a következőkben többen tanulhassák a nyelvet és ismerkedjenek meg a magyar kultúrával.

A tanórák, előadások és egyéb kulturális programok mellett a feladatok között szerepel a két ország közötti felsőoktatási mobilitás segítése és népszerűsítése. Ennek érdekében már többször tettem látogatást az ELTE-n és folyamatos kapcsolattartásban vagyok a kar nemzetközi dékánhelyettesével. Santiago López-Ríos április végén tesz hivatali látogatást Budapesten a meglévő Erasmus-szerződések bővítése és frissítése érdekében. Kérkezésem óta kapcsolatban állok a Complutense Egyetemre érkező magyar diákokkal és a hozzánk utazó spanyolokkal is. Találkozásaink során segítem beilleszkedésüket, hivatali ügyintézésüket. A jövőben szeretnénk egy kiadványt is szerkeszteni, ami segíti az ösztöndíjas hallgatókat a kiutazás előtt és után is. A madridi egyetem központi Erasmus-koordinátorával egyeztetések folynak egy intenzív felkészítő kurzusról, mellyel a Magyarországra érkező ösztöndíjas hallgatókat célozzuk meg, hogy érkezésükkor könnyebben tájékozódhassanak és rendelkezzenek némi magyar tudással.

A magyar kultúra átadásának egyik legalapvetőbb és legelérhetőbb eszköze a spanyol nyelven is fellelhető magyar irodalom. 2016 októbere óta folyamatosan járom a madridi nagyobb könyvesboltokat, antikváriumokat és jegyzéket vezetek az elérhető kötetekről, melyhez a hallgatók is hozzáférnek. Emellett kisebb könyvtárat is létesíthetünk a lektorátuson a Balassi Intézet és a Márai-program jóvoltából, melyet a nagykövetség könyvtára és a személyes könyveim egészítenek ki. Ezzel biztosítva a hallgatók számára a magyar szépirodalom és szakirodalom elérhetőségét.

4. A jövőbeli tervek

Általános célkitűzésünk az, hogy a félévente meghirdetett magyar nyelvi és kulturális kurzusokra egyre növekvő számban jelentkezzenek az egyetem hallgatói. A kezdeti tapasztalatokból kiindulva a hallgatók érdeklődők, és lelkesednek a kurzusok iránt, így nagy valószínűséggel a következő félévben több kurzust tudunk indítani, akár tízfős létszámmal is. Illetve a lehetőségek között szerepel a kurzuskinálat bővítése is más, nem csak nyelvi témájú órákkal. A kar vezetése részéről felmerült egy általános, Közép-Európát tanulmányozó képzés is, ahol a magyar is jelentős szereppel bírna.

Természetesen a kulturális események terén is bővíteni szeretnénk és a nagykövetséggel karöltve biztosítani a legtöbb lehetőséget arra, hogy a hallgatók és az egyetem falain kívüli érdeklő közönség elérjen a magyarsághoz. A következő nagy kulturális és

akadémiai esemény a 2017 őszi megrendezendő Magyar Napok, melynek szervezése már megkezdődött.

5. Összefoglalás

Sokévnnyi üresség után végre betöltöttük a magyar nyelv hiányát jelentő űrt Spanyolországban. Hosszú munka után sikeresen megalakult a magyar lektorátus a Madridi Complutense Egyetemen és nagy lelkesedéssel tudjuk terjeszteni a magyar nyelvet és kultúrát, olyan fiatalokat képezve, akik később képviselhetik országainkat és még szorosabbra fűzhetik a magyar–spanyol kapcsolatokat. A lektorátus az első pillanattól kezdve motivált és lelkes hallgatókkal tudta megkezdeni a működését, ami reméljük, hogy a jövőben csak gyarapodik és még nagyobb közönséghez juthatunk el. A legnagyobb öröm az volna, ha Spanyolország több egyetemén is létesülhetne lektorátus, illetve, hogy ezek a lektorátusok egy leendő magyar szak vagy tanszék kezdeti kibontakozásai lennének.

Vladár Zsuzsa¹

SZEMELVÉNYEK A MONDATELEMZÉS TÖRTÉNETÉBŐL

Abstract

The history of grammars before the 20 century can be characterized by a dichotomy of how sentences were approached. Theoretically a sentence was divided into two main components (the verb and the noun, later the subject and the predicate), but in educational practice the verb had been the only base for actual teaching and analysis. In this paper I will focus on this duality through various examples.

Keywords: *unipolar and bipolar sentence structure theory, history of European linguistics, sentence structure and language teaching*

Kulcsszavak: *igeközpontú és kétpólusú mondatfelfogás, antik grammatikák, racionalista grammatikák, nyelvtanítás-történet*

1. Bevezetés

Ebben a dolgozatban a mondat elméleti megítélésének és iskolai megközelítésének kettősségére hozok példákat az európai grammatikatörténetben. A 20. század előtti grammatika történetét ugyanis végigkíséri a mondatok megközelítésének kettőssége: elméleti szinten két fő részét határozták meg (ige és névszó, később alany és állítmány), míg az iskolai gyakorlat mindig egy szófajból, az igéből indult ki az elemzésben és a tanításban.

Az elméleti meghatározást minden korban erősen befolyásolta a logikai-filozófiai kiindulás, és a nyelvi és a logikai kategóriák szét nem választásából eredő nehézségek jellemezték. A mondat fogalmának megalkotásában a grammatikusok a filozófusokat követték, így a logikai ítélet alany-állítmányi szerkezetének mintájára a teljes mondatnak két lényegi részét határozták meg, az igét és az alanyesetű névszót. Ez a felfogás, amelynek azt tekintette teljes mondatnak, amelyikben e két elem szerepelt, századokon át tovább öröklődött. A francia racionalisták és őket követve a német grammatikusok aztán a 17-18. századtól behozták a mondatelemzésbe az alany-állítmányi viszonyt, a mondatot nyelvi szerkezet helyett ismét logikai állításként kezelték, így az ige és az alanyesetű főnév helyett alanyról és állítmányról mint két fő részről kezdtek beszélni.

¹ Vladár Zsuzsa PhD, ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék; vladar.zsuzsa@btk.elte.hu

A gyakorlati feladatok (szövegelemzés, idegennyelv-oktatás, anyanyelvoktatás) azonban más típusú megközelítést kívánt, és ekkor egyetlen szófaj, az ige vált kulcsfontosságúvá. Az elméleti eredményekből a gyakorlatban praktikus fogódzók lettek, mint az esetvonzatok tanában, vagy a szórendre vonatkozó ún. természetes szórend (*ordo naturalis*). Emellett szívesen használtak más területekről származó technikákat is, mint a retorikai kérdéseket. Kiragadott példáim a kezdetektől a 19. század második feléig terjedő időszakból származnak, és természetesen csak illusztráló jellegűek.

2.1. A klasszikus antik grammatikaelmélet

2.1.1. A görög filozófia

Az európai nyelvészetben a mondatok szerkezetét először a szofista filozófusok vizsgálták az i.e. 5. században. Ezek a mondatok azonban nem a tényleges beszélt nyelv mondatai voltak, hanem a filozófia speciális műnyelvéhez tartozó elemi logikai állítások, amelyek egy megjelölt dologhoz egy tulajdonságot társítottak, vagy valamilyen kategóriába sorolták, pl. *Az ember halandó*. Ezeket a kijelentéseket, amelyeket *logos*-nak neveztek, két részre osztották, azt a részt, amiről állítottak valamit, *onoma*-nak, míg azt, amit állítottak, *rhéma*-nak nevezték. Arisztotelész később rámutatott arra, hogy az ilyen típusú állításokban a két részt egy kötőelem, a *syndesmos* kapcsolja össze. (A görög és a latin nyelvben ugyanis a névszói állítmányok mellett kötelező a kopula, míg például a magyarban bizonyos esetekben elmaradhat.) Később ezt a fajta névszó+kopula szerkezetű állítmányt egyenértékűnek tekintették a ragozott igével kifejezett állítmánnyal, és azt is *rhéma*-nak nevezték.² Teljes állítás (*logos autotelés*) az volt, amelyikben *onoma* és *rhéma* is szerepelt.

A görög (és a latin) nyelv tipológiai sajátosságai miatt ez a fajta felosztás egybeesett (mai terminusokban) a) a topic–comment felosztással; b) a funkcionális alany – funkcionális állítmány felosztással; c) az igével kifejezett állítmány esetén a névszó–ige szófajjal is, amennyiben egy ragozott ige és egy alanyesetű főnév szerepelt benne; d) az aktív ragozású ige mellett legtöbbször az ige–agens felosztással is.

Ezek az egybeesések azonban csalókák. A párok nem feltétlenül fedik egymást: az ismert rész (ma: topic) és a nyelvtani alany csak a logikai állítás típusú mondatokban esik egybe. A beszélt nyelvi mondatokban sokszor nem nominativusban álló főnévről teszünk állítást, a nominativus nem mindig a cselekvőt jelöli stb.

A logikai állításokból kiinduló elemzés tehát két egyenrangú részt különböztetett meg, és ez a felfogás volt az általános. Azonban voltak olyan irányzatok is, amelyek az egyik vagy a másik részt fontosabbnak tekintették. Az egyik felfogás a logikai alanyt, illetve ebből kiindulva a(z) alanyesetű) névszót tartotta előbbre valónak – fontosságban is, és sorrendben is. Az i.e. 3-4. században a filozófusok úgy vélték, a kijelentésekben az a logikus és természetes sorrend (*ordo naturalis*), ha előbb áll, amiről állítunk,

2 A ragozott ige már másféle állítmányi viszonyt fejez ki, mint a tulajdonító jellegű névszói állítmány.

és utána az, amit állítunk róla. Később az ordo naturalist már kifejezetten a főnév és az ige szórendjeként értelmezték, azt emelve ki, hogy a természet szerint a főnév a létező/szubsztancia, az ige pedig ennek akcidienciája, ami a főnév minősége vagy módosulása, ezért a főnévnek kell előbb állnia.³

A sztoikus filozófiában éppen ellenkezőleg, az ige kijelentést szervező erejével foglalkoztak. A nyelv jelölő szerepét vizsgálva a kijelentésben megkülönböztették a jelölőt, azaz a hangalakot, ami jelölő, a referenciát, ami a valóságdarab és a jelöltet, ami a mondható gondolati tartalom (*lekton*). Ez utóbbi kétféle lehetett: teljes mondat (*logos autotelēs*), vagy hiányos mondat (*logos ellipē*). Ez utóbbiban csak állítmány volt, amit (eltérően Arisztotelész névszói állítmányától), számukra az ige (*rhēma*) fejezett ki. Az igéket aszerint osztályozták, hogy kíván-e onoma-t maga mellé, illetve hogy milyen a megkövetelt onoma esete (Taylor 1995: 85).

2.1.2. A klasszikus grammatikusok

A grammatika kialakulása során az eredetileg logikai alapon meghatározott részek nevei (*onoma*, *rhēma*) szófaji kategóriákat: névszót és igét kezdtek jelölni, amelyek meghatározása immár szemantikai és morfológiai kritériumok alapján történt. Ezt a váltást az tette lehetővé, hogy (mint láttuk) az elemi állítások egyik típusában a logikai állítmány ige szófajú volt.

A filozófusok a logikai állítást, a logoszt akkor tartották teljesnek (*logos autotelēs*), ha szerepelt benne onoma és rhēma is, amely náluk logikai alanyt és logikai állítmányt jelentett.

A logikai kijelentés szerkezetére kialakult felfogás a grammatikákban úgy élt tovább, hogy azt tekintették grammatikákban a teljes mondat (*logos autotelēs*) kritériumának, hogy szerepeljen benne egy (alanyesetű) főnév és egy ragozott ige, bármelyik elmaradása esetén a mondat hiányos.

Az első ránk maradt szintaxisban, Apollóniosz Düszkolosz munkájában azt olvassuk, hogy „A szórend a teljes mondatot tükrözi, teljes joggal helyezve a főnevet az első helyre, utána pedig az igét, mivel ezek hiányában nincs teljes mondat. Ezt könnyű igazolni egy olyan mondat szerkezettel, amely minden szófajt tartalmaz; akár a névszót, akár az igét hagyjuk el, a mondat értelme meghatározatlanná válik, de ha bármi mást hagyunk el, nem lesz hiányos a mondat” (Apollonios 1981: 23). Példája a *Ho autos anthrōpos olisthēsas sēmeron katēpesen* (*Ez az ember megbotolva ma elesett*) mondat, aminek az egyes szavai mind elhagyhatók az értelem csorbulása nélkül, kivéve az igét és a nominativusban álló főnevet. Az alanyesetű névszó kitételét tehát mindig kötelezőnek tartotta teljes mondatban.⁴ Emellett észrevette azt is, hogy bizonyos igéknek

³ Ez megfelelt a klasszikus görög és latin nyelv SOV szórendjének, amely így filozófiai alátámasztást is nyert.

⁴ A megállapítás természetesen nem igaz az ógörögben minden mondatra, csak a személyrag is meghatározhatja az alanyt, így az mellőzhető.

más vonzataik is vannak. Ezek egybefoglaló neve a *metabasis*, mivel a cselekvés átvődik egy másik személyre vagy dologra is a cselekvőn kívül, de ez nem azonos a mai tranzitivitással, mert nem különítette még el a tárgyesetet, a genitívust vagy a datívust követelő igéket. Ez az elemzés immár nem az állításra vonatkozott, hanem szószervezetekre. Szintaxisában már nem egy logikai kijelentés részekre osztásáról volt szó, hanem nyelvtani viszonyról, az igének és alanyának, illetve az igének és más bővítőményeinek viszonyáról. Mivel az ógörög nyelv gazdag morfológiájú nyelv, kézenfekvő volt az egyes szerkezeteken belül az elemek összetartozásának kulcsát a morfológiai egyezésben látni.

A latin grammatikairódalomban Priscianus teljesen átvette Apollóniosz rendszerét, így a kétpólusú mondatról szóló tanítást is. Az *Institutiones*ben ő is megismétli, hogy a teljes mondat két nélkülözhetetlen része a *nomen* és a *verbum*. Priscianusnál is voltaképpen a szószervezetek felépüléséről van szó. A szavakból épülő szerkezetek összetartó ereje nála is az összetartozó szavak szófaji jellemzők, akcidensek (szám, személy, nem) szerinti egyezése. Az egyeztetés az ige és alanya közti szám és személy szerinti; a főnév és a melléknév nem-, szám- és esetbeli; a főnév és a referáló névmás szám és nem szerinti egyeztetését jelentette. Az ige körüli szerkezet kerete nála az ige mellett álló nominatívus és accusatívus esetű névszó.

2.2. A középkori szintaxis

2.2.1. *A modista grammatikák*

A középkori skolasztikus filozófia a Priscianus-féle grammatikát filozófiai alapra kívánta helyezni. Priscianust azzal vádolták, hogy csupán leír, és nem magyaráz, vagyis egyszerűen a (költői, írói) nyelvhasználat gyakorlatából indul, ahelyett, hogy a mögöttük rejlő szükségszerűségeket, általános filozófiai és logikai szabályokat mutatná meg. A logika a skolasztikusok értelmezésében az arisztotelészi logika visszaemelése volt, beillesztve a keresztény teológiába. A háromféle mód, a létezés, a megértés és a nyelvi jelölés alkotta elméletük pilléreit. A jelölésmód tovább tagolódott lényegi és másodlagos alosztályokra, az előbbi Priscianus szófaji kategóriáival, ez utóbbi pedig a szófaji jellemzőkkel (szám, személy, eset stb.) mutatott rokonságot. A másodlagos jellemzők kivételével a többi módot univerzálisnak tekintették, a nyelvek látszólagos különbségét szerintük csupán a szófaji jellemzők eltérései okozzák, a nyelvek valójában univerzálisan egyformák, csak felszíni különbségeik vannak. A teljes értékű mondat két részből állt, a *suppositum*-ból és az *appositum*-ból, amely terminusok nyelvtani funkciókat, alanyt és állítmányt jelöltek, bár alapjuk természetesen a logikai alany és állítmány volt. A *suppositum* (funkcionális alany) szerepét az alanyesetű *nomen*, az *appositum*-ét (funkcionális állítmány) pedig a ragozott ige töltötte be.

A *nomen* a létező, az ige pedig a létezés módja volt, azaz a mondat *supposituma* és *apposituma*. A további elemek a két fő rész, a *suppositum* vagy az *appositum* alárendeltjeiként jelentek meg, például a melléknév a főnév alárendeltjeként, a határozószó

az ige alárendeltjeként. Ezek tehát már szó szerkezeti viszonyok, mégpedig függőségek, ahol a szerkezetbe illeszthető elemek közül egyik elem a másiktól függő (dependens), a másik pedig ezt a függőséget meghatározó, lezáró elem (determináns). Ezek a függőségek természetesen nem feleltethetők meg egy az egyben a mai alárendelési viszonyoknak, inkább csak azt jelzik, hogy a modisták felismerték a függőségi viszonyok létét és fontosságát az elemzésben, noha ez az elemzés továbbra is a szó szerkezetek szintjén maradt.

Priscianus csak az ige tranzitivitásáról beszélt: intranzitívnek számított az igéből és egy alanyesetű főnévből álló szerkezet, tranzitívnek az igéből és függő esetű főnévből álló szerkezet, ahol a cselekvés áttevődött másik főnévre is. A modisták ezt a tranzitivitást kiterjesztették a névszói szerkezetekre, és az intranzitivitást összekapcsolták az egyeztetéssel. Az intranzitívnek mondott szerkezetekben a két névszói tag jelölete azonos volt (pl. egy főnév és a vele egyeztetett melléknév), tranzitív szerkezetekben pedig nem (pl. a birtokos szerkezetben a birtokos és a birtok). Intranzitív szerkezetekben a tagok megegyeztek nemben, számban és esetben illetve az ige és alanya számban és nemben, ezért az ilyen viszonyok másik elnevezése: *convenientia* vagy *concordia*. Ide tartozott az igének és az alanyesetű főnévnek a viszonya, a jelzős és értelmezős szerkezeteken belüli viszony, továbbá a vonatkozó névmás egyeztetése előzményével, a kérdőszó és a felelet egyeztetése.

2.2.2. A középkori és újkori praktikus grammatikák

A filozófiai alapozású igényű modista grammatika mellett azonban folyamatosan jelen volt a grammatikának egy másik, alkalmazott formája is, amely a késő középkortól beépítette a modisták eredményeiből a számára használható elemeket, de egészen más szerkezeti kiindulással. A korábbi görög és latin grammatikák a nyelveket már ismerő diákok oktatásához íródtak. A középkori latint viszont már idegen nyelvként kellett tanítani, hiszen nem volt anyanyelve senkinek, s ez egy addig ismeretlen feladatot állított a tanárok elé.

A nyelvoktató grammatikák nemigen tudtak mit kezdeni a filozófiai eszmefuttatásokkal, így ezek nem kerültek át ezekbe a grammatikákba. A *suppositum-appositum* felosztás sem bizonyult használható kiindulásnak, a vonzatok tana azonban annál inkább, és ezért a szintaxist egyeztetés és vonzatrészekre osztották. Ez az elemzés ismét csak szó szerkezetek felépítését vizsgálta, tehát nem a teljes mondatot. *Concordia* vagy más néven *constructio intransitiva* címén a fentebb említett egyeztetéseket tárgyalták. A *regimen* vagy *constructio transitiva* az esetvonzatok tanát jelentette. Az ige mindkét rovatban szerepelhetett, mivel a nominativussal alkotott szerkezete egyeztetésnek számított, míg a függő esetekkel alkotott szerkezete regimennek. Az accusativust vonzó igék után jöttek az accusativust és genitivust vonzó igék, az accusativust és dativust, ablativust vonzó igék, a kettős accusativussal álló igék stb. és az igei szerkezetek leírása. Majd ugyanezt vették végig a melléknevekkel. A prepozíciókat is a vonzott esetek szerint osztották fel.

Noha szó szerkezetek szintjén maradt a vizsgálat, az ige körüli szerkezetből indulva mind a kész mondat felépítését meg lehetett fejteni, mind pedig fel lehetett építeni a mondatot. A gyakorlat olyan egyértelműen igazolta ezt az eljárást, hogy a klasszikus nyelvek tanítása a *rectio-tan* megszületésétől kezdve sokáig (és a latintanításban a mai napig) ezt a módszert használta és használja. Az első lépés az ige megtalálása és az ige vonzatainak megállapítása, a vonzott nomenek megtalálása esetformájuk alapján, majd az egyeztetés segítségével a melléknevek, névmások párosítása a nomenekhez stb.

Ugyanez az elv működött a mondatépítés oktatásában. Először megadták az igét a vonzatainak a megjelölésével. Ez tipikusan egy tranzitív ige volt, és ahol a szerkezet tagjainak sorrendje is meg volt szabva: a nominativusnak az ige előtt, az accusativusnak az ige után volt a helye. Ennek a szórendnek azért volt jelentősége, mert a latinban a nominativus és az accusativus formailag gyakran egybeesik, így a szórendnek értelmező szerepe volt.⁵ Ennek egy további változata volt, amikor a szórend után a szöveg értelmezéséhez a retorikai kérdéseket is felhasználták. A retorikai kérdések eredete a retorikában a dolgokból fakadó érvek voltak. Temnosi Hermagoras rétornál (i.e. 1. sz.) találjuk meg a cselekedetek 7 körülményének (cselekvő, cselekedet, hely, eszköz, ok, mód és idő) megjelölését, melyek Quintilianus *Institutiones*-ében (5, 10, 23) a dolgokból származó érvek, mint a dolgok körülményei (*accidentia rerum*). A 7 körülményt a középkori retorikaoktatásban a kommunikációs helyzetet jellemző kérdéseként használták a tanárok.

Ezeket a retorikai kérdéseket használták a grammatikaoktatásban is. Egy X. századi traktátusból ismerjük, hogy Sankt Gallenben hogyan folyt a mondatelemzés (Großans 1997). A mondatban az *ordo naturalis* (SVO) szórend segítségével ismertették fel az alanyt, az igét és a tárgyat, majd a cselekvés körülményeire a retorikai kérdéseket felhasználva vezették rá a tanulókat. Matthaues Vindocinensis a XII. században a kérdéseket a könnyebb megjegyzés kedvéért versbe is foglalta: *quis, quid, ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando? (ki, mit, hol, mivel, miért, hogyan, mikor?)*.

A latin nyelv tanításában alkalmazott módszert vitték át aztán az élő nyelvek tanítására is. Példaként említhetjük egy 17. századi magyar jezsuita, Pereszlényi Pál latin nyelvű grammatikáját, amelyet szlovák és német anyanyelvű szeminaristák magyar nyelvoktatására használtak. A grammatikához csatolt *Praxis* (gyakorlás) c. rész hű tükre a korabeli tanítás mindennapjainak. A gyakorlat egy mondat megszerkesztését mutatja be, az ige körüli vonzatkeretből kiindulva, majd azt bővítve (1682/2006: 371). A példa tartalmaz az igéhez tartozó intranszitiv és tranzitiv szerkezetet (a nominativusban, illetve az accusativusban álló főnévvel), a főnévhez tartozó intranszitiv szerkezetet (melléknév és főnév egyeztetése) és a főnév tranzitiv szerkezetét (birtokos szerkezetet) és egy adverbiumot az ige alá rendelve.

„Ha a mondottakat át akarod ültetni a gyakorlatba, és mondatot akarsz szerkeszteni, először is végy akármilyen igét a hozzá tartozó alanyesettel, mely előtte és a tárgy-

5 A középkori latinban már SVO alapszórend volt, ezért az *ordo naturalis*ról vallott felfogás magyarázata már az volt, hogy először áll a cselekvő, utána a cselekvés, utána annak a tárgya.

esettel, mely utána áll, mint: *Miles portat gladium* 'a katona kardot hord'... ha bővíteni akarod a mondatot, a *miles* főnévhez tehetsz egy melléknévet, mint: *Bonus miles portat gladium*. 'a jó katona kardot hord'. Ha a *miles* főnévhez egy másik dologra vonatkozó főnevet [birtokos szerkezet] akarsz hozzátenni: *Bonus miles Caesaris* 'a császár jó katonája'. ...Ha valamely elöljárós esetet akarsz hozzátenni: *Caesaris bonus miles portat in latere gladium* 'a császár jó katonája kardot hord az oldalán'. Más határozószóval kívánod bővíteni a mondatot, ...hasonlóan egyszerűen közbeszúrod a határozószót, mint: *Caesaris bonus miles semper portat in latere gladium*... 'a császár jó katonája mindig kardot hord az oldalán' ". És így tovább.

2.3. A 17. századi racionalista grammatika

A reneszánsz és az utána következő századok a grammatikára gyakorlati, ars jellegű mesterségként tekintették. A reneszánsz után ismét a klasszikus latin nyelvet oktatták, és az aktív nyelvhasználat lassú háttérbe szorulásával egyre inkább a szövegolvasás lett a cél. Emellett egyre inkább igény lett az iskolákban az élő idegen nyelv tanítására.

A grammatika elméletében ugyanakkor ismét egy logikai alapú fordulat következett be. A 17. és 18. századi filozófiában két irányzat állt egymással szemben: az empirizmus és a racionalizmus. Az empirizmus a tényekből indulva ki jutott el indukcióval az általánosításhoz és az elmélethez. Míg a karteziánus gondolkodók szerint az emberi tudatban velünk született eszmék és kategóriák vannak. A 17. századi Port Royal iskolákban megszülető racionalista nyelvtan logikai alapra helyezte a nyelvészeti elemzést, általános nyelvtant próbálva állítani a különböző konkrét nyelvek nyelvtana mögé.

Az elemzés hatóköre a szószerkezet helyett a mondat lett, és innen számítható a mai értelemben vett funkcionális elemzés kezdete. A mondatot logikai kijelentésként (propozícióként) fogták fel, és két részre osztották: egy alanyi és egy állítmányi részre. A szófajok egy részét a gondolkodás alanyának (*sujet*) tekintették, így a nomen, a névelőt, a participiumot, a prepozíciót és az adverbiumot. A szófajok másik részét pedig a gondolkodás módjának, formáinak (*attribut*): az igét, a kötőszót és az indulatszót. A szófajok egy részét funkcionális alapon egymáshoz kapcsolták: például az adverbiumot és a prepozíciós szerkezetet, sőt a prepozíciós szerkezetet az esetekkel is egyenértékűnek tartották. Az igét a participiummal tekintették összetartozónak, abból kiindulva, hogy mindkettő állítmány lehet. A Grammaire générale ezt írja: „Az ítélet, amit a dolgokról teszünk, például, hogy *La terre est ronde* 'A föld gömbölyű', szükségszerűen két terminust tartalmaz, az egyik neve alany (*sujet*), az, amiről állítunk, a *terre*, a másiké állítmány (*attribut*), amit állítunk, mint a *ronde*, és az *est* köti össze őket” (1803: 271). A ragozott ige egyenértékű a participium+létige kapcsolatával. (Ez, mint láttuk, egyenesen Arisztotelészől származó gondolat.) A *Pierre vit* (*Péter él*) kijelentés egyenértékű azzal, mintha azt mondanánk: *Pierre est vivant* (*Péter élő*). A racionalista elgondolás szerint ezért tulajdonképpen minden nyelvben elég lenne csak egy ige: egy olyan típusú, amelyik a melléknévet vagy participiumot alkalmassá teszi az állítmány szerepének betöltésére, vagyis a létige.

2.4. 18–19. századi grammatikák

2.4.1. A 18–19. századi német grammatikák

A francia mintát követve a német grammatikaírásban is az elemzés egysége a mondat lett, és megindult a funkcionális elemzés. A 18. század közepétől már szubjektumról és predikátumról írnak a német grammatikusok. Az egyeztetés és vonzat alapú szintaxist fokozatosan felváltotta a funkcionális alapú. A mondat alapvető szerkezetének az egyenrangú alanyt és állítmányt tartalmazó, formailag az egyeztetés által összekapcsolt predikatív viszonyt tekintették, a többi mondatrész pedig vagy az alany vagy az állítmány alá rendelve egymással alárendeltségi vagy mellérendeltségi viszonyban állt. A szófajok közül csak a fogalmi tartalmú szavaknak (az igének, a névszónak, az igeneveknek és a határozószavaknak) tulajdonítottak mondatrészi szerepet, a többit (kötőszavak, indulatszavak) nem elemezték (Adamikné 2016).

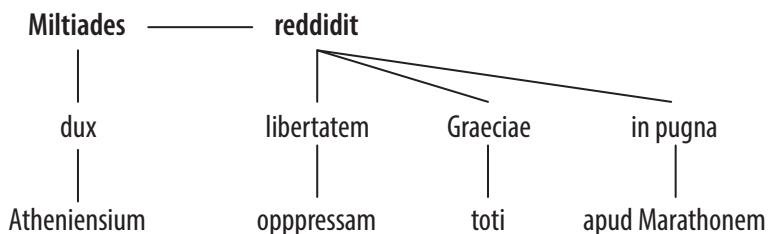
A funkcionális elemzés kibontakozása hosszabb folyamat volt, a főrészek (alany, állítmány mellett) fokozatosan különült el a többi mondatrész, amelyet pótlóknak (*Ergänzungen*) neveztek. Ahogy az alany és az állítmány is a logikából került át a grammatikába, ugyanígy az tárgy és a jelző is. A tárgy (*Objekt*) eredetileg azt a dolgot jelölte, amire a cselekvés irányul. A 18. század végén már *Objekt* névvel nevezik az összes olyan körülményt, amit egy ige vagy melléknév (azaz állítmány) a *mikor?*, *kit?*, *kinek?*, *mivel?* kérdésekre kiegészítőként (*Ergänzung*) maga mellé vesz. Ugyanígy a logikából ered az jelző (*Attribut*) is.

Karl Becker német természettudós és filológus a megtapasztalható nyelvtani szabályok mögöttes, általános elveit kutatta. A nyelvet szerves organizmusként tekintette, amely a lét és a működés kettősségén alapul és folytonos mozgásban van. Ez érvényesül az alany és az állítmány viszonyában, s ez ismétlődik meg az alárendelő szerkezetekben. A mondatban a „lét és működés” pár alapján három viszony van: a predikatív (alany és állítmány), az attributív (az alany szűkítése a jelző által) és az objektív (az állítmány szűkítése egy szó vagy szerkezet révén). A predikatív szerkezet teljes gondolatot fejez ki és teljes mondatot alkot, részei az állítmány, amely cselekvést kifejező ige, és az alany, ami főnév vagy névmás. Az alanyról mint létezőről a működést kifejező állítmány tesz állítást, módosítja azt. Az állítmány vagy ige vagy melléknév. Az attributív viszonyban szintén a létezést kifejező névszóhoz kapcsolódik a működést kifejező, azt módosító főnév vagy melléknév. Objektív viszonyt fejez ki bármi, ami a cselekvést módosítja, akár egy tárgyeset, akár dativus, határozószó vagy prepozíciós szerkezet (1830: 206). A tárgynak két fajtája van: *ergänzende* (ma: vonzat) és *bestimmende* (ma: szabad bővítmény), ami az ok-, idő-, hely- vagy módviszonyokat fejezi ki.

A későbbi grammatikákban az alany, az állítmány, a jelző és a kiegészítő mellett megjelent a határozó kategóriája is, és a kiegészítőknél a kötelező vonzatokat értették, míg a határozókon a szabad bővítményeket. Megjelent az a gondolat is, hogy az alárendelt mondatrészeknek további alárendeltjeik lehetnek. Ezeket a függőségi viszonyokat grafikusán is kezdték ábrázolni, számokkal, rajzokkal, függőségi diagrammal.

Ugyanakkor zavartalanul élt tovább a rákérdezés technikája is, immár mondatrész-

szekre feltett kérdések formájában. Szép példája ennek a kornak az a latin példamondat, aminek kétféle elemzését is megtaláljuk: *Miltiades dux Atheniensium toti Graeciae libertatem paene oppressam in pugna apud Marathonem reddidit.* (Miltiadész, az athéniak vezére a marathoni csatában egész Görögországnak visszaadta a már elveszett szabadságot.). A németeknél egy iskolai latin nyelvkönyvben (Billroth 1838: 329) e mondatnak a kétpólusú mondatfelfogást tükröző diagramját találjuk:



Egy olasz latinkönyvben ugyanezt a példamondatot ábra nélkül elemzik: alanyra, állítmányra és a különböző kérdésekre felelő bővítményekre (*complimenti*) tagolják (Bur nouf 1858: 162). Utána ezt a megjegyzést teszik: „A fő kérdések, amelyeket egy mondatról fel lehet tenni, és a fő bővítményeket megtalálhatjuk, elméleti versbe vannak szedve: *quis?, quid?, ubi?, quibus auxiliis?, cur?, quomodo?, quando?*. Alany: *quis?*, közvetlen tárgy: *quid?*, közvetett tárgy: *cui?* körülményekre vonatkozó bővítmények: *ubi, quando, quomodo?* stb.”. Ez a gyakorlati kérdéssor egyrészt az egypólusú mondatselemlét iskolai továbbélését mutatja, másrészt a korábban említett retorikai kérdések használatát az elemzésben. Feltehető, hogy a mai iskolai mondatelemzésekénél használt kérdések eredete is ide nyúlik vissza (Adamikné 2016).

2.4.2. A magyar iskolai grammatikák a 19. században

A 19. század első felében a magyar iskolákban a szószerkezetek szintjén maradó, egyeztetésre és vonzatra építő nyelvtanok voltak általánosak. A hagyományos, esetvonzatos rendszer még sokáig tovább élt, pl. egy 1855-ös oroszoknak írt magyar nyelvtanban (Szili 2010). A magyar iskolákban használt praktikus munkák is az igét középpontba állító gyakorlatról árulkodnak. Egy 1831-es, kisiskolásoknak írt grammatika, amely még nem használja az alany és az állítmány fogalmát, a „*Mi alapítja a' szók összeveigazítását?*” kérdésre azt feleli: „A mondásban előforduló szók összeveigazítását az ige alapítja s legfőképen vezérli. Az igével kell kérdeznünk: *Ki? mi? kié? mié? kinek? minék? kit? mit? kitől? mitől? kire? mire?* sat. S így tetszik ki, micsoda ejtésbe s számba szükség tenni a nevet” (Szalay 1831: 132).

A század második felében már német hatásra a mondattani elvet használják: a tanítás inductív, az elemzés kiinduló egysége a mondat, és funkcionális elemzés van. A szintaxis már nem az egyeztetés és vonzat alapján épül fel, a szófajokat a funkciókból kiindulva

tanítják. Az iskolai, oktatási gyakorlat, noha a tankönyvekben megismételte az elméleti munkákból átvett az alany–állítmányi tagolást, az elemzésnél az igét állította a középpontba. Ha a mondatban volt ige, az első kérdés rá vonatkozott: mit állítunk?/mi történik? és a kérdésre az igei állítmány volt a felelet. Az igével lehetett aztán a többi mondatrészre kérdezni. A magyar iskolai gyakorlatban ezt a módszert Simonyi Zsigmond emelte hivatalos rangra (1876).

3. Összegzés

A fentiekben néhány kiragadott példával illusztráltuk azt, hogy az európai nyelvészetben a mondatra vonatkozó elméleti felfogás két részt tartott nélkülözhetetlenek a mondatban, míg ezzel szemben a gyakorlat az igét emelte ki.

Ez a kettősség uralta a grammatikákat a 19. század végéig. A 19. század végére már megjelentek azok a szerzők, akik az igeközpontú iskolai gyakorlat kipróbált igazsága mögé kívántak elméletet állítani, mint a németeknél Franz Kern, nálunk pedig Brassai Sámuel. De ez már a függőségi grammatika története.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna 2016. *A mondattani elv és a kisnyelvtanok*. Tinta, Budapest.
- Apollonius Dyscolus 1981. *Syntax*. Ed. Fred Householder. Benjamins, Amsterdam.
- Arnauld, Antoine – Lancelot, Claude 1803. *Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Perlet, Paris.
- Becker, Franz 1830. *A grammar of the German language*. Murray, London.
- Billroth, Gustav – Ellendt, Friederich 1838. *Lateinische Schulgrammatik*. Leipzig.
- Burnouf 1857. *Grammatica latina secondo il metodo del Burnouf*. Stamperia Reale, Torino.
- Priscianus, Grammaticus Caesariensis 1961. *Institutiovm Grammaticorvm libri XVIII*. Teubner, Hildesheim.
- Grotans, Anna G. 1997. «Sih dir selbo lector» Cues for reading in Tenth- an Eleventh-century St. Gall. *Scriptorium* 2: 251–302.
- Pereszlényi Pál 1682/2006. *Grammatica Lingvae Ungaricae (1682)*. In C. Vladár Zsuzsa (ford.), Zsilinszky Éva (szerk.): *A magyar nyelv grammatikája*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Quintilianus *Institutiones*. <http://www.thelatinlibrary.com/quintilian.html>
- Simonyi Zsigmond 1876. Adalékok a magyar nyelvtanítás ujjá-alakításához I–VI. *Magyar Tanügy*.
- Szalay Imre 1831. *Magyar nyelvtudományi rövid oktatás kezdő tanulóknak számára*. Pest.
- Szili Katalin 2010. Az első orosz anyanyelvűeknek szóló magyar nyelvtan: Desko András, Vengerszkaja grammatika (Szentpétervár, 1855). *Magyar Nyelv* 207–212.
- Taylor, Daniel 1995. Classical Linguistics: An Overview. In: Koerner, E.F.K. – Asher, R.E.(eds.): *Concise History of the Language Sciences*. Cambridge, Pergamon. 83–90.

Pelczer Katalin¹

NYELVHASONLÍTÁS, NYELVLEÍRÁS, NYELVTANÍTÁS EGY KÜLÖNLEGES BESZÉDHELYZETBEN

– Deskó Endre *Vengerszkaja grammatikája*²
(Szentpétervár 1855)

Abstract

Endre Deskó's (Desko, Andrej Petrovics), *Vengerszkaja grammatika* (Hungarian grammar), intended for Russian native speakers, was published in 1855 in St. Petersburg. Only one review by Csernisevsky N. G. was published in the same year concerning the reception of this first „grammatika”, considering the work itself unscientific and its author ignorant philology. Nevertheless, judging Deskó's work is not as simple as that: its most important aim was to acknowledge the values of the Hungarians as a people. In order to achieve this, Deskó tried to synthesize linguistic comparison with the writing of a scientific based grammar and with the method of language teaching. In truth, all this cannot be fully realized. Deskó's comparative conclusions are unacceptable, his work as a scientific grammar is not systematic enough, and his language teaching practices do not rely on real life situations. At the same time, he made brilliant observations about the difficulties that Russian native speakers face when learning Hungarian, his contrastive approach persisted consistently, and it is to be respected that in a solitary and foreign environment, in defining consciously his identity, he was serving the cause of the Hungarian people and the Hungarian language.

Keywords: *history of science, communicative intent aiming to persuade, Hungarian / Russian linguistic terminology in the XIXth century, significance of bilingual texts, vocabulary and intention*

Kulcsszavak: *tudománytörténet, meggyőzésre irányuló kommunikációs szándék, XIX. századi magyar / orosz nyelvészeti terminológia, kétnyelvű szövegek szerepe, szókinccs és intenció*

1 Pelczer Katalin PhD, kutatótanár Budapest II. Ker. II. Rákóczi Ferenc Gimnázium; kispelc@t-online.hu

2 Дешко, Андрей Петрович: Венгерская грамматика с русским тестом в сравнении с чувашским и черемиским языками – a szövegben latin betűs átírással közlöm. Az Uljanovszki Területi Lenin Könyvtár elektronikus könyvtárában található példánnyal dolgoztam:
<http://simlib.ru/handle/123456789/497>

1. Bevezetés

A XIX. század közepén, 1855-ben – a belső borító szerint 1856-ban – jelent meg az első, orosz anyanyelvűek számára íródott magyar nyelvtan, Deskó Endre Magyar grammatika orosz szöveggel című munkája. Szerzőjének különleges életpályájával, magával a művel csak néhány kisebb tanulmány (Ligeti 1924: 377–378, Trócsányi 1950: 7–14, Szili 2010: 207–212), említés (Trócsányi 1952: 247, Papp 1979: 380–381, Éder 1983: 6) foglalkozik. A Vengerszkaja grammatika Előszava lezárásában a szerző magát oroszul Андрей Дешко (Андрей Дешко) nevezte (XVIII), a magyar változatot pedig Deskó Endre névvel zárta (XIX), ezért úgy vélem, ez utóbbi a születési neve. A több forrásban megfigyelhető névhasználatbeli ingadozás az oroszra fordítás következménye lehet.

2. A Vengerszkaja grammatika a korabeli kritika tükrében

A Vengerszkaja grammatika tudománytörténeti megítéléséhez mindenképpen meg kell vizsgálni létrejöttének kommunikációs helyzetét, a szerzői intenció gyökereit, hiszen ebben az esetben nem beszélhetünk határozott, gyakorlati célról, mint számos 18–19. századi grammatika (például Bél Mátyás Sprachmeisterének) esetében (Hegedűs 1984). Milyen befogadóra számíthatott Deskó Endre? Feltehetően a nyelvtudomány iránt érdeklődő, a kisebb népek nyelvét is tanulmányozó, polihisztor értelmiség szűk rétegének érdeklődését kívánta felkelteni a nyelven keresztül a magyar gondolkodásmód, kultúra iránt.

Az orosz tudományos életet megteremtő Lomonoszov az előző században a magyar nyelvről szólva annak finnugor nyelvekkel való rokonságát hangsúlyozta. Mindez a tudós széleskörű tájékozottságát mutatta (Papp 1957: 463–468). A köztudatban azonban a tudományos ismeretek helyett az orosz birodalmi szemlélet érvényesült, a finnugor rokonság gondolata – a birodalomban élő kis finnugor népek kultúrájának el nem ismerése – befolyásolta a magyar nép, a magyar kultúra megítélését. Ennek a szemléletmódnak az érvényesülését figyelhetjük meg az első, és tudomásom szerint egyetlen, már a grammatika kiadásának évében, 1855-ben Belinszkij Szovremennyik című folyóiratában Ny. G. Csernisevszkij³ tollából megjelent recenzióban. Jóllehet Csernisevszkij a haladó, sőt forradalmi szabadgondolkodás egyik kiemelkedő képviselőjének tartják, recenziójának első – meglehetősen gúnyos – mondata jól tükrözi azt a szemléletet, amely a kisépekhez való viszonyt jellemezte: „Az, aki nem tud se németül, se latinul, és meg akar ismerkedni a magyar nyelvvel, talál Deskó úr grammatikájában néhány eszközt, hogy teljesítse ezen kívánságát”⁴ (i.m. 439).

Pontosan e szemlélet ellenében fogalmazódott meg a *Vengerszkaja grammatika* szerzői szándéka: a nyelvhasználat eszközével bizonyítani, hogy Lomonoszov véle-

3 Полное собрание сочинений Н.Г. Чернышевского. Современник 1853–1855.

4 „Кто, незнаянипо–немецки, нипо–латыни, захочет познакомится с венгерским языком, тот найдёт в грамматике г. Дешко некоторые пособие для исполнения своего желания.” (Fordítás: P.K.)

ményével szemben a magyar nép nem áll rokonságban a finnugor népekkel. Eszközül Deskó az általa ismert magyar–csuvas–cseremiszi nyelvek összehasonlítását választotta. Maga a törekvés tulajdonképpen beilleszthető a kor formálódó nyelvrokonítás-rendszerébe. Külön érdekes, hogy az akkor finnugor nyelvnek tartott csuvaszt később a török nyelvek közé sorolják. Az összehasonlítással négy fejezetzáró részében foglalkozik Deskó (Сравнение I. 95–104, II. 112–115, III. 182–187, IV. 216–219) a következőképpen fogalmazva meg elveit: "Azt állítani pedig, hogy a' Fin és a' Magyar nemzet rokon nemzetek légyenek csupán azért, mert mind a' két nemzet nyelvében találkozik egy néhány egyforma hangzású szó, lenne több mint bátorság. Ítéletem szerint nem másképp kel elősmérni az egy nyelvnek a' másikkal való ugyan azonságát vagy idegenségét, mint az olly szavak egyenlőségéből, mellyek személyünket illetik; ,s az olly szavak egyenlőségéből, mellyekkel testi ,s lelki tehetségeink jelettetnek ki; az olly nevezetek ugyanazonságából, mellyek főbb munkáinkat illetik; a' névmások ,s a' köznevek ugyanazonságából, mellyek okvetetlenül szükségesek az emberek közötti első lelki közlekedésre, bárha még a' legalsóbb mivelődési lépcsőn állának is;..." (XXXV–XXXVI). Deskó ezen próbálkozását a kor tudományos módszereivel megítélve megalapozottnak kell tekintenünk, akkor is, ha a későbbi kutatások hipotézisét nem igazolták. Ligeti Lajos (1924: 319–320) kimutatta, hogy Deskó legtöbb csuvas összehasonlítása helytálló. A nyelvek összehasonlításán túl az előszóban Deskó a magyar népet romantikus, harcoss nemzetként írta le (sőt két illusztrációval is érzékeltette, mennyire más a magyar nemes és a magyar paraszt megjelenése, mint az Oroszországban élő finnugor népeké).

A recenzióíró Csernisevszkij azonban egyáltalán nem ismeri el Deskó tudományos felkészültségét. Részletes elemzés, indoklás nélkül utasítja el a művet, így elfogultnak és érdektelennek tűnik. Semmivel nem támasztja alá ítéletét, mindössze ezt állítja⁵: „Ami pedig azokat a következtetéseket illeti, amelyeket a magyar nyelv csuvasval és cseremiszzel történő összehasonlításaiból levon, ezek nélkülöznek minden szilárd alapot, ismét azért, mert Deskó úr nem ismerkedett meg az összehasonlító filológia eljárásaival és fogalmaival...” (i.m. 440).

A *Vengerszkaja grammatika* további hatástörténetének felderíthetlensége is azt mutatja, hogy a legfontosabb szerzői intenció, a magyarságról kialakult kép megváltoztatása, a nyelv, a nép iránti szélesebb körű érdeklődés felkeltése sikertelen maradt. Bár a szerző orosz történeti forrásokra hivatkozva állította, hogy „az Oroszok mindéig voltak a' Magyarok' baráti.” (V), a szemléletmódon így sem tudott változtatni.

A recenzió a mű összehasonlító részén kívül magát a grammatikai szemléletet is támadja: „ő (ti. Deskó) a magyar nyelvet a régi latin grammatikák keretébe helyezi, amelyek egyáltalán nem felelnek meg ennek a sajátos nyelvnek.”⁶ (440). Ezt a felvetést azonban semmi nem igazolja, Csernisevszkij mindössze az ábécéről, a magyar nevek

5 „Что же касается выводов которые он извлекает из своих сравнений венгерского языка с чувашским и черемисским скимонилишены прочногоосования опять потому, что г. Дешко не познакомился с приёмами и понятиями сравнительной филологии.” (Fordítás: P.K.)

6 „... он вкладывает венгерский язык в рамки старинных латинских грамматик, которые совершенно не подходят к этому своеобразному языку.” (Fordítás: P.K.)

könnyű kiejtéséről ír három példát hozva: *magyar, huszár, Debrecen*. Úgy tűnik, hogy a recenzens tudományos alapossággal a 6. oldalon abbahagyta az olvasást. Pedig a *Vengerszkaja grammatika* felépítését nem lehet ilyen egyszerűen megítélni. A grammatikát alapvetően meghatározza, jellemzi a kontrasztív szemlélet. A szerző nagyon következetesen törekszik arra, hogy minden magyar példának (szó, mondat vagy szöveg) megadja az orosz megfelelőjét, és cirill betűkkel jelezze a kiejtését is. Azt hiszem, hogy ez a törekvés a hangzó beszéd fontosságát emeli ki, jóllehet a szövegek – a feltételezett befogadói érdeklődés miatt – nem köznapiak, túlságosan is választékosak.

3. Szógyűjtés és szövegek a *Vengerszkaja grammatikában*

A grammatika felépítését, egyes fejezeteit Szili Katalin (2010: 207–212) tanulmányában részletesen bemutatta. Így én inkább a grammatika szó-, mondat- és szövegpéldáit tekintem át.

A *Vengerszkaja grammatikában* a következő magyar nyelvű szövegek jelennek meg: az Előszó (számozása két oldal után a IV. oldalszámmal kezdődik és XXXIX-cel végződik), amely a magyarok történetéről szólva az orosz–magyar kapcsolatokat, az avar–hun–magyar rokonságot mutatja be történeti forrásokra hivatkozva, valamint hosszan taglalja a magyar és a finn nép mentalitásbeli különbségeit. Ez az Előszó nem jelenik meg kiejtés szerinti átírásban cirill betűvel.

A következő fejezet lemond a szövegek bemutatásáról (1–17. oldal) a betűk kiejtéséhez szavakat társít a szerző, és leírja a kiejtendő hangsort is. A kiejtés jelölése nem lehet pontos, mivel tulajdonképpen az orosz kiejtett hangsort idézi fel a cirillbetűs átírással. Így például a tudós szó *túdousnak*, a lyukas *ljukosnak* hangzana. A 17. oldalon a szerző orosz nyelvű szövegben hangsúlyozza a kiejtés fontosságát.

Az egy-, két-, három szótagú szavak bemutatásával a példatárból valóságos tematikus szókinccsgyűjtés bontakozik ki. Ha fogalomkörönként csoportosítjuk őket, alapvető szavak gyűjteményét kapjuk, például tulajdonságok (*okos, szép, ősz, magyar, német, lyukas, bölcs* stb.), az emberi test részeit (*bőr, áll, has, fej, fog, kéz, kar* stb.), növények, állatok nevét (*dió, kökény, szőlő, gólya, gyík, légy, juh, pók* stb.). A szógyűjtemény főnevekre, melléknevekre, névmásokra, határozószókra épül, az igék szinte teljesen hiányoznak belőle (9–17).

A következő egységben (18–24. oldal) két alapszöveget lehet olvasni, az egyik a Miatyánk (egyházi szláv nyelven), a másik pedig a nyelvről való, Deskó által alkotott elmélkedés: „... *Ezen szavak ,s formák’ össze szedése, mellyek által az egy nemzetet képező emberek közlik egymással gondolataikat ,s érzéseiket, a’ nemzet nyelvének neveztetik.*” (20). A 17. oldalon megfogalmazott olvasásra buzdítás erre a részre is vonatkoztatható, hiszen mindkét szöveget láthatjuk tükörfordításban és cirillbetűs kiejtési átírásban is. A nyelvről való elmélkedés záró mondatának javasolt olvasata például így hangzana magyarul: *Ézen rendszábjóljkát legkonnebben meg tãnulhãnyi o jobb nemzeti irók gyokori ãlvãsããbul.*“(24)

A szövegválasztás megint a feltételezett szerzői szándékot igazolja: a cél a művelt, a nyelvtudomány iránt érdeklődő befogadói réteg megszólítása.

A *Vengerszkaja grammatikában* három helyen találhatunk Gyakorlat⁷ címmel tulajdonképpen mondatalapú feladatmegoldásokat. A szerző szógyűjtés után mondatokban fogalmaz, de ezek nem állnak össze szöveggé. Az első gyakorlat a főnevek részt zárja, a habeo szerkezetet gyakoroltatja (például: *A' Bátyámnak jó Lova vagyon. Nekünk vagyon Ebünk, Matskánk és Lovunk.*" (69). A melléknév fejezet végén szintén találunk hasonló mondat alapú gyakorlatokat (95), ugyanígy a névmáshoz kapcsolódóan is (11–112).

Érdekes, hogy az ige fejezethez nem készült gyakorlat. Viszont az indulatszavak mint megnyilatkozások szintén mondatnak tekinthetők, például: *Szent Isten! Elég! Nó, nosza!* (214)

A második részben A szókötésről a szabályok fogalmazódnak meg oroszul és magyarul, párhuzamosan (307).

A periódushoz, azaz értelmi egységekre bontható, összetett mondatokhoz kapcsolódik két furcsa, választékosan fogalmazott, többszörösen összetett mondat illetve rövid szöveg. Az egyik: *Bájos tündér, mi szép, mi mennyei így hallani ajkad' szelid szavát, 's kecses szemedből olvasni a' jóváhagyást tetteinkért.*" (307).

A *Vengerszkaja grammatika* elsősorban tudományos igényű nyelvtan megfogalmazása, így a legtöbb összefüggő magyar nyelvű szöveg a grammatikai magyarázatokra foglalódik le. Ugyanakkor megjelenik a kontrasztív szemlélet, hiszen a szövegeket oroszul is olvashatjuk, a legtöbb helyen a magyar kiejtés cirillbetűs átírásban látható. Ahogy azt Szili Katalin (2010: 211) megfogalmazta, megfigyelhető egyfajta gyakoroltatásra, nyelvtanításra való törekvés, bár ezek a gyakorlatok jobbára mondattani alapon állnak.

A három nyelv összehasonlításáról szóló részek mind orosz nyelven íródtak, azaz olyan befogadót feltételeznek, aki részletesebben nem akar a magyar nyelvvel foglalkozni, csak annyira, hogy az összehasonlító kutatásokat tanulmányozni tudja.

4. Az orosz nyelvű nyelvtanítás és a *Vengerszkaja grammatika*

Szili Katalin (2010: 211) feltételezi, hogy a magyar nyelvtanítók közül Deskó Bél Mátyás Sprachmeisterét illetve a Debreceni grammatikát ismerhette. Erre elsősorban műve felépítése utal. A magyar nyelvtani ismeretek mellett azonban Deskónak orosz grammatikára / grammatikákra is támaszkodnia kellett. Biztosan nem igaz Csernisevskij már idézett gondolata, hogy Deskó egyszerűen a latin nyelvtant alkalmazta a magyar nyelv leírására, mert a magyar nyelv sajátos jellemzői miatt (például határozott és általános ragozás) mindenképpen el kellett térnie ettől.

Feltételezhető, hogy Deskó ismerte és felhasználta a kor egyik legnépszerűbb orosz nyelvtanát, Vosztokov, A. H. (1831) *Ruszkaja grammatikáját*⁸. Az orosz nyelvtanítást megteremtő Lomonoszov alkotta meg 1755-ben megjelent *Rosszijszkaja grammatikájában*⁹ azt a terminológiát, amelyet a későbbiekben felhasználtak. Ha összehasonlítjuk Deskó

7 Упражнение

8 Востоков, Александр Христофорович: Русская грамматика

9 Ломоносов, Михаил: Российская грамматика

Endre *Vengerszkaja grammatikájának* felépítését Vosztokov 17 kiadást megért művével, úgy tűnik, hogy Deskó ugyanazt az elvet követte: a hangok, a szófajok – Deskó elnevezéseivel név, névmás, ige, részesítő, névige, elöljárószó, szóköti szó, közbevető szó –, aztán a szóköti, majd a periódus bemutatása a sorrend.

Vosztokov (1831) grammatikája ugyanezen fejezeteket dolgozza fel. Ami azonban szembetűnő, hogy sokkal szigorúbban szerkesztett, tudományos céllal íródott nyelvtan. Pontos meghatározásokkal, következetesen jelölt pontokkal, paragrafusokkal dolgozik. A Deskó által is bemutatott ragozási rendszereken túl jól megformált magyarázatokkal megjelenik a szóképzés, az összetett mondat, a periódus Deskóénál sokkal világosabb megfogalmazása. A helyesírás és a hangsúly kérdéseit is érthetően tárgyalja. Azt, hogy Deskó erre a nyelvtanra nagymértékben támaszkodott, valószínűsíti a terminológia használata és nyilvánvalóan oroszról fordítása: nevező – az orosz megnevezés szóból származó imenitelni; nemző – szülő / roditelni; adakozó – ad / datelni; vádoló – megvádoló / vinitelni; hívó – hívó / zvatelni; teremtő – teremtő / tvoritelni eset. Alapjuk az oroszban a latin elnevezés, a magyar fordítás azonban szerintem inkább az oroszra vezethető vissza. Ugyancsak ezt tükrözi a melléknév fokozását megjelenítő „lépcső” fordítás – *teremtő, hasonlító, túlhangzó lépcső* – az orosz kifejezések tükörfordításai. Érdekes még megjegyezni, hogy Vosztokov a vocativus példamondatának az *Ucenik! Budprilezen! Tanuló! Legyél szorgalmas! (195)* mondatot választja, Deskó példamondata pedig: *Gyermekek! Jól tanuljatok! (31)*

5. A „dilettáns”-vád

Ha a két nyelvtant, Vosztokovét és Deskóét összehasonlítjuk, a különbséget nem annyira a szemléletmódbeli eltérés vagy az utóbbi szerző tudományos felkészültségének hiánya – amellyel Csernisevskij recenziójában (1855) a *Vengerszkaja grammatika* íróját vádolta – okozza, hanem az alapvető különbség a rendszerezés áttekinthetőségében rejlik.

Ezt a *Vengerszkaja grammatika* esetében nyilván befolyásolta az a törekvés, hogy Deskó többféle funkciónak megfelelő művet szeretett volna alkotni: tudományost is, konkrétan tanulhatót is, miközben fontos célja volt meggyőzni a tudós közvéleményt a magyar nép kiválóságáról. Mindegyik célkitűzése becsülendő, de együtt megvalósíthatatlan. Arról nem szólva, hogy a magyar nép értékeiről alkotott véleménye alapján önkényesen alakította elérni kívánt szándékának megfelelően a nyelvek összehasonlításának adatait.

6. A *Vengerszkaja grammatika* jelentősége

Deskó Endre műve mindenféle aránytalansága, tudományos tévedése mellett is olyan megfigyeléseket tartalmaz, amelyeket ma is felhasználunk a magyar nyelvet orosz anyanyelvűeknek tanítva. Például tárgyalja a határozott és általános ragozást, a névelő-használatot, a főnevek töváltozatait, a tárgyrag kapcsolódásának eseteit, külön is

gyakoroltatja a habeo szerkezetet. Ezek a példaként felsorolt kérdések mind nehézséget jelentenek az orosz anyanyelvűeknek a magyar nyelv elsajátításában.

A szerző igyekszik bemutatni (kissé elfogultan és romantikusan) a magyar nép történetét, egyfajta történelmi, népismereti képet adni a magyarokról. Ez a törekvése rejtetten ott van a nyelvtani példák, táblázatok szókészletében, amelyek a foglalkozásokat, az életmódot tükrözik. Például: *huszár, magyar, csirke, csűr, alma stb.*

Deskó Endre túlságosan is sokrétű vállalkozása a magyar nyelv leírására talán visszhangtalannak tűnik, de szándéka, magatartása fontos példája annak, hogy bármilyen körülmények között lehet tenni a magyar nyelv, a magyar kultúra ügyéért. A szerző szándékát A szókötésről rész mottójaként így fogalmazta meg: „*Mit tettem, többet tegyenek a tehetősbek.*”

Irodalom

- Csernisevszkij, N.G. 1855. Magyar nyelvtan. / Чернышевский Николай Гавриилович 1855. Венгерская грамматика с русским тестом. In: Чернышевский, М. Н. *Полное собрание сочинений Н.Г. Чернышевского*. I. Современник 1853–1855. 439–440. <http://dlib.rsl.ru/> [2017. 05. 12.]
- Deskó Endre 1855. *Magyar nyelvtan orosz szöveggel.* / Дешко, Андрей Петрович 1855 *Венгерская грамматика с русским тестом в сравнении с чувашским и черемисским языками.* в Морской Типографии, Санкт-Петербург, <http://simlib.ru/handle/123456789/497> [2017. 05. 12.]
- Éder Zoltán 1983. Fejezetek a magyar mint idegen nyelv oktatásának történetéből. *Dolgozatok a MID és a hungarológia köréből* I. Klny. MNyr.103. 6.
- Hegedűs Rita 1984. Nyelvtan és nyelvtanítás viszonya Bél Mátyás Sprachmeisterében. *Magyar Nyelvőr*. 108/1. 76–83.
- Ligeti Lajos 1924. Deskó Endre csuvas–magyar nyelvhasználat. In: Schütz Ödön (szerk): *A magyar nyelv török kapcsolatai és ami körülöttük van*. 2. OrientalReprintslibrary.hungaricana.hu/hu/view/MTAKonyvtarKiadvanyai_BORA_02/?pg Budapest. [2017. 05. 12.]
- Lomonoszov, M.V.1755. *Orosz grammatika.* / Ломоносов, Михаил Васильевич 1755. *Российская грамматика.* при Императорской Академии наук, Санкт-Петербург, https://ru.wikipedia.org/wiki/Ломоносов,_Михаил_Васильевич#/media/File:Lomonosov_Russian_Grammar [2017. 05. 12.]
- Mizser Lajos 2012. Ki volt Deskó András? *Kárpátaljai Hírmondó VIII/1*. 35.
- Papp Ferenc 1979. *Könyv az orosz nyelvről*. Gondolat, Budapest, 380–381.
- Pelcz Katalin 2008. *A nyelvmesterek első virágkora*. PhD-értekezés, Pécs, <http://pea.lib.pte.hu> [2017. 05. 12.]
- Szili Katalin 2010. Az első orosz anyanyelvűeknek szóló magyar nyelvtan. *Magyar Nyelv*.106/2. 207–212.
- Szili Katalin 2006. *Vezérfkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia kiadó, Budapest.

- Trócsányi Zoltán 1950. Magyar nyelvtan orosz nyelven 1855-ből. *Magyar Nyelvőr*. 74/1. 7–14.
- Trócsányi Zoltán 1952. Cirill-betűkkel írt magyar szövegek. *Magyar Nyelvőr* 76/4. 247.
- Vosztokov, A. H. 1831. *Orosz nyelvtan.* / Востоков, Александр Христофорович: *Русская грамматика.* в Типографии Глазунова, Санкт-Петербург, <https://books.google.hu> [2017. 05. 12.]

Gyói Renáta¹

RAG, RAGOZÁS ÉS TERMINOLÓGIA AZ ÚJMAGYAR KOR ELSŐ FELÉNEK TUDOMÁNYOS GRAMMATIKÁIBAN

Abstract

Hungarian linguistic terminology has always been defined by a strong Latin influence. This has led to, amongs to ther things, striking paralells between the vocabulary to express units of language, functions and phenomena, and that of Latin grammar. The phenomena that deviate from the Latin paralells are perhaps far more interesting; one such defining example is the action of adding suffixes to verbs to change their meanings. This show cases the basic differences between structures of Hungarian and classical Greek, or Latin. Hungarian not only uses suffixes to modify the meanings of verbs and of nouns, but this phenomena can also be observed when forming new words. This influence is very palpable in the first half of the New Hungarian Age's linguistic vocabulary. However, one cannot speak about one defining element – the period is transitional, from several points of view. Correspondence, polysemiand synonymous forms will still be common, however in the second part of the period, the vocabulary keeps getting simplified and unified, far more than in previous decades. New points of view appear (f.ex. the functional type), which previously were not used to describe in flection. Latin is still a dominant force, (one needs only to think of the mirror translations of Latin terms), however, definitions are recalibrated, and often receive new epithets, rendering them more understandable, and to the point.

Keywords: *history of linguistics, terminology, morphological process, language description, Modern Hungarian period, academic grammars*

Kulcsszavak: *nyelvtudomány-történet, terminológia, morfológiai műveletek, nyelvleírás, újmagyar kor, tudományos nyelvtanok*

¹ Gyói Renáta PhD-hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem; reni.gyoi@gmail.com

1. Bevezetés

Közismert tény, hogy a 18. század utolsó harmadában a nyelvújítási folyamatokhoz kapcsolódva robbanásszerű mennyiségben jelennek meg nemcsak az oktatási célokra szánt grammatikai leírások, de a magyar nyelvet (nyelv)tudományos eszközökkel és keretek között bemutatni kívánó ún. tudományos típusú, átfogó nyelvtani munkák is. Ezeket nemcsak új célkitűzések, új struktúra és filozófia, de sok tekintetben új nyelvezet – és ezzel együtt új terminológia – is jellemzi.

Dolgozatomban tíz, az újmagyar kor első felében magyar nyelven íródott tudományos grammatikában vizsgáltam meg a rag és a ragozás fogalmi köréhez kapcsolódó terminusokat. Elsősorban arra voltam kíváncsi, hogy a korszak grammatikusai terminológiailag hogyan oldják fel a magyar és a klasszikus nyelvek alapkaraktere között feszülő különbségeket, mennyiben mutatnak túl a korábbi korszakok terminológiai megoldásain. A nyelvtanokban előforduló terminusokat elsősorban egymáshoz viszonyítva elemzem, kiemelve egyes általános tendenciákat, különbségeket és egyezéseket (az egyes grammatikákon belüli következetlenségeket, ellentmondásokat csak érintőlegesen említem).

A téma azért is lehet aktuális, mert bár többen is kiemelten foglalkoztak vele az előzménygrammatikák kapcsán (C. Vladár 2005, Cser 2017), addig a korszakot érintő eddigi összefoglaló jellegű munkák (Zsinka 1939, Kovács 2001, Fiers 1979) vagy nem érintették a morfológiai műveleteket, vagy nem vizsgálták őket részletesen.

2. A forrásanyag rövid bemutatása és behatárolása

A forrásanyag kiválasztásához Sági István összeírását vettem alapul (Sági 1970); ő (is) különbséget tesz a tudományos és az iskolai, elsősorban praktikus használatra szánt grammatikák között, vagyis felosztása párhuzamba állítható az angolszász szakirodalomban (is) használatos *linguistic grammar – pedagogic grammar* kettősével (Sági is elsősorban a nyelvtanok célkitűzéseit – célközönségét, használatát –, és a leírás komplexitását veszi alapul). Fontos megjegyezni, hogy a két típus közötti határvonal általában nem éles; a praktikus használatra szánt munkák is lehetnek tudományos összetettséggel megírtak, de az is gyakori, hogy a szerző célkitűzései ellentmondanak a grammatikában foglaltaknak.

Forrásanyagomat tíz, 1790 és 1846 között keletkezett tudományos grammatika képezi (Földi János grammatikájától *A magyar nyelv rendszeréig*). Ezek mindegyike megfelel azoknak az elvárásoknak, melyek a tudományos nyelvtanokhoz kapcsolódnak: komplexek, átfogóak, fő céljuk a nyelv tudományos vizsgálata és leírása – ezek a szempontok és célkitűzések a grammatikák előszavaiban is megfogalmazódnak. Jelen munkában csak a teljes egészében magyar nyelven íródott munkákat vizsgálom. Kizártam vizsgálódásomból az olyan, szintén a korszakban keletkezett, tudományos céllal és igénnyel megírt műveket, amelyek pusztán egyetlen grammatikai problémát járnak körül, vagy egyetlen nyelvi elemet állítanak a középpontba (például csak helyesírási, hangtani problémákkal foglalkozó leírásokat).

3. Terminológia, nyelvészeti terminológia

Bármely tudományterület szakszókincsének kidolgozásakor számos olyan szempont és probléma merülhet fel, amelyet az adott terület kutatóinak, terminológiájával foglalkozó szakembereinek figyelembe kell venniük. Az adott fogalmi struktúrához rendelt leginkább adekvát nyelvi elem megtalálása mellett mindenfajta terminológiai munkában fontos szerepet játszik az információ átadása és létrehozása, az előzetes tudás felhasználása és újrashasznosítása is – vagyis egy adott fogalom terminusa és annak létrehozása soha nem áll önmagában, hanem mindig dinamikus folyamatokkal írható le, beleilleszkedik egy szélesebb hagyományba és tudásfolyamba (Steurs – De Wachter – De Malsche 2015: 223).

Egy fogalom és a hozzá tartozó terminus kapcsolatának legfontosabb kritériumai a jól körülhatárolhatóság, az egyértelműség és az egy az egyhez való megfelelés, ennek ellenére – éppen a fent említett dinamikusság miatt – majd minden tudományterület terminológiájában találkozhatunk poliszém és homonim alakokkal, következetlenségekkel és logikai buktatókkal. Nincs ez másként a nyelvészeti terminológiában sem. Joachim Mugden (Mugden 1990) szerint a nyelvészetben gyakran a legalapvetőbbnek tűnő fogalmak kapcsán is egyet nem értésbe ütközhetünk, sőt egyes esetekben egyenesen az általánosan elfogadott terminológia hiányáról beszél (legyen szó akár látszólagos alapkategóriákról vagy egyazon szerző munkásságáról). Tanulmányában a *morféma* terminusán (és a hozzá kapcsolódó terminológiai következetlenségeken) keresztül mutatja be azokat a folyamatokat (véletlenek szerepe, többértelműség, definíció és használat különbsége, kölcsönvétel, újradefiniálás), amelyek tipikusan homonímiához, illetve poliszémiához vezethetnek a nyelvészeti terminológiában. S bár elsősorban diakrón jelenségekre koncentrálnak, leírása sok tekintetben párhuzamba állítható azokkal a jelenségekkel, melyeket a régi magyar nyelvészeti munkák terminushasználatára kapcsán is tapasztalhatunk.

4. Toldalékolás – a magyar nyelvészeti terminológia egyik problémás területe

A magyar nyelvészeti terminológiát (csakúgy, mint magát a nyelvreírást) már a kezdetektől erős latin hatás jellemzi. Ez egyrészt azt eredményezi, hogy a latinban is meglévő, azzal párhuzamba állítható nyelvi elemek, funkciók és jelenségek terminusai a hagyományos latin grammatika szókincsének mintájára jöttek létre, és viszonylag egységes képet is mutatnak (lásd Fiers 1979: 195, C. Vladár 2005: 9). Színesebb a kép azoknál a jelenségeknél, amelyek eltérnek a latintól, illetve egyáltalán nincsenek meg benne. Talán a legkarakterisztikusabb ilyen jellemző a magyar nyelv toldalékoló jellege: a magyar ugyanis gyökeresen más alapstruktúrával rendelkezik, mint a klasszikus görög vagy a latin. Az utóbbiak a flektáló nyelvek családjába tartoznak, ennek megfelelően végződések több funkciójú, szintetikus formájú kötött morféma (C. Vladár 2005: 69). A magyarban ezzel ellentétben a szóképzés és a ragozás is főként toldalékolással történik,

kevés a kötött tőmorféma, viszont a szóalakokon gyakran halmozva jelennek meg a toldalékok, s ezek ráadásul sokszor nagyon hasonló alakban fejezhetik ki a különféle nyelvi–nyelvtani viszonyokat. Ezeket a viszonyokat és funkciókat a klasszikus nyelvekben elsősorban esetalakok és előljárószók fejezik ki (Cser2017: 99).

Grammatikusaink természetesen hamar észreveszik a magyar és a klasszikus nyelvvek alapkaraktere között feszülő különbségeket. Felmerül a kérdés: hogyan lehet ezeket a nyelvléírásban (és ezzel együtt természetesen a terminushasználatban is) feloldani? A latin terminusok esetleges átalakítása vagy eltérő fogalmi kontextusban való használata mellett már 16–17. századtól számolnunk kell a héber nyelvtanok hatásával is (C. Vladár 2005: 70–73). A héber grammatikák azért jelenthettek jó kiindulópontot a magyar nyelv morfológiai karakterének leírásában, mert a szerkezeti és tipológiai hasonlóságok (a héberben a személyes névmás nominativustól eltérő esetei névszókhoz és igékhez egyaránt kapcsolódó ragok formájában fejeződnek ki) miatt alkalmas alternatívát kínáltak a magyar nyelv morfológiai jellegének megragadásához. Ez a párhuzam leginkább az *affixum* (toldalék) terminusában ragadható meg; ez kezdetben elsődlegesen (a héberből kiindulva) a birtokos személyjelet és a határozott tárgyias igeragot jelöli, később azonban használata további toldaléktípusokra is kiterjed, sőt különféle jelzős szerkezetekben is megjelenik. Ezen jelenségek természetesen további kétértelműségekhez és bizonytalanságokhoz vezettek a magyar nyelv morfológiai műveleteihez kapcsolódó terminológiában.

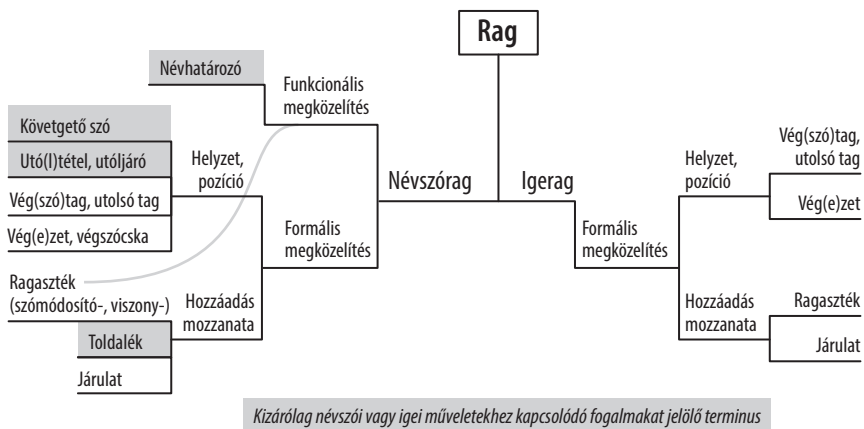
5. Rag, ragozás és terminusaik az újmagyar kor első felének tudományos grammatikáiban

A következőkben elsősorban azt vizsgálom, hogy az újmagyar kor első felének tudományos grammatikáiban a *rag* és a *ragozás* fogalmához kapcsolódó terminushasználatban mennyiben érhető tetten az előző pontban felvázolt alapprobléma (agglutináló vs. flektáló szerkezet), illetve mennyiben sikerült feloldani azt a korábbi korszakok (16–17. század) nyelvtanaihoz képest, különös tekintettel a szerzők szakszóhasználatában mutatkozó főbb motívumokra, különbségekre és egyezésekre, illetve az ezek mögötti esetleges okokra. A könnyebbéség és az egyszerűbb áttekinthetőség kedvéért a *ragozás* és a *rag* fogalmaknak megfelelően terminusokat az 1. és a 2. ábrán képileg is szemléltetem, mai írásképpel, az egyes variánsokat egyazon mezőben ábrázolva.

5.1. A névadás főbb motívumai, megnevezési szempontok

Már a morfológiai műveletekhez kapcsolódó terminusok alakjaihoz kapcsolódó motívumok és megnevezési szempontok áttekintésekor kettőségeket tapasztalhatunk a korszakban. A *rag* és a *ragozás* fogalmának terminológiájában egyaránt élesen kettéválk a névszó- és igerag(ozás) – ennek hátterében egyértelműen a latin *declinatio* és *conjugatio* kettőse áll.

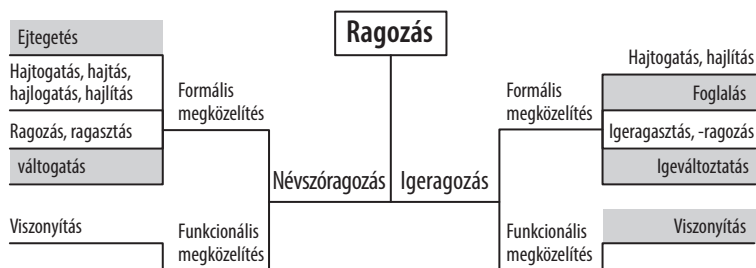
Összességében elmondható, hogy mind a ragozás, mind a rag fogalmához kapcsolódó terminusok névadásában hangsúlyos szerepet játszik a formaiság szempontja, mely a ragok esetében még tovább bontható (lásd 1. ábra): a szerző egyrészt kiemelheti a magyar ragozási rendszer azon tulajdonságát, hogy a ragok a tő végén helyezkednek el, másrészt utalhat arra a mozzanatra is – ekkor némileg dinamikusabb, a létrehozás folyamatát kiemelő terminust létrehozva –, hogy a ragozás mindig hozzáadás, toldás útján történik. Fontos megjegyezni, hogy a határvonalak itt sem élesek, és gyakran szubjektív szempontok is szerepet játszanak abban, hogy például a *toldalék* terminusnál a helyzet vagy a hozzáadás motívumát érezzük-e dominánsabbnak.



1. ábra. A rag fogalma

A névszóragoknál a helyzet, pozíció áll a névadás háttérben a *követgető szó* (Földi 1790/1912), az *utó(l)tétel, utóljáró* (Földi 1790/1912, Böjthi 1792, DGr. 1795, Fogarasi 1843) a *vég(szó)tag, utolsó tag* (Böjthi 1792) a *vég(e)zet, végszócska* (Gyarmathi 1794, Kassai 1817) esetében, míg inkább a hozzáadás mozzanata a hangsúlyos a *ragaszték* (Földi 1790/1912, DGr. 1795, Kassai 1817, Verseghegy 1818, Bitnitz 1837, Fogarasi 1843, MNyR. 1846), a *toldalék* (Gyarmathi 1794, DGr. 1795), a *járulat* (Kassai 1817) terminusoknál. Hasonló a helyzet az igeragok kapcsán is; a *vég(szó)tag, utolsó tag* (Böjthi 1794) és a *vég(e)zet* (Földi 1790/1912, Gyarmathi 1794, DGr. 1795) inkább helyzetre, míg a *rag(aszték)* (DGr. 1795, Kassai 1817, Verseghegy 1818, Bitnitz 1837, Fogarasi 1843, MNyR. 1846) és a *járulat* (Kassai 1817) terminusok inkább a hozzáadás mozzanatára utalnak.

A ragozás fogalmához köthető terminusoknál (2. ábra) is szétválik a névszó- és az igeragozás, viszont kevesebb a variációk száma és némileg egységesebb is a kép.



Kizárólag névszói vagy igei műveletekhez kapcsolódó fogalmakat jelölő terminus

2. ábra. A ragozás fogalma

A formális szempontokat követő terminusadás természetesen nem válik szét újabb alcsoportokra, hisz a ragozás folyamata eleve dinamikus mozzanat. A névszóragozásnál az *ejtegetés* (Földi 1790/1912, DGr. 1795, Kassai 1817, Fogarasi 1843) a *hajtogatás, hajtás, hajlogatás, hajlítás* (Böjthi 1790, Gyarmathi 1794, Bitnitz 1837, Fogarasi 1843) a *ragozás, ragasztás* (Verseghy 1818, Szász 1839, Fogarasi 1843, MNyR. 1846) és a *változtatás* (Böjthi 1790) terminusok fordulnak elő, míg az igeragozásnál a *hajtogatás, hajlítás* (Földi 1790/1912, DGr. 1795, Kassai 1817, Verseghy 1818, Fogarasi 1843) a *foglalás* (Gyarmathi 1794) az *igeragasztás, -ragozás* (Verseghy 1818, Bitnitz 1837, MNyR. 1846) és az *igeváltoztatás* (Böjthi 1790) terminusokkal élnek a szerzők.

A formai szempontok mellett ritkábban, de megjelennek olyan terminusok is, amelyekkel a grammatika szerzője az adott elem funkciójára (is) utal; érdekesség, hogy funkcionális szempontú megoldásokat a ragok esetében csak a névszóknál találunk, míg a ragozástípusoknál az igeragozás alatt is megjelenik (*viszonyítás*). A ragok esetében egyértelműen ilyen funkcionális a *névhatározó* terminus Verseghynél (e terminus alatt Verseghy az esetragokat érti; grammatikusaink közül nemcsak ő az első, aki áttér a sokesetes esetrendszerre, de a képzőnek és a ragnak a magyar nyelvi rendszerben betöltött szerepét is ő tisztázza először nyelvleírásunk történetében (lásd Éder 1998). Rajta kívül Bitnitznél találkozunk még olyan jelzős- és összetett szerkezetekkel, amelyek funkcionális szemléletet tükröznek (még akkor is, ha a ragaszték alaptaghoz kapcsolódnak). Egyik ilyen nála a *viszonyragaszték* (magát a fogalmat nem definiálja, de leírásaiból kiderül, hogy az esetragokat érti alatta), a másik a *szómódosító ragaszték* terminus, mely szintén az esetragokat takarja, és mindössze háromszor bukkan fel nyelvtanában.

A ragozásnál mind a névszó-, mind az igeragozás terminusai alatt találunk funkcionális hangsúlyú megnevezéseket. A *viszonyítás* terminus a korszak utolsó, összefoglaló művében, az 1846-os *A magyar nyelv rendszerében* bukkan fel, és nemcsak a szóalak, de a hozzá tartozó definíciók is tükrözik a funkcionális(abb) szemléletet: a *névviszonyítás* „A' név, értelmére nézve, a' személynek vagy tárgynak, mellyet jelent, külső és belső viszonyai szerint módosul: a) névelő; b) névrag; c) névutó által.” (MNyR. 1846: 142); az *igeviszonyítás* „Az igének személy, szám, mód, idő és alak szerinti módosítása [...]” (MNyR. 1846: 193).

5.2. Különbségek és egyezések, poliszm és szinonim alakok

A bevezetőben már említett általános terminológiai problémák, valamint a latin és a magyar alapvető strukturális különbségei miatt a rag és a ragozás fogalmainak terminusai nemcsak a névadási motívumokban, de a korszak egyes műveinek egymáshoz való viszonyait tekintve is szerteágazó képet mutatnak. Nem is beszélve az egyes grammatikákon belüli ellentmondásokról; Bőjthinél a névszóragozás például egyszerre lehet *hajtogatás*, *váltogatás* és *hajlogatás*, de az előző pont felsorolásaiból is kitűnik, hogy a legtöbb szerzőnél hiányzik az egy az egyhez való megfelelés.

C. Vladár a korai latin grammatikák latin nyelvű terminusai kapcsán a névadó mozzanatoknak öt főbb csoportját különíti el (C. Vladár 2005: 39–45); ezek közül az első kettő (azonos megnevezés eltérő jelölttel, vagyis poliszmia, illetve szinonímia, vagyis az eltérő megnevezés azonos jelölttel) az, amelyek az újmagyar kor első felének névszó- és igeragozási terminusaira is rányomja bélyegét. E két jelenség tulajdonképpen egymás tükörképének tekinthető, mégis érdemes mindkettőt közelebbről megvizsgálni, nemcsak azért, mert ezáltal pontosabb képet kaphatunk az egyes különbségekről és egyezésekről, de a jelen téma kapcsán nem is mindenhol teljes az egyezés.

5.2.1. Poliszmia (azonos megnevezés, eltérő jelölt)

Az 1. és a 2. ábra névszó- és igeragokat jelölő megnevezései között számos olyan alakot találunk, amelyek mind a névszói, mind az igei oldalon visszaköszönek. Ezek közül a legtöbbször előforduló terminus a *ragaszték*, amely hét szerzőnél névszóragot, hat grammatikáirónál igeragot jelöl; a *vég(e)zet*, *végyszócska* megnevezések két szerzőnél névszóragot, háromnál igeragot jelölnek, míg *vég(szó)tag*, *utolsó tag* megnevezések ige- és névszóragként csupán Bőjthi Antalnál, a *járvulat* pedig mindkét jelentésben csupán Kassai József nyelvtanában fordul elő. A *rag*, *ragaszték* terminus tehát – különösen a korszak végén – sok tekintetben már mint egyfajta általános ragmegnevezés funkcionál, amely mellett természetesen ott vannak az egyéni alakulatok, az esetleges jelzős szerkezetekkel ellátott variánsok és szinonim terminusok is. A *végezet*, *végyszócska* megnevezések szintén gyakran mondhatók; ezek azonban a *rag*, *ragaszték*hoz képest sokkal semlegesebbek, és általában a kifejtő-magyarázó szövegekben fordulnak elő.

A ragozás kapcsán is sok a poliszm alak (2. ábra), annak ellenére is, hogy a latinban az ige- és a névszóragozás (*declinatio* és *conjugatio*) szigorúan kettéválik. Ez a fajta elkülönítés a korszak szerzőinek munkáiban is visszaköszön, viszont a korszak vége felé fokozatosan elmosódik, és a kezdetben gyakori *hajtogatás*, *hajlítgatás*, *hajlogatás* vagy *hajlítás* jellegű terminusokat – melyek egyértelműen a klasszikus nyelvek flektáló volta reflektálnak, ennek megfelelően a magyar nyelv karakterével kevésbé egyeztethető össze – felváltja a *ragozás*, *ragasztás* terminus.

Érdekesebb azoknak a megnevezéseknek az esete, amelyben kizárólag névszói vagy igei műveletekhez kapcsolódó fogalmakat írnak le (ezeket mindkét ábrán kiemeléssel jelöltem). A ragozásnál természetesen a már a nevében is funkcionális *névha-*

tározó megnevezés nem köszön vissza az igéknél. A *toldalék* esetében, bár semleges alakról van szó, maga a terminus kizárólag a névszóknál használatos Gyarmathinál és a *Debreceni Grammatikában* (mindkét műben a mainál tágabb jelentésben): „A' Toldalék olyan Izótska, mellyet vagy azért tóldanak I-fzör; a' befzéd más részeinek eleire, közepébe, vagy végébe, hogy azokat birja, vagy 2-fzor: azért, hogy azoknak, környülállákokat, ezen kérdésekre: hol? mikor? mint? meg- harározza, vagy 3fzor azért: hogy a' fzőknak értelmeket félefitte, fontofittja [...]” (Gyarmathi 1794: 186). A *követgető szó* és *utó(l)tétel*, *utóljáró* terminusok a latin prepozíciók mintájára a posztpozíció alak tükörfordításaként jöttek létre, ennek megfelelően kizárólag a névszóragok (azon belül is főként az esetragok) leírásánál használatosak. A ragozás kapcsán hasonló jelenségeket figyelhetünk meg a *foglalás* terminus esetén (mely egyértelműen a latin *conjugatio* 'összefoglalás' tükörfordítása), illetve az *ejtegetés* is (latin mintára) az névszók esetragokkal való ellátására utal.

5.2.2. Szinonímia (eltérő megnevezés, azonos jelölt)

Mindkét jelenség korszakban használt terminusai kapcsán látszik, hogy mind a névszó- és igeragok, mind a névszó- és igeragozás többszörösen lefedett. Különösen a névszóragozásnál nagy a szinonim alakok száma, köszönhetően a megjelenő új szempontoknak, jelzős szerkezeteknek és átértelmezéseknek, illetve annak a ténynek, hogy a latin prepozíciók mintájára a posztpozíció terminus tükörfordításai – *követgető szó*, *utó(l)tétel*, *utóljáró* – is visszaköszönnek. Az igeragok terminusai valamivel egységesebb képet mutatnak. Talán épp azért, mert igeragozásunk és -ragjaink sokáig kevésbé átláthatóbbak, kevésbé transzparensnek grammatikusaink számára, mint a névszóragozástoldalékjai. A névszóragok terminusaival összehasonlítva ezek a terminusok sokkal kevésbé specifikusak, kizárólag az igeragok morfológiai helyzetére utalnak. A ragozás terminusai mindkét oldalon közel azonos számú szinonim alakot vonultatnak fel.

Fontos megjegyezni, hogy az egyes szinonim alakok a legtöbb esetben nem tekinthetők egymás abszolút szinonimáinak, nemcsak az egyes szerzők terminusainak összehasonlításánál, de egyazon szerző esetében sem. Gyakori, hogy az egyes terminusok például csak az adott jelölt egy specifikus alcsoportját jelölik (a *névhatározó*, *követgető szó*, *utó(l)tétel*, *utóljáró* terminusok csak az esetragokat, az *ejtegetés* az esetragokkal való ellátást jelöli).

6. Zárógondolatok

A magyar ragozási rendszer leírásához kapcsolódó terminológia kapcsán nem beszélhetünk a korábbi korszakok egyértelmű feloldásról az újmagyar kor első felének magyar nyelvű tudományos grammatikáiban. A korszak több szempontból is átmenetinek tekinthető: továbbra is gyakoriak az egyezések, a poliszém és a szinonim alakok, viszont a korszak második felében egyértelműen egyszerűsödik a terminológia és

egységesebb a kép, mint a korábbi évtizedekben. Megjelennek olyan új (pl. funkcionális típusú) szempontok is, amelyek korábban kevésbé voltak jellemzőek a magyar nyelvészeti terminológiára. A latin hatás még ebben a korszakban is domináns (lásd a latin terminusok tükörfordításait), viszont maguk a terminusok sokszor átértelmeződnek, esetleg új jelzővel ellátva pontosabb, adekvátabb értelmet kapnak.

A későbbekben érdemes lenne részletesebben megvizsgálni az egyes műveken végigvonuló egyéni folyamatokat és terminushasználatot, az esetleges következtetéseket, például van-e különbség a definíciókban és a kifejtő-magyarázó szövegekben használt terminusok között, valamint hasonló keretek között megvizsgálni a szóképzés és a szóösszetétel terminológiájának jelenségeit, illetve a nem magyar nyelven íródott művekben előforduló esetleges magyar terminusokat is.

Irodalom

- Cser András 2017. A morfológiai elemzés és a toldalékolás leírásának fejlődése a 17. század végéig. In: *A nyelvészeti gondolkodás fejlődése a humanizmus idejétől a 20. század elejéig*. Nyomdai munkák: MondArt Kft, Budapest, 81–99. Letöltve 2017. 04. 09. http://btk.ppke.hu/uploads/articles/463237/file/Cser_A%20nyelv%C3%A9szeti_gondolkod%C3%A1s.pdf
- Éder Zoltán 1998. Versegly nyelvi rendszere és a kortársi grammatikák. *Magyar Nyelv* 292–301.
- Fiers Márta 1979. Nyelvtani műszavaink történetéből. *Magyar Nyelv* 185–199.
- Kovács Ferenc 2001. *A magyar nyelvtudományi terminológia kialakulása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mugden, Joachim 1990. On the History of Linguistics Terminology. In: Niederehe, Hans-Josef – Koerner, Konrad (szerk.) *History and Historiography of Linguistics*. John Benjamins, Amsterdam, 49–62.
- Sági István 1970 [1922]. *A magyar szótárak és nyelvtanok könyvészete*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Steurs, Frieda – De Wachter, Ken – De Malsche, Evy 2015. Terminologytools. In: *Handbook of Terminology*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia, 222–250.
- C. Vladár Zsuzsa 2005. *A latin nyelvű magyar nyelvészeti irodalom terminusai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Zsinka István 1939. *A beszédrészek magyar elnevezéseinek története*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

Források

- Bitnitz 1838 = Bitnitz Lajos: *Magyar Nyelvtudomány*. Trattner–Károlyi nyomtatása. Pesten.
- Böjthi 1794 = Böjthi Antal: *A' nemes magyar nyelv írásának, és szólásának tudománnya, mely a' józan okosságnak, a' nyelv tulajdoságának, s' az erdélyi jobb élésben levő magyarságnak törvényei szerént irattatott*. 1790. Nyomtattatott M. Vásárhelyt.
- DGr. 1795 = *Magyar grammatika, mellyet készített Debreczenben egy magyar társaság* 1795. A Magyar Hírmondó íróinak költségével, Bétsbenn.
- Fogarasi 1843 = Fogarasi János: *A magyar nyelv szelleme. Első kötet. Müvelt magyar nyelv-tan elemi része*. Kiadja Heckenast Gusztáv, Pesten.
- Földi 1790/1912 = Földi János: *Földi János magyar grammatikája*. Közzétesz Gulyás Károly. A Magyar Tudományos Akadémia kiadása, Budapest.
- Gyarmathi 1794 = Gyarmathi Sámuel: *Okoskodva tanító magyar nyelvmester. Első darab*. Nyomtattatott Hochmeister Márton, Tsász. K. Dicast. Könyvnyomtato és priv. Könyváros Betüivel, Kolozsváratt.
- Kassai 1817 = Kassai József: *Magyar nyelv-tanító könyv*. Nyomtatá Nádaskay András, S. Patakonn.
- MNyR. 1846 = *A' magyar nyelv rendszere*. A' Magyar Királyi Egyetem' betüivel, Budán.
- Szász 1839 = Szász Károly: *Magyar-nyelv-tudomány. Magyar tanitok' 's tanulok' számára*. Nyomatott N. Enyeden a' ns. ref. Kolégyombetüivel.
- Verseghy 1818 = Verseghy Ferenc: *Magyar Grammatika avvagy Nyelvtudomány*. A' Királyi Magyar Universitás' betüivel, Budánn.

Sárosi Zsófia¹**AZ UDVIARIATLANSÁG TETTENÉRÉSE²**

Abstract

According to recent theories, (im)politeness is constructed due to the attitudes and evaluations of the participants of a certain communicative situation. In this paper, I attempt to reconstruct the possible evaluations and attitudes of the contemporary and present day participants of one 15th century and some 17-18th century communicative situations. Through the examples of metapragmatic notes in the records of witchcraft trials and an old-Hungarian „course-book” for foreign students, I try to show the factors that may or may not lead to the construction of impoliteness.

Keywords: *impoliteness, attitudes, evaluation, historical data, metapragmatics*

Kulcsszavak: *udvariatlanság, attitűd, értékelés, történeti adatok, metapragmatika*

1. Bevezetés

A (nyelvi) udvariatlansággal mindannyian nap mint nap találkozunk, mégis sokszor eltérően gondolkodunk róla. Minden ember felismeri, ha őt éri, ugyanakkor sokszor nem érzékeli, ha ő részesít benne másokat; néha csupán félreértésből, félreértelmezésből fakad, de mindig kisebb-nagyobb konfliktusokat eredményez.

Az, hogy ez miért van így, hogy hogyan jön létre az udvariatlanság, egy ideje a nyelvvel és nyelvhasználattal foglalkozó tudományos kutatókat is érdekli. Az 1970-es, 80-as évek első nagy udvariasságelméletei (Brown–Levinson 1987, Leech 1983, Lakoff 1989) az udvariatlansággal nem foglalkoztak külön, leginkább az udvariasság ellentétéként vagy éppen hiányaként értelmezték. A 2000-es évek elején, az udvariasságelméletek második hullámában azonban már megfogalmazódott, hogy a mindennapos verbális interakcióinkban valójában háromféleképpen nyilvánulunk meg: ha minden „rendben”, a kommunikáló felek kölcsönös elvárásainak megfelelően, zökkenőmentesen zajlik, akkor helyénvaló vagy megfelelő (nyelvi) viselkedésről beszélhetünk (political behaviour). Ha ettől pozitív irányba tér el a megnyilatkozás, akkor udvariasságról, ha

1 Sárosi Zsófia PhD, Eötvös Loránd Tudományegyetem; sarosi.zsofia@btk.elte.hu

2 A jelen írás rövidebb előzménye „Az udvariatlanság tudománya” címmel előadasként elhangzott az ELTE Egyetemi Anyanyelvi Napok rendezvényén, 2017. április 6-án.

negatívba, akkor udvariatlanságról van szó (Eelen 2001, Watts 2003).

A 90-es évek végétől lépett elő az udvariatlanság önálló kutatási témává: Jonathan Culpeper több tanulmányában (1996, 2005, 2011) fejti ki, hogy az udvariatlanság nem egyszerűen az udvariasság ellentéte, hanem egész más kiindulásból keletkező, saját jogán létező jelenség.

Az udvariasság- és udvariatlanságtudományok dinamikusan fejlődésének köszönhetően az utóbbi időben a korábbinál jóval árnyaltabban látjuk ezeket a nyelvhasználati jelenségeket. A hétköznapi életben például hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy vannak szavak, kifejezések, amelyek eredendően, ab ovo udvariasság vagy udvariatlanok, az utóbbi esetben például a köznyelvben trágár(nak minősített) szavak. Az újabb elméletek és kutatási eredmények viszont azt mondják, hogy az udvariasság és az udvariatlanság is **társadalmilag konstruálódó** jelenség; létrehozásukban a **kontextusnak** meghatározó szerepe van; de legfőképpen: az udvariatlanság/udvariasság a **résztevők értékelése és véleménye** alapján jön létre. A résztvevők értékelése alatt nemcsak a beszélői szándékot és a hallgatói értelmezést értjük. A verbális interakciónál sokszor két szereplőnél – a beszélőnél és a hallgatónál/befogadónál – több résztvevő is jelen van, illetve az udvariasság jelenségét egyetlen ember is számos eltérő perspektívából közelítheti és közelíti meg, attól függően, hogy milyen minőségben vesz részt az adott kommunikációs szituációban. Az (udvariasság/udvariatlanság) értelmezési folyamatban részt vevő személyek vagy (a nyelvet az adott beszédhelyzetben) **használók** (users) vagy (az eseményt) **megfigyelők** (observers); előbbieket lehetnek résztvevők és metarésztvevők, utóbbiak laikusok és (tudományos céllal) elemzők (Kádár–Haugh 2013: 81–105). Így az udvariatlanságot illetően is különböző perspektívákból születik meg az értékelés, vagyis nem egyetlen adott értelmezés van, hanem udvariatlanság értelmezések vannak. (Az elméletekről I. még Sárosi 2016 is.)

2. Az udvariatlanság meghatározása

Hogyan határozható meg az udvariatlanság, ha egyszer ennyiféle tényező játszik szerepet a létrejöttében? Nem egyszerű feladat: a téma jeles kutatója, J. Culpeper kétszer is nekifogott. Először, 2005-ös tanulmányában, a következő definíciót adta meg: „Udvariatlanság akkor jelenik meg, ha 1) a beszélő szándékosan kommunikálja az arculat megtámadását, vagy 2) a hallgató úgy észleli a másik viselkedését, mint ami szándékosan támadja az arculatát, vagy az 1) és 2) kombinációja” (Culpeper 2005: 38). Pár évvel később ő maga korrigálja ezt a meghatározást, többek között azt írva, hogy a fentiek igazak ugyan az udvariatlansági esetek egy részére, de csak egy részére: az arculatnak, az arculat megtámadásának korántsem mindegyikhez van köze. Ezért 2011-es könyvében módosítja a definíciót: „Az udvariatlanság speciális kontextusokban előforduló sajátos viselkedésmódokra irányuló negatív attitűd. A társadalomszervezettel kapcsolatos elvárások, vágyak és/vagy hiedelmek működtetik, ezen belül legfőképpen az, hogy egy adott személy vagy csoport identitása hogyan jelenítődik meg az interak-

cióban.”³ (Culpeper 2011: 23). Két dolgot hangsúlyosan kiemel: 1) A szituációs viselkedést akkor értékelik negatívan – udvariatlannak –, ha az konfliktusba kerül azzal, amire az emberek számítanak abban a helyzetben, amit elvárnak, vagy amiről úgy gondolják, elvárható lenne. 2) Az ilyen viselkedésnek mindig van érzelmi következménye legalább az egyik résztvevőre nézve, azaz bántó vagy bántónak vélik (Culpeper 2011: 23).

Az udvariatlanságnak két alapvető típusa van: az inherens, tényleges – nyílt – udvariatlanság, illetve a burkolt udvariatlanság (mint amilyen például az ugratás, az ironia vagy a szarkazmus). Culpeper tovább árnyalja ezt a képet, és (Brown és Levinson modelljének mintájára, azokra az esetekre vonatkoztatva, amikor az arculattal kapcsolatos szándékok és cselekedetek jelen vannak a megnyilatkozásokban) saját udvariatlansági modellt állít fel, öt udvariatlansági stratégiát különböztetve meg (1995):

- 1) Nyílt udvariatlanság (bald on record impoliteness; Pléh 2012 fordításában: „mikrofonba, pőrén”): a beszélő nyíltan támadja a hallgató arculatát, pl. fenyeget.
- 2) Közelítő arculatot romboló udvariatlanság (positive impoliteness): a beszélő semmibe veszi a hallgató szükségleteit, igényeit, tabuszavakat használ, káromkodik.
- 3) Távolító arculatot romboló udvariatlanság (negative impoliteness): a beszélő lenézően, lekezelően viselkedik, nevetségessé teszi a másikat, a szavába vág vagy nem enged szóhoz jutni.
- 4) Áludvariasság (sarcasm or mock impoliteness): őszintétlen udvariassági stratégiák használata; implikatúrán keresztül a beszélő épp az ellentét fejezi ki a megnyilatkozás szó szerinti jelentésének.
- 5) az udvariasság megtagadása (with hold politeness)

A modern, elméleti hátterű pragmatikai, szociopragmatikai kutatások, az újabb udvariasság- és udvariatlanságelméletek a jelen, szinkrón nyelvi állapotokat vették és veszik alapul, empirikus vizsgálataikhoz ma élő adatközlőktől nyerik az adatokat, információt. De hogyan állapíthatja meg a mai kutató egy akár több száz évvel ezelőtti megnyilatkozásról, hogy az a maga idején és az adott beszédhelyzetben udvariatlannak (vagy udvariasnak, esetleg helyénvalónak) számított-e vagy sem? És ha udvariatlan (/helyénvaló/udvarias), akkor mitől az, mi teszi azzá? Természetesen hasonló kérdések merülnek fel a jelenben is: az összetettség és viszonylagosság minden korban alapvető jellemzője a nyelvi viselkedéssel kapcsolatos attitűdöknek. Csak éppen a múltban – a sokszor taglalt adathiány miatt – még sokkal nehezebb kideríteni az összetevőket. Mindazonáltal a továbbiakban ezt – az udvariatlanság tettenérését – kíséreltem meg két különböző forráson, ill. forráscsoporton, segítségül hívva a szociopragmatika és az udvariasság-udvariatlanságkutatás egyes szempontjait. Ezek a szempontok: 1) a szűkebb és tágabb kontextus, 2) a résztvevők – használók és megfigyelők – értékelései, különös tekintettel arra, hogy 3) van-e arculattámadás, és a culpeper-i két ismérvre: 4) konfliktusba kerülés az elvárttal-elvárhatóval, 5) érzelmi következmény megléte vagy hiánya.

3 „Impoliteness is a negative attitude towards specific behaviours occurring in specific contexts. It is sustained by expectations, desires and/or beliefs about social organization, including, in particular, how one person's or a group's identities are mediated in interaction.”

3. Az udvariatlanság relativitása a múltban (és a jelenben)

3.1. Boszorkányperes jegyzőkönyvek (17–18. század) – az udvariatlanság változatai

Az első forráscsoporttal könnyű dolgunk van: maguk a kortárs résztvevők jelzik (legalábbis az esetek egy részében), mikor jön létre udvariatlanság egy adott beszédhelyzetben. A 17–18. századi boszorkányperes jegyzőkönyvek metapragmatikai, metanyelvi megjegyzései megmutatják, hogy a tanúk vallomásaikban nem ritkán minősítették az általuk hallott és a bíróság előtt felidézett megnyilatkozásokat. A vallomásokat, a tárgyalást a lehető leghívebben leíró jegyzők, írnokok náluk is gyakrabban tesznek metanyelvi, metapragmatikai megjegyzéseket. Voltaképpen szabadkoznak, mentegetőznek a szerintük helyénvalótól / megfelelőtől negatív irányba eltérő szavak és kifejezések miatt a latin *salva venia* 'bocsánat a szóért' jelentésű szerkezettel, illetve annak variációival.

A középmagyar kori perek nyelvhasználati minősítéseinek tipizálásával, értelmezésével mostanában két tanulmány is foglalkozott: Fazakas Emese az Erdélyi Magyar Szótörténeti Társaság Zalatnay Lídia a MBF és a MBP néhány kötetének vonatkozó anyagait dolgozta fel. (Fazakas 2014, Zalatnay 2017). Kettejük megállapításait egészíteném ki a fentebb megjelölt szempontok érvényesítése nyomán keletkezett újabbakkal. Ezért az ő írásaikban is szereplő nyelvi adatokból választom a példákat, melyeken az udvariatlanság keletkezését a fenti szempontok szem előtt tartásával bemutatom.

Valamennyi példa esetében elmondható, hogy – mivel a negatív minősítés egyértelműen utal rá – a minősített megnyilatkozás nagy valószínűséggel konfliktusba került a résztvevők (legalább egy része) által elvárttal vagy elvárnak gondolttal. A minősítők, értékelők között vannak a kommunikációs helyzetben (a nyelvet aktuálisan) használók (users) és megfigyelők (observers). Ez utóbbiak pedig – a dolgok természetéből fakadóan – lehetnek a tanúk, biztosan azok a lejegyzők és az a mai laikus olvasó és tudományos elemző is.

3.1.1. Példák I.

- (1) „s illetén mocskos declaratióval: – nem fogtok meg engemet a hadnaggyal, mint tégedet, pokolra való *lonstos, salva verborum reverentia szarom olyan asszonyt, mint te görbe kutya*” (MBF. I. 348.)
- (2) „becstelen szókkal illette, mocskolta mint tégedet *loncsos ringyó (salvus auribus) szarom ilyen asszonyt mint te, görbe kutya, ha ebédet nem ettél ma, szarom ebéded s edd meg.*” (MBF. I. 349.)

Kik az értékelők? Egyrészt a – megfigyelő szerepű – tanúk, akik egy harmadik személyről, általában a vádlottról, esetleg a sértettől szólva, minősítik a korábbi megnyilatkozásokat (más példák alapján is) a *káromol, szitkozódik, mocskolódik, átkozódik, szidalmaz* igékkel, a *mocskos beszéd, mocskos szó, hamis nyelv, fertelmes nyelv, trágár nyelv, becstelen* szószervezetekkel. Másrészt értékel az ugyancsak megfigyelő szkriptor a mentegetőző latin kifejezésekkel (pl. *salvus auribus*). Amit minősítenek, azok egyértelműen szitkozó-

dások, sértő szándékkal mondott, becsmérő szavak: az eredeti megnyilatkozó beszélő szándékos arcultattámadást indít a hallgató felé; a nyelvi agresszió jelen van a kijelentésekben. Csak feltételezhetjük, de valószínűsíthető, hogy az érzelmi következmény is jelen volt a kommunikációs helyzetben a befogadó részéről, de eséllyel a beszélő részéről is.

Ebben az esetben nagy valószínűséggel a kommunikációs helyzet valamennyi érintelő résztvevője – beleértve a mai, 21. századi (laikus és elemző) megfigyelői szerepű résztvevőket is – egyetért az értékelésben, melynek eredményeként egyértelműen udvariatlanság jön létre.

3.1.2. Példák II.

(3) „ugy mond *salvis auribus*, a *Ganajat Hugyat* küsse fel a *fustre*” (MBP. I. 97.)

(4) „(*salvus auribus*) az ember *ganéjját* felszedte, bevívén az házba” (MBF. I. 267.)

és:

(5) „a *Fatens* gyermeke ki ment az akolba a borjas tehénhez hogy *s. v. a ganéjját* a *Tehennek* ki hánnya” (MBP. III. 163.)

(6) míg eö ide nem jön *S. V. addig sem nem vizelhet eö sem nem ganéjölhatik*” (MBP. III. 162.)

(7) „(*salvo honore*) az *alfeliben* az *ujját dugta volna*” (MBF. I. 234.)

(8) Egy *Judit* nev *Leaniomat* azzal *diffamálta*, *Salvum sit*, hogy Nagy Mihály pénzén *giakja megh*” (a SzT.-ből idézi Fazakas 2014: 236)

A második csoport példáiban csak a lejegyző írnokok minősítenek; a szabadkozásukat kiváltó szavakat a bíróság előtt kimondó beszélő a dokumentumok alapján láthatólag nem talált kivetnivalót bennük. Feltételezhetjük, hogy a beszélőnek nem volt arcultfenyegető szándéka, de még csak normasértő szándéka sem: számára ezek a szavak a mindennapi nyelvhasználat, a helyénvaló, megfelelő nyelvi viselkedés részei. Ugyanakkor tapasztaljuk, hogy a *salva veniá*val és variációival minősített szavak között előkelő helyen szerepelnek a testi szükségletre, intim testrészekre és a szexuális aktusra utaló kifejezések, míveltetések (l. még Fazakas 2014: 34). Ennek több oka is lehet: az eltérő társadalmi helyzetű, magasabb státuszú és iskolázottságú írnokok nyelvvaltoztatában eleve nem helyénvalónak számíthatott ezeknek a szavaknak a nyilvános kimondása, szemben az egyszerű parasztemberekkel. Másrészt a fenti példák egy részében (az első kettőben) a *ganéj* és a *húgy* valószínűleg varázsláshoz használt eszközként szerepel – tehát itt valószínűleg nemcsak a szavakat, hanem az erősen normasértő cselekedeteket is elítélik; az erkölcsi és nyelvi normasértés egyszerre van jelen (Zalatnay 2017: 5).⁴ Harmadrészt a minősítésben a szóbeliségnek és írásbeliségnek a korban még erősen érvényesülő

4 „A metapragmatikai megjegyzések az udvariasság, az udvariatlanság és további, hozzájuk kapcsolódó jelenségek azonosításának értékes forrásai, emellett gyakran engednek bepillantást abba az erkölcsi rendbe is, amelynek alapján az udvariasságra vonatkozó értékelések keletkeznek” (Németh–Kádár–Haugh 2015–2016: 16)

kettőssége is szerepet játszhat: ami egy szóbeli megnyilatkozásban még elmegy, az a papírra vetéskor már bocsánatkérést igényel.

Vagyis ezekben az esetekben beszélő és befogadó értelmezései között gyökeres ellentét van: a beszélői szándék szerint nincs udvariatlanság, a befogadói – ez esetben a megfigyelői pozíciójú befogadói – értelmezés szerint viszont van.

3.1.3. Példák III.

- (9) az ablak alatt hallottam, mintha (S.: V.): *Sertések csamcsogtak volna*” (MBP II. 374.)
(10) T. Ns. Vitézlő Josa István Uram (:S.V.): *Sertésseivel oda járt volna.*” (MBP II. 374.)

Más, az ember közelében élő állatok neve előtt is gyakran megjelenik a mentegető megjegyzés (l. Fazakas 2014: 239–242), de a *sértés*, *disznó* szavak papírra vetésekor különösen sokszor van *salva venia*, akkor is, ha az állatra (és nem emberre) vonatkoztatva, a lehető legártatlanabb, leghétköznapibb nyelvi kontextusban hangzott el a lejegyzendő megnyilatkozásban. A tágabb kontextus ismerete nélkül nehéz megérteni, miért minősülnek negatív értelemben nem helyénvalónak az ilyen módon használt szavak a kommunikációs helyzetnek legalábbis egy résztvevője, a lejegyző számára. Kétségtelen, hogy a disznóhoz napjainkban is sok kellemetlen aszszociáció társul – a disznó legtöbbször „a tudatlanság, érzékiség, sötét indulatok, a falánkság és a testiség megjelenítője” (Hoppál et alii 1997: 54), – de a múltban, a magyar néphitben ezen kívül számos más negatív dolgot is megtestesített (például a saját gyermekeit felfaló természetet), sőt túlvilági, démoni erőt is tulajdonítottak neki (l. még Jankovics 1997: 21–22, Hoppál et alii 1997: 54–55). Ezzel együtt a hétköznapi, spontán beszélt nyelvben az idézetekhez hasonló mondatokban nagy valószínűséggel nem kértek bocsánatot a beszélők, ha az állat nevét kiejtették (és természetesen szándékos udvariatlanság, arculattámadási vágy sem vezérelte őket), és a hallgatónak, egyéb résztvevőknek sem volt ilyen elvárása – az írott nyelv és különösen a hivatalos-hivatali írott nyelv meghatározta beszédhelyzetben azonban mást diktált a helyénvalóság követelménye.

A kevés példából is látható, hogy még ott is milyen összetett az udvariatlanság értelmezése, ahol a kommunikációs helyzet egyik résztvevője explicit módon megjeleníti egyértelműen elítélő véleményét az adott megnyilatkozásról. Az összes résztvevő gyakran nem egyező értékelése, attitűdje mögött többféle tényező áll: különböző társadalmi csoportok „udvariatlanság-fogalmának és -gyakorlatának” ütközése; eltérő beszélői szándék és befogadói értelmezés; az eltérő beszédhelyzetekkel járó eltérő normák; és ehhez kapcsolódóan a szóbeliséghez és az írásbeliséghez fűződő eltérő elvárásoknak az ütközése.

3.2. Rotenburgi János magyar nyelvmestere (1418–1422 körül) – a helyénvaló „trágárság”

A trágárság, tabuszavak használata nyílt, fenyegető udvariatlanság minden időben, minden társadalmi csoportban. A kérdés csak az, hogy mikor, mi számít trágárságnak, tabuszonak.

Rotenburgi János német íródeák 1420 táján Budán járt, és magyarul kezdett tanulni. Tudását át is akarta adni, ezért szójegyzékhez hasonló formában, mindössze egy lapnyi terjedelemben, leírta a megítélése szerint legszükségesebb magyar szavakat és kifejezéseket, amelyek segítségével egy külföldi boldogulni tud magyar környezetben (Molnár–Simon 1976: 65).

Felsorol szavakat: pl. *affon* 'asszony', *lean* 'l(e)ány', *legin* 'legény', *Wys* 'víz', *ffa* '(tűzi)fa' stb., és rövid mondatokat: *Thiet he es* 'Tied ez?'; *Kye es* 'Kie ez?'; *Hunnetis* 'Honnét jössz?'; *Hoameyt* 'Hova ment?'; *Ennec minewe* 'Ennek mi a neve?' *melic affigas wt budara* 'Melyik az igaz(i) út Budára?'; *hol vret* 'Hol van az urad?'; ***balne ment*** 'Baszni ment'. További praktikus mondatokkal is ellátja a jövőendő magyarul tanulót: *Gulczar ette kynyer* 'Kulcsár, adj(te) kenyeret!'; *Sackacz ettehaft* 'Szakács, adj (te) húst!'; *affen mulffchet Inggemot* 'Asszony, mossad ingemet!'; *Schaffarina ette hebe pyczat* 'Schaffarina, adj (te) hébe (meleg) picját!'; *ackarode falot* 'Akarod-e a faszt?'

Az idézett mondatokban félkövérral szedett szavak, pontosabban a megnyilatkozások, amelyekben szerepelnek a kommunikációs helyzet mai, laikus, megfigyelői szerepű résztvevője számára első látásra az udvariatlanság minősített eseteinek tűnhetnek. A Culpeper-féle udvariatlanság-típusok közül a másodikra ismerhetünk rá: a beszélő semmibe veszi a hallgató szükségleteit, igényeit, tabuszavakat használ; azaz nyílt udvariatlanság, arculattámadás esete forog fenn. Vajon így ítélték meg a 15. század elején az akkori tényleges és potenciális résztvevők is?

A megnyilatkozások szűkebb kontextusa a műfaj, amelyben születtek. Rotenburgi János, önzetlenül, segítőkész szándékkal, „nyelvkönyvet” írt a jövőendő, ismeretlen nyelvtanulóknak, akiket nyilvánvalóan nem állt szándékában megsérteni (már csak ismeretlenségük okán sem). A tágabb kontextus az a társadalmi és nyelvi-nyelvhasználati közeg, amelyben a szerző magyarországi tartózkodása alatt legtöbbször és a legtartósabban megfordult, és ahol tanulta a magyar nyelvet, ahol magyar nyelvi és kommunikatív kompetenciájára szert tett: az alsóbb társadalmi csoportok, az iskolázatlan, egyszerű közrendűek. A parasztok, iparosok, fogadósok, prostituáltak között a fenti szavak használata, ahogy általában a népnyelvben, nem számíthatott súlyos trágárságnak, tabutörésnek; a nemi szervek és a szexuális aktus nevének nevezése – egyáltalán a róluk való beszéd – valószínűleg belefért a megfelelő viselkedés kategóriájába.

Elmondható, hogy a beszélői szándék nagy valószínűséggel semleges, megfelelt a beszélő ismeretei szerint helyénvaló viselkedésnek; a korabeli (potenciális) befogadó valószínűleg szintén nem értelmezte volna ellene irányuló nyelvi agresszióként a megnyilatkozásokat (már csak azért sem, mert kezdő magyarul tanuló lévén, kellő nyelvi és kommunikatív kompetencia hiányában nemigen volt más lehetősége, mint ezeket a változatokat elfogadni helyénvalóként) – és mindezek következtében érzelmi következménnyel sem jártak ezek a kijelentések. Vagyis a kommunikációs esemény korabeli

valós és potenciális résztvevői számára nem valósult meg udvariatlanság. És talán állíthatjuk, hogy e cikk elolvasása és a Nyelvemester szűkebb és tágabb kontextusának megismerése után, a mai laikus és tudományos elemző megfigyelő-résztvevők számára sem...

Irodalom

- Brown, Penelope – Stephen Levinson 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Culpeper, Jonathan 1996. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics* 25: 346–367.
- Culpeper, Jonathan 2005. Impoliteness and entertainment in the television quiz show: The Weakest Link. *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour and Culture* 1: 35–72.
- Culpeper, Jonathan 2011. *Impoliteness: using language to cause offence*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Eelen, Gino 2001. *A Critique of Politeness Theories*. St. Jerome Publishing, Manchester–Northampton.
- Fazakas Emese 2014. Az erdélyi régiségben használt „szégyellni való” szavak. Mentegetőző formulák használata a 18. században. In: Fazakas E. – Juhász D. – T. Szabó Cs. – Terbe E. – Zsemlyei B. (szerk.): *Tér, idő társadalom és kultúra metszéspontjai a magyar nyelvben*. ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék – Nemzetközi Magyarástudományi Társaság, Budapest–Köln. 233–244.
- Hoppál Mihály – Jankovics Marcell – Nagy András – Szemadám György 1997. *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Jankovics Marcell 1997. *Jelkép – Kalendárium*. Csokonai Kiadó, Budapest.
- Kádár, Dániel Z. – Haugh, Michael 2013. *Understanding Politeness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lakoff, Robin T. 1989. The limits of politeness: Therapeutic and courtroom discourse. *Multilingua* 8 (2–3): 101–129.
- Leech, Geoffrey 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman, London.
- MBF. = *A magyarországi boszorkányság forrásai*. I. Bessenyei József (szerk.), Balassi Kiadó, Budapest, 1997., III. Kiss András Pál – Antal Sándor (szerk.), Balassi Kiadó, Budapest, 2002.
- MBP. = *Magyarországi boszorkányperek 1529–1768 I–III.*, Schram Ferenc (közreadja), Akadémiai Kiadó, Budapest, 1970–1982.
- Molnár József – Simon Györgyi 1976. *Magyar nyelvemlékek*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh Luca Anna – Kádár Z. Dániel – Michael Haugh 2015–2016. Nyelvi udvariasság / udvariatlanság és metapragmatika. *Filológia.hu*, Hatodik–hetedik évfolyam első–negyedik szám (2015–2016/1–4.) http://www.filologia.hu/images/media/Onallo_cikkek_pdfben/Filologia_2015-16_1-4_4-27_NemethLucaAnna_KadarZDaniel_MichaelHaugh.pdf
- Pléh Csaba 2012. *A társalgás pszichológiája*. Libri, Budapest.
- Pusztai Ferenc 1999. Beszélt nyelv a középmagyarban. *Névtani Értesítő* 21: 380–386.

- Pusztai Ferenc 2005. Nyelvhasználati minősítések a középmagyar beszélt nyelvben. *Magyar Nyelv* 101: 332–334.
- Sárosi Zsófia 2016. Az udvariasság értelmezései. In: Balázs Géza – Pölcz Ádám (szerk.): *Udvariasság: Szemiotika, művészet, irodalom, nyelv*. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest, 41–60.
- Watts, Richard J. 2003. *Politeness.*: Cambridge University Press, Cambridge.
- Zalatnay Lídia 2017. Nyelvhasználati minősítések boszorkányperes iratokban. In: Bagyinszki Szilvia – P. Kocsis Réka – Szabó Gergely (szerk.): *Anyanyelvünk évszázadai* 3. Az ELTE Benkő Loránd Nyelvtörténeti Hallgatói Műhelye által szervezett 2016. június 10-i nyelvtörténeti konferencia előadásaiából készült tanulmánykötet. ELTE Magyar Nyelvtörténeti, Szociolingvisztikai, Dialektológiai Tanszék. Megjelenés alatt. Budapest.

Pap Andrea¹

JÓ A VICC!

– Az olasz anyanyelvűek ironikus megnyilvánulásai magyarul (bókra adott válaszokban)

Abstract

The polite linguistic behavior is part of the cultural interaction. Acquiring functional language skills is important studying foreign languages, such as Hungarian language. This contribution aims to show how irony appears in the polite language behavior of Italian native speakers who study Hungarian language. A typical form of politeness, the responses to compliments, is analysed in a functional pragmatic framework. Irony is also present in the answers of Italian native speakers in Hungarian language.

Keywords: *politeness, compliment, irony, Hungarian as a Foreign Language, Italian*

Kulcsszavak: *udvariasság, bók, irónia, magyar mint idegen nyelv, olasz*

1. Bevezetés

A mindennapi interakcióinknak az udvariasság is részét képezi, ami a nyelvi viselkedésben is megmutatkozik. Az idegen nyelvek tanulásánál alapvető fontosságú, hogy funkcionális nyelvtudást sajátítsunk el, és ez a magyar mint idegen nyelvre is érvényes. A grammatikai szabályok mellett az adott nyelv használatának, a szociális elvárásoknak is meg kell felelni, a nyelvismerethez pragmatikai tudás is szükséges.

A megfelelő társas interakcióhoz az udvarias nyelvi magatartás is hozzátartozik. Nem mindegy, mely szituációkban milyen nyelvi kifejezésmódot alkalmazunk. A nyelvi tevékenységet különböző pragmatikai tényezők jellemzik. Az interakció során a beszédpartnernek az általuk ismert, különféle nyelvi lehetőségek közül képesek kiválasztani a kommunikációs szituációnak és célnak, a beszédpartner elvárásainak leginkább megfelelő megoldásokat, nyelvi formákat (Verschueren 1995). A tanulmány azt kívánja bemutatni, hogy milyen módon jelenik meg az irónia a magyarul beszélő olaszok udvarias nyelvi tevékenységében. Annak egyik tipikus megnyilvánulási módjára, a bókra adott válaszokra koncentrálni funkcionális pragmatikai keretben tanulmányozva a jelenséget.

1 Pap Andrea, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola; andipap@gmail.com

2. A vizsgálat elméleti kerete

Az **udvariasság** sokféle módon értelmezhető. Leech (1983: 80) meghatározása szerint az udvarias nyelvi viselkedés segíti az interperszonális kapcsolatok létrehozását, módosítását és megtartását, a konfliktusok elkerülését. Watts (2003: 20, 21, 276) politikus viselkedésről, politikusságról beszél és az udvariasság diskurzusalapú magyarázatát adja. Szerinte az udvariasság olyan viselkedésforma, amit a résztvevők alakítanak ki annak érdekében, hogy a folyamatban lévő szociális interakcióknak megfeleljenek. A viselkedésmódok egy kontinuumot alkotnak a politikus és nem-politikus magatartás között: politikus / megfelelő viselkedés: 1. udvarias, 2. nem-udvarias; nem-politikus / nem megfelelő viselkedés: 3. udvariatlan, 4. durva, 5. túl udvarias (1. pozitívan jelölt viselkedésmód; 2. jelöletlen; 3-4-5. negatívan jelölt). Az udvariasság jelenségének két-féle jellege különböztethető meg. Egyrészt az „objektív” udvariasság, ami arra reflektál, hogy egyes nyelvi megoldásokat önmagukban udvariasabbnak érzünk másoknál (pl. főnök–beosztott, tanár–diák viszonyban). Másrészt pedig „szubjektív” udvariasságról is beszélhetünk, ami az udvarias nyelvi viselkedés szituációfüggőségére utal (ez a vizsgálatokban is hangsúlyozódik). Az udvariasság tehát viszonyfogalomként definiálható, amely szerint egy kijelentés udvariassága vagy udvariatlansága az adott kontextusban, a fennálló viszonyok alapján értelmezhető (Tátrai 2011: 47).

A **bók** mint a másik felé irányított elismerés az udvarias nyelvi viselkedés része. Az elismerő megnyilvánulásokra adott válaszok a beszélőnek a dolgok állásával kapcsolatos magatartását jelenítik meg (Searle 1975: 357, Szili 2004b: 156). A személyközi viszonyok különféle módon alakulhatnak az interakciók során. A bókra adott válaszoknak egyik jellegzetessége az irónia jelensége. A bók egyfajta értékelő viszonyulást fejez ki, az irónia az érték mentén közelíthető meg.

Az **irónia** implicit értékelés, amelyhez általában kritikai attitűd kapcsolódik. Az implicit jelentés az aktuális kontextusban a mondanivaló ironikus értelmezésére ad lehetőséget (Tátrai 2008). Az irónia jelensége funkcionális kognitív pragmatikai keretben a nyelvi tevékenységhez történő reflexív viszonyulásként értelmezhető (Tátrai 2011: 190–204). Az irónia nem mindig ismerhető fel, az adott kontextusban válik érthetővé. Az irónia felismerésében és értelmezésében tehát a nyelvi forma megértése mellett meghatározó szerepe van a kontextusnak, a szituációnak, a témára vonatkozó háttértudásnak. A megértés függ a beszélő és a befogadó közös kognitív környezetétől (Wilson–Sperber 2006). Leech (1983) az irónia és az ugratás elvével kapcsolatban érinti a trefás megnyilvánulásokat, az együttműködési (CP) és az udvariassági (PP) elv mellé emeli azokat mint az interperszonális retorika egyik összetevőjét (Leech 1983 16, 142) Az ún. irónia elv (Irony Principle) megfogalmazása szerint ha sértőt kell mondani, akkor az ne legyen összeütközésben az udvariassági elvvel, de a kijelentés szándéka indirekt módon, implikátúra segítségével érthető legyen. Watts (2003) szerint az a nyelvi magatartás, ami túllép a politikus magatartás határain, udvariasnak értelmezhető, és ez magába foglalhatja a potenciális iróniát is. Egy udvariasnak vélt kijelentés nem egyértelműen kap pozitív értékelést befogadói nézőpontból. A közös kulturális háttértudás lehetőséget ad a beszédpartner kommunikációs szándékára történő

következtetésekre. A szituációtól függően ugyanazon jelenséget eltérően lehet értelmezni a különféle kommunikációs célok szerint (Tomasello 2002: 212–213, 223–224).

A bókra adott válaszokban megfigyelhető az irónia jelensége. Az ironikus szándékú megnyilatkozások tipikusan értékmegvonó kijelentések, informális interakciókban gyakrabban előfordulnak. A konvencionálisan ironikus használatú konstrukciók esetében az irónia felismerése könnyebb a befogadó részéről (pl. *szép kis alak, hab a tortán*). A nem egyértelműen ironikus kontextusban a megnyilatkozás értelmezését segítheti az intonáció is (pl. *persze*), ami befolyásolja a befogadó jelentéstulajdonítási lehetőségeit (Tátrai 2011: 78). Az irónia indirekt módon érthető a partner számára, így az udvariatlanság elkerülését szolgálhatja.

3. A bókra adott válaszok

A vizsgálat fő célja annak megfigyelése volt, hogyan jelenik meg az irónia az olasz anyanyelvűek magyar nyelvi viselkedésében az udvarias interakciókban, milyen módon reagálnak magyarul a bókokra az adott szituációkban.

3.1. A korpusz

A vizsgálati korpuszt egy általam összeállított diskurzuskiegészítő teszt segítségével gyűjtöttem, amit egy több nyelvre és kultúrára is alkalmazott módszer (Blum-Kulka 1982) alapján készítettem. A két szituációban elhangzó bókok a külső megjelenésre, valamint a teljesítményre, a fáradságos szellemi munka eredményére vonatkoznak. A beszédpartnerek közötti szociális viszonyok, státuszbeli eltérések több szinten is megjelennek: a közvetlen viszonyt a barát/barátnő, a tekintélyt a tanár vagy a főnök képviseli.

3.2. A magyarul beszélő olasz anyanyelvűek bókra adott válaszai

A vizsgálatok során 20 kérdőívet gyűjtöttem össze a magyarul beszélő olasz anyanyelvűek körében. A vizsgálat célja nem kvantitatív elemzés volt, csupán megfigyeléseket tettem egy adott nyelvi korpuszon keresztül. A válaszadók kor szerint 13–62 év közöttiek, de a többségük 20–40 éves (13, 23, 25, 28, 29, 30, 30, 32, 33, 33, 35, 37, 39, 39, 41, 43, 45, 46, 54, 62). Az iskolai végzettség megosztott, legtöbbjük diplomával rendelkezik. Valamint egy még általános iskolás kétnyelvű lány is töltött ki kérdőívet (phd: 3, diploma: 13, érettségi: 2 általános iskola: egy 13 éves). A válaszadók nyelvi tudásszintje is változó: A2, B1, B2, C1, kétnyelvű. Alapvető jelentőségű, hogy a nyelvelsajátítás anyanyelvi vagy célnyelvi környezetben történik-e. A lakóhely szerinti megosztás változó, a 20 válaszadó többsége (14) Olaszországban, tehát anyanyelvi környezetben él. Kisebbségben élnek célnyelvi környezetben, azaz Magyarországon (mindössze 6 válaszadó).

A bókra adott válaszokban az irónia az egyetértésnek, az implicit elfogadásnak sajátos módja, kifejezheti a bókkal való egyetértést direkt vagy indirekt módon, annak implicit elfogadását, ugyanakkor a bókkal való egyet nem értésre is utalhat. A bókra adott válaszokban megmutatkozó elfogadó vagy elutasító magatartás a nyelvi szerénységben fejeződik ki. A szerénység-elve azt kívánja meg a beszélőtől, hogy minimalizálja önmaga dicséretét, maximalizálja önmaga leszólását (Leech 1983). A szerénység megnyilvánulási módjaiban direktségi fokozatok figyelhetők meg (egészen a direkt egyetértéstől az explicit elutasításig). Ezek alapján elkülöníthető három fő stratégia (Szili 2000, 2004a, 2004b). Az (1) elfogadás a beszédpartner kijelentésével való egyetértésre, annak elfogadására utaló egyetértő megnyilvánulásokat foglalja magába a nyilvánvaló egyetértéstől az implicit elfogadásig. Az (2) elterelés stratégiái a szerénység megnyilvánulására utaló, a bók egyértelmű elfogadását elkerülő megnyilatkozások, a visszautasítás indirekt formái. A (3) visszautasítás pedig az egyet nem értést vagy a dicséret tagadását fejezi ki, ilyenek a bókot direkt elutasító válaszok. A visszautasítás különféle változatai a szerénységet legexplicitebb módon kifejező megnyilvánulási módok. Az egyet nem értés a bók direkt elutasítása, amelynek legtipikusabb megnyilvánulása a bók értékének csökkentése, amelyet önmagunkat leszóló kijelentésekkel, magunkat háttérbe szorító, lekicsinyló jelzők vagy kifejezések használatával fejezünk ki.

Az elfogadás a beszédpartner kijelentésével való egyetértésre, annak elfogadására utaló egyetértő megnyilvánulásokat foglalja magába a nyilvánvaló egyetértéstől az implicit elfogadásig. Az ironikus válaszok általában a bókkal való egyetértésre, annak implicit elfogadására utalnak (akkor is, ha formailag elutasítást implikálnak). Az egyértelműen elfogadó reagálások általában egyetértést, örömet, köszönetet fejeznek ki, vagy a bók viszonzását fogalmazzák meg. A bók nyílt elfogadását implikáló válaszokban ritka az irónia jelensége. Az ironikus kontextusban a szituációs körülményektől, valamint a megnyilatkozási szándéktól és a befogadói értelmezéstől is függ, hogy a bók elfogadásaként érthető-e a reagálás. A példákban a válaszok egy adott bókra reagálnak, a szituációk teljes leírása a mellékletben található.

A bók egyértelmű, direkt elfogadásának módja a köszönet, ami az alábbi példában is megjelenik. Az alábbi bók-válasz kontextus ironikus értelmezésre ad lehetőséget: a megnyilatkozó a válaszban a megdicséért öltözéket összekapcsolja a fizetésemeléssel.

Bók: Ma igazán remekül néz ki, nagyon jó a szerelése.

(1) *Köszönöm, igyekeztem, akkor megérdemlek fizetésemelést?*

A bókot látszólagosan elutasító formában is el lehet fogadni. Az ilyen típusú válaszok is kaphatnak ironikus interpretációt. Az irónia alkalmazásával a megnyilatkozó a kritikai attitűdöt érvényesíti.

Bók: Nagyon klassz a ruhád, ma igazán jól nézel ki.

(2) *Jó a vicc!*

(3) *Ne bolondozz!*

Bók: Jól néz ki a szerelésed, ma hódítani fogsz.

(4) *Ahahah, ne tréfájl!*

A hangsúly, az intonáció befolyásolja a befogadó jelentéstulajdonítási lehetőségeit. Az intonációtól függően kifejezhet a hallottakkal kapcsolatos egyetértést, ugyanakkor ironikus viszonyulást is (Tátrai 2011: 78).

Bók: Jól néz ki a szerelésed, ma hódítani fogsz.

(5) *Persze.*

(6) *Na persze!*

Az elterelő válaszok a szerénység megnyilvánulására utaló, a bók egyértelmű elfogadását elkerülő indirekt visszautasítások. Ezekre a megnyilatkozásokra jellemző az elterelő, a bókot másra hátrító nyelvi viselkedés, sajátosságuk az erőfeszítés, igyekezet, kétkedés kifejezése, a magyarázkodás. Az ilyen típusú reagálásokban érzékelhető egyfajta implicit elfogadás is.

A következő elterelő válaszban a túlzó kifejezés eredményez ironikus hatást.

Bók: Nagyon klassz a ruhád, ma igazán jól nézel ki.

(7) *Na akkor a ruhának ma standing ovation! Meg neked is!*

Az alábbi magyarázó válaszoknak az adott kontextusban szintén tulajdonítható ironikus szándék.

Bók: Nagyon klassz a ruhád, ma igazán jól nézel ki.

(8) *Kár, hogy reggel óta rajtam van, úgy szerettem volna hazamenni, lezuhizni és átöltözni.*

Bók: Minden elismerésem a tied, igazán alapos, jól átgondolt, logikus felépítésű munka. Nagyon tetszik. Sokat foglalkozhattál vele.

(9) *Igen, úgy látszik, hogy a szűkös határidő felgyorsította az agyműködésemet.*

Az egyet nem értés a bók direkt elutasítása, ami a legexplicitebb módon fejezi ki a nyelvi szerénységet. Legtipikusabb megnyilvánulása a bók értékének csökkentése önmagunkat leszóló kijelentésekkel, lekicsinylő jelzők vagy kifejezések használatával. Az ilyen típusú válaszok is kaphatnak ironikus értelmezést.

Bók: Jól néz ki a szerelésed, ma hódítani fogsz.

(10) *Ne viccelj már olyan pocskékul nézek ki, hogy legszívesebben a mosdóba zárkóznék be! De nem tehetem, ott a főnököm.*

(11) *Persze, hogy nem...!*

(12) *Ne is beszélj róla!*

A direkt visszautasítást kifejező válaszokban nem mindig egyértelmű a megnyilatkozó szándék. Ezek a bókot minősítő kijelentések bizonyos kontextusban kifejezhetnek ironikus viszonyulást, értelmezésüket az intonáció is meghatározza. Az ilyen típusú reagálások néha durva stílusban formálódnak.

Bók: Jól néz ki a szerelésed, ma hódítani fogsz.

(13) *Igazi hazug ember vagy!*

Bók: Minden elismerésem a tied, igazán alapos, jól átgondolt, logikus felépítésű munka. Nagyon tetszik. Sokat foglalkozhattál vele.

(14) *Biztos, hogy az én dolgozatomat olvastad el? Nem látod, hogy sok hülyeség van benne?*

Az irónia alkalmazása a magasabb nyelvi tudásnál gyakoribb jelenség, alacsonyabb nyelvismereti szinten ritkább. Az ironikus válaszokra jellemző szleng kifejezések használata ugyancsak magasabb nyelvismeret esetén tipikusabb (C), de alacsonyabb tudásszinten (A2, B1) is előfordul. A bókot elutasító válaszokban érzékelhető a megnyilatkozó önírónia.

Bók: Nagyon klassz a ruhád, ma igazán jól nézel ki.

(15) *Köszönöm, tőled tanultam az új divatot, előtte rongyokban hevertem!*

Bók: Minden elismerésem a tied, igazán alapos, jól átgondolt, logikus felépítésű munka. Nagyon tetszik. Sokat foglalkozhattál vele.

(16) *Már megint ugratsz, vagy én nem vagyok képbem a saját teljesítményem ügyében?*

Hatalmi viszonyban (a főnökkel szemben) is megjelenhet az irónia az önmagát leszóló, a bókot minősítő válaszokban.

Bók: Ma igazán remekül néz ki, nagyon jó a szerelése.

(17) *Tessék ne viccelni, épp tudom, hogy eléggé brutálisan nézek ki.*

Az irónia elsősorban közvetlenebb kapcsolatban, a külső dicséretére adott válaszokban jelenik meg. Megfigyelhető a korpuszban, hogy minél tökéletesebb a válaszadó nyelvismerete, annál kidolgozottabbak a válaszaik. A reagálásokban tipikusan a külsőre vonatkozó bóknál jelenik meg az irónia. Gyakori reakció az egyszerű köszönet, aminek magyarázata, hogy idegen nyelven ez a legkönnyebb válaszforma. Hierarchikus helyzetben kidolgozottabb a nyelvi udvariasság, ugyanakkor az irónia alkalmazása hatalmi viszonyban is megmutatkozik. A pragmatikai hiba alacsonyabb nyelvi tudásnál, a magyar nyelv bizonytalanabb használatánál tipikusabb jelenség (*Köszönöm szépen, tanár.*). Grammatikai hiba is előfordul a válaszokban, ami gyakran a saját anyanyelvi hatás eredménye (az alábbi példák a bókot elterelő, magyarázó reagálások):

(18) *Nem volt időm átöltözni. De remélem, hogy minden a lány gondolja azt!*

(19) *Nem formában vagyok, de remélem, hódítani fogok.*

4. Összefoglalás

A tanulmány az irónia jelenségét vizsgálta magyarul beszélő olasz anyanyelvűek bókra adott válaszaiban. Az ironikus tartalmú válaszok az olasz beszélőközösség udvarias nyelvi tevékenységét is jellemzik (Pap 2011, 2012; Alfonzetti 2009). Ez a nyelvi magatartás a magyarul beszélő olasz anyanyelvűek bókra adott válaszaiban is megmutatkozik.

Az irónia rendszerint közvetlen viszonyban, azonos nemű beszédpартnerek között, s főképp külsőre vonatkozó bókok esetén jelenik meg. Az ironikus kijelentések gyak-

ran a szleng stílusrétegéből merítenek (Pap 2012, 2014). Az irónia alkalmazása inkább a magasabb szintű biztosabb nyelvtudásnál jellemző, és gyakoribb a célnyelvi (magyar nyelvi) környezetben élő, tanuló olaszok magyar nyelvű válaszaiban. A tanulmány téma felvetése további részletesebb vizsgálatokra ad lehetőséget, a felmerülő kérdések más szempontok alapján tovább árnyalhatók.

Melléklet – Diskurzuskiegészítő teszt:

Magyarul:

1.) *Őn egy zenés-táncos partira hivatalos, ahova egy kimerítő, hosszú nap után, karikás szemekkel érkezik, még arra sem volt ideje, hogy hazamenjen átöltözni. A partin egy barátja/ a főnöke a következőket mondja:*

- A) a) barátja: „Jól néz ki a szerelésed, ma hódítani fogsz.” Őn: ...
c) főnöke: „Ma igazán remekül néz ki, nagyon jó a szerelése.” Őn: ...
- B) a) barátjánője: „Nagyon klassz a ruhád, ma igazán jól nézel ki.” Őn: ...
c) főnökasszonya: „Nagyon csinos a ruhája, ma igazán jól néz ki.” Őn: ...

2.) *Őnnek szűkös határidővel meg kellett írnia egy dolgozatot, amit az idő szorítása miatt csak kisebb hiányosságokkal tudott elkészíteni. Megkérte egy barátját / egy tanárát, hogy nézze át a dolgozatát, amit ő az elolvasás után a következő szavakkal értékelt.*

- a) barátja: „Minden elismerésem a tied, igazán alapos, jól átgondolt, logikus felépítésű munka. Nagyon tetszik. Sokat foglalkozhattál vele.” Őn: ...
- c) tanára: „Igazán alapos, jól átgondolt, logikus felépítésű munka, nagyon tetszik. Sokat foglalkozhattál vele.” Őn: ...

Olaszul:

1.) *Lei è invitato/a a una party con musica e ballo dove arriva dopo una lunga giornata faticosa con occhi cerchiati, non avendo avuto nemmeno il tempo di tornare a casa per cambiarsi. Durante il party un suo amico / il suo direttore fa la seguente affermazione:*

- A) a) amico: „Stai bene in questa tenuta, oggi farai delle conquiste.” Lei: ...
c) il suo capo: „Oggi la trovo veramente bene, ha un bel look.” Lei: ...
- B) a) amica: „È molto bello il tuo vestito, oggi stai veramente bene.” Lei: ...
c) il suo capo (una donna): „È molto grazioso il suo vestito, oggi sta veramente bene.” Lei: ...

2.) *Lei ha dovuto scrivere in breve tempo una tesina che a causa dello scarso tempo a disposizione presenta qualche incompletezza.. Ha chiesto a un suo amico e un suo professore di controllarla e loro la valutano con queste parole:*

- a) amico: „Hai tutto il mio rispetto, questo lavoro è davvero accurato, ben congegnato e logico. Mi piace molto. Ci hai lavorato sicuramente molto.” Lei: ...
- c) professore: „Questa tesina è davvero di alta qualità, accurata e ben congegnata, mi piace molto. Ha lavorato molto sicuramente su di essa.” Lei: ...

Irodalom

- Alfonzetti, G. 2009. *I complimenti nella conversazione*. Editori Riuniti Univ. Press, Roma.
- Blum-Kulka, S. 1982. Learning to say what you mean in a second language: A study of speech act performance of learners of Hebrew as a second language. *Applied Linguistics* 3. 29–59.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of pragmatics*. Longman, London.
- Pap Andrea 2011. Adalékok a nyelvi benyomáskeltés stratégiáihoz (udvariassági elvek a magyarok nyelvhasználatában). *Magyar Nyelvőr* 135: 78–89.
- Pap Andrea 2012. „Köszönöm a bókot.” Az elismerő megnyilvánulások és válaszok magyar és olasz diskurzuszokban. (egy lehetséges kognitív stilisztikai vizsgálat). *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. ELTE, Budapest.
- Pap Andrea 2014. *Udvariasság a bók-válasz kontextusban. Magyar–olasz interkulturális vizsgálat*. MANYE XXIII. NYELV – TÁRSADALOM – KULTÚRA Interkulturális és multikulturális perspektívák I.–II. Ladányi Mária – Vladár Zsuzs – Hrenek Éva (szerk.) MANYE. Tinta Könyvkiadó, Budapest, II/450. ISSN 1786-545X, ISBN 978-615-5219-67-2.
- Searle, John R. 1975. A Taxonomy of Illocutionary Acts. In: Gunderson, Keith (szerk.) *Language, Mind and Knowledge. Minnesota Studies in the Philosophy of Science* 7. University of Minnesota Press, Minneapolis, 344–69.
- Szili Katalin 2000. Az udvariasság elméletéről, megjelenésmódjairól a magyar nyelvben. *Hungarológia* 2. Nemzetközi Hungarológia Központ. Budapest. 261–80.
- Szili Katalin 2004a. A bókra adott válaszok pragmatikája. Adalékok a szerénység nyelvi megnyilvánulásához a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr* 2. 65–85.
- Szili Katalin 2004b. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tátrai Szilárd 2008. Irónia. In: Szathmári István (szerk.) *Alakzatlexikon*. Tinta Kiadó, Budapest, 311–20.
- Tátrai Szilárd 2011. *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tomasello, M. 2002. *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Verschueren, Jef 1995. The pragmatic perspective. In: Jef Verschueren – Jan-Ola Östman – Jan Blommaert (szerk.): *Handbook of pragmatics: Manual*. Benjamins, Amsterdam, 1–19.
- Watts, R. 2003. *Politeness*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wilson, D. – Sperber, D. 2006. A verbális iróniáról. *Helikon* 351–372.

H. Varga Márta¹

KIC ES MIC VOGMUC?

A TÖBBES SZÁMÚ ELSŐ SZEMÉLYŰ NYELVI FORMÁK FUNKCIONÁLIS VIZSGÁLATA

Abstract

The goal of this paper is to collect the various and different contextual and pragmatical functions of first-person plural deictic items (especially personal pronoun, verbal form, possessive suffix). The examined grammatical forms have a number of roles in interpersonal relationships (1st, 2nd and 3rd persons singular and plural / common subject) and could transmit diverse meanings, emotional attitudes, stylistic nuance etc., for example solidarity, empathy, persuasion, (false) modesty, instruction, irony, acceptance of responsibility, shifting of responsibility.

Keywords: *homogeneous (additive) plural, heterogeneous (multiplicative) plural, exclusiveuse of 1/Plforms, inclusiveuse of 1/Plforms, paradigmatic shift inpragmatics*

Kulcsszavak: *homogén (hozzáadó, additív) többes szám, heterogén (szorzó, multiplikatív) többes szám, exkluzív használat, inkluzív használat, átképzeléses személyhasználat, pragmatikai paradigmaváltás*

1. Bevezetés

A nyelv funkcionális leírása a nyelv használatközpontú szemléletéből indul ki. A „használat” több jelentéssel is rendelkezik: egyrészt arra vonatkozik, hogy „minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg, tehát dekontextuált »rendszeregységek« csak laborhelyzetben léteznek; másrészt arra, hogy a nyelvi egységek mindig más nyelvi egységek közegében mutatkoznak, ezért az elvont nyelvi struktúrákat nem lehet a használattól (és a megismerés egyéb aspektusaitól) függetlenül leírni” (vö. Tolcsvai Nagy – Ladányi 2008: 30).

Mivel ez a nyelvfelfogás a nyelvet nem (kvázi) zárt és rögzített rendszerként, hanem megismerésen alapuló, használatközpontú, dinamikus rendszer részeként mutatja be

¹ H. Varga Márta PhD, Károli Gáspár Református Egyetem BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest; hvargamarta@gmail.com

és értelmezi, ezért ez a szemlélet – a formális irányzatokra jellemző egyoldalú logikai szemlélettel szemben – a hagyományostól eltérő vizsgálati eljárásokat követel. A vizsgálatok elsősorban a nyelvhasználatra mint cselekvésre összpontosítanak: a mindenkori „beszélő – hallgató” nézőpontját érvényesítik, amelyben a jelentés (mint szerkezeti szervező tényező) központi szerepet kap a forma, a szerkezet vizsgálata mellett. A használatközpontú nyelvreírési modellek alapvető jellemzője, hogy a nyelvi formákat elsősorban funkciójukra való tekintettel és a nyelvhasználatra vonatkoztatva próbálják meghatározni. Központi kategóriájuk a nyelv alapfunkcióinak (a kommunikatív, a kognitív és a pragmatikai funkcióknak) a vizsgálata: elsősorban a kommunikációt mint eseményt, folyamatot vizsgálják és nem a kommunikáció alapjául szolgáló elvont, a nyelv működését bemutató szabályrendszert. Minthogy a nyelv alapvetően a jelentés kifejezésére jött létre, ezért a vizsgálódások kiindulópontja is elsősorban a funkció (a jelentés, a tartalom, a közlendő), amelynek a nyelvben valamilyen (egy vagy többféle) formát lehet találni, amelyet a nyelv használója mindig a kontextusnak megfelelően választ ki az aktuális beszédszituációban.

A magyarnak mint anyanyelvnek és a magyarnak mint idegen nyelvnek az oktatása is korábban a nyelvtani formát részesítette előnyben a funkcióval szemben, és egy formát többnyire egy (tipikus) funkcióval társított. A használatközpontú nyelvtanítás a nyelvi jelenségek funkcióit, szemantikai összetevőit állítja előtérbe, hogy a grammatikai kategóriák formális, atomizált rendszere helyett a nyelvhasználat, a nyelvi funkciók szerves egységét alakítsa ki. A funkcionális nyelvreírásban a grammatikai szabályok csak irányt mutatnak, tendenciákat jelölnek ki az adott nyelv működésének megértéséhez; az állandó változásban lévő nyelvtani kategóriák létrehozása sohasem célja, hanem inkább csak segédeszköze a nyelvreírásnak.

2. A többes számú első személyű deiktikus formákról

A magyarban a résztvevői szerepek lexémaszinten (személyes névmásokban) vagy morfológiailag (ragozott igealakokban, birtokos személyjeles főnevekben és ragozott névutókban) juthatnak kifejezésre. A magyar nyelvű megnyilatkozásokból és a szövegekből általában hiányoznak az alanyesetben álló elsődleges személyes névmások (noha az olvasó és a hallgató számára ezek az elemek volnának a legkönnyebben hozzáférhető, prototipikus jelölők, vö. Tolcsvai 2001: 200–201), ezért főként az igei személyragokkal és a birtokos személyjelekkel való metaforikus jelölés jellemző, tehát a felszínen inflexiók morfémák jelzik a törölt névmási elemet (vö. Laczkó 2005: 78).

Jelen tanulmány célja a többes számú első személyű nyelvi formák - különös tekintettel a T/1 személyes névmás (mi) és a T/1 igealakok - mondat- és szövegbeli funkcióinak számbavétele, sokféle, egymástól karakteresen elkülönülő pragmatikai jelentésük, szerepkörük bemutatása.

3. A többes számú első személyű deiktikus forma funkcióinak vizsgálata

A *mi* névmás jelentésszerkezetét a leíró grammatikák, így pl. a „Magyar grammatika” (Keszler 2000) jellemzően heterogén (hozzáadó, additív) többes számnak tekinti (vö. Balogh 2000: 186, Kugler–Laczkó 2000: 159), amennyiben a *mi* esetében a beszélő nincs egyedül, társai vannak. A többes számú első személy kettős jelentésszerkezettel rendelkezik: a második és/vagy a harmadik személlyel való kiegészítést egyaránt megengedi.

- Inkluzív ('bennfoglaló') használatról akkor beszélünk, ha a T/1 magába foglalja a megnyilatkozót (a beszélőt) és a címzett(ek)et (a kommunikációs partner(ek)et) együtt és/vagy esetleg egyéb harmadik személy(ek)et is: [‘én + te’], [‘én + te + ő(k)’].
- Az exkluzív ('kirekesztő') használat esetén a címzett(ek) kimarad(nak) a körből, a kommunikációs partner(ek)et nem értjük bele a megszólításba. Ilyenkor csakis a megnyilatkozóra és egyéb harmadik személy(ek)re vonatkozik a többes számú első személyű forma: [‘én + ő(k)’].

Pragmatikai értelemben az exkluzív használatban a deiktikus jelleg kevésbé erőteljesen érvényesül, tehát erősebb az elhatárolódás dimenziója, hiszen a harmadik személyű deiktikus kifejezések mindig a beszédeseményen kívül eső személyekre, azaz bárkire vonatkoznak, aki nem a megnyilatkozó (E/1) és nem is a címzett (E/2, T/2) (vö. Tátrai 2010: 216). Ezzel ellentétben a mindkét résztvevői szerepet felölelő inkluzív használat inkább érvényesíti a szolidaritás és a közösségvállalás attitűdjét (vö. Jobst 2007: 39). Ezzel kapcsolatban Jobst hangsúlyozza, hogy a magyarban a két forma grammatikai azonossága „eleve magában hordja a diszreferencia létrejöttének esélyét” (Jobst 2007: 34), tudniillik a címzett nem mindig tudja könnyen eldönteni, hogy ő maga a csoport tagjának számít-e vagy sem, ez pedig kedvez „a manipulációs tevékenységeknek, mert a nyelvhasználók nem tudatosítják magukban a nyelvi struktúra többértelműségét” (Bańcerowski 2006: 98). A potenciális vásárlók befolyásolására készített reklámszövegekben alkalmazott meggyőzés és a manipuláció nyelvi kifejezőeszközei között meglehetősen gyakran találkozunk T/1 igealakokkal: „a közlő bevonja az olvasót a szituációba, (...) és ugyanazt a megoldást kínálja mind a saját, mind pedig az olvasó számára” (Bárházi 2008: 456), mindez pedig növeli a hitelesség érzetét az olvasóban.

4. A többes számú első személyű deiktikus formák pragmatikai jelentései

A többes számú első személyű formák (a névmások fentebb említett inkluzív és exkluzív használatának általános megkülönböztetésén túl) igen sokféle közléstartalom hordozói lehetnek: sokrétű, differenciált jelentést, érzelmi viszonyulást és stílári árnyalatot képesek kifejezni. A szövegvilágban gyakran fordul elő pragmatikai paradigmaváltás, amikor egy és ugyanazon nyelvi elem más-más beszédpartner kódjába épül bele. Ilyenek a többes számú első személyű formák is, amelyek „többféle résztvevői szerepvizonyt képesek kifejezni” (Kuna 2016: 326), a többes számú első személyű utalásoknak tehát több, egymástól különböző megnevezettje lehet. Előfordul, hogy a

többes számú első személy valamely más nyelvtani személy helyébe lép (Fónagy 1963, Péter 1999). Péter ír arról, hogy az ige személyes alakjainak felcserélése (az ún. átképzeléses személyhasználat) gyakran hordoz stiláris, emocionális jelentéseket (vö. Péter 1999: 117). A személycserre következő eseteivel számolhatunk:

4.1. T/1 = 'én'

4.1.1. Könnyen belátható, hogy a T/1 névmás jelentésszerkezete nemcsak heterogén, hanem alkalmanként homogén (szorzó, multiplikatív) is lehet: a *mi* vonatkoztatható a kórusban megsokszorozott egyes számú első személyű beszélőkre is ('én1 + én2 + én3 + ...énN'), pl. *imádkozunk, ünnepélyesen fogadjuk, esküszünk*. Ha több száz vagy több ezer ember ír alá egy petíciót, akkor is általánosabb a többes számú első személyű fogalmazás, pl. *Szeretnénk, ha megadnák az esélyegyenlőséget a férfiaknak is, hogy 40 év munkaviszony után elmehessenek nyugdíjba / Tiltakozunk a Dunaújívárosi Technikum városrészi kisposta bezárása ellen! / Kérjük az illetékes döntéshozókat, építsenek élelmszerüzletet Győr-Szabadhegyen!* (www.peticio.hu), ugyanúgy, ahogy a tüntetésen részt vevő tömeg tagjai sem egyes számú első személyben skandalizálják: *Munkát akarok!* Ez a „ceremoniális” jelentésű *mi* több 'én'-t, elsősorban „inkább jogi, mint természetes személyeket” jelöl (Laczkó–Tátrai 2015: 505).

4.1.2. A szövegalkotásnak ismeretes az a szokása, amely szerint a szerző (az üzenet feladója) önmagáról többes számú első személyben beszél. Különösen az uralkodók (királyok, fejedelmek, vezető egyházi tisztségviselők) – hatalmuk, felsőbbségük kifejezésére – egyes számú első személy helyett gyakran többes számú első személyű formát használtak, pl. *Mi, XIV. Lajos...., Mi, I. Ferenc József, Mi, a Budapesti Királyi Magyar Tudományegyetem rektora*. Az uralkodó, a magas pozícióban lévő méltóság stb. ezzel a formával egyrészt személyes állásfoglalásait akarta általános érvényűvé tenni, másrészt azt kívánta hangsúlyozni, hogy nem(csak) a maga nevében beszél, hanem valamilyen közösség (országa, népe stb.) szóvivőjeként, és ez a forma szavainak nagyobb nyomatót, tekintélyt kölcsönöz. Ebben a *Mi...* (latinul *Nos...*, németül *Wir...*) kezdetű „királyi / fejedelmi / felségi többes szám”-ban (pluralis maiestatis) fogalmazott szövegek gyakran fordulnak elő az uralkodók által kiadott oklevelekben, címeres levelekben, de egyes intézmények és társaságok által kiadott oklevelekben is. A királyság idején ez a felsőbbrendűséget, erőt, magas tisztséget és méltóságot szimbolizáló forma meglehetősen általános és megszokott volt. De a Bibliát is idézhetjük: a „Teremtés könyvé”-ben szereplő *Alkossunk embert, a saját képmásunkra!* mondatban szereplő T/1 személyű igealak is a Teremtő Istennek, a teremtés végzőjének a fontosságát, magasabbrendűségét emeli ki. Ezt a formát archaikus vagy archaizáló szövegekben stilisztikai eszközként ma is használják.²

² A fejedelmi többesnek egyébként más változatai is lehetnek, Julius Caesar például egyes szám harmadik személyben írta műveit.

A királyi többes szám használatának egyébként az is oka lehetett, hogy az uralkodók egyidejűleg általában többféle társadalmi, politikai, szakmai stb. cím birtokosai voltak, pl. *Mi, II. Henrik, Anglia királya, Normandia, Aquitánia és Gascogne hercege, Anjou, Maine és Nantes grófja és Írország uralkodója, ezennel elrendeljük, hogy ...*, így az egyeztetés (az indoeurópai nyelvekben) kötelező többes számot írt elő ezekben a mondatokban.

A „királyi többes szám” a retorikában is tipikus szövegszerkesztési mód. A rétor gyakran a meggyőzés hatásossága érdekében nem a maga nevében (E/1-ben) szól, hanem királyi többest használ: „meggyőző szavának nagyobb a hitele, ha többeknek, sokaknak az érveit, a véleményét adja tovább” (Dániel 1979: 20), pragmatikai értelemben tehát a szolidaritás és a közösségvállalás attitűdjét érvényesíti. Az persze nemigen ellenőrizhető, vajon a feladó közösségi megbízatása valós-e, kapott-e felhatalmazást valamely közösségtől, testületől, vagy csupán úgy tesz, mint akinek van valamiféle közösségi mandátuma, és a T/1 csupán arra szolgál, hogy a meggyőzés hatásosabb legyen.

Néhány magyar nyelvű politikai beszéd és általában a politikai propaganda névmáshasználatának értelmezése, elemzése kapcsán Jobst a többes számú első személyű névmást egyrészt a hatalom, másrészt a szolidaritás névmásának tekinti (vö. Jobst 2007).

4.1.3. Előfordul, hogy az üzenet feladója tulajdonképpen önmagáról beszél többes számú első személyben. Ezt leginkább azért teszi, mert a saját személyét így könnyebben inkognitóban tudja tartani („a maga személyét félárnyékban hagyja”, vö. Dániel 1979: 19), pl. a *Sajnálattal tájékoztatom Önöket arról, hogy ...* és a *Sajnálattal tájékoztatjuk Önöket arról, hogy ...* mondatok jelentése között feltűnő a különbség: a többes számú 1. személyű névmás használatával jobban ki lehet bújni a felelősségvállalás alól. A T/1 efféle jelentését Péter „felelősségelhárító többes”-nek nevezi (Péter 1999: 117). Az egyes számú első személyű névmás használata esetén a cselekvő nyomatékosabb és könnyen azonosítható. A felelősség elhárítása érdekében szerepel a többes számú első személyű forma a következő párbeszédben is, pl.

- *Mi történt a vázával, kisfiam?*
- *Véletlenül eltörtük.*
- *Légy őszinte: ki törte el?*
- *Éééén...*

4.1.4. A többes számú első személyű névmás, illetve igealakok e funkcióban történő használata korábban gyakr(abb)an fordult elő tudományos témájú dolgozatokban, a szerzői (ál)szerénység kifejeződéseként. („szerénységi többes”, vö. Péter 1999: 117). A tudományos kutatók ma gyakrabban használják az E/1 igealakot saját érvelésük kifejezésére, mint a T/1-et, de még mindig találni ilyeneket is, pl. „Mielőtt a két tudós életéről és életművéről a kötetekben olvasható pályaképekre is támaszkodva néhány gondolatot elmondanánk...” (Juhász 2016: 277), „A korábbi eredmények és a szakirodalom áttekintése után tehát elérkeztünk a tanulmány központi kérdésének megfogalmazásához...” (Egedi 2016: 251).

4.2. T/1 = 'te' és/vagy 'ti'

A T/1 formákkal megvalósuló deixis újabb alkalmazási lehetősége az ún. empátiás szerepű használat (vö. Jobst 2007: 35, Tátrai 2010: 216, Laczkó–Tátrai 2015: 506): a megnyilatkozó többes számú első személyű névmást használ ugyan, de ezt a 'mi'-t csak áttételesen vonatkoztatja önmagára, „azaz csak a címmel vagy egyéb harmadik személlyel kapcsolatos társas attitűdjét, azon belül is a másikkal való azonosulását, közösségvállalását juttatja kifejezésre” (Laczkó–Tátrai 2015: 506).

4.2.1. Az empátiás nyelvhasználatra a szakirodalom leggyakoribb példaként az orvos-beteg találkozások alkalmával használt nyelvet tünteti fel. Az orvos és a beteg közötti társas viszony kialakításában ugyan mindkét fél közreműködik, de kétségtelen, hogy az orvosi kommunikációnak van nagyobb szerepe. Az orvos és a beteg közötti kapcsolatban az elmúlt évtizedekben meglehetősen nagy változások következtek be: „az orvos és beteg viszonyát sokáig uraló autoriter viszony helyett vagy mellett egyre nagyobb szerepet kap az együttműködő, partneri kapcsolat” (Kuna 2016: 317). Az említett tendenciák ellenére – Kuna szerint – az orvos és a beteg közötti viszony továbbra is alapvetően aszimmetrikus és hierarchikus viszony, amely vélhetően az orvos gyógyításra vonatkozó elismert tudásának és az orvosi hivatás magas társadalmi presztízsének köszönhető (vö. Kuna 2016: 317). Az orvos-beteg találkozás még mindig formális, hivatalos szituációnak minősül ugyan, de mintha egyre nagyobb szerepet kapna benne az empátia, a bizalom és az együttműködés. Az orvos-beteg közötti megváltozott viszony jól tükröződik az orvosok nyelvi viselkedésében, nevezetesen pl. abban, hogy a beteg állapotát, vizsgálati eredményeit, további teendőit stb. többes számú első személyű elemek használatával mintegy közös tevékenységként jelenítik meg, pl. *Hogy vagyunk?, Hogy aludtunk?, Mi a panaszunk?, Van gyógyszerérzékenységünk?, Ha magas a cukorszintünk... , Próbáljuk ki ezt az új készítményt!* Mindez pedig minden bizonnyal összefüggésbe hozható az orvos és a beteg közötti közeledés és a partneri kapcsolat megteremtésének igényével.

4.2.2. Kuna hívja fel a figyelmet arra, hogy nemcsak az orvos és a beteg, hanem az orvos és az asszisztens(nő) közös munkája is gyakran reprezentálódik T/1-es formák által (vö. Kuna 2016: 328), pl. *Írunk fel gyógyszert, Felvesszük táppénzre, Megmérjük a vérnyomását, Csináltunk EKG-t a múltkor? A jövő héten szabadságon leszünk* (többnyire Kuna példái, vö. Kuna 2016: 327). A többes számú első személyű formák használatának „az alapja lehet a közös munka, valamint az is, hogy az egyes munkafázisokat felváltva is végezheti az orvos, illetve az asszisztens(nő) (oltás, receptírás, EKG-készítés stb.), továbbá a közösséget erősíti, hogy az orvos és az asszisztens(nő) a rendelés forgatókönyvében a gyógyító tevékenységet végző személyek közösségét, egységét alkotják” (Kuna 2016: 328).

4.2.3. A tanár és diák közti kommunikációban is gyakran tapasztalható, hogy a tanár többes számú első személyű igealakot használ egyes vagy többes számú második sze-

mély helyett. Gyakran hallani a *Most megtanuljuk az egyszerű múlt időt, A jövő órán témazáró dolgozatot írunk* típusú mondatokat a tanórán. Vélhetően csak a diákok számára jelent új anyagot az egyszerű múlt idő, és bizonyára csak a diákok írnak dolgozatot a következő órán, ennek ellenére a tanár gyakran többes számú első személyű igealakot használ, igyekszik a közösség részeként feltüntetni önmagát, érzelmi közösséget vállalva diákjaival.

4.2.4. Gyakran előfordul, hogy a T/1 személyű felszólító módú igealakok valójában az üzenet címzettjének (E/2) vagy címzettjeinek (T/2) szóló kéréseket, utasításokat tartalmaznak, pl. *Haladjunk, hölgyem!* 'haladjon, menjen!' / *Haladjunk hölgyeim!* 'haladjanak, menjenek!'. Ezek a formák empatikus használatú indirekt felszólítások, óvatos utasítások: mintha a beszélő nyíltan nem akarná / nem merné a címzettre hárítani a feladatot, pl. (Főnök a titkárnőnek:) *Nyomtassunk ki egy példányt a kérvényből!* vagy *Hívjuk fel telefonon X-t, és kérdezzük meg tőle, hogy ...!*, *Mérjük meg a beteg vérnyomását!*

4.2.5. A *Nem csukjuk be az ablakot?*-típusú T/1 igealakot tartalmazó kérdő mondatok valójában kérések, indirekt felszólítások: a beszélő nem akarja direkt módon instruálni beszélgetőtársát valamely cselekvés végrehajtására (*Csukd be az ablakot!* / *Csukjátok be az ablakot!*), ezért virtuális közösségként konstruálja meg azt. Ebben a situációban a T/1 igei személyragnak nemcsak személy-, hanem attitűdjelölő funkciója is van.

4.2.6. Előfordul, hogy az E/2 és a T/2 alaknak T/1 alakkal való felcserélése iróniát, rosszalást fejez ki, pl. *Dolgozzatunk, dolgozzatunk?*, *Megint randevúra megyünk?* A beszélő ilyenkor a direkt felelősségre vonás helyett iróniával fejezi ki elégedetlenségét, rosszalását.

4.3. T/1 = 'ő' és/vagy 'ők'

4.3.1. A többes számú első személyű elemek használata jellegzetes jelenség az anyák empatikus nyelvhasználatában. A többesség fogalmába „a megnyilatkozó csupán egyfajta azonosulás, vagyis társas attitűd érvényre juttatása érdekében vonódik bele (...) deiktikus kivetítéssel” (Laczkó–Tátrai 2015: 512), hiszen ezek a T/1-ben elhangzó megnyilatkozások valójában egy harmadik személyről (magáról a gyerekről) szólnak, és leginkább a gyerek (iskolai) előmeneteléhez kapcsolódnak, pl. *Ötöst kaptunk angolból!* vagy *Félek, hogy megbukunk kémiből!* A diskurzusban részt vevő partnerek – háttértudásuknak köszönhetően – természetesen tisztában vannak ezeknek a megnyilatkozásoknak a jelentésével, ti. 'a gyerek kapott ötöst angolból', 'félő, hogy a gyerek megbukik kémiből'.

Az anya és az újszülött baba szoros kötődésének is gyakran az a nyelvi következménye, hogy a kismamák a baba aktuális állapotáról, ténykedéseiről többes számú első személyben beszélnek, pl. *most múltunk háromhónaposak, már kanállal eszünk, jön a fogunk, holnap kapunk szurit, belázasodtunk, ügyösek vagyunk, sokat szopizunk, beka-*

kiltunk. A szülést követő időszakban a baba és a mama olyan tökéletes szimbiózisban élnek, a „friss” anyuka olyannyira kötődik újszülött gyermekéhez, hogy szinte képtelen függetleníteni magát tőle, vele együtt él meg mindent. Vannak persze olyan helyzetek, amikor talán tényleg indokolt a többes szám használata, például az *Egész éjszaka nem aludtunk* mondat igealakja valódi többes számot jelent pl. a baba betegsége, fogzása idején, amikor, bizony, gyakran előfordul, hogy a babával együtt az egész család viraszt éjszakánként. Többé-kevésbé egyetértek egy édesanya blogbejegyzésében talált, a „kismamanyelv” sokakat irritáló, visszatetsző többesszám-használatával kapcsolatos kritikájával: „Azt pedig az anyukáknak üzenem, hogy a köldökszinórt a születéskor elvágják, a gyerekünk és mi két különböző személyiség vagyunk, saját vágyakkal és gondolatokkal (...), és ezt jobb minél előbb tisztázni magunkban, különben ott állunk majd a 12 éves fiunkkal, és arról beszélünk, hogy „épp most húzták meg a fogszabályzónkat”... (<http://www.nlcafe.hu/baba/20150110/anyak-tobbesszam-elszakadas>).

4.3.2. A felelősség átvállalása érdekében is előfordulhat többes számú első személyű forma használata, pl.

- *Mi történt a vázával, kisfiam?*
- *Véletlenül eltörtük.*
- *Légy őszinte: ki törte el?*
- *Öcsi...*

Amennyiben tényleg Öcsi volt az elkövető, akkor a beszélő jó szándékúan át akar vállalni a felelősségből. Ilyen stratégia alkalmazásakor a beszélő szolidaritást, együttérzést fejez ki a T/1 alakú ragozott ige segítségével, anélkül, hogy közvetlenül utalna a beszédpartnerre. Szándéka szerint átvállalja a felelősséget, hogy az ne (csak) a másikra háruljon (E/3 – ő), hanem mindkettejükre.

4.3.3. Használatos ez a forma akkor is, amikor a beszélő olyan tevékenységbe vonja be önmagát, amit ő valójában nem csinál, pl.

- *Mit csináltok?*
- *Sütjük a húst.*

A válasz egy olyan személytől érkezik, aki történetesen csak szemlélője a szituációnak: nem ő, hanem egy harmadik személy végzi a cselekvést, tehát a helyes válasz az volna, hogy *Anya süti a húst, közben beszélgetünk.* A T/1 igealakkal a beszélő azt érzékelteti, hogy partnerével közösséget alkotnak, úgy érzi, hogy ő is aktív résztvevője a tevékenységnek, a folyamatnak.

4.3.4. A következő mondatok T/1 formájú igealakjai voltaképpen E/3 számú cselekvőre utalnak ironikusan, pl. *Rossz hangulatban vagyunk ma / Ma is bal lábbal keltünk fel* – mondja a titkárnő az ajtó előtt álló kollégájának kilépve a főnök irodájából (Quirk 1985: 350–351, Mora 2004: 35).

4.3.5. A hazáról folytatott beszélgetésekben mi, magyar anyanyelvű nyelvhasználók hagyományosan még mindig (elégg) gyakran beszélünk Magyarországról T/1 formában,

pl. *az idén sok búzát exportálunk* 'Magyarország sok búzát exportál'. Nádasdy hívja fel a figyelmet arra (egy vele készült interjúban), hogy „ilyet angolul nem lehet mondani, mert az legfeljebb azt jelentené, hogy én meg maga meg az édesapja búzaexportőrök vagyunk, de nem egész Anglia” (<http://contextus.hu/az-igazsagot-allandoan-ismetelni-kell-mert-hazugsagokat-is-allandoan-ismetelgetik-nadasdy-adam/>).

A magyar nyelvi világmépbén megjelenő hazafogalomnak a sajátosságaival több nyelvészeti munka is foglalkozik (különbféle aspektusokból). Egyik dolgozatában éppen ünnepeltünk ad kítűnő áttekintést (elsősorban szociokulturális szempontból) a *haza* szó használatában a magyar nyelvközösségen belül bekövetkezett változásokról (Szili 2008), közelebbről arról, hogy a különféle társadalmi szerveződésmódok hogyan befolyásolják az egyének saját közösségéhez (család, társadalom stb.) való viszonyulását, és a csoportszolidaritáson alapuló úgynevezett „insider” (azonosuló) vagy a hagyományos társadalmi függőségektől megszabadulni vágyó „outsider” (kívülálló) magatartás hogyan dekódolható a nyelvi jelekből, azaz a kultúra elvárásai hogyan épülnek be a nyelvhasználatba. A többes számú első személyű formák a közösségével azonosuló, azt belülről szemlélő „én” insider látásmódjának állandósult nyelvi megjelenítői. Szili Wierzbickát idézi, akinek „feltűnt, hogy míg az amerikaiaknál megszokott »this country«-ként emlegetni szülőhazájukat, mintha csupán egy lenne a sok ország közül, addig a lengyelek ugyanezt a szerkezetet (*ten kraj*) csak idegen országra vonatkoztatják. Ha lengyel nemzetiségű szólna így, azzal a lelki eltávolodását érzékeltetné” (Szili 2008: 155). Úgy tűnik (Szili empirikus vizsgálódásai is ezt támasztják alá), hogy a korábbi közösségi hazakép, az érzelmekkel teli hazafogalom (pl. *édes szép hazám, magyar hazánk*) ma már jószérivel csak a memoriterként megtanult versekben, idézetekben él a magyar emberek tudatában is, mintha személyes kötődésünk, rajongásunk, szeretetünk megvallására ma már ritkábban vállalkoznánk. Szili mindezt – óvatosan bár, de mégiscsak – „a globalizmus nemzetfelettségének eszméjével, illetve a közösséggel szembeni objektív, távolságtartó magatartásmódokkal és – nem utolsó sorban – az ifjúság oktatásában bekövetkező törésekkel” (Szili 2008: 170) magyarázza.

4.3.6. A többes számú első személyű elemek használata jellegzetes jelenség a futballdrukkereknek a mérkőzéseket elemző, értékelő megnyilatkozásaiban is, pl. *Beszaladtunk a késbe, a végén 10 emberrel nyerni akartunk, de ezt a kontrát meg kellett volna állítani valahogy... Nagy meccs volt, holnapig elnéztem volna*³ (blogbejegyzés). Ez a forma megint csak a szoros kötődés, az együttérzés nyelvi megnyilvánulása. Persze az olyannyira elkötelezett rajongók is másként ítélik meg kedvenceik sikerét és balszerencséjét: „Nyertünk!” (mi: azonosulás, együttérzés), illetve „Kikaptak a fiúk!” (ők: távolságtartás, az empátia hiánya).

3 Köszönöm Tóth Teodórának, a Károli Gáspár Református Egyetem magyar szakos hallgatójának, hogy felhívta figyelmemet erre a funkcióra.

4.4. T/1 = 'mindenki' (általános alany)

A *Nem tudhatjuk, mit hoz a holnap, Ezt a szót úgy mondjuk magyarul, hogy ...* vagy az *Árnyékáért becsüljük a vén fát* mondatok esetén „az aktuális beszédesemény személyközi viszonyainak ismerete kevésbé játszik szerepet a T/1 kifejezés sikeres értelmezésében” (Tátrai 2010: 215), hiszen a T/1 igealak ebben az esetben nem konkrét címzettet, sokkal inkább általános alanyt jelöl, *mi* = 'mindenki', 'általában az emberek'. A szűkebb vagy tágabb körű közösséget jelölő többes szám első személy (pl. család, osztályközösség, nemzet, emberiség) sok esetben az adott (szűkebb vagy tágabb) közösségre vonatkozó elvárásokat, normákat is tartalmazza (vö. Jobst 2007: 34).

Az 'általános alany' jelentésű T/1 forma fölényességet és/vagy iróniát is kifejezhet, pl. *Tudjuk, merről fúj a szél!, Láttunk már ilyen csodát!* (Péter példái, vö. 1999: 117), *Láttunk már karón varjút!*

5. Összegzés: T/1 grammatikai formáknak a beszédszerkezetben aktuálisan betöltött jelentése

egyes szám	többes szám
<p>én</p> <ul style="list-style-type: none"> – megcsokszorozott egyes számú első személyű beszélő [‘én1 + én2 + én3 + ... + énN’]: homogén (szorzó, multiplikatív) többes szám; – a hatalom, a felsőbbség, az autoritás kifejezése (pluralis maiestatis), – a hitelesség erősítése, a meggyőzés szándéka, – a felelősség elhárítása, – (ál)szerepnység 	<p>mi</p> <p>heterogén (hozzáadó, additív) többes szám:</p> <ul style="list-style-type: none"> – [‘én + te/ti’], [‘én + te/ti + ő(k)’] (inkluzív használat), – [‘én + ő(k)’] (exkluzív használat)
<p>te</p> <ul style="list-style-type: none"> – empatikus használat: közösségvállalás, azonosulás, összetartozás, – empatikus használatú indirekt felszólítás, óvatos utasítás, – irónia, rosszallás 	<p>ti</p> <ul style="list-style-type: none"> – empatikus használat, – empatikus használatú indirekt felszólítás, óvatos utasítás, – irónia, rosszallás
<p>ő</p> <ul style="list-style-type: none"> – empatikus szerepű használat: összetartozás, azonosulás (insider magatartás), közösségvállalás, – a felelősség átvállalása – irónia 	<p>ők</p> <ul style="list-style-type: none"> – empatikus szerepű használat: összetartozás, azonosulás, közösségvállalás
<p>mindenki</p> <ul style="list-style-type: none"> – általános alany, – fölényesség, irónia 	

6. (Rendhagyó) befejezés

Kedves Ünnepeztünk, kedves Mesterem, Mentorom, Barátném! Évfordulód alkalmából először heterogén, exkluzív T/1-ben **KÖSZÖNTÜNK** [‘én + (Mártácska + Laci)’] = [‘én + ők’], kívánva sok örömet és jó egészséget, másrészt kórusban, teli torokból, homogén T/1-ben harsogjuk, hogy **BOLDOG SZÜLETÉSNAPOT KÍVÁNUNK** [‘én_{HVM}’ + ‘én_{HM}’ + ‘én_{HL}’], **ISTEN ÉLTESSEN SOKÁIG!**

Irodalom

- Balogh Judit 2000. A névszóragozás. In: Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 183–209.
- Bañcerowski Janusz 2006. A nyelv mint a manipuláció eszköze. In: Tóth Szergej (szerk.) *Hatalom interdiszciplináris megközelítésben*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged, 89–110.
- Bárházi Eszter 2008. Manipuláció, valamint manipulációra alkalmas nyelvhasználati eszközök a sajtóreklámokban. *Magyar Nyelv* 104: 443–463.
- Dániel Ágnes 1979. Én vagyok te, te vagy te, de ki az a „mi”? *Magyar Nyelvőr* 103: 19–27.
- Egedi Barbara 2016. Az első névelő nyomában. *Nyelvtudományi Közlemények* 112: 243–261.
- Fónagy Iván 1963. *A költői nyelvről*. Corvina, Budapest.
- Jobst Ágnes 2007. A mi mint a hatalom és a szolidaritás névmása. *Magyar Nyelvőr* 131: 29–47.
- Juhász Dezső 2016. Erdélyi magyar nyelvészek. Egy új tudománytörténeti sorozat. *Nyelvtudományi Közlemények* 112: 277–284.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kugler Nóra – Laczkó Krisztina 2003. A névmások. In: Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 152–169.
- Kuna Ágnes 2016. Személydeixis és önreprezentáció az orvos-beteg találkozón. *Magyar Nyelvőr* 140: 316–332.
- Laczkó Krisztina 2001. Névmás és referencia. *Magyar Nyelvőr* 125: 102–107.
- Laczkó Krisztina – Tátrai Szilárd 2015. „Évek óta mást se csinálunk.” A többes szám első személyű deixiktikus elemek működésének vizsgálatához. In: Bárh János – Bodó Csanád – Kocsis Zsuzsanna (szerk.) *A nyelv dimenziói. Tanulmányok Juhász Dezső tiszteletére*. ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet., Budapest, 501–514.
- Mora, Isabel-Ínigo 2004. On the use of the personal pronoun we in communities. *Journal of Language and Politics* 31: 27–52.
- Péter Mihály 1999. *A nyelvi érzelmekifejezés eszközei és módja*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Quirk, R. – Greenbaum, S. – Leech, G. – Svartvik, J. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*. Longman, London.
- Szili Katalin 2008. Édes hazánktól Magyarorszáig. A haza mint szociokulturális fogalom a nyelvi adatok tükrében. *Magyar Nyelvőr* 132: 151–170.

Tátrai Szilárd 2010. Áttekintés a deixisről. *Magyar Nyelvőr* 134: 211–233.

Tolcsvai Nagy Gábor – Ladányi Mária 2008. Funkcionális nyelvészet. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XXII: 17–58.

Tóth Teodóra 2016. *A személyes névmások funkcionális vizsgálata*. Szemináriumi dolgozat (kézirat) (Károli Gáspár Református Egyetem).

<http://contextus.hu/az-igazsagot-allandoan-ismetelni-kell-mert-hazugsagokat-is-allandoan-ismetelgetik-nadasdy-adam/>

Szűcs Tibor¹

A KICSINYÍTÉS–BECÉZÉS SZEMANTIKAI– PRAGMATIKAI FUNKCIÓI ÉS NYELVTANI FORMÁI

Abstract

The paper tries to approach the complex system of diminutive-fondling functionally based on semiotic and cognitive aspects and on certain points with typological and contrastive outlook and at last taking into consideration the specific needs of Hungarian as a foreign language. Basically semantic and pragmatic functions are in the centre while the formal aspects of the morphological behaviour of the affixes are in the background in line with the necessary aspect of contrastivity.

Keywords: *diminutive, fondling, functions and forms, semantics and pragmatics*

Kulcsszavak: *kicsinyítés, becézés, funkciók és formák, szemantika és pragmatika*

1. Bevezető gondolatok

A jelen írásban a kicsinyítés–becézés alapvetően kettős és mégis összetett, eleven kapcsolódásokat, összefonódásokat, átfedéseket és átjárhatóságokat mutató funkciórendszerének a magyarban testet öltő formai megnyilvánulásait kívánom röviden áttekinteni – bizonyos pontokon a tanulságosan kínálkozó kontrasztív nyelvészeti párhuzamok (főként német és olasz) példáira is kitékintve, ám voltaképpen mindvégig inkább magának a funkciónak a működését, kisebb részben pedig a formai vonatkozásokat szem előtt tartva.

Előljáróban fontos leszögezni, hogy az egybevetéshez kívánatos *tertium comparationis* szerencsés módon eleve egyértelműen a funkcionális szemlélet jegyében ragadható meg. A szemiotika három morrisi dimenziója szerint ugyanis – a kommunikatív funkció felől a (tágabban) **szintaktikai** érvényű morfológiai formához közelítve – látnunk kell, hogy alapvetően a kicsinyítő (diminutív) funkció mint **szemantikai**, a becéző funkció mint **pragmatikai** jelenség írható le.

Tisztán elvi megkülönböztetés szerint szemantikai értelemben általában a referenciális–denotatív jelentést érintő terjedelmi, mennyiségi, intenzitásbeli kicsinyítéssel van dolgunk (*házikó, asztalka*), pragmatikai vonatkozásban pedig becézés fejeződik ki

1 Dr. habil. Szűcs Tibor, egyetemi docens, Pécsi Tudományegyetem BTK; szucs.tibor@pte.hu

a közvetlenség, kedveskedés, meghittség, kedélyesség, bizalmasság stb. érzelmi konnotációjával (*anyuci, Évike*), illetve látszólagos becézés pejoratív/ironikus (lekicsinylő–becsmérlő) konnotációval (*nőcske, hivatalnokocská*). Kiindulásul fontos ezt a kettős elkülönítést világossá tenni, magát az emocionális viszonyulást kifejező dimenzióváltást illetően pedig azzal számolni, hogy a kognitív alapú szemantika–pragmatikai átváltás a maga polárisan metaforikus értékjelentésével jelenik meg (vö. Szilágyi 1996: 11–58):

- (A) KICSINYÍTÉS → KÖZELÍTŐ BECÉZÉS → VONZÁS
 (B) KICSINYÍTÉS → TÁVOLÍTÓ LEKICSINYLÉS → TASZÍTÁS

Ez utóbbi, pejoratív irányú átváltás tehát negatív értékjelentést (rosszallást, elmarasztalást, lenézést, lekezelést, lefokozást) társít az ironikusan, parodisztikusan beállított (látszólag becéző) alakhoz. Ezáltal a kisebb (lekicsinyítő) beállításban a VONZÁS helyett a TASZÍTÁS érvényesül.

Kognitív szempontból szélesebb összefüggésben is belátható Lakoff és Johnson (1980) meggyőző szemléletmódja, amely szerint még a kicsinyítő–becéző képzők grammatikai síkján is metaforizációs folyamatokat fedezhetünk föl, hiszen jól megfigyelhető, hogy a nyelvhasználat tapasztalati összefüggésen alapulva kiterjeszti az eredetileg konkrét denotátumok kicsinyítésére irányuló referencia hatókörét az elvontabb tartományokra is (vö. Tolcsvai Nagy 2013: 169–170).

2. Szemantikai kicsinyítés vagy / és pragmatikai becézés

A további közelebbi vizsgálódás során azonban megmutatkozik, hogy a beszédhelyzetből, illetve a szövegösszefüggésből kiragadva nem mindig egyértelmű (1) még a szemantika–pragmatika elhatárolás sem, sőt (2) a pragmatikai funkcion belüli értéktulajdonítás sem; (3) bizonyos esetekben pedig tovább árnyalja az összképet, hogy magát a szemantikai értelmű kicsinyítést is kiválthatja alapvetően pragmatikai funkció. Ez utóbbi történik általában a gyermek- és dajkanyelvben, a mese (mesélés) nyelvi világában, részben pedig a manapság éppen túlzó tendenciát mutató ún. édi nyelv, illetve „tündibündi nyelv” esetében (Balázs 2001: 223; vö. Lackfi 2014).

A családi közvetlenség meghitt hangnemében gyakorta találkozhatunk efféle becéző megszólításokkal: *anyu(ka) – apu(ka), anyuci – apuci, anyácska / anyácskám – apácska / apácskám* stb. Ezek főként gyermek–szülő viszonylatban megszokottak, számos esetben tapasztalhatjuk azonban, hogy egyes familiáris megszólítások szélesebb körökre is kiterjeszthetők, természetesen sajátos módon bizalmas, olykor tréfás stílusértékben: *fiacskám* (akár idegen fiúra is), *apuskám / atyuskám* (barátra stb.), *kicsikém* (házastársra, barátnőre stb.). Viszont például az *apóka – anyóka* manapság kevésbé megszólító, inkább említő funkcióban élnek, de őrzik a tisztelettelő és egyben meghitt kedveskedő viszonyulás érzelmi töltetét. A *nénike / nénikém – bácsika / bácsikám*, illetve az *asszonyka / asszonykám* esetében pedig kettős funkció működik a fentiek értelmében. Mindezek együtt jól szemléltetik, hogy a pragmatikai funkció mindazonáltal

széles skálán árnyalt konnotációkat képes hordozni. (A *hölgyike*, *nőcske* stb. lekezelő, illetve rosszalló értelemben említő típusáról a későbbiekben lesz szó.)

Az elsőként említett alapfunkcióhoz érdemes művészi szövegekből vett példákat is idézni:

(1)

– Ah, maga az, *apuci*? Hol jár itt, ahol a madár se jár?

(Mikszáth Kálmán: A fekete város. 1911)

(2)

– Azt mondja, *mamácskám*, hogy sír, hát hogy vegyük ezt most?

– Oktondi vagy, *fiacskám*!

(Mikszáth Kálmán: A fekete város. 1911)

(3)

„Édes *fiacskám*, egy kis sajtot ennék”

(Kosztolányi Dezső: Halotti beszéd. 1935)

(4)

Én édes, jó *apácskám*... [O mio *babbino caro*]

(Puccini: Gianni Schicchi – Lauretta áriája. 1918; Nádasdy Kálmán ford. 1922)

A fenti családias becéző alakok hol csak egyszerűen képzős, hol pedig azt még E/1. birtokos személyjellel is megtoldó formában jelentek meg. Figyelmet érdemel, hogy ugyanez a birtokos alak – vocativusi használatban – éppen a természetéből adódó személyes közvetlenség révén lényegében akár még képző nélkül is betöltheti hasonló szerepét: *kicsim*, *kedvesem*; *szívem*, *kincsem*, *rózsám*, *galambom*; *komám*, *barátom*, *apám*, *öregem*; *Péterem*, *Évám* stb.

Az alábbi példák talán jól szemléltetik, milyen könnyedén képlékeny tud lenni az átmenet a kicsinyítés és a becézés határán mozogva:

(5) Megsérült a madárfióka lábacska.

(6) Petike, gyógyul már a lábacska?

(7) Bibis a lábikó, Petike?

Az első példamondat még felnőttek kommunikációjában is referálhat a fészekből kiesett madárka valóban kis méretű testrézére, ugyanakkor érzelmi viszonyulást is kifejezhet. A második esetben a becéző megszólítás fölerősíti a kicsinyített testrészt kedveskedő megnevezését, a harmadikban pedig a gyermek- és dajkanyelvi melléknév teszi még egyértelműbben becéző értékűvé a láb kicsinyítését is. Hasonlóképpen összefonódhat gyakran a szemantikai és a pragmatikai jelleg egyéb párhuzamos alakváltozatok használatakor (*házikó* – *házacska*, *ládikó* – *ládácska*), illetve újra és újra megtapasztalhatjuk, hogy a pragmatika felülírhatja a szemantikai alaphelyzet funkció–forma viszonyrendszerét. Miként az alábbi példasorban is:

(8) A kiskutya gazdája rendszeresen eleget tesz az eboltás kötelezettségének.

(9) A kutyust éppen sétáltatja a gazdija.

(10) Kutyuli, hát miféle pórázt tett rád ez a csúnya gazdi?

Első példánk semleges, sőt hivatalos megfogalmazásban említi a lexikai megoldással kicsinyített kölyökkutya tulajdonosát. A második voltaképpen átmenetet képvisel a szemantikai kicsinyítés és a pragmatikai becézés között, amennyiben egyfelől egyesíti a két jelleget akár egyszerre érvényesülve is, másfelől – a beszédhelyzettől, a szövegösszefüggéstől függően lehetséges kétféle olvasata szerint – az értelmezés hangsúlyeltolódásával lehetővé teszi egyik vagy másik domináns kifejeződését. A harmadik esetben viszont mindenképpen inkább a pragmatikai funkciók kerülnek előtérbe, hiszen az amúgy tényleges kicsinyítéssel referenciálisan is kis méretű kutya nagyon is kedveskedő megszólításához még az ő szempontjából együtttérzően megítélt gazdi tréfás elmarasztalása is társul.

A **situatív, illetve kontextuális besugárzás** keretében – a beszélő szándékolt beállítása szerint – különböző funkcionális értelmezést is nyerhet ugyanaz a forma. Példák ilyen eltérő pragmatikai értékű esetekre:

(11) Egy hivatalnokocská folyton akadékoskodva ellehetetlenítette tervezetünket.

(12) Még csak hivatalnokocská, de hamarosan egészen magasra juthat a ranglétrán.

(13) Meg kell hagyni, az új barátnő egészen szemrevaló hivatalnokocská.

Az első példa kifejezetten negatív személyes érintettségről valló mondatbeli helyzetben egyértelműen pejoratív, a második inkább külső körülményekről tanúskodó esetében megértően kicsinylő, a harmadikban pedig elismerően vonzó beállításban szerepelteti a beszélő a kérdéses személyt. Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy – akár a situatív-kontextuális körülményektől valamelyest eltekintve is, de állami hivatali körökben maradva – az *államtitkárocská* behelyettesítésével a közepső példa nehezen lenne elképzelhető, hiszen ez már meglehetősen magas rangot képvisel; az első és a harmadik is inkább csak abban az esetben, ha az alapvetően pragmatikai jellegű negatív beállítás némi szemantikai kicsinyítéssel is járna, vagyis az illető feltűnően alacsony termetű vagy a beosztáshoz túlságosan fiatal lenne. (Testesebb és korosabb, sőt komor tekintetű, igazán morcosan férfias államtitkárra már nehezen vonatkoztathatnánk.)

Hasonlóképpen teljesen eltérő értékkel hatnak az alábbi szlenges változatok:

(14) Ez a lányka már kész nőci.

(15) Ez a nőci tényleg nagyon süti.

(16) Ez a nőci is finom kis sütemény.

A mikrokontextus hatására itt először még a kicsinyítés és a becézés határán, másodszor helyesen és csinosan vonzóként jelenik meg a kedveskedve becézett nő, harmadszor viszont enyhén elítélő beállítása miatt lekicsinylően pejoratívnak számít a becéző forma, amely ebben az értelemben már közelít az egyértelműen rosszalló, a könnyűvé-rűség konnotációját keltő *nőcske* értékéhez.

Szintén pragmatikai keretben mutatkozhat más jellegű eltérés a pejoratív értékű becézés egyes változatai között is:

(17) Gyere csak, barátocskám, most akkor beszélj végre őszintén!

(18) Persze nem maradhattak ki a közbeszerzésből a barátocskák sem.

A *barátocská* előbbi, megszólító esetében közvetlen közeli lekezelés, az utóbbi példa említéseként pedig bizonyos távolabbi körökre irányuló irónia érvényesül.

Természetesen a prozódiai tényezők is igen jelentős mértékben hozzájárulnak az adott pragmatikai funkció félreérthetetlen egyértelműsítéséhez: a kedveskedés vagy éppen az irónia kifejezéséhez. Például:

(19) Ez a te fiacskád műve, ugye?

Az egyszerű szemantikai olvasat szerint ez lehet elismerő érdeklődés például egy kisfiú ügyes gyermekrajzára vonatkozóan. Pragmatikai telítettségben viszont akár szemrehányás vagy számonkérés is a szülővel szemben, akinek ez esetben nem föltétlenül kisgyermekkorú fia rossz fát tett a tűzre. Ebben a szituációban, illetve kontextusban a rosszallás a prozódia motivált eszköztárával ironikus hangon szólal meg, és ezzel törli a szó szerinti értelmezés kicsinyítéssel kedveskedő szemantikai alapját.

A fentiekben már találkozhattunk olyan esetekkel, amelyek a pragmatikai dimenzióban nem a pozitív (becéző), hanem a negatív (pejoratív) beállítást képviselik. Az országban a kicsinyítő–becéző szerepű képzőkhöz képest ellenkező irányú **nagyító–rosszalló (augmentatív) képzők** is meglehetősen elterjedtek, és külön készlettel rendelkeznek: *-one, -accio* stb. (*stupidone* ‘nagyon ostoba’; *cattivaccio* ‘nagyon rossz’). Ezek funkciómegoszlása tehát ugyanúgy kettős, mint a kicsinyítő–becéző képzőké általában is a különféle nyelvekben, vagyis szintén szemantikai és pragmatikai természetet egyaránt mutatnak:

becézés	kicsinyítés	nagyítás	rosszallás
PRAGMATIKA	SZEMANTIKA	SZEMANTIKA	PRAGMATIKA

Mindebből jól látszik a párhuzamosságon túl az is, hogy eleve kódolva van annak lehetősége, hogy a pragmatika felülírhatja a szemantikát a nyelvnek, a nyelvhasználatnak ebben a részrendszerében is, miként az előzőekben láthattunk erre példákat. Ez a szemiotikai szakirodalomban többszörösen rögzített, szinte már szakmai közhelynek vehető tanulság – a lényegi összefüggések átfedését illetően – egybevág Hjelt (1953: 73–80) feszes színtező képletével a **denotáció–konnotáció** viszonylatában, valamint Fónagy (1966) tézisével a **motiválatlan (digitális) és a motivált (analog) kódolás** viszonyával kapcsolatban (vö. Fülei-Szántó 1994). Arra pedig már még inkább többen rámutattak, hogy a szemantika és a pragmatika legfőljebb elviekben meghúzható határvonala valójában egyáltalán nem éles, inkább elmosódó: részleges átfedések és folyamatos átjárások dinamikus mozgásaitól képlékeny (vö. pl. Szili 2004: 39–64).

3. Kitekintés a formai változatosságra

Valószínűleg éppen folyamatosan jelentkező igényként funkcionális alapokra vezethető vissza, hogy például a magyarban különösen gazdag formavilág, számos elemből és kombinációikból álló változatosság mutatkozik e képzők körében. Erre a sokszínűségre az elsők között utalt már Balassa József és Simonyi Zsigmond Tüzetes magyar nyelvtana (1895: 541–560), amely kb. húsz kicsinyítő képzőt sorol fel. Balázs Géza (2001: 140; 2011) ennél jóval több, legalább félszáz képzőt említ, bár a valós képet szerinte is nyilvánvalóan mérsékléssel árnyalja, hogy ideszámítjuk-e már elavult képzőinket is,

továbbá a sokféle összetett kombinációt képviselő képzőbokrok mindegyikét.

Mindennek nyelvtörténeti rétegzettségéből kiderül, hogy a változatosság a régi-
ségben, illetve az archaikus nyelvjárásokban gyökerezik: „Mind állományban, mind
gyakoriségben kitűnik a keleti nyelvjárásoknak, a csángóknak és a székelyeknek a kicsi-
nyító–becéző származékokban való gazdagsága. Ezzel bizonyára összefügg a gyakori-
tó igeképzők nagyobb gyakorisága és állománybeli gazdagsága. Mindkét képzőtípus
emotív funkciójú ugyanis, és ez erőteljesebb az archaikus peremnyelvjárásokban” (Kiss
2001: 354). Ezzel a megállapítással tökéletesen egybecsengenek Zsemlyei Borbála ide-
vágó írásai (pl. 2003, 2011), amelyek újdonság értékű nyelvtörténeti és dialektológiai
adalékokkal szolgálnak – az Erdélyi magyar szótörténeti tár XVI–XIX. századi nyelvi gaz-
dagságából merítve – a kicsinyítő képzős származékok alakulásáról, morfo pragmatikai
és stiláris jellemzőiről, valamint szociolingvisztikai meghatározottságáról.

A kicsinyítő–becéző képzők rendkívüli **változatosságának** szemléltetéséhez már
elegendő ezúttal a mai nyelvhasználatban legismertebbeket idézni: **-cska/-cske:** *fiúcska,*
Évácska; **-ka/-ke:** *asztalka, Ödönke;* **-i:** *fagyi, Ági;* **-csi:** *dumcsi, Karcsi;* **-ca/-ce:** *gyerkőce, Teca;*
-ci: *anyuci, Ancsi;* **-u:** *apu, Etu,;* **-us:** *bátyus, Katus;* **-ikó:** *házikó, lábikó;* **-csa/-cse:** *üvegcsce, Marcsa;*
-kó: *szánkó, Palkó;* **-is:** *Andris;* **-ól/-ő:** *bátyó; Kató;* **-dad/-ded:** *gömbölyded;* stb. (vö. Keszler 2000: 69).

Tipológiai szempontból figyelmet érdemel, hogy a magyarban föltűnően gyakori
és erős a flektáló jellegű töváltakozás a kicsinyítő–becéző képzők sokasága előtt, mi-
ként flektáló vonásnak könyvelhetjük el e képzők változatos poliszemiáját is. (Sőt más
képzőkhöz viszonyítva homonímiájukat is.) Mindez tehát az „ideális” típusú agglutináló
jelleg ellenében, a flektáló vonások jegyében érvényesül, hiszen a morféma (funkció)
– morf (alak) megfeleltetés 1:1 arányát gátolja. Az említett töváltakozás ugyanakkor való-
színűleg e képzők (nyilvánvalóan primer változataik) meglehetősen ősi voltára vall. Ezzel
együtt maga a magyar szóképzés egészében agglutináló jellegűnek is tekinthető, hi-
szén a poliszémia, homonímia vagy szinonímia ellenére az adott alakzatban megjelenő
képzők mindig egy bizonyos – egyértelműen azonosítható – morfémafunkciót töltenek
be (vö. Kiefer 2003: 201–202). Például a németben viszont általában nem teljesen szabad
a rokon szuffixumok (*-chen/-lein*) megjelenése, mert az allomorfiát gyakran morfoló-
giai (fonotaktikai) meghatározottság vezérli: *Spiel-chen* 'játékcscsa, kisdud játék, játszad-
ozás, játszma' – *Äug-lein* 'szemecske' (vö. hasonló alapon: *Gesund-heit* – *Trennbar-keit*).
Emellett az egyébként mindig semleges neművé váló származékok az irodalmi és köz-
nyelvi használatban szemantikai kicsinyítésre alapvetően éppen *-chen* és *-lein* képzőkkel
élnek, regionális / nyelvjárási szinten azonban ezek, főként az utóbbi – inkább a délné-
met nyelvterületen – meglehetősen gazdag alakváltozataival (*-l;* *-le/-li;* *-el;* *-le;* *-erl;* *-la*);
személyi becenevek körében pedig leginkább az *-e,* *-i* végződés terjedt el, s közülük az *-i*
újabbban a csonkított köznevekhez is egyre gyakrabban társul (*Profi, Promi, Prosti*).

Az olaszban igen gazdag kifejezéstár áll rendelkezésre: *-ino,* *-ello,* *-etto* / *-otto,* *-uccio,*
-uzzo, valamint még kombinált továbbképzéseikkel többszörös kicsinyítéshez: *-icino* /
-olino / *-ettino,* *-inello* / *-erello* / *-icello*. Néhány példa e változatos – végződésében még
a két nyelvtani nemhez is igazodó – képzésekre: *casa* > *casetta* / *casuccia* ('házacska,
házikó'), *bambino* > *bambinello* ('kisfiúcska'), *fratello* > *fratellino* ('kisöcs/öcsi'), *sorella* >
sorellina ('húgocska/hugi'), *finestra* > *finestrella* ('kis ablak'), *vento* > *venticello* ('szellő'),

fiume > *fumicino* ('folyócska'), *pietra* > *pietruzza* ('kövecske'); *Filippo* > *Filippetto*.

Szemiotikai és kognitív szempontból ikonszerű jelműködésre vall, hogy a kicsinyítés / becézés általában a TÖBB–KEVESEBB elv megvalósulását képviseli (vö. Balázs 2001: 141; Bencze 1990: 105), mégpedig a magyarban mindkét változatával: egyrészt a TÖBB képzés / továbbképzés, ikerítés megjelenésével, ráadásul gyakorta halmozhatóan (különösen becéző funkcióval), másrészt pedig éppen KEVESEBB morfológiai forma (rövidítés, csonkítás stb.) révén. A csonkítás tipikusan megszokott velejárója a kicsinyítés / becézés formai megoldásának. Mellőzése bizonyos esetekben egyenesen szokatlanul is hatna: bár a személynevek körében mindkét megoldással élhetünk (*Sándorka* – *Sanyika*), földrajzi nevek egyébként is ma már ritkább eseteiben mégis inkább hajlunk a *Balcsi*-típusú csonkításra, mint a **Balatonka*-féle hosszabb változatra.²

A formai változatosság tetten érhető – az egyébként jellemzően főnévi alapszavakon túl – különféle **egyéb szófajok** rugalmasan illeszkedő kicsinyítő–becéző alakjain is (ezúttal is inkább csupán ma eleven példákkal):

- (a) melléknemek (jelzői és határozói értékben): *butácska, rövidke, szegényke, nagyobacska, jobbacská; lassacskán* (vö. n. *schönchen* 'szépecske, szépike'; ol. *piccolo* > *piccoletto* 'kicsiny, kicsike');
- (b) igék: *tanulgat, figyelget, dolgozgat* (vö. n. *tänzeln* 'táncolgat, szökdécsel');
- (c) (általában igei értékű) udvariassági formulák: *figyu, légyssi, kössi(ke), bocsi(ka), szilóka, helóka* (vö. n. *hallöchen*);
- (d) mondatszó jellegű alkalmi képződmények: *nemtudomka, keljfeljancsi* (vö. n. *Stehaufmännchen*), „*terülj, terülj, asztalkám*” (vö. n. *Tischleindeckdich*)

Mindez már át is vezet egy másik fontos jelenséggörbe, a kicsinyítő–becéző képzős alakok viszonylag gyakori **lexikalizálódás**ához, amelyre akár éppen a három kiemelten említett nyelv viszonylatában is *jócskán* találhatunk példákat:

- (a) m. *apród; egyke, fióka, járóka, mászóka, mondóka; árvácska, estike, hajnalka; bújócská, fogócska; részecske; katonásdi, igazándi;*
- (b) n. *Mädchen / Mädél* 'leány' (< *Magd* 'szolgálólány/cselédlány; hajadon'); *Fräulein* 'kisasszony' (< *Frau* 'nő, asszony'); *Brötchen* 'zsemlye' (< *Brot* 'kenyér'); *Küsschen* 'puszi' (< *Kuss* 'csók'); *bisschen* 'egy kicsi, kevéske, falatnyi' (< *Biss* 'harapás'); *Spezi* 'kebelbarát' / 'koffeines limonádé' (< lat. *specialis*);
- (c) ol. *signorina* 'kisasszony' (< *signora* 'asszony, hölgy'); *panino* 'zsemlye' (< *pane* 'kenyér'); *carino / carina* 'kedves, csinos' (< *caro/cara* 'kedves, drága'); *cattivello* 'huncut' (< *cattivo* 'rossz'); *particella* 'részecske' (< *parte* 'rész').

Bizonyos mértékig a köznévi lexikalizálódáshoz egészen hasonlóan alakultak a már

2 Kitekintésül a földrajzi nevekhez itt érdemes megjegyezni, hogy a kicsinyítésre és becézésre szintén különösen hajlamos orosz nyelvben nemcsak a *Cár atyuska* népies, mára már devalválódott becézése él, hanem patrióta konnotációval földrajzi névként az *Oroszország anyácska / Volga anyácska (mamyuska)* is. A csonkító összevonásra pedig kiváló élő példa az amerikai angolból: *San Francisco* > *Frisco*. – Más kérdés, hogy számos magyar földrajzi név is régről őriz formálisan kicsinyítő képzéseket: *Bányácska* (Széphalom) stb.

anyakönyvezhető becenevek is (*Fanni, Gitta, Kata, Katinka, Magda, Nelli, Panni* stb.).

Ugyanakkor a többször is méltán említett formai változatosság diakrón vetületéből, azaz az egyes formák nyelvtörténeti rétegzettségéből szinte következik is, hogy a lexikalizálódással elveszített (eredeti értelméhez és elevenségéhez képest lényegében demotiválódott), illetve formailag megtévesztő kicsinyítés-becézés fölveti a **remotiváció** igényét (vö. Fónagy 1966), egyben a **produktivitás** változásait is, s ezekkel együtt tekintettel kell lennünk a morfológiában (ki)alakuló bizonyos tendenciákra, korlátozó kötöttségekre és terjedést mutató fejleményekre.

Miként eleve jeleztem, hogy jelen írásomban nem foglalkozom (de kellő terjedelem híján nem is foglalkozhatom) a tárgyalt kérdéskör kifejezetten formai (morfonológiai–morfológiai) részletkérdéseinek alaposabb taglalásával, egyszerűen három idevágó tanulmány kitűnően kidolgozott megközelítésére és eredményeire támaszkodom rövid hivatkozásaimmal. Ráadásul arra a szerencsés helyzetre építve, hogy az egyik szerző pontosan a másik két korábbi írásra reflektál hasonlóan igényes és aprólékosan feszes fejtegetésben, s hogy ezek a megközelítések szándékosan, deklaráltan éppen arra nem kívánnak kitérni, amit viszont magam itt előtérbe helyeztem szerény kereteim között: a szemantikai–pragmatikai funkciók tárgyalására. A következőkben tehát alapul veszem Ladányi Mária (2007: 153–165) esettanulmányát, amelyben a *-ka* és a *-cska* képző morfológiai szabályrendszerét és produktivitását két előzmény, Kiefer (1998: 236–237) és Kiefer–Ladányi (2000: 168–170) továbbfejlesztésével és pontosító részletezésével fejti ki.

A fentiek alapos szembesítéséből, e kérdéses rivális képzők fonotaktikai, hatóköri korlátozásait, egyéb kötöttségét, lexikai akadályozását és termékenységét feltáró eredmények szerint ma már egyértelműen a *-cska* képző vehető alapeset státusúnak, valamint tekinthető produktívabbnak. Ennek nyelvtörténeti–funkcionális és nyelvelméleti magyarázata valószínűleg abból adódik, hogy – a különben is idővel egyre több korlátozásnak kitett *-ka* kicsinyítő erejének demotivációjával és származékainak számos esetben ezért is könnyen bekövetkezett lexikalizálódásával egyébként is előnyhöz jutva – az immár frissebb és testesebb *-cska* erőteljesebben tudja őrizni kettős funkcióját (Ladányi 2007: 153–165), s remotivációs ereje a becéző funkciót is inkább támogatja.

Még a ma leghasználatosabb kicsinyítő–becéző képzők produktivásáról szólva röviden kitérünk az *-i* különleges, különös alaktani viselkedésére és újabban feltűnő terjeszkedésére. Az előbbit illetően Kiefer Ferenc kiemeli annak szokatlanságát, hogy ez a képző mindig a szó valamely csonkított változatához járul (*Ferenc – Feri, Imre – Imi, Miklós – Miki* stb.): „A becenevek képzése sajátságos helyet foglal el a magyar alaktanban. Még a szabályosnak mondható képzések sem az alaktanban megszokott szabályokat követik. A magyarban más ilyen töcsonkítással járó morfológiai műveletet nem ismerünk. Amint fentebb utaltunk rá, a magyarban a szóképzés általában szó alapú, márpedig a csonka tövek nem önálló szavak” (Kiefer 1998: 226–227).

Köznevek kicsinyítő–becéző képzőjeként is hasonlóan, szinte kiszámíthatatlan csonkítással járva viselkedik: *csoki (csokoládé), fagyí (fagyalt), ovi (óvoda)* stb. Bár igazán kicsinyítő képzőként már nem produktív, viszont becéző funkciójával manapság túlbujánzó tendenciát mutat a dolgozat 2. fejezetének elején már említett „édi” nyelv-

használatban: *ari* (*aranyos*), *édi* (*édes*), *fincsi* (*finom*), *ubi* (*uborka*), *sali* (*saláta*), *ubisali* (*uborkasaláta*), *vacsi* (*vacsora*) stb.

4. Kitekintés a magyar mint idegen nyelv külső szemléletére, avagy *Jancsi* (*bácsi*) és *Juliska* (*néni*) esete

A magyar mint idegen nyelv külső (jelesül nyelvtipológiai és kontrasztív nyelvészeti) leírásának igényével mindig fölmerül az optimálisan a funkcionális szemlélet jegyében meghatározandó *tertium comparationis*, amelyet a kicsinyítés–becézés jelenségéhez a bevezetésben szemantikai, illetve pragmatikai keretben helyeztünk el. Közelebről természetesen egyértelműen a **diminutivum** terminusának formális metanyelvi kategóriájáról van szó. Látnunk kell azonban, hogy szélesebb kiterjesztésben mind inter-, mind intralingvisztikai keretek között fölmerül egy tágabb horizont igénye is, hiszen a funkcionális kognitív nyelvészet szellemében egyébként sem vonható éles határ a grammatika és a szemantika / pragmatika között (vö. pl. Tolcsvai Nagy 2013). Mindehhez számolnunk kell azzal is, hogy a kicsinyítés–becézés funkcionális jelenséggörvénnek egyrészt nincs minden nyelvben állandósult és igazán produktív alaktani kitevője, diminutív képzője (a legismertebb nyelvek közül például valójában az angolban sem; vö. Schneider 2003: 82), másrészt egyéb jelenségekkel is érintkezik, mint amilyen hasonló hatású irányban az udvarias kérés óvatos enyhítése (pl. *Tudnál adni / adnál nekem egy darabka sütit?*; vö. Kugler 2009) vagy éppen a szerénység elve a **pragmatikában** (pl. Szili 2004: 107, 169), illetve ellentétes értelmű irányban, vagyis a nagyító–pejoratív (augmentatív) képzők megfelelőjeként például a lexikai fokozás a **szemantikában** (pl. *koldusszegény*; vö. Székely 2001). Újabban pedig az **evaluatív morfológia** közös keretben, nyelvtipológiai igénytel kísérli meg leírni a két ellentétes irányú szemantikai–pragmatikai értékelést, a diminúció és az augmentáció funkcióit, illetve a diminutívum és az augmentatívum formáit (vö. Körtvélyessy 2014a, 2014b).

Mindebből következően két összefüggésrendszernek is érdemes nagyobb figyelmet szentelni. Az egyik a magyar nyelvben feltárható kapcsolódási pontok kiemelését jelenti, vagyis az imént említett szélesebb keretek tudatosítását: azt, hogy a kicsinyítés–becézés nyelvünkben sem csupán morfológiai szinten, képzőkkel valósul meg, hanem a szó tartományában maradvá különféle kicsinyítő értelmű **lexémákkal** (*apró*, *borsszemnyi*, *cseppnyi*, *csipetnyi*, *fikarcnyi*, *icipici*, *iciri-piciri*, *incifinci*, *kis*, *kicsi*, *kicsiny*, *mákszemnyi*, *morzsányi*, *parányi*, *pici*, *piciny*, *picurka*, *pindurka*, *pöttöm*, *szikrányi*, *törpe* stb.), a szöveg szintjén pedig például bizonyos beszédaktusok udvarias visszafogottságával.

A másik vonatkozás már nyelvünkből kifelé mutat, vagyis a kicsinyítés–becézés funkcióinak és formáinak tanításakor is tekintettel kell lennünk a nyelvtanulók anyanyelvének és már tanult nyelveik idevágó sajátosságaira is. Ezekről függően egyesek számára az újdonság erejével hat az alapvetően kettős funkciórendszer árnyaltságának jelentősége, és kiváltképpen elsajátítási nehézségeket okozhat a formagazdagság, másoknak viszont (például újlatin vagy szláv nyelvi alapokon) nem jelent meglepetést maga a jelenség, amelyhez akár még elterjedtebben vagy éppen némiképpen szoci-

álisan kiterjesztettebben hozzászokhattak (például a társas közeledést, összetartozást, összetartást ekként is jelző interakciókban). Mindenesetre még az utóbbi célcsoport számára is sok nehézséget tartogathat a magyar kicsinyítő–becéző képzők formai és szófaji változatossága, a meglehetősen gyakori használatuk során fölmerülő kérdés, hogy adott esetben melyik képzőváltozatot lehet, célszerű vagy kell választani.

A magyarul tanulók körében az egyik nagy rácsodálkozást általában mégis leginkább a bokrosodó képzősorok valóságos hungarizmusnak számító többszörös **képzőhalmozása** válthatja ki: *öcs-i-ke, ap-u-ci-ka, bajusz-ká-cska; Mar-i-ká-cska*. Ilyen bonyolult kombinációkat éppen elegendő kihívás a maguk transzparenciájában átlátva egyáltalán felismerni, hiszen aktív használatukra már szerencsére nincsenek rákényszerítve.

Más jellegű problémaként szembesülnek egy további, a szemantika és a pragmatika látszólagos ellentmondásaként megélt, szintén tipikusan magyaros jelenséggel, **Jancsi (bácsi) és Juliska (néni)** megszólításának sajátos esetével. A *Jancsi és Juliska* becenevekkel³ önmagukban még külföldi szemmel sincsen semmi különös gond, legföljebb formailag feltűnik az utóbbiban megfigyelhető képzőhalmozás. Viszont a köznévi becézéssel hozzájuk társuló *bácsi* és *néni* szavakkal kiegészülve általában már furcsán ellentmondásosnak találják az idősebb felnőtt személyek efféle kombinált megszólítását, illetve említését a magyarul tanuló külföldiek, amennyiben mókásan ható kiskorúsítást, illetve az elvárható udvarias tiszteletudás ellenében érvényesülő bizalmaskodást éreznek bele. Magyar nyelvi világunkban magunk azonban ilyenkor is természetesnek vesszük, hogy a kedélyesen meghitt és bensőséges közeledés közvetlenségének pragmatikája felülírja a személytelenebb referenciális viszonyok szemantikáját.

Szemantikai-pragmatikai áttekintésem (a 2. fejezet részben) a nyelvtanítás számára is egyértelműen azzal a tanulással szolgál, hogy mindig egy-egy beszédhelyzet, illetve szövegösszefüggés keretében mutassuk be, fedezzük föl az adott funkciót és az annak legmegfelelőbb formát. Mivel a nyelvtanulók általában hajlamosak a számukra különlegesnek számító és a mindenkori nyelvi divat szerint a mindennapokban is gyakran hallott minták használatát túlzásba vinni, érdemes óvatos mértéktartásra, igényes változatosságra és a körülményekhez illő nyelvi magatartásra szoktatni őket legalább a nyelvórák irányítható keretei között. Éppen elég, ha a kollégiumban vagy például a zöldségesnél rendszeres találkozásuk van a terjedő „édi” nyelvvél.

A magyar mint idegen nyelv különösen távolról érkező, illetve az európaihoz viszonyítva teljesen más jellegű kulturális közeghez tartozó tanulóit érdekes magyar szokás szerint akár egy-egy szerepjátékos beszédhelyzet erejéig, akár tartósan, órai jelenlétükre vagy teljes tanulmányi idejükre kiterjesztve – ez utóbbi esetekben persze etikusan az ő beleegyezésükkel – gyakran magyar keresztnevekkel ruházzák fel a nyelvtanárok (rendszerint az eredeti nevük hangzsvilágához, illetve esetleg etimológiájához igazodva, de akár találmokra is). Ennek lehet az autentikus helyzetet előmozdító és egyben szocializáló hatása is, sőt még jól is eshet az érintetteknek a magyaros otthonosság

3 Érdemességként érdemes megjegyezni, hogy a magyarul *Jancsi és Juliska* címmel ismert Grimmese eredeti címe (*Hänsel und Gretel*) a délnémet nyelvterületen szokásos képzőváltozatokkal él. Természetesen Itáliában is ismertté vált, de saját olasz címváltozat nélkül.

átérzése, ráadásul becézve a kedvesség közvetlenségének megtapasztalása. Mindenesetre ezen a kereten túl igazából az rendkívül fontos, hogy a nyelvtanulók ezen a téren is megfelelő pragmatikai kompetenciával rendelkezzenek, vagyis ne vesszenek el a kicsinyítés–becézés formagazdagságában, hanem szerezzenek valóban jártasságot a mindenkori szemantikai, illetve pragmatikai funkciók felismerésében és alkalomhoz illő használatában.

Ebben az összefüggésben mindenképpen kiemelten elismerő említést érdemel, hogy Szili Katalin az elsők között ismerte föl a magyar mint idegen nyelv pragmatikai vonatkozásainak jelentőségét, és számos írásában immár folyamatosan hasznos tanulságokkal gazdagítja az idevágó nyelvleírás és nyelvpedagógia magyar szakirodalmát is (pl. Szili 2006).

5. Összegzés

Írásomban a kicsinyítés–becézés összetett kapcsolatrendszerét igyekeztem funkcionális alapon, szemiotikai és kognitív szempontok bevonásával, a kínálkozó pontokon tipológiai és kontrasztív nyelvészeti kitekintéssel, remélhetőleg a magyar mint idegen nyelv sajátos igényeinek is megfelelően megközelíteni. Minthogy az érintett képzők viselkedésének korszerű leíró morfológiai és nyelvtörténeti tárgyalása a magyar szakirodalomban eléggé kidolgozottan és bőségesen rendelkezésre áll, a formai vonatkozásokkal ezúttal csak érintőlegesen, a kontrasztivitáshoz szükséges mértékben foglalkoztam, s a hangsúlyt inkább a szemantikai–pragmatikai funkciókra helyeztem.

Rövid áttekintésem tanulságai – nyilvánvalóan nem meglepő, az újdonság elemi erejével ható módon (hogy a kicsinyítés, illetve a szerénység jegyében maradjak) – a vizsgált témakörre vonatkozóan további adalékokkal szolgáltak a szakirodalom két többszörösen emlegetett megállapításához is: (1) a szemantika és a pragmatika határa korántsem tekinthető élesnek; (2) ha konkrét szöveg(rész)ekben ezek ellentmondásba kerülnek, az értelmezésben végül a pragmatika érvényesül.

A kicsinyítés–becézés magyar nyelvi megnyilvánulásainak tanításában mindenképpen célszerű igazodni a nyelvtanulók adott, magukkal hozott nyelvi mintáihoz, és a formai öncélúságnak még a látszatát is elkerülve és egyben a túlzások kísértő csapdáinak is ellenállva valóban funkcionális motivációval, életszerű helyzetek és összefüggések szemantikai-pragmatikai értelmezési kereteiben tanácsos otthonossá tenni számukra a jelenségkör árnyaltságában és formavilágában történő eligazodást.

Végezetül írásom tanulságainak összegzéseként megállapítható, hogy sok *Katalin* van: *Katalinka; Kati, Katika, Katikácska; Kata, Katácska; Kató, Katóka, Katócska; Katica, Katicácska; Katinka; Katu, Katuci; Katus, Katuska; Katya, Katyus; Katyi, Katyika; ...* Közülük Ünnepeletünknek szóljon: Isten éltesse, *Kati!*

Irodalom

- Balassa József – Simonyi Zsigmond 1895. *Tüzetes magyar nyelvtan történeti alapon 1. Magyar hangtan és alaktan*. MTA, Budapest.
- Balázs Géza 2001. *Magyar nyelvstratégia*. MTA, Budapest.
- Balázs Géza 2011. Gyermekecske, gyermekcske, gyermekcse. Kicsinyítés, becézés. *Édes Anyanyelvünk* 2011/3: 5.
- Bencze Lóránt 1990. Ikonicitás és szimmetria a magyarban. *Magyar Nyelvőr* 114/1–2: 101–108.
- Fónagy Iván 1966. A beszéd kettős kódolása. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* IV. 69–76.
- Fülei-Szántó Endre 1994. *A verbális érintés*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Hjelmslev, Louis 1953. *Prolegomena to a Theory of Language*. Indiana University, Baltimore.
- Keszler Borbála 2000. A szóképzés (Próbafejezet a Magyar grammatikából). *Magyar Nyelvőr* 124/1: 59–73.
- Kiefer Ferenc 1998. Alaktan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Osiris, Budapest, 187–289.
- Kiefer Ferenc 2003. Alaktan. In: *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 185–204.
- Kiefer Ferenc – Ladányi Mária 2000. Morfoszintaktikailag semleges szóképzés. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 165–214.
- Kiss Jenő (szerk.) 2001. *Magyar dialektológia*. Osiris, Budapest.
- Körtvélyessy Livia 2014a. Az evaluatív morfológia értékelése – több nyelv vizsgálatára alapozott elemzés I. *Magyar Nyelv* 110: 169–176.
- Körtvélyessy Livia 2014b. Az evaluatív morfológia értékelése – több nyelv vizsgálatára alapozott elemzés II. *Magyar Nyelv* 110: 293–304.
- Kugler Nóra 2009. Funkcionális grammatikai gyakorlatok a 9–12. évfolyam számára. *Anyanyelv-pedagógia*. 2/1.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=153>
- Lackfi János 2014. Koviubi pörivel. <http://www.lackfi-janos.hu/koviubi-porivel/>
- Ladányi Mária 2007. *Produktivitás és analógia a szóképzésben: elvek és esetek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago.
- Schneider, Klaus P. 2003. *Diminutives in English*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- Székely Gábor 2001. *A lexikai fokozás*. Scholastica, Budapest.
- Szilágyi N. Sándor 1996. *Hogyan teremtsünk világot? Rávezetés a nyelvi világ vizsgálatára*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak*. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szili Katalin 2006. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 145–160.

Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris. Budapest.

Zsemlyei Borbála 2003. Szempontok a kicsinyítő képzők történeti vizsgálatához. *Nyelv- és Irodalomtudományi Közlemények XLVII*: 117–123.

Zsemlyei Borbála 2011. Kicsinyítő képzők az erdélyi régiségben. *Erdélyi Tudományos Füzetek* 268. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár.

Wéber Katalin¹

EGY IGEI MINTÁZAT PRAGMATIKÁJA

Szili Katalin köszöntése

Abstract

The article is aimed at the reinterpretation of a Hungarian specific verbal construction that grammaticized the speech situation and implies a transitive action between the first person speaker and the second person listener.

Keywords: *-lak/-lek form, informal speech situation, verbal semantics*

Kulcsszavak: *-lak/-lek végződés, hétköznapi beszédhelyzet, az ige szemantikai reprezentációja*

1. Bevezetés

Ha kinyitunk egy nyelvtant, akkor a nyelvtanírók a leggyakrabban harmadik személyű entitásokat használnak a grammatikai jelenségek bemutatására. Pedig a kommunikáció párbeszédekből is áll. Ennek a hátrányát leginkább a nyelvórán túl sok leíró szöveget tanuló, de a mindennapi kommunikációban már nehezebben eligazodó idegen nyelv tanulója szenvedti meg. Talán a beszélt nyelvi kutatások szerényebb voltának betudhatóan mindeddig kevés figyelem irányult a dialógus nyelvtani formáira. Cikkemben a magyar mint idegen nyelv oktatásában egyszerűen csak *-lak/-lek* formának nevezett igés konstrukciót szeretném bemutatni, de ezúttal meghaladva a pusztán grammatikai jellemzést és a rá vonatkozó eddigi szerényebb mértékű használati megközelítést, és pragmatikai keretben is fogom tárgyalni. A fenti morfológiai elnevezéshez még annyit szükséges hozzátenni, hogy a konstrukció nem csak *-lak/-lek* alakváltozatban fordul elő, mert egyes ige-töveknél *-alak/-elek* lesz: pl. *tanít-alak, segít-elek*.

A tanítási folyamatban korán megjelenő igeformáról van szó, mert a Szili Katalin által a magyar mint idegen nyelv tanításába bevezetett tanításmódszertani foglommal szólva a kommunikatív értéke, azaz a használati értéke nagy (Szili 2006, 2010):

(1) *Oké, majd felhívlak.*

(2) *Elviszlek oda.*

¹ Wéber Katalin PhD, Pécsi Tudományegyetem, Idegen Nyelvi Központ, ECL Nemzetközi Nyelvvizsgálóközpont; weber@inyk.pte.hu

Az igeforma nagy kommunikatív értéke azzal magyarázható – ahogyan ez a magyar mint idegen nyelv oktatásában is megjelenik –, hogy az E/1 személyű igealanyú igealak E/2 vagy pedig T/2 személyű igetárgyat implikál. Tehát a nem leíró jellegű, hanem én-központú beszédben hamar szükséges lehet. Lotz János egy külön nevet is adott neki: „...amikor a beszélő maga (egyes szám első személy) a cselekvés alanya és a közelebről ismert hallgató vagy hallgatók (második személy) a cselekvés tárgya, pl. *látlak*. Ezt a formát *implikatívusnak*, magyarul *bennfoglaló* alaknak fogjuk nevezni.” (Lotz 1962/1976: 179). Ez az igés konstrukció olyannyira a társas interakcióban használatos, hogy ha pl. a *kereslek* ragozott igét futtatjuk a Magyar Nemzeti Szövegtár leíróinak tekinthető hivatalos szövegeiben, akkor egyetlen találat sincsen. Ugyanakkor ha a felhasználandó korpuszokat szűrjük, és a személyes alkorpuszban nézzük meg ugyanezt az igealakot, akkor a találatok száma 545 lesz.

Ezzel a személyközi kommunikációban gyakori, sajátos igealakokkal kapcsolatban a rendszerszerűséget szem előtt tartó grammatikákban főként az a kérdés merült fel, hogy melyik igeragozási sorhoz tartozik. A hovatartozásáról – hogy vajon az általános vagy a határozott tárgyas paradigmában van-e a helye – koronként, néha nyelvészenként is más és más volt a vélemény. Egy nem tüzetes, de mégis néhány nyelvtanra kiterjedő áttekintés alapján, melyet Lotz foglalt össze, az implikatívusz besorolása a következőképpen alakult. Sylvester János, Szenczi Molnár Albert, Komáromi Csipkés György, Pereszlényi Pál, Fogarasi János és a Tudós Magyar Társaság nyelvtana az általános vagy határozatlan igeragozáshoz kapcsolta (az áttekintéssel kapcsolatban lásd Lotz 1976: 179–84). Ugyanakkor Simonyi Zsigmond, Klemm Antal és Lotz János 1939-es nyelvtana, az *Ungarische Sprachsystem* a határozott tárgyas ragozás részeként értelmezte. Különösen érdekes tény, hogy Lotz János maga később mégis megváltoztatta korábbi véleményét, és általános (határozatlan) igeragozásúnak minősítette (Lotz 1976: 184). Az újabb munkák egyikét kiragadva később újra azt találjuk, hogy pl. Keresztes László tárgyas igeragozásúnak tekinti. (Keresztes 1995).

Az implikatívusz hovatartozása tekintetében a következő magyarázatok állnak a kétféle álláspont mellett. Az implikatívusz morfémájában az *-l* az E/2. szám jelölőjeként feltételezhető (Lotz 1976: 179–84), ahogyan azt az *-s*, *-sz*, *-z* végű igék jelen és múlt idejű, E/2. számú általános igeragozású alakjaiban is (*Mosol. Mostál? Mit iszol?*) megtaláljuk. Vagyis a bennfoglaló alak morfémája az általános ragozáshoz való tartozását erősíti. Azonban az alaktani megközelítésektől eltérő válasz származik az igei mintázat logikai értelmezéséből (pl. Gombocz 1949). Eszerint a 2. személyű tárgy a leghatározottabb tárgy, hiszen az nem más, mint a mindenkori hallgató(k), ennél fogva az igealak a határozott tárgyas igeragozáshoz sorolandó: „A *várlak*, *kérlek* alakok tárgya mindig személyes névmás, tehát logikailag határozott” (Gombocz 1949: 98).

Természetesen hiányos vagy egyelemű paradigmaként is felfoghatnánk, hiszen ez az egyetlen 2. személyű tárgyra utaló igeforma. A nyelvtörténeti visszatekintés alapján ennek az igealaknak a történeti megjelenése nehezen rekonstruálható. A feltételezések szerint a morféma az *-l* és a *-k* képzőkből alakulhatott ki (Sárosi 2003).

A paradigmatis megközelítésen túl azonban, amely a struktúrára fókuszál, a nyelvtanuló számára ugyanilyen lényeges egy-egy igealkonstrució használatának a kér-

dése. Ezért tanácsos a használat alapú megközelítések szempontjából is megvizsgálni az implikatívuszt.

2. A bennfoglaló keret pragmatikai keretben

Amennyiben elfogadjuk a pragmatikának egy egyszerűbb, George Yule szerinti meghatározását (Yule 1996: 4), miszerint az a nyelvi formák és a formákat használó emberek közti viszonyról foglalkozik, akkor ez a különálló magyar igei mintázat egy alapvető nyelvhasználati eseményt, a beszédhelyzethez grammatikalizálta. Ez a nyelvünknek egy a nyelvhasználat révén kialakult különlegessége: olyan gyakori lehetett a beszélőtől a hallgatóra irányuló tranzitív esemény kifejezése, hogy egy külön morfémaséma alakult ki rá. Ez a magyarspecifikus alak pedig a külföldieknek elsajátítandó, hiszen a nyelvek többségében nem áll rendelkezésre az első és a második számú beszédrésztvevőket egyetlen grammatikai mintázatban egyesítő igealak. Így ha a magyar mint idegen nyelv tanításában egyik releváns közvetítő nyelvet, az angolt vesszük például, akkor világosan látható a magyar nyelv sűrítő funkciója:

(4) *I love you.*

(5) *Szeretlek.*

Az alany inkorporálására (bekebelezésére) gyakran találhatunk példákat az indo-európai nyelvek köréből, ellenben a tárgynak, ráadásul az egyik beszédrésztvevői tárgynak a magyarban megfigyelhető inkorporációja mindenképpen újdonság lehet a magyar mint idegen nyelv tanulója számára. A nyelvi ökonómiának eme a magyarban közel sem egyetlen esetére már a nyelvtanulás kezdetén érdemes felhívni a nyelvtanuló figyelmét.

2.1. Deiktikus kifejezések

A deixis a nyelvi mintázatokban rejlő rámutató funkció. A mindennapi nyelvben nagyon sok térre, időre vagy személyekre vonatkozó deiktikus kifejezés van, mint pl. a beszédhelyzet viszonylatában a közelségre utaló *ez, ilyen, itt*. A személydeixis köréből ide tartozik az *én* és a *te*. A személyes névmások közül az első és a második személyű a beszédhelyzet kiugró figuráit alkotják, ezért a bennfoglaló alak a beszédrésztvevőkhöz képesti közeli tartományra mutat. Ezzel nyilvánvalóvá válik, hogy a bennfoglaló alak is egy deiktikus mintázat, amely a beszédhelyzet legközvetlenebb szereplőire, a beszélőre és a hallgatóra egyszerre mutat rá. Olyannyira a kontextustól, azaz a beszédhelyzettől függő mintázat a bennfoglaló alak, hogy a jelöltje a mindenkori beszélő és a hallgató.

A magyar nyelvben azonban van egy távolságtartással kezelt hallgató is: *Őn(ök)*. A személydeixis kifejezői közül tehát az implikatívus a közeli, az ismerős (*Tu*-forma), nem pedig távolságtartással kezelt beszélőtárs (*Vous*-forma) egyik jelölője. Így csak az informális beszédben használjuk, a tegeződésben. Semmiképpen nem használjuk

az idősebb, magasabb társadalmi pozíciót betöltő beszélőtárral (pl. a diák a professzorával) kapcsolatban. Ha a nyelvhasználó egy ismeretlen emberrel mégis tegeződő formát használ, például az utcán, akkor biztosak lehetünk abban, hogy ezzel a tegeződő formával egy közelebb, közös embercsoportba (pl. 'fiatalok', 'mi, akik itt vagyunk', 'hasonszórúiek') vonja őt:

(6) *Ne haragudj. Ez a Nagyposta utca?*

Nem bizonyos azonban, hogy a mai magyar nyelvhasználatban a tegeződést, adott esetben a bennfoglaló alakot használó beszélő a beszélőtársát önmagával azonos, közeli csoportba vonhatja a tegeződő formával:

(7) *Zavarhatlak?*

Manapság gyakran udvariatlannak érzik egyes magyar beszélők – pl. a vevő a szupermarket pénztárosával vagy a vendég az étterem pincérével –, hogy habár ismeretlennek számítanak egymásnak, egyikük mégis (le)tegezte a másikat. A szituáció formális volta, a szolgáltatást nyújtó és a kliens inkább távolságtartást igénylő viszonya egyáltalán nem indokolná a tegeződést. S ha továbbgondoljuk ezt a helyzetet a goffmanni-levinsoni arculat vagy homlokzat fogalma, azaz a publikus én-képünk mentén (lásd Yule összefoglalását 1996: 60–62), akkor egy ilyen kérést tegezést az alkalmi hallgató az arculatát fenyegető verbális megnyilvánulásként, s végső soron udvariatlanságként él meg.

A magyar mint idegen nyelv tanulójának tehát mindenképpen az udvariasságnak megfelelően kell használnia beszédében a tegeződésnek ezt a magyar nyelvben egyedi grammatikai formáját. Az igeforma használatának tanításában erre a társas nyelvhasználati megszorításra mindenképpen szükséges kitérni.

2.2. Élőség és tranzitivitás

Az élő entitások a jelenetekben, szituációkban kiugróbbak, kivehetőbbek, és a prominciájuknak ez a foka hierarchikus elrendeződésű, mégpedig a következőképpen:

1. sz. névmás > 2. sz. névmás > 3. sz. névmás > ember tulajdonnéve > emberre vonatkozó köznévfőnév > élőre vonatkozó főnévfőnév > élettelenre vonatkozó főnévfőnév

Azt látjuk, hogy a beszédrésztvevő entitások az élőségi hierarchia csúcsán vannak, s mint ilyenek kiugróbbak az észlelésben. Mivel a bennfoglaló alak a hierarchia csúcsán lévő beszédrésztvevői entitásokat implikálja, a fikciós beszédet kivéve mindig humán entitásokat jelöl. Mindez lényeges szemantikai megszorítást jelent azoknak az igéknek a körére vonatkozóan, amelyeket egyáltalán bennfoglaló alakban mondhatunk. Nemcsak a bennfoglaló alakban értett igealany, hanem az ige tárgy miatt is: csak olyan eseményszerkezetnek lehet a szemantikus jelölője, amelynek humán élő ágense és humán élő páciense van. Nem szokás felhívni a magyarul tanuló külföldiek figyelmét arra, hogy egy-egy magyar igének élő személyt jelentő tárgya van-e, hiszen a *megkér*, a *felhív* és

hasonló igék más nyelvekben is élő tárgyat vonzanak. Pedig az élő személyt jelentő tárgynak a magyar nyelvben az igeragozás-használattal összefüggő következményei is vannak. Tárgyatlan ígét nem mondhatunk bennfoglaló alakban:

(8) **Állak.*

Ellenben a tárgyatlan igék sokszor tárgyassá tehetők igekötővel, és így már értelmes kijelentést jelölhetnek:

(9) *Ki nem állak.*

Ha olyan jelentésszerkezetű ígét használunk implikatívusszal, amelynek például nem tipikusan élő páciense van, akkor a kijelentést csak átvitt értelemben tudjuk értelmezni:

(10) *Megeszlek.*

Az *eszik* igének a jelentésszerkezetében egy olyan tranzitív eseményséma van, amelyik egy tipikusan nem humán entitásra irányul, minthogy a társas nyelvhasználatot támogató közeg, a társas együttélés normái (az interszjektív relációk) tiltják az 'élő embertárs' és az 'ennivaló' fogalmi szerkezetének azonosítását. Egy kisebb korpuszvizsgálatban korábban kimutattam, hogy ebben az esetben olyannyira ellentétes a morféma által sematizált eseményszerkezet az ige jelentésével, hogy átalakul a kijelentés értelme olyan módon, hogy a beszédszituáció írja felül az ige konceptuális szerkezetét (Wéber 2015). A beszédszituáció prioritása ebben az esetben is világosan alátámasztja az élőségi hierarchia érvényét.

2.3. Beszédcselekvés

Az, hogy a megnyilatkozásainkkal voltaképpen beszédaktusokat hajtunk végre (lásd a magyar pragmatikai kutatások köréből Szili 2013) talán a hallgatóhoz közvetlenül intézett kijelentésekből érzékelhető a legjobban:

(11) *Szeretlek.*

(12) *Utállak.*

A társas interakcióban, a beszélő és a hallgató közötti, egymásra irányuló megnyilatkozások interszjektív jellege a beszéd cselekvésértékét jelentősen nyomatékosítja. A bennfoglaló alaknak a fenti, az érzelmet kifejező igékhez kapcsolt használata jól érzékelteti a beszédcselekvéshez kapcsolódó elkötelezettséget, azt, hogy a kijelentés miként válik tetté: vallomássá vagy bántássá a két fenti esetben. E deklarációk megváltoztatják a világ állapotát (legalább is a beszélő és a hallgató közti interszjektív térben mindenképp). Ez a beszédrésztvevőkre vonatkozó konstrukció illusztrálja, hogy nem egyszerűen mondatot, hanem olyan megnyilatkozást mondunk/hallunk, amelyben még a beszélői szándék (illokúció) és a hallgatóra gyakorolt hatás (perlokúció) is tetten érhető.

3. Funkcionális kognitív nyelvészeti értelmezés

A langackeri kognitív nyelvtan egyik kulcsfogalma a *ground*, azaz az 'alap', amely a közvetlen beszédhelyzet tere (Langacker 2008: 259–309). A megnyilatkozások nyelvi szerkezeit mindig az alap, azaz a beszédhelyzet közegében hozzuk létre, noha a nyelvi jelölés nem mindig explicit a beszédhelyzetre történő utalásban. Amennyiben a beszédhelyzetre semmilyen nyelvi egység nem utal, a kijelentés tartalma maximális szubjektivitással ábrázolódik, mert a konceptuális tartalom kizárólag a beszédhelyzet-vevők rejtett szubjektuma szempontjából kap nyelvi kifejeződést (innen a szubjektivizáció fogalma). A beszédhelyzetre azonban utalhat valamilyen deiktikus nyelvi egység, ilyenkor már – ahogy alább is látszik – megjelenik az objektivitás valamilyen foka (Langacker 2008: 260), mert a beszélő önmagára (a helyzetére is) ráirányítja a figyelmet a jelenet nyelvi kifejezésekor:

(13) *Itt van a vonat.*

A jelenet középponti figurája, a vonat úgy ábrázolódik, hogy a beszélő (még) nem része a jelenetnek, mégis a jelenet a deiktikus *itt* névmás révén kap nyelvi kifejezést, és ez a beszélőre tett nyílt nyelvi utalás.

Az, hogy a beszélő melyik alternatív konstrukciót használja a mindenkori megnyilatkozásában, nem egyszerűen csak a saját kommunikatív igényének rendelődik alá, hanem annak is, hogy beszélőtársának, a hallgatónak miként kell értenie a megnyilatkozást (hiszen a fogalomalkotás mikéntjének ő is szubjektuma Langacker 2008: 260).

A bennfoglaló alak abban az értelemben egy teljesen speciális igés konstrukció, hogy az alap mindkét központi figurájára, a beszélőre és a hallgatóra is ráirányítja a figyelmet úgy, hogy az ige temporális relációja éppen a köztük lévő tranzitív esemény (és így maximálisan objektivizált a jelenet nyelvi jelölése). A magyar igeragok az alanyi vagy tárgyi szerepű figurákat a legtöbbször azonban sematikus tartalmazzák (14), és nem azokat akár névmással kidolgozó mondatokban (15), így az egyébként a szituációban rendkívül kiugró (salient) figura morfológiailag kevésbé kiugró a kidolgozott tagmondatban már szintaktikailag kitett névmásokkal mondott változathoz képest:

(14) *Szeretlek.*

(15) *Én szeretlek téged.*

A magyar anyanyelvi beszélők gyermekkorukban a nyelvelsajátítás folyamán a megértett beszédhelyzet és az anyai figyelemirányítás révén feldolgozott jelenségekhez társítva sajátították el a *-lak/-lek*-es igés konstrukciókat, pontosan megértve a sematikus igeragok jelöltjeit. A magyar mint idegen nyelv tanításában prezentált igei paradigmák az „alaktani memoriterral” azonban kevésbé alkalmasak a sematizált figurák feldolgozására (Szende 2003: 38–48). Ha a pragmatikát nem egyfajta szemteszkosárnak tekintjük (Yule 1996: 6), hanem a nyelvhasználók jelhasználatát alapvetően meghatározó fundamentális és koherens szempontrendszernek, akkor az idegen nyelv oktatásából kihagyhatatlan, hiszen a helyes formák képzésével együtt jár azok

mindenkori helyes megválasztása is. Kevés igés konstrukció illusztrálja jobban a diszkurzus, a kommunikáció és a jelentésképzés meghatározó voltát, mint az implikatívus: ha a beszélőtől induló és a hallgató(k)ra irányuló tranzitív esemény kifejezése a beszélői szándék, akkor ezt az igealakot kell használni. Továbbá ha nem hangsúlyos sem az igealany, sem az igetárgy, akkor bármennyire is átláthatóbb a nyelvtanulónak a személyes névmások kitétele a konstrukció használatakor, a magyar nyelvhasználatban ilyenkor a bekebelező, személyes névmások nélküli alak az elfogadott (14).

4. Tanításmódszertani megfontolások

Ha összefoglaljuk mindazt, amit az elméleti jellemzés alapján a bennfoglaló alakról elmondhattunk, akkor azt találjuk, hogy az egy a beszédhelyzetbe erősen beleágyazódott igés konstrukció. Ez a véges igealak – amely önmagában egy teljes mondatot szintetizál – a beszédhelyzet két kiugró figurája, a beszélő és a hallgató(k) közötti tranzitív eseményt konstruálja meg: $E/1 \rightarrow E/2, T/2$.

Ennél fogva rámutat a beszédhelyzetre, és az időbeli eseményt vagy jelenetet, amelynek Ágense a beszélő, Páciense a hallgató explicit módon a beszédrésztvevők felől ábrázolja. Amennyiben a Páciens több beszédrésztvevő (*titeket*), a beszélő a többes számú névmást szintaktikailag is kiteszi.

A bennfoglaló alaknak ez a korábbiakban bemutatott egyedisége, különállása nem hagyható figyelmen kívül a tanításban sem. Mint különálló, hiányos paradigmájú igealakot nem szükséges az igeragozásokba integrálnunk. Szende Virág úgy fogalmaz e paradigmatis kényszerrel kapcsolatban (Szendé 200: 43), hogy ez „...bármilyen elvek mentén történik is, mindenképpen abból a kényszerből ered, hogy minden megnyilvánulást, minden nyelvi jelet rendszerbe illesszünk.” A rendszerbe illesztés a nyelvtanuló kezébe a legtöbbször egy áttekinthető sémát ad, azt kell látnunk azonban, hogy a bennfoglaló alak esetében a rendszerbe illesztés kényszere éppen hátrányosan elfedi az igés konstrukciók hierarchikus elrendeződését és nem kevésbé pragmatikájuk másságát.

Mint láttuk a korábbiakban, a világ entitásainak elrendeződésében az észlelés miatt egy architektúra figyelhető meg. A beszédrésztvevők (akár alanyi, akár tárgyi grammatikai szerepet kapnak a nyelvben) kiugróbbak az észlelés számára, és az élőségi hierarchia csúcán állnak. Ezért el kell fogadnunk – még ha a nyelvi rendszerünkben ma ez már kevésbé transzparens –, hogy a magyar igés konstrukcióknak is van egy diszkurzuspragmatikai hierarchiája. Pontosan ide tartozik a bennfoglaló alak, amely a diszkurzus explicit szereplőinek jelölése, grammatikalizálódása a magyar nyelvben, és ide tartozik a „párja” is, amikor a beszélői-hallgatói szerepek felcserélődésével a korábbi grammatikai alany grammatikai tárggyá lesz (lásd a 16-as példamondatot).

Az élőnyelvi dialógusoknak az egyik kiemelkedő markerét, a bennfoglaló alakot – más okok mellett – azért is érdemes külön és lehetőleg a kétféle igeragozás megoszlását megelőzően vagy legalább is azzal egy időben tanítani a külföldieknek, mert ráirányíthatja a figyelmet a különféle igeragozású igés konstrukciók körében az első és második személyű igetárgyak különállására a nyelvtanuló számára. Ez a külön marker

még a nyelvtanulás elején segít felhívni a figyelmet, ráhangolódni az igealakban inkorporált vagy csak implikált beszéd szerepelőkre. Még pedig azt megelőzően, hogy a későbbiekben esetleg nehézséget jelentene a nyelvtanulónak levezetnie a dialógusból a beszéd résztvevőknek már csak odaértett grammatikai személyét:

(16) *Felhívsz?*

Másodsorban a nyelvtanulás korai szakaszában az akár egészen megtanított implikatívusz mintája lehet annak az indo-európai kontrasztivitásban megint csak magyarsajátos nyelvi ténynek, hogy a magyar véges igei konstrukció fogalmi szerkezetében az alanyi entitás mellett ott lehet a tárgyi entitás is. Az implikatívusszal kapcsolatban akár az a Dóla Mónika által javasolt formulaszerű tanítás is alkalmazható (Dóla 2006), amely egyszerűen egészen begyakoroltatja a nyelvtanulóval az eleinte még szételemzetlen mintázatot (és ez a „magolás” gyorsítja a tanulói kommunikáció beindulásának esélyét). A begyakorolt mintázat a későbbiekben a nyelvtanításban a magyarázat alapját jelentő korpuszá válhat, amelyen a nyelvtanuló a nyelv működési mechanizmusát felismeri.

A célnyelvi környezetben tanult/elsajátított nyelvhasználatban lényegesen többször fordulhat elő olyan élőnyelvi dialógus, amelyben (a korábbi példából lásd pl. 1, 2, 16) a beszéd résztvevői tárgyak tényleges szituációba ágyazottan revelálják az akárcsak odaértett, nem explicit módon kitett első és második személyű tárgyi jelölteket (pl. *engem, téged*). Ezeket a helyzeteket azonban az osztálytermi kommunikációban kizárólag pármunkában lehet és kell is létrehozni. Egyelőre nem áll rendelkezésre korpuszalapú szólista a személyt, azaz az élő tárgyat feltételező magyar igeiről, és hogy ezek közül melyek azok, amelyek a beszéd résztvevői tárgyakkal kapcsolatosan használhatók (Dugántsy 2003). A nyelvtanárok azonban tudják, hogy az *elvisz, felhív, keres, kér, meghív, meglátogat, vár, zavar* (esetleg erősen informális beszédben: *csókol, puszil*) azok a gyakran előforduló igék, amelyek szóba jöhetnek a személyközi kommunikáció bennfoglaló alakjának tanításakor. Tanácsos tehát bevezetni ezeket az igéket (nem csak bennfoglaló alakban) pármunkában gyakorolt dialógusok révén a személyközi kommunikáció tranzitív eseményeinek illusztrálására, amikor az *én*→*téged* mellett a *te*→*engem* típusú igés konstrukciókat is gyakorolják a nyelvtanulók:

(17) – *Felhívsz?*

– *Igen, 8-kor hívlak.*

Ebben a minidialógusban nem csak a bennfoglaló alak jelenik meg, hanem az E/2 igealany az E/1 odaértett tárggyal. S bár az esetek többségében a beszéd résztvevői tárgyak bizonyítottan implicitek maradnak (Kubinyi 2008, Hegedűs 2005), a gyakorlási fázisban talán érdemes előbb kitett névmási alakokkal odaértetni a tárgyi referenseket (kidolgozott, explicit névmásokat tartalmazó mondatokban). Ha felismeri és begyakorolja az idegen ajkú nyelvhasználó a beszéd résztvevői tárgyakra történő figyelést az implikatívusznak a transzparens(ebb) mondatváltozataiban, és a begyakorlás révén ráhangolódik a többi igés konstrukcióhoz képesti nagyon markáns szituációba ágyazottságára, akkor talán nem jelent problémát a későbbiekben az az elsőre furának tűnő jellegzetessége sem, hogy az általános igeragozást használjuk vele kapcsolatban.

A másik, egyáltalán nem kisebb hozadéka pedig ennek a módszertani megfontolásnak az is, hogy ráirányítja a figyelmet a 3. személyű tárgyak különállására is, amelyek körében – ha nem rendszerszerűen szemléljük a nyelvet – ténylegesen kétfelé válik az igeragozások megoszlása.

Azt is meg kell jegyezni, hogy a nyelvtanítás korai szakaszán túl, a példában ilusztrált szomszédsgági párokat meghaladó, nagyobb, összetettebb szövegszerű kontextusban (például haladó szinten) az implicit beszédrészvevői tárgyra utalás nagy szerepet játszik majd a szöveggrammatika átláthatóságát szolgáló koreferenciák értelmezésében, a szövegelőzménytől függő világos referálás és a gazdaságosság elv, azaz felesleges jelölés elkerülésének megtanulásában. Ennek működését Hegedűs Rita így foglalja össze:

„Sem az adott szituációval, sem a logika törvényeivel nem magyarázható, hogy miért tekintjük határozottnak a 3. személyű névmások tárgyesetét: *öt, őket*, és miért tekinthetjük határozatlannak az 1. és 2. személyű alakokat: *engem, téged, minket, titeket*.

Ennek magyarázata a nyelv ökonómiájában keresendő: ha a szöveg előzményében egy 3. személyű szereplő fordul elő, az adott helyzetben tárgyi szerepet tölt be, a ragozás segítségével azonosítható, nem kell újra megnevezni. [...] A határozott ragozás alátszólag tárgynélküli mondatokban egy, a szövegelőzményben megjelenő, már említett, ismert, határozott, 3. személyű tárgyra vonatkozik. [...] Az állítmány határozatlan ragozása ugyanilyen módon utal a szövegnek már megnevezett, ismert 1. vagy 2. személyű szereplőjére. [...] A határozatlan ragozás az 1. és 2. személy között folytatott párbeszédekben a párbeszédben résztvevő, határozott, 1. vagy 2. személyű tárgyra vonatkozik” (Hegedűs 2005: 280).

Ahhoz azonban, hogy mindez szövegszinten uralható legyen a nyelvtanuló számára, ki kell alakulnia benne a beszédhelyzetre történő mindenkori figyelésnek a nyelvtanulás kezdeteitől fogva. A magyar nyelvi ökonómiának e fenti esetei éppen gyakoriságuk révén alakulhattak ki, és ez a gyakoriság egyben a kommunikatív értékük jelzése is. A nyelvoktatásban azonban szükséges a nyelvi sűrítések visszafejtése és átláthatóvá tétele a nyelvtanuló számára.

Cikkemben ennek a tanítandó nyelvi ökonómiának egyik legalapvetőbb konstrukciójára kívántam felhívni a figyelmet.

5. Összefoglalás

A pragmatikai jellemzés a magyar igealakok rendszerszerű leírását meghaladva használati alapon, elsősorban a diskurzus szempontjából, a beszédhelyzetben értelmezve kívánta bemutatni a bennfoglaló alakot. Ezáltal az idegen nyelv tanításában a formákat mindig a használati helyzethez kapcsolható módszerként alkalmaztuk.

A bennfoglaló alak pragmatikai megközelítése kimutatta, hogy ennek a beszédhelyzetet grammatikalizáló igés konstrukciónak a különállósága egyben felhívja a fi-

gyelmet a speciálisan a személyközi kommunikációban betöltött szerepére is. Ennélfogva a magyar mint idegen nyelv oktatásában korán, elkülönülten és párbeszédesszövegtípusban tanítandó.

Irodalom

- Dóla Mónika 2006. Formulaszerű elemsorok a meghívás beszédaktusában, *THL* 241–55.
- Dugántsy Mária 2003. Az általános igeragozás személyragjainak tárgyias vonatkozásairól. *Nyelvtudományi Közlemények* 100. 137–142.
- Gombocz Zoltán 1949. *Syntaxis*. Pázmány Péter Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi Intézete, Budapest.
- Hegedűs Rita 2005. *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Keresztes László 1995. *Hungarolingua. Gyakorlati magyar nyelvtan*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Kubinyi Kata 2008. A magyar morfoszintaxis és a párbeszéd grammatikája. Mikor implicit és mikor explicit az 1. és 2. személyű tárgy a magyarban? In Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) 2008: *Szöveg, szövegtípus, nyelvtan*. Tinta Kiadó, Budapest, 231–240.
- Langacker, Ronald W. 2008. *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford – New York.
- Lotz János 1939. *Das ungarische Sprachsystem*. Ungarisches Institut, Stockholm.
- Lotz János 1976. *Szonettkoszorú a nyelvről*. Gondolat, Budapest.
- Sárosi Zsófia 2003. Morfématörténet: Ósmagyar kor. In Kiss–Pusztai (szerk.) 2003: *Magyar nyelvtörténet*. Osiris Kiadó, Budapest, 129–173.
- Szende Virág 2002. A második személyű tárgyra utaló igeragozás tanításának dilemmái. In *Hungarológiai Évkönyv* 3. PTE, Pécs, 38–48.
- Szili Katalin 2006. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Enciklopédia, Budapest.
- Szili Katalin 2010. A grammatika a magyart idegen nyelvként tanító munkákban – a közelmúlt eredményei és a jövő kihívásai. *THL* 2 1–2. 169–185.
- Szili Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Könyvkiadó, Budapest.
- Yule George 1996. *Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford – New York.
- Wéber Katalin 2015. Grounding elements grammaticised in Hungarian. Presentation at the Cognitive Linguistics in Wroclaw Conference, 2015.
<https://sites.google.com/site/coglingwroc/panels/cognitive-semantic-3/paper-9>

Klaudy Kinga¹

A CÉLNYELVI NORMA VÁLTOZÁSÁNAK NYOMON KÖVETÉSE EGY AGATHA CHRISTIE-REGÉNY ÚJRAFORDÍTÁSÁNAK ELEMZÉSÉVEL

Abstract

The paper is a contribution to the research of retranslation. Agatha Christie's *The Secret Adversary* was published in 1922, first translated into Hungarian in 1930, retranslated in 2012. The first translation was republished without any essential corrections in 1995, 1997 and 1998. There are now two different translations available of the work, one made in 1930, and another in 2012. The paper reviews readers' evaluations of the two translations from an on-line forum, and performs a comparative analysis of the two translations, introducing the concept of „sensitive places”. Sensitive places are words, expressions or phrases in the source language text, particularly effected in translation by changes in target language norms. These are places, where the need for retranslation is especially conspicuous: names of food and drink, tu/vous relations, politeness, toponyms, dated words and customs. Certain features of the translator's style can also be a reason for retranslation.

Keywords: *retranslation, change of the target language norms, sensitive places*

Kulcsszavak: *újrarendelés, a célnyelvi norma változása, érzékeny helyek*

1. Miért van szükség újrarendelésre?

Sok oka lehet: elavult a nyelv, elévültek a jogok, a jogutódok nem járulnak hozzá az újraközléshez, a korábbi fordítást megcsonkították, és helyre kell állítani az eredetét. Az is előfordul, hogy a fordítói becsvágy sarkallja az újrendelést (pl. Nádasdy Ádám Dante és Shakespeare fordításai esetén), vagy éppenséggel a kiadói becsvágy áll az újrendelés mögött, s az új fordító neve még a címlapra is rákerül. Dosztojevszkij: *Bűn és bűnhődés* című regénynek újrendelését úgy jelentette meg 2015-ben a Syllabux kiadó, hogy címlapján szerepel a fordító, Soproni András neve. Ez nagyon ritkán fordul elő, pedig így lenne helyes.

¹ Klaudy Kinga DSc, ELTE Bölcsészettudományi Kar, Fordító és Tolmácsképző Tanszék, Budapest; klaudy.kinga@btk.elte.hu

Az újrafordítást igényelhetnék az egyszerű olvasók is, de az ő kívánságaikról eddig keveset tudunk, mert nem voltak csatornák, melyeken keresztül elmondhatták volna véleményüket. Most azonban az internetes kommunikáció korában a szerzők rajongótáborra folyamatosan megnyilatkozik a blog-bejegyzésekben, és így van ez az Agatha Christie krimik rajongóival is.

Agatha Christie művei 1922-től jelennek meg folyamatosan angolul, és 1930-tól kezdve fordítják őket magyarra. Az író regényéből készült fordításokat több kiadó jelenteti meg szintén folyamatosan, újabban az Európa Könyvkiadó, a Maecenas és a Hunga-Print. A regények belső címlapjának hátoldalán az eredeti kiadás évszámát és a magyar fordítás kiadásának évszámát szokták feltüntetni, de hogy mikor készült a magyar fordítás, azt csak ritkán. Tehát az tudjuk, hogy Agatha Christie *The Secret Adversary* című műve 1922-ben jelent meg angolul, de a két most elérhető fordítás adatai már nem ennyire világosak. Mindkét fordítás címe: *A titkos ellenfél*. Az egyik fordítás nemcsak címében rejt titkot, hanem a fordító személyében is, a Hunga-Print Nyomda és Kiadó 1995-ben, 1997-ben és 1998-ban majdnem változtatás nélkül kiadta dr. Zeyk Adéle bárónőnek a Palladis Rt-nél 1930-ban megjelent fordítását, és az olvasókat bizony érték meglepetések, mikor gyanútlanul belefogtak az olvasásba. A másik kiadó, az Európa Kiadó annak rendje és módja szerint új fordítást készített. Neményi Róza fordítása 2012-ben készült, és azóta folyamatosan kapható, mi a későbbiekben az 2015-ös kiadásból fogunk példákat venni.

Az újrafordításnak mint a fordításkutatás fontos területének óriási szakirodalma van. Erről jó áttekintést kapunk Siobhan Brownlie cikkéből (2006), aki Zola *Nana* című regényének hat angol fordítását hasonlítja össze abból a szempontból, hogy az angol viktoriánus prudéria hogyan finomítja a Zola regény nyílt szexuális utalásait. Az újrafordítással foglalkozó cikkek mindig utalnak Antoine Berman (1990) francia traduktológus gondolataira, aki szerint az egymás után következő újabb és újabb fordítások egyre közelebb kerülnek az eredetihez. Ezt az elképzelést később Chesterman „újrafordítási hipotézisnek” nevezte (Williams és Chesterman 2000), és rámutatott, hogy ha igazolni szeretnénk azt a hipotézist, hogy az újabb fordítások valóban egyre közelebb kerülnek a forrásnyelvi szöveghez, akkor előbb a „közelség” mérését kellene megoldanunk (Williams és Chesterman 2000:78).

Tanulmányunk szempontjából fontos lehet az újraszerkesztés és az újrafordítás közötti különbség is, melyről érdekes cikket olvashatunk Robin Edinától (2012). Véleményünk azt, hogy a Hunga-Print Kiadónál 1995-ben megjelent fordítás újraszerkesztés, az Európa Kiadónál 2012-ben megjelent fordítás pedig újrafordítás. A két fordítás egybevető elemzése ezt a vélekedést nem igazolja. Bár a 1995-ös Hunga-Print kiadásban látszik némi szerkesztői munka, de minimális, tehát véleményünk szerint nem tekinthető újraszerkesztésnek, inkább változatlan formában történő újrahasonosításnak. A Robin (2012) által leírt normakövető műveletekre csak az Európa Kiadó újrafordított szövegben találunk példákat.

És most térjünk rá *A titkos ellenfél* régi és új fordításával kapcsolatos olvasói véleményekre, melyek a Könyvmolyképző Kiadó weblapján jelentek meg a közelmúltban.

2. Az olvasók fordításkritikai véleményei

Az alábbiakban azokból az olvasói véleményekből idézünk, melyek kitérnek a fordításra vagy a fordító személyére is. Az első bejegyzés különösen érdekes, mert az olvasó ezek szerint mindkét kiadást birtokolja: a Hunga-Print kiadóéval kezdte az olvasást és az Európa Kiadóéval folytatta. Meglepődve vette észre, hogy a régiben a szereplők magázódnak az újban tegeződnek.

- (1) (...) Ami zavart picit, az a tegeződés a fordításban. A Hunga kiadást kezdtem el olvasni, ahol Tuppence-ék magázódnak, majd váltottam az új kiadásra, és nagyon furcsa volt, hogy ez előzőben még magázódnak, az EK kiadásban, meg tegeződnek. (www1)

Ezzel a bejegyzéssel kapcsolatban kénytelen vagyok magamat idézni, mert ritkán történik meg, hogy az élet ilyen szépen igazol egy elméleti megállapítást: „Az angol nyelvben egyes szám és többes szám második személyben egyaránt *you* a megszólítás forma. A fordító az angolról magyarra való fordításban aszerint változtatja az *ön, maga, te*, megszólításformákat, ahogy a különböző korú, nemű, foglalkozású és társadalmi helyzetű emberekkel kapcsolatban ezt a magyar társadalomban átélte és alkalmazta” (Klaudy 1994: 34). Majd később meglátjuk, hogy a fordítók társadalmi tapasztalatai, hogyan tükröződnek a *you* fordításában.

A következő bejegyzés azért érdekes, mert a bejegyzés írójában Tutsek Anna író nő neve merül fel, rá emlékezteti az olvasót a régi fordítás, és Tutsek Anna, a *Cilike*-könyvek író nője (1865-1944) és dr. Zeyk Adéle bárónő (1894-1984), aki Szegeden a Magyar Királyi Ferencz József Tudományegyetem Bölcsészeti Karán az 1920/21-es tanévben Epiktetoszból doktorált, valóban majdnem kortársak voltak.

- (2) De ennek a HUNGA-PRINT-es kiadásnak a helyesírása és a fordítása sokszor az agyamra ment. Én olyan büszke voltam magamra, mert kitaláltam, jóval előbb kitaláltam, hogy ki a titkos ellenség, mint ahogy a könyved szereplői. Aztán persze pont úgy estem pofára, mint Tuppence... Ez nem igazság! Amúgy – valószínűleg a fordítás miatt – tisztára Tutsek Annás volt az egész, olyan kicsit bohókás. (www2)

A következő bejegyzésben a „nyulakkal való viszonyt” említi az olvasó, amivel egy félrefordításra utal: az eredetiben szereplő *Welsh rarebit*, amelynek jelentése 'sajtos melegszendvics' *welszi nyúl* lett a fordításban, de ennek nyilván az az oka, hogy a fordító a *rarebit*-et véletlenül *rabbit*-nak nézte.

- (3) Ez a könyv legalábbis rengeteg humorral van megírva, és egy frissebb fordítás talán még dobna is ezen, bár dr. Zeyk Adéle munkája önmagában egy vicc néhol, különös tekintettel a nyulakkal való viszonyára. De összességében derék munkát végzett a baronessz, a könyv olvasmányos magyarul is, még ha valóban nem annyira trükkös is, mint azt AC-től megszokhattuk. Viszont

a Hunga Print iszonyú igénytelen egy kiadó (volt? – remélem, igen, nem kár érte).(www3)

A Hunga-Print kiadó igénytelenségére többen is utalnak az olvasók közül:

(4) (...) Mindezt a zsenjét jól megtámogatta a kiadó és a fordító (nekem a Hungalibris kiadás van meg, a friss kiadást már újrarendelték, ha jól nézem): rettentően sok a nyomdahiba a szövegben is, a fordítás meg időnként valami nagyon archaikus vagy furcsa magyarsággal íródott. Jó, a regény 1920-ban játszódik, de „megyek és veszek benzint” helyett nem lenne jobb a „megyek tankolni” fordulat? Vagy mióta szállnak LE egy autóból a benne utazók? Mondjuk, egy magyarázat a fordítási furcsaságokra, ha maga a fordítás is a húszas években született, de a leszállást ez sem magyarázza. (www4)

A (4) bejegyzés fontos kérdést vet fel. Ha a regény a 20-as években játszódik, 1922-ben jelent meg, miért nem jó a régi, 1930-ban megjelent, most már szükségképpen kissé archaikus fordítás? Az avittságot kifogásolja a (5) bejegyzés is:

(5) Igazán nagy Agatha Christie-rajongó vagyok, de ezt most untam. Ráadásul vmi '30-as évekbeli fordítás került a kezembe... picinyég avított. (www5)

Tehát miért nem jó, ha avított a fordítása egy több mint 80 éves regénynek? Ebben az esetben nagyon lapidáris indoklást fogunk adni: azért, mert az avittság nem része az üzenetnek. Két izig-vérig modern fiatalról van szó. Tommy és Tuppence végigcsinálták az első világháborút, Tuppence nővérként, Tommy katonaként és most nincs állásuk. Véletlenül összetalálkoznak, beülnek az akkor divatos Lyons kávéházba, és megtanácskozzák, hogyan lehetne munkát szerezni. A szokásos módszerekkel már próbálkoztak, de eredménytelenül. Nincs más választásuk, szokatlan módszert kell választaniuk. Megalapítják az Ifjú Kalandorok Rt-t és feladnak a *Times*-ban egy hirdetést az alábbi szöveggel: „Munkát vállal két ifjú kalandor. Bármire kaphatók, bárhová elmennek, megfelelő fizetésért. Ésszerűtlen ajánlatokat nem utasítunk vissza.” Itt kezdődik a kalandok sorozata, amelyek részletesebb kifejtése nem témája ennek a tanulmánynak, de talán ennyi is elég annak érzékeltetéséhez, hogy itt nincs szükség az archaikus nyelvezetre, sem a szereplők jellemzésekor, sem kalandjaik leírásakor. Azt viszont fontos lenne tudni, hogy milyen a szereplők közti viszony, hol játszódnak az események, a szereplők éppen reggeliznek, ebédelnek vagy vacsoráznak? A *lunch* és a *diner* ideje ugyanis nagy időeltolódásokat tud okozni az angolról magyarra való fordításban. Mit isznak, mit esznek a szereplők? *Welszi nyulat* 'sajtos melegszendvics' helyett? *Tálban főttet* 'fel-fűjt' helyett?

Ez utóbbi kérdésekkel azt szerettük volna érzékeltetni, hogy azért van szükség újrarendelésre, hogy az olvasónak ne kelljen a szükségesnél nagyobb erőfeszítést tennie a cselekmény követése érdekében. Éppoly könnyed, izgalmas és élvezetes olvasmány legyen számára a magyar fordítás, amilyenek Agatha Christie megírta az eredetit. Nem

félrefordításokra fogunk vadászni (bár az is akad), hanem megpróbáljuk a célnyelvi norma változását nyomon követni az újrafordításban.

3. Az aktuális célnyelvi norma követése

A norma kényes kérdés a leíró fordítástudományban, hiszen nem bírálni kívánjuk a fordításokat, hanem leírni, hogy milyenek. A norma fogalmát először Toury járja körül alaposan (1995). A deskriptivitás és a normativitás közti ellentmondást Chesterman (1993) oldja fel. Szerinte „...elkülöníthető a fordítóknak az a részhalmaza, akit kompetens professzionális fordítónak nevezhetünk, (...) valamint elkülöníthető a szövegeknek olyan részhalmaza, melyet kompetens professzionális fordítók hoztak létre. Ez a két részhalmaza a fordítói norma forrása” (Chesterman 1993: 7-8. ford. KK). A fordítási normát tehát a kompetens szakmai viselkedés hozza létre.

Chesterman a továbbiakban kifejti, hogy a fordítási szakmai normának többféle összetevője van: pl. a produkciós normák, melyek a módszerekre és stratégiákra vonatkoznak, a felelősség normája, mely szerint a fordítónak úgy kell eljárnia, hogy szem előtt tartsa az eredeti író, a megrendelő, és az olvasó érdekeit, a kommunikációs norma, mely szerint úgy kell viselkedni, hogy optimális legyen a kommunikáció. Léteznek még elvárás normák is, melyeket az olvasók hoznak létre. Mások az elvárás normák attól függően, hogy nyílt vagy rejtett fordításról van szó. Rejtett fordítás esetén azt várják az olvasók, hogy olyan legyen a fordítás, mint amilyenek a célnyelvi szövegek szoktak lenni. Nyílt fordítás esetén akkor felel meg a szöveg az olvasói elvárásnak, ha látszik rajta, hogy fordítás (Chesterman 2003: 8-9).

A szépirodalmi szövegek esetén általában a rejtett fordítás a cél, bár ez manapság nem jelenti ugyanazt, mint valamikor a 18. században, amikor a cselekmény helyszínét is gyakran áthelyezték Magyarországra. Agatha Christie fordításakor az angliai helyszínek és az angol reáliák megőrzésének általában nagy jelentősége van (vö. *St Mary Mead* falu a *Miss Marple* regényekben). Egy ilyen angol reáliának (*Bill Sikes*) magyar reáliával való fordítása (*Rózsa Sándor*) azon kevés helyek egyike, ahol a Hunga-Print kiadás mégiscsak hozzányúlt a régi fordításhoz:

- (6) ‘Why, doctor,’ I said, ‘I guess I feel an almighty fool, but I owe it to you to let you know that it wasn’t the **Bill Sikes** business I was up to.’ (Christie 89)
- (6a) – Igazán roppant buta és félszeg helyzetbe kerültem doktor úr, de tartozom Önnek azzal, hogy megmondjam, hogy nem **Rózsa Sándornak** jöttem ide. (Zeyk 1930:106)
- (6b) – Igazán roppant buta és félszeg helyzetbe kerültem doktor úr, de tartozom Önnek azzal, hogy megmondjam, hogy nem **betörőnek** jöttem ide. (Zeyk 1995: 111)
- (6c) Doktor úr, – mondtam – roppant buta helyzetbe kerültem, de tartozom egy vallomással: engem nem kényszerítettek rablásra, mint **Twist Olivert**. (Neményi 119)

Zeyk Adéle ugyanis 1930-ban *Bill Sikes*, a Dickens regényből jól ismert bűnöző alakját egy magyar betyár *Rózsa Sándor* figurájával helyettesítette (6a). Ezt már az amúgy majdnem mindent változatlanul közlő Hunga-Print kiadónak is sok volt, és ezen a helyen *betörővé* általánosította a szerkesztő Rózsa Sándort (6b). Érdekes az újrafordító (2012) megoldása is (6c), aki a magyar olvasó számára jobban ismert *Twist Olivér* alakját használja fel ugyanabból az angol regényből.

4. Érzékeny helyek az újrafordításban

Ha a célnyelvi norma változásának tükröződését szeretnénk nyomon követni az újrafordításban, meg kell találnunk azokat a helyeket, melyek „érzékenyek” a célnyelvi fordítási norma változására. Ilyen érzékeny hely a tegezés/magázás, a megszólítások, az udvariassági formák, a rokonsági viszonyok kifejezése, az ételek, italok neve, az étkeszések helye és ideje, a regény írása idejében közismert, de azóta elavult tárgyak vagy jelenségek megnevezése (pl. *pelmanizmus*).

Ezek eddig a cselekmény kontextusát jelentő korabeli szokások, tárgyak és jelenségek voltak, de bizonyos fordítói megoldások is lehetnek az újrafordítás szempontjából érzékeny helyek. Ez történik, ha a fordító konzekvensen és rendszerszerűen alkalmaz bizonyos stratégiát pl. elavult szavak felfrissítése (ami *kapuciner*, *néne*, *svihák* volt a régi fordításban *tejeskávé*, *nővér*, *gazember* lett az új fordításban), frazémák fordítása (általánosító vagy behelyettesítő), toponimák fordítása magyarázattal vagy magyarázat nélkül és általában az explicitáció megléte vagy hiánya bizonyos ismétlődő esetekben.

4.1. Tegezés vagy magázás

Vannak T/V nyelvek és nem T/V nyelvek. A T/V rövidítés a francia *tu* és *vous* nyomán keletkezett, mert a francia nyelvben, akárcsak a magyarban, a németben, az oroszban és még számos más nyelvben van lehetőség a familiáris és az udvarias nyelvhasználat személys névmással történő megkülönböztetésére. Az angolban nincs. A tegezés vagy magázás közötti választás a család és a társadalom hatalmi és szolidaritási viszonyait fejezi ki, kifejeződése nyelvenként változó, tehát a fordított művek adatokat tudnak szolgáltatni e kérdésben. A témának óriási szakirodalma van (Wardhaugh 1995, Szili 2007), melynek mélységeibe ez a kis fordításelemzési tanulmány nem tud belemerülni, de az, hogy egy 1922-ben keletkezett angol regény 1930-as magyar fordításában mindenki magázódik, míg az 2012-es magyar újrafordításban az egykorú fiatalok már tegeznek egymást, figyelemre méltó.

A tegezés és magázás között választás duplán is érzékeny hely a fordításban, részben azért, mert mint említettük, az angol–magyar fordításban ez a választás mindig fordítói döntés eredménye, másrészt azért mert 1930 óta a tegeződés a magyar társadalom nyelvhasználatában nagymértékben megváltozott, sőt napjainkban is folyamatosan változik, egyre újabb és újabb társadalmi csoportok között válik elterjedté.

Az 1930-as fordításban mindenki magázódik, még két ifjú főhősünk Tommy és Tuppence, a két ifjú kalandor is. A Hunga-Print ehhez nem nyúlt hozzá, meg is szólták érte az olvasók (ld. www1) Az újrafordítás tehát először is kettejük között állítja helyre a korunknak megfelelő beszédmodot. A két fiatal 1916-ban a háború alatt egy hadikórházban találkozott először, a cselekmény 1918-ban kezdődik, mindketten húsz év körüliek.

- (7) „Not seen **you** for simply centuries,” continued the young man.” (Christie 6)
 (7a) – Ősidők óta nem láttam **magát** – folytatta a fiatalember. (Zeyk 8)
 (7b) – Ezer éve nem **láttalak** – folytatta a fiatalember. (Neményi 11)

És a régi fordításban tart a magázódás a regény végéig még a leánykérés is magázódva zajlik, ami 1930-ban megfelelt a társadalmi nyelvhasználati normának, hiszen gyakran házaspárok is magázódtak életük végéig. A mai olvasónak viszont szokatlan lenne.

- (8) “**You** haven’t really proposed now,” pointed out Tuppence.
 “**You** won’t be able to get out of marrying me, so don’t **you** think it.”
 (Christie 258)
 (8a) – Még most sem **kért meg** – figyelmeztette Tommyt a lány.
 – Most már úgyszincs más **választása** és énhozzám kell **jönnie** feleségül, hát ne is képzelődjék! (Zeyk 168)
 (8b) – Még most sem **kértél meg** rendesen – figyelmeztette Tommyt a lány.
 – Nem **bújhatsz ki** a házasság elől, ne is **képzeld**, hogy **megszabadulsz** tőlem.
 (Neményi 334)

Egyébként nincs is olyan pont a regényben, ahol ifjú szereplőink rátérnének a tegezésre, tehát mindkét fordító a maga módján következetesen és a maga korabeli (1930 vö. 2012) célnyelvi normának megfelelően járt el, az angol *you* megfeleltetésekor. A régi fordításban mindenki magázódik. A férfi szereplők is magázódnak egymás közt, de még a rézkilincset tisztogató kis liftes fiút is mindenki magázza. Az új fordítás ezt is rendbe hozza. Tuppence és Tommy nemcsak egymást tegezik, hanem a liftes fiút is.

- (9) „... but I’ll bear **you** in mind, son. What’s this about the girl **you** say is leaving?”
 (Christie 71)
 (9a) –... de nem fogok **magáról** megfeledkezni. Mondja, fiam, mit is **mondott** előbb arról a szobalányról?... Megy el? (Zeyk 87)
 (9b) –... de nem felejtkezem meg **rólad** fiam. Mit is **mondtal** arról a lányról. Hogy kilép? (Neményi 95)

Igaz, hogy aszimmetrikus ez a tegezés, mert a liftes fiú nem meri őket visszategezni az új fordításban sem. Az udvariasság kategóriájába tartozik a megszólítás formája vagy a harmadik személy megnevezésének kérdése is. Agatha Christie-nél mindenki megkapja a *Mr*, *Mrs* vagy *Sír* tiszteleti megszólítást, nemcsak amikor megszólítják, ha-

nem akkor is, amikor a szerző ír róluk. Érdekes, hogy az első fordításban a szerzői narrációban is megőrződnek ezek a megszólító alakok, az újrafordításból már kimaradnak.

- (10) A hint of alertness came into **Mr. Carter's** manner.
„Because it seems that the papers were not destroyed after all, and that they might be resurrected to-day with a new and deadly significance.”
Tuppence stared. **Mr. Carter** nodded. (Christie 37)
- (10a) **Mr. Carter** modora mintha megélénkült volna.
– Azért mert az iratokat úgy látszik mégsem semmisítették meg, és ha ma előkerülnek egészen más végzetes jelentőségük lesz.
Tuppence nagyot nézett. **Mr. Carter** bólintott. (Zeyk 44)
- (10b) **Carter** kissé felélénkült.
– Azért, mert úgy látszik, hogy az irat mégsem semmisült meg, és most új és végzetes hatása lesz, ha feltámad.
Tuppence meglepetten bámult. **Carter** bólintott. (Neményi 49)

Az udvariassági formák fordításának további elemzéséről most lemondunk, hiszen köztudomású, hogy az Agatha Christie regényekben még a legszorongatottabb helyzetekben is végtelenül udvariasak egymással a szereplők, tehát az újrafordító sem tehetett többet, mint hogy a nyilvánvalóan tegeződő helyzetekben a familiáris formát választotta, és kissé csökkentette az udvarias megszólító megnevezések számát a szerzői leírásban. A regény két különböző fordítása még bőséges anyagot szolgáltatna az udvariasság pragmatikája szempontjából való feldolgozáshoz Szili (2007) alapján.

4.2. Ételek és italok neve

Könnyen avul a mindennapi ételek és italok megnevezése is. Mikor Tommy és Tuppence beülnek a Lyonsba, a lehető legolcsóbb ételt rendelik, amit még ki tudnak fizetni.

- (11) Tommy ordered tea and **buns**, Tuppence ordered tea and buttered toast. (Christie 7)
- (11a) Tommy teát rendelt és **kalácsot**, Tuppence pedig teát és vajas piritóst. (Zeyk 10)
- (11b) Tommy teát rendelt **zsömlével**, Tuppence pedig teát vajas piritóssal. (Neményi 13)
- (12) „Now then,” said Tommy, **taking a large bite of bun.** (Christie 8)
- (12a) – És most – szólalt meg Tommy, közben **jó nagy darabot törve a kalácsból.** (Zeyk 11)
- (12b) – Akkor hát – mondta Tommy – **jókorát harapva a zsömlébe.** (Neményi 13)

A vajas pirítóssal nincs gond a régi fordításban, legfeljebb második i-nek kellene hosszúnak lenni rövid helyett, de a kalácsot modernizálni kellett. Kalácsot nem szokás manapság kávézóban rendelni, helyette választotta az újrafordító a zsömlét. Az angolban a *bun* se nem zsömlé, se nem kalács, a *Cambridge Dictionary of English* szerint „small, sweet usually round cake” (‘kicsi, édes rendszerint kerek sütemény’) tehát formájában a zsömléhez, ízében valóban a kalácshoz hasonlít. Egy másik jelenetben még egyszerűbb a rendelés, csak két kávé rendelnek, de míg a török kávé a magyar olvasó is ismeri, a francia kávéról nem tudja, hogy tejeskávé. Mindkét fordító magyarázó fordítást alkalmaz, csak közben a régi fordító *kapucínere* kiment a divatból, azaz eltűnt a szóhasználatból.

- (13) „Two coffees.” (This was to the waiter.) „One **Turkish**, one **French**.” (Christie 27)
 (13a) – Két feketét! (ez a pincérnek szólt) – Azaz egy **kapucínert** és egy **törököt**.
 (Zeyk 33)
 (13b) – Két kávé – (Ez a pincérnek szólt) – Egyet **törökösen**, egyet **tejesen**.
 (Neményi 38)

És most jön a híres *walesi nyúl*, amelynek egyik mai előfordulása még az interneten található félrefordítások (leiter jakabok) gyűjteményébe is bekerült. Az angol konyhában teljesen hétköznapi sajtos melegszendvicsről van szó, hogy miért walesi, az homályba vész.

- (14) Having already lunched heartily, Tommy contented himself with ordering a **Welsh rarebit** and a cup of coffee. (Christie 55)
 (14a) Mivel már Tuppence-szel kiadós villás-reggelit evett, Tommy csak **walesi nyulat** és kávé rendel. (Zeyk 65)
 (14b) Mivel kiadósan megebédelt Tommy már csak kávé rendel **sajtós pirítóssal**.
 (Neményi 73)

Könnyű a mai fordítónak, aki a *Welsh rarebit* képét és receptjét is megnézheti az interneten, sőt recepteket is talál hozzá angolul is magyarul is. Vagy például az előbb említett Lyons kávéház esetében nemcsak a Lyons Corner House képét találja meg a világhálón, hanem az étlapokat, a pincérnök egyenruháját, sőt még a különböző időszakokban hordott főköötjük fényképét is. Ez a lehetőség a régi fordítás készítőjének kellemes nem állt rendelkezésére.

4.3. Az étkezések ideje

Már az előző példában (14) is feltűnhetett a tanulmány olvasójának, hogy Tommy a régi magyar fordításban *villásreggelire* eszi a walesi nyulat (14a), az új fordításban pedig *ebédre* eszi a sajtós pirítóst (14b). Az angol étkezések magyar megfelelői sokig tévesen éltek a magyar köztudatban a *dinnert*-t tartották ebédnek, a *supper*-t vacsorának, és a

lunch-el nem tudtak mit kezdeni. Ez látható a régi fordításban is. Az új fordítás rendbe teszi az étkezések idejét.

(15) „Now, will you come and have **lunch**?” (Christie 26)

(15a) – És most jön vagy nem jön **villásreggelizni**? (Zeyk 30)

(15b) – És most jössz **ebédelni**? (Neményi 35)

(16) „It makes no difference to me, as I shall not be **dining** at home.” (Christie 83)

(16a) – Nekem mindegy, mert nem **ebédelek** itthon. (Zeyk 98)

(16b) – Nekem mindegy, mert úgysem **vacsorázom** itthon. (Neményi 110)

Hogy a *dinner* a *lunch* és a *supper* ideje az angol társadalomban sem problémamentes, megtudjuk Bart István *Angol–magyar kulturális szótárából*:

lunch = a déli étkezés, ha valaki *supper*-t is fogyaszt (viszonylag későn), akkor maga főétkezés, míg ellenkező esetben a *lunch* csupán *light meal (snack)*, és az estefelé korán elfogyasztott főétkezés neve *dinner* (ami lehet akár déltájt is, mely esetben estefelé *high tea* van. (Bart 2001:107)

Ez olyan bonyolult, hogy jobb a célnyelvi olvasó elvárásaiból kiindulni. A régi fordításban a *lunch* fordításaként minduntalan felbukkanó *villásreggeli* a mai magyar olvasóban elegáns diplomaták világát idézi fel, pedig szereplőink egyszerűen ebédelnek. Ha pedig az „*I shall not be dining at home*” tényleg azt jelentené, ami a régi fordításban áll, hogy „nem ebédelek itthon”, akkor a lakásban vacsoraidőben a háziasszony távollétében zajló események értelmüket vesztenék. Az új fordítás készítője tehát joggal alakította át az étkezések elnevezését.

4.4. Toponimák, intézménynevek megfeleltetése

Az angol földrajzi nevek, városnevek, londoni városrészek, utcák, terek, intézmények megnevezései fontos atmoszférateremtő szerepet játszanak Agatha Christie regényeiben. Általában a nem fordítandó kifejezések közé tartoznak, de magyarázó betoldást gyakran alkalmaznak mellettük a fordítók (pl. *St Pancras* → *St Pancras pályaudvar*), vagy a tulajdonnevet változatlanul hagyják, és a köznévi elemet lefordítják (pl. *Trafalgar Square* → *Trafalgár tér*). Ezt teszi a régi fordító is: pl. *Dover Street Tube* → *Dover-utcai földalatti megálló*. Az új fordítás készítője viszont joggal arra számít, hogy a 2012-es magyar olvasó többet tud Londonról, és jobban tud angolul, mint az 1930-as évekbeli magyar olvasó. Neki nem kell magyarázni, hogy mi a *Dover Street*, a *St. James Park* és a *National Gallery*, ezért nem is magyarázza, meghagyja változatlanul.

(17) ... and momentarily blocked the **Dover Street** Tube exit. (Christie 6)

(17a) ... s egy pillanatra elzárták **Dover-utcai** földalatti megálló kijáratát. (Zeyk 8)

(17b) ... átmenetileg eltorlaszolva a **Dover street-i** földalatti-állomás kijáratát (Neményi 11)

- (18) She was half-way across **St. James's Park**, when a man's voice behind her made her start. (Christie 14)
- (18a) **St James kertjének** felútján volt, amikor közvetlenül a háta mögött megszólalt egy férfigang. (Zeyk 19)
- (18b) Éppen átvágott a **St James Parkon**, amikor félúton megállította egy háta mögül megszólaló férfigang. (Neményi 22)
- (19) He had been bound by an honourable promise not to open any such letters if they did arrive, but to repair to the **National Gallery...** (Christie 31)
- (19a) Tommynak becsületszavát kellett adnia, hogy nem bontja ki ezeket a leveleket, ha ugyan jönnek, ellenben elmegy a **Nemzeti Múzeumba...** (Zeyk 36)
- (19b) Tommynak szentül meg kellett ígérnie, hogy nem bontja ki ezeket a leveleket, ha egyáltalán érkeznek, viszont elmegy a **National Gallerybe,...** (Neményi 42)

A lefordított köznévi rész gondot is okozhat, ha a fordító nem járt a St James Parkban, hiszen a *kert* szó (18a) semmiképpen nem illik a Buckingham palota előtt elterülő 23 hektáros óriási londoni közparkra (vö. *St James kertjének felútján volt*).

4.5. Elavult jelenségek

Ki tudja ma már mi volt a pelmanizmus? Pedig a 20-as évekbeli Londonban mindenki által emlegetett divatos memóriafejlesztő tréning volt. Mikor Tuppence kissé elgondolkodik, Tommynak erről a pelmanizmus jut eszébe. Lehet, hogy a 30-as évekbeli magyar olvasónak is, de a mai magyar olvasónak biztos nem. Az új fordítás készítője inkább megmagyarázza.

- (20) „Be quiet. I'm thinking.”
 „Shades of **Pelmanism!**” said Tommy, and relapsed into silence. (Christie 27)
- (20a) – Csönd . Most gondolkozom.
 – Közeledik a **pelmanizmus** felé! – mondta Tommy és elhallgatott. (Zeyk 33)
- (20b) – Hallgass, most gondolkodom.
 – **Emlékezetfejlesztő tréning** – jegyezte meg Tommy, majd hallgatásba burkolódzott. (Neményi 38)

4.6. Elavult szólásmondások

Az újrafordítás szempontjából érzékeny helyek között előkelő szerepet játszik a frazeologizmusok fordítása. A frazeologizmus lényege, hogy az egész jelentése több mint az elemek jelentése, tehát ha a forrásnyelvi frazeologizmus jelentését a célnyelven elemenként kell összerakni, az nem jó. Akkor nem csattan. Bár a szó szerint lefordított frazéma gazdagíthatja a célnyelv frazémakincsét. Milyen szépen jellemzi a tétlen

embert az angol nyelv, ezzel a képpel: *Várja, míg fű nő a lába alatt*. De ez nem a miénk. Ilyenkor mi azt szoktuk mondani, hogy: *Várja, hogy a sült galamb a szájába repüljön*. A *Kakas csípje meg* a miénk volt, de már nem használjuk, vagy talán csak vidéken. Az új fordítás készítője mindkét esetben lemondott a frazeologizmussal való fordításról.

- (21) **“Dash it all**, Tommy, we’ve got to DO something for our money.” (Christie 46)
 (21a) **Kakas csípje meg** Tommy, valamit csak kell csinálnunk ezért a pénzért!
 (Zeyk 58)
 (21b) **A mindenségedet** Tommy, legalább csináljunk valamit ezért a pénzért!
 (Neményi 63)
- (22) Tuppence hated **letting the grass grow under her feet**. (Christie 69)
 (22a) Tuppence **nem szerette megvárni míg fű nő a lába alatt**. (Zeyk 84)
 (22b) Tuppence **soha sem halogatott semmit**. (Neményi 92)

4.7. Magyarázó tagmondatok betoldása

Érzékeny hely lehet a fordításban a szereplők szóbeli megnyilvánulásait kísérő mondatok fordítása, mert ezekkel elég szabadon bánhatnak a fordítók. Most nem az idéző igék sokat emlegetett konkretizációjára gondolok, hanem általában a szóbeli megnyilvánulásokat kísérő mondatokra. Mindkét fordító következetesen jár el: a régi fordítás készítője lépten-nyomon betold ilyen kísérő tagmondatokat, melyek az eredetiben nem szerepelnek, az új fordítás készítője soha.

- (23) „I guess you’ve no right to ask such a thing! (Christie 4)
 (23a) – Úgy gondolom, – **mondta sértődötten** – hogy nincs joga ilyesmit kérdezni!
 (Zeyk 6)
 (23b) – Nincs joga ilyesmit kérdezni! (Neményi 8)
- (24) “Why” (Christie 5)
 (24a) – Miért éppen nőben? – **csodálkozott a lány**. (Zeyk 6)
 (24b) – Miért? (Neményi 8)
- (25) „Wait – I must warn you. There may be a risk ... (Christie 5)
 (25a) – Várjon – **legyintett a férfi** – Kötelességem figyelmeztetni valamire. Lehet, hogy ez nagy kockázattal jár. (Zeyk 6)
 (25b) – Várjon, figyelmeztetnem kell. A dolog kockázatos is lehet. (Neményi 8)

Ha az angol eredetit megnézzük (23), (24), (25), látjuk, hogy, az eredeti angolban nincs se sértődés, se csodálkozás, se legyintés. Az új fordításban sincs (23b), (24b), (25b). A régi fordítás (23a), (24a), (25a) segít az olvasónak jobban megérteni a szereplők lelkiállapotát. Később is többször fordulnak elő benne ilyen mondatok: *A lány összerezzen*

(Zeyk 19), úgy, hogy ezek nem szerepelnek az eredetiben. Az új fordításban ilyen be-
toldások nem fordulnak elő. Az új fordítás általában szűkszavúbb. Nem magyarázza a
földrajzi és intézményneveket, nem minősíti a szereplők megnyilvánulásait, nem utal a
szereplők lelkiállapotára, tehát több mindent bíz az olvasóra, vagy úgy is mondhatnánk,
egyenrangú félnek tekinti az olvasót. Egészében véve a régi fordításra az explicitebb
megoldások kedvelése az új fordításra az implicittebb megoldások kedvelése jellemző.

5. Összefoglalás

E néhány példa elemzéséből is látható, hogy miért volt szükség Agatha Christie *The Secret Adversary* című regényének újrafordítására. Felsoroltunk néhány újrafordítás szempontjából érzékeny helyet: elavult szavak (pl. *néne* 'nővér' helyett, *svihák* 'gazember' helyett), elavult jelenségek (pl. *pelmanizmus*), tegezés/magázás, megszólítások, ételek, italok neve, étkezések ideje, toponimák, intézmények neve, frazeologizmusok fordítása. Ezekben a helyeken a régi fordítás készítője feltehetően a 19. század elejének megfelelő célnyelvi norma szerint járt el (ezt sajnos nem tudjuk ellenőrizni, de azt, mint egyszemélyes adatközlő bizonyíthatom, hogy a *kapucíner* szót a nagymamám tényleg használta). Az új fordítás készítőjéről viszont megállapítottuk, hogy az érzékeny helyek fordítását a 21. század elején, azaz a napjainkban uralkodó célnyelvi norma figyelembe vételével oldotta meg. Csak az a kiadó nem járt el helyesen, amely egy 1930-ban készült fordítást úgy adott el 60 évvel később, hogy nem tüntette fel a fordítás készítésének időpontját.

De beszélhetünk-e újrafordítási műveletekről? Sajnos nem. Amikor azt írtuk, hogy az új fordítás készítője „felfrissítette”, „rendbe tette”, „helyre állította”, akkor nem arra gondoltunk, hogy az új fordítás készítője a régi fordítást frissítette fel, tette rendbe, hiszen az új fordítás készítője sokszor szándékosan nem is veszi kézbe a korábbi fordítást vagy fordításokat, nehogy befolyásolja őt a régi fordítás szövege. Ilyenkor arra utaltunk, hogy az új fordítás készítője úgy fordította az eredetit, hogy a mai célnyelvi normának megfelelő fordítási megoldásokat alkalmazott. Ezért nem beszélhetünk újrafordítási műveletekről sem, mert az újabb és újabb fordítások készítői általában nem az előző fordításból, hanem az eredetiből dolgoznak, csak a fordítás kutatója az, aki a régi és az új fordítást egybeveti. Mint látjuk néha az olvasók is megteszik ezt, és számon kérik a fordítótól a saját korukra jellemző célnyelvi norma követését. Joggal.

Irodalom

- Bart István 2001. *Angol–magyar kulturális szótár*. Corvina, Budapest.
- Berman, Antoine 1990. La retraduction comme espace de la traduction. In: *Palimpsest. Retraduire*, Vol. 4. 1–7.
- Brownlie, Siobhan 2006. Narrative Theory and Retranslation Theory. *Across Languages and Cultures* Vol.7. No. 2. 145–171.
- Chesterman, Andrew. 2003. From „Is” to „Ought”. Laws, Norms and Strategies in Translation Studies. *Target* Vol. 5. No.1. 1–20.
- Klaudy Kinga 1994. *A fordítás elmélete és gyakorlata*. Scholastica, Budapest.
- Robin Edina 2012. Fordítások újraszerkesztése. Mit tesz a szerkesztő a fordított szöveggel? *Filologia.hu* 3. évf. 2. szám. 99–117.
- Szili Katalin 2007. Az udvariasság pragmatikája. *Magyar Nyelvőr* 131. évf. 1. szám 1–16.
- Toury, Gideon 2005. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Benjamins, Amsterdam.
- Wardhaugh, Ronald 1995. *Szociolingvisztika*. Osiris-Századvég, Budapest.
- Williams, Jenny - Chesterman, Andrew. 2000. *The Map*. St. Jerome, Manchester.

Források

- Christie, Agatha 1922. *The Secret Adversary*. www.freclassicebooks.com
Letöltve: 2017. április 5.
- Christie, Agatha 1930. *A titkos ellenfél*. (ford.) dr. Zeyk Adéle bárónő, Palladis Rt., Budapest.
- Christie, Agatha 1995, 1997, 1998. *A titkos ellenfél*. (ford.) dr. Zeyk Adéle, Hunga-Print Kiadó, Budapest.
- Christie, Agatha 2012, 2015. *A titkos ellenfél*. (ford.) Neményi Róza Európa Kiadó, Budapest.

Az olvasói értékelések forrása

- www1=@galagonya <https://moly.hu/konyvek/agatha.christie-a-titkos-ellenfel>
Letöltve: 2017. április 5.
- www2=@sssajt <https://moly.hu/konyvek/agatha.christie-a-titkos-ellenfel>
Letöltve: 2017. április 5.
- www3=@Juci <https://moly.hu/konyvek/agatha.christie-a-titkos-ellenfel>
Letöltve: 2017. április 5.
- www4=@morzsa <https://moly.hu/konyvek/agatha.christie-a-titkos-ellenfel>
Letöltve: 2017. április 5.
- www5=@Book.She <https://moly.hu/konyvek/agatha.christie-a-titkos-ellenfel>
Letöltve: 2017. április 5.

Hegedűs Rita¹

AZ INFINITÍVUSZ LENDÜLETE –

A főnévi igeneves mondatbeágyazódás elméleti és gyakorlati megközelítésből

Abstract

The functional-cognitive approach is deeply rooted in the Hungarian linguistics. The problem of how to contrast the Hungarian embedded infinitive clause to the adequate structure of the indo-europien languages cannot be solved by structural-grammatical methods. Talmy's Force Dynamic model gives the key to how to find the *tertium comparationis* for the different usage of the infinitive clause. The study proves that teaching practice enhances the gains of theoretic insights.

Keywords: *tertium comparationis, subjunctive, sequential/summative scanning*

Kulcsszavak: *tertium comparationis, mondatbeágyazódás, konjunktívuszi mellékmondat*

1. Bevezetés

Az infinitívuszos szerkezetek elméleti és gyakorlati vizsgálata nyelvész-nyelvtanári pályafutásom során többször felmerült. Elsősorban a magyart idegen nyelvként tanulók hibái irányították rá a figyelmet erre a látszólag szintaktikai kérdésre. A hibák elemzéséből, kategorizálásából nőtt ki az irányított, statisztikailag is értékelhető tesztelés, mely lépésenként vezetett néhány alapkérdés megválaszolásához:

- mivel magyarázható, hogy az indoeurópai nyelvekben az infinitívuszos mondatrövidítések sokkal gyakoribbak, mint a magyarban;
- van-e szabály arra, hogy a magyarban mely esetekben cserélhető fel a konjunktívuszt tartalmazó mellékmondat főnévi igeneves szerkezetre.

Hosszú évek gyakorlata során sokszor kerül a tanár nehéz helyzetbe, amikor a legalaposabb felkészülés ellenére sem tud kielégítő választ adni bizonyos „kínos” tanulókérdésekre. Tudomásul kell venni, hogy vannak problémák, amelyekre a tanuló nyelvtudásának, a nyelvtudomány eredményeinek, a tanár felkészültségének adott szintjén

¹ Hegedűs Rita PhD, Berlini Humboldt Egyetem – Károli Gáspár Református Egyetem;
hegedus.rita@gmail.com

nem adható válasz. E három eshetőség közül az utolsó a legkínosabb, ugyanakkor a leggyümölcsözőbb is lehet, amennyiben a kutatásra sarkall. Ekkor, a valós problémákra adott válaszlehetőségek keresése közben születhet olyan eredmény, amely a nyelvtudományt gazdagítja.

A tertium comparationis – azaz a közös nevező – megtalálásához vezető út nemegyszer hosszú és rögzös, kitérőkkel tarkított.

Hosszú – mivel az infinitívuszi mondatrövidítéssel kapcsolatos hibákra ca. 30 évvel ezelőtt figyeltem fel, az adekvát magyarázatot azóta keresem.

Rögzös – a magyarban hibásnak értékelt főnévi igenévi rövidítés feloldására az alárendelt mondatból való átalakítás alkalmas. Ezek az alárendelő mondatok viszont már önmagukban is több nehézséget hordoznak: az alárendelés típusának megválasztása – alanyi, tárgyi vagy célhatározói alárendelés – szintaktikai, a mellékmondat igéjének konjunktívuszi (hagyományos, nem funkcionális elnevezéssel élve: imperatívuszi) vagy indikatívuszi alakjának kiválasztása pragmatikai, a helyesen ragozott alak kiválasztása morfológiai nehézség.

Kitérőkkel tarkított – a strukturális szemléletű nyelvléírásra épülő nyelvtanítás számára a használható szabály a grammatikában gyökerezik, s lehetőség szerint explicit. A lexikai és pragmatikai szempontok, s az ezek mélyén rejlő kognitív összefüggések ebbe a kategóriába nehezen férnek bele, sokkal nehezebben ragadhatók meg, s ellentmondanak a nyelvtanulás során alkalmazott „szabály” fogalmának. A kizárólag szintaktikai–morfológiai alapú szabályok keresése felesleges kitérőket jelentett; segített ugyan a jelenség részletes feltárásában, ám a megoldáshoz nem vitt közelebb.

A némettel való részletes összevetés áll 2016-ban megjelent tanulmányom középpontjában (Hegedűs 2016). A jelen írás ennek rövidített, a magyar főnévi igeneves szerkezetekre fókuszáló, s az abban megfogalmazott álláspontokat újabb érvekkel alátámasztó változata.

2. A főnévi igenév mint szófaj; a lehetséges mondatrészi szerepek

Leíró nyelvtanainkban *átmeneti szófajként* szereplő főnévi igenév funkcióját egyrészt az ige és a főnév általános tulajdonságaiból, másrészt erőteljesen nyelvhez, ill. nyelvátlapothoz kötött különbségéből kiindulva lehet megérteni. Ahogyan a magyar nyelv specifikus tulajdonsága, hogy ugyanazt a formánst egyaránt felveheti ige és főnév (személyt jelölő formáns: birtokos személyjel, ill. igei személyrag), az indoeurópai nyelvekre és a magyarra egyaránt jellemző, hogy a főnév nem jelöli az időbeli kiterjedést, az ige ezzel szemben igen. Az indoeurópai infinitívusz „átmeneti” jellemvonása, hogy atemporális és aperszonális, ezzel szemben a magyar infinitívusz jelöli a személyre való vonatkoztatást: *látnom kell*. Ettől függetlenül a magyar is megtartja átmenetiségét: kimerevíti, időtlenné teszi a cselekvésfogalmat, így léphet fel alanyi, tárgyi vagy célhatározói szerepben:

(1) *Jó itt üldögdélni.*

(2) *Hallom a vihart közeledni.*

(3) *Elmegyek úszni.*

Nem foglalkozom a ritkán előforduló tekintethatározói szerepű infinitívusszal:

(4) *Jönni jön, de minek;*

s e tanulmány keretei közé nem akarom besorítani az infinitívuszi vonzat komplex problémáját.

Kiindulásként fontos leszögezni két sarkalatos pontot.

1.) Az **állítmány/predikátum** megjelölést funkcionális értelemben használom: A funkcionális megközelítés értelmében az az állítmány, amely új mozzanattal viszi előre a kommunikációt (v.ö. Dik 1978: 25–37). Szerkezetileg természetesen tovább lehet bontani ezeket a nagyobb egységeket, de a formális, lexéma-szemponitú mondatelemzés tévútra vezet a nyelvtanulót. Ezen „tévutak” eklatáns példája a birtoklást kifejező szerkezetek állítmánynak titulált *van*-ja és részeshatározóként számon tartott *-nak/-nek* ragos főneve, ill. a *kell* segédigés mondatok szintén részeshatározónak értékelt *-nak/-nek* ragos főneve:

(5) *Péternek sietnie kell.*

(6) *Péternek van két barátja.* (Hegedűs 1999.)

2.) A különböző nyelvek **nyelvtani kategóriáinak elhatárolása** – különös tekintettel a szófajokéra – nem fedi egymást tökéletesen. A formai megfeleltetés kifejezetten félrevezető², a szemantika bevonása a kritériumrendszerbe ingoványos terület: egy-egy kategória nagysága, hatásköre attól függ, mely diszkrét egységek alapján határozzák meg a kategória fő jellemzőit. Mindezek figyelembevételével leszögezhető, hogy a nyelvi összevetésnél tökéletes szófaji egyezésről nem lehet szó, legfeljebb megfeleltetésről. Ezzel magyarázható, hogy, bár a magyar főnévi igenév személyjelölése az infinitívusz aperszonalitásának ellentmond, mégsem vonható kétségbe e kategóriába való tartozása³. A további gondolatmenet szempontjából lényeges még egy szempont, mely a német/angol és magyar infinitívuszos konstrukciók különbségénél fontos szerepet játszik: Smirnova (Smirnova 2010) Langackerre támaszkodva (Langacker 2008⁴) a szófajok elkülönítésénél fontosnak tartja a *simplex* és *komplex* tulajdonságot. Eszerint az észlelés szempontjából nem mindegy, hogy egy dolgot statikusnak vagy dinamikusnak érzékelünk. A dinamikus – *komplex* – kapcsolat mentálisan az egyes részegységek egymásra következő sorozatának feldolgozásaként realizálódik. Jelen van az állandó változás, a részek egymásból fejlődnek (sequenzial Scanning). Ennek tipikus példája az ige. A *simplex* kapcsolatok statikusak, ide tartoznak pl. a melléknévek, főnevek. Smirnova a *zu*+infinitívuszos szerkezeteket aprocesszuálisnak nevezi: ugyan komplex tulajdonságokat mutatnak – részegységekből állnak – ám mentális feldolgozásuk ho-

2 A német leíró nyelvtanok tipikus megoldása, hogy főnévként azonosítanak minden olyan önálló morfémát, amely megkaphatja a *der, die das*-t, ill. az igeiség kritériuma a konjugálhatóság, a főnévé a deklinálhatóság. Az ilyen típusú egynyelvi, formai meghatározás alapján természetesen nem lehet mit kezdeni a magyar személyjelölő formánsok igei és főnévi kapcsolódásával: *várunk, házunk*.

3 Érdekes és tanulságos feladat lenne a prototípus-elmélet kiterjesztése a szófaji kategóriákra.

4 The event unfolds through time. At each instant the ball occupies some position in space, but each case is a different one: collectively these positions define its spatial path. The situation obtaining at any one moment constitutes a simplex relationship and is therefore complex. (Langacker 2008: 109)

lisztikusan történik, az egyes részegységek/részállapotok egyidejűleg aktiválódnak⁵.

A teljesség kedvéért meg kell említeni, hogy az *-ás/-és* képzős deverbális nomenek sok szempontból tekinthetők az indoeurópai nyelvek infinitívusának ekvivalenseként. Ha egy lehetséges prototipikus szófaji felosztást veszünk alapul, a *-ni* képzős igeneveknél erőteljesebben jellemző rájuk a *summativ Scanning*: azaz még távolabb állnak az igétől.

3. Az infinitívusos szerkezetek vizsgálatának lehetséges szempontjai

A különböző típusú infinitívus-konstrukciók vizsgálatánál első pillanatban nehézkesnek tűnik a *tertium comparationis* megtalálása. Segítséget jelenthet a szerkezetek alárendelő mondattal való összevetése: maga a **beágyazás/beágyazódás** megjelölés arra utal, hogy egy eredetileg két predikátumot tartalmazó megnyilatkozásban a második predikátum infinitívuszi formában, mondatrészként beépül az elsőbe.

- | | |
|---------------------------------------|--|
| (7) <i>Jó itt üldögélni.</i> | (7a) <i>Jó, hogy itt üldögélünk / Jó, ha itt üldögélünk.</i> |
| (8) <i>Hallom a vihart közeledni.</i> | (8a) <i>Hallom, hogy közeledik a vihar.</i> |
| (9) <i>Elmegyek úszni.</i> | (9a) <i>Elmegyek, hogy ússzak.</i> |

Az eredeti és a betűjellel indexelt mondatpárok tagjai a három esetben különbözőképp viszonyulnak egymáshoz. 29 magyar anyanyelvű megkérdezett közül 27 a (7) – (7a) mondatpár tagjai között jelentős különbséget észlelt. A (8) – (8a) mondatpár esetében 20 megkérdezett azonosnak értékelte a két mondatot, a (9) – (9a) esetében 17 válaszoló érzett különbséget, de nem tudta megfogalmazni ennek mibenlétét⁶.

A **grammatikai kategóriákat** figyelembe vevő elemzés a következő eredményt adja:

- (7) – (7a) és (8) – (8a) esetében a fölé- és alárendelt predikátum időben egymást fedik:
- (7) [most] *Jó itt [most] üldögélni* – a személyre való vonatkoztatás hiánya általános érvényűvé terjeszti ki, időtlenné teszi az állítás hatókörét.
- (8) [most] *Hallom a vihart [most] közeledni* – a két proposíció időben egybeesik.
- (9) [majd, egyszer] *Elmegyek [majd, egyszer] úszni* – az *úszás* időben mindenképpen követi a főmondatbeli cselekvés végrehajtását: *elmegy < úszik*; T1 < T2
- (8) esetében a személyek egyezését vagy különbözőségét figyelembe véve egyértelmű, hogy az accusativus cum infinitivo szerkezetekben különbözik az alany személye.

Az alanyok személye akár különbözhet is: (9b) *Elküldöm a fiamat úszni* – az időbeli viszonyok nem változnak.

5 [...]Neben den beschriebenen simplexen Beziehungen gibt es auch komplexe aprozessuale Beziehungen: Sie bestehen zwar aus mehreren Zuständen, werden aber durch ein sog. *summary scanning* (in Folgenden: **summatives Scanning**) als Einheit erfasst. (Smirnova 2010: 111)

6 A kérdőívet a Balatonalmádi Magyar–Angol Tannyelvű Gimnázium 12-es diákjai töltötték ki. Érdekes képet mutatnak a mondatpárok esetleges különbségének magyarázatai: legtöbb válaszadó hangsúlykülönbségként nevesíti az eltéréseket; szinte mindenki felismeri az (1) – (1a) általános – személyes eltérését. Természetesen nem használják a Langacker-féle terminológiát, de ráéreznek az (1) mondat *summativ Scanning*-jére.

A **mentális feldolgozás szempontját** vizsgálva megállapítható, az időbeli párhuzam – mely (7) esetében épp az atemporalitáson és személytelenségen keresztül kelti az „általánosság” érzetét, egyértelműen a szummatív feldolgozásról tanúskodik.

A (8) példában – s általában az accusativus cum infinitivo szerkezetekben – a főmondat a közlés forrását jelöli, az információ értékhez nem tesz hozzá. Így az információ szintén egységként jelenik meg.

A (9) mondatban a kétféle cselekvés egymástól jól elkülöníthetően, sajátos logikai-pragmatikai kapcsolatot létrehozva jelenik meg, melyek vizsgálata érdekes eredményeket hozhat. Mielőtt azonban mélyebben belemerülünk a célhatározói mondatok fordításából adódó hibák elemzésébe, mindenképpen rögzítenünk kell néhány, akár stilisztikainak is nevezhető észrevételt.

3.1. *Infinitívus vagy alárendelés?*

Tény, hogy az indoeurópai nyelvekben számszerűen gyakoribb az infinitívuszi beágyazódás, mint a magyarban. Mind az irányított, mind a nyitott feladatok vizsgálata azt mutatja, hogy elsősorban a tárgyi alárendeléseknél, és a különböző alanyokat tartalmazó célhatározói mondatoknál lép fel interferencia. A magyar nyelvtanok nem fektetnek különösebb súlyt e jelenségre, hiszen az anyanyelvi nyelvhasználók esetében nem fordulnak elő ilyen jellegű hibák⁷, ezek kizárólag a magyar mint idegen nyelv oktatásában, ill. a fordítás során jelennek meg. Nem véletlen, hogy a problémával kizárólag a kontrasztív indíttatású nyelvéírások foglalkoznak⁸.

Néhány egyszerű strukturális szabály segítségével kiküszöbölhető a legdurvább tévesztések, de ezek egyrészt csak részigazságokat tartalmaznak, nem általánosíthatók, másrészt nem világítják meg a szerkezeteket mozgó dinamikát, a grammatikával nem magyarázható összefüggéseket. A nyelvtanulás kezdeti szakaszában ugyan alkalmazhatók, de az előrehaladás mértékétől függően fokozatosan „le kell őket cserélni” pragmatikai, ill. kognitív magyarázatokra. Az új megközelítést mindig meg kell előznie jól kiválasztott hangos anyagoknak, melyből a tanuló induktív módon, kreatív feladatként maga jut el a megoldáshoz. A probléma tudatosítására a B1 szint előtt semmiképpen sem kerülhet sor. A tanulóknak jártassággal kell rendelkezniük a modális segédigék, ill. a felszólító módú igeragozás használatában. Szükséges, hogy már előzőleg találkozzanak tartalomváró alárendelő összetett mondatokkal (*hogy-os*

7 Érdekes további eredményeket hozhat az infinitívuszos beágyazódással kapcsolatos hibák elemzése a magyar származásnyelvű beszélők nyelvhasználatban. Saját, a berlini Humboldt Egyetem Magyar tanszékén gyűjtött megfigyeléseim szerint az angol/német mintára alkotott, a magyarban hibás szerkezetek előfordulása nagyon gyakori a magyar származásnyelvű, ám német/angol környezetben szocializálódott hallgatók körében.

8 Korchmáros a főnévi igenév tárgyalásánál említi az alárendelő mondatok és az infinitívuszi mondatrövidítés viszonyát. Két esettel foglalkozik: a főmondat alanya, ill. tárgya megegyezik a beágyazott főnévi igenév alanyával. (Korchmáros 2006: 129–130). Ennél részletesebben tárgyalja az infinitívuszi mondatbeágyazást Hegedűs (2004: 268–275).

mondatok), amelyek mellékmondataiban felismerik a pragmatikai komponenst: a **még meg nem valósult, de szándékolt, tervezett eseményt**.

A két szálon futó előkészítést autentikus szöveg alapján érdemes elvégezni.

MODÁLIS SEGÉDIGÉK TUDATOS HASZNÁLATA	HOGY-OS ALÁRENDELŐ MONDATOK
<p><i>Tisztelt Részvevők!</i> (10) Az alábbiakban hasznos információkkal szeretnénk szolgálni az útiköltség-támogatással kapcsolatban. (11) Egyetemünk az útiköltség támogatásában segítséget kíván nyújtani. (11) Az útiköltség-támogatást a konferenciát követően egyéni bankszámlára tudjuk átutalni. (12) Ehhez minden igénylőnek ki kell töltenie a mellékelt űrlapot.</p>	<p>(13) Ehhez kérjük Önt, hogy a ... e-mail címre küldje el a következő adatokat, hogy elő tudjuk készíteni a megfelelő dokumentumokat. (14) Kérjük továbbá, hogy a konferenciára hozza magával menetjegyei fénymásolatát.</p>
<p>(15) Az anyaintézmény adatait nem szükséges csatolni a dokumentumokhoz</p>	

Jól látható, hogy a bal oldali oszlop segédige+infitívuszt tartalmazó mondatokat, a jobb oldali *hogy*-os mellékmondatokat tartalmaz. A segédigévé válás grammatikalizációs folyamata történetileg levezethető; felismerhető, az egykor önálló predikátumként funkcionáló modális segédigék különböző mértékben elvesztik önállóságukat. A (15) mondat predikatívuma⁹ egyenesen átvezet az alárendeléshez: (10a) *Nem szükséges az, hogy csatolják az adatokat* – s így rögzíthető az infinitívuszos mondatbeágyazódás egyik gyakori típusa: az alanyi alárendelés.

3.2. A grammatikára támaszkodva

E tanulmány kereteit meghaladná a téma teljeskörű kifejtése, ezért kénytelenek vagyunk lemondani a modalitás, a beszédszándék, a kommunikációs cél aprólékos szempontjainak vizsgálatáról – összpontosítsunk a lehetséges szabályalkotásra. A mondatbeágyazás gyakori hibáinak kiküszöbölésére szolgáló legegyszerűbb **grammatikai** szabály szintaktikai természetű:

I. A célhatározói alárendelő mondatok mellékmondata minden további nélkül

⁹ Részletes kifejtését lásd: Károly 1956.

kifejezhető infinitívusszal, amennyiben a főmondat és a mellékmondat alanya megegyezik:

(3) *Elmegyek úszni.*

II. A célhatározói alárendelő mondatok mellékmondata kifejezhető infinitívusszal, amennyiben a főmondat tárgya azonos a mellékmondat alanyával:

(16) *Elküldöm a gyereket vásárolni.*

III. A célhatározói alárendelő mondatok mellékmondata kifejezhető infinitívusszal, amennyiben a főmondat datívusza azonos a mellékmondat alanyával:

(17) *Veszek egy gitárt a gyerekeknek gyakorolni.*

(18) *A papa adott egy ötszázast Jancsikának fagyizni.*

A példamondatok alapján a grammatikai alapú szabály ugyan megállja a helyét, de az ellenpróbák megingatják a vélt biztonságot: gyakoribb a (18a) *A papa adott egy ötszázast Jancsikának fagyira.*

Kifejezetten hibásnak érezzük a következő, datívuszos szerkezeteket: (19) **Az orvos felírt egy újfajta gyógyszert a betegek meggyógyulni.*

Pusztán a mondatrészi szerep tehát már a datívusz esetében sem egyértelműen iránymutató. Ilyenkor vagy megelégszünk egy kevésbé explicit szabállyal:

IV. Ha nem vagy biztos a mondatbeágyazás helyességében, válaszd az alárendelő mondatot!

Vagy elbúcsúzunk a száraz grammatikai megoldásoktól, s átlépünk a szemantika színesebb világába.

3.3. Szemantikai megközelítés

A tanulói hibák tárházát kínálják a direktív igét tartalmazó tárgyi alárendelő mondatok:

(20) **A nővér megkért levetkőzni.*

(21) **Az adóhivatal felszólított az adót befizetni.*

(22) **A szigorú apa megparancsolta a gyerekeknek korán ágyba menni.*

A szerkezetileg alárendelt predikátum negatív előjelű – azaz az elérendő/megalósítandó cél valaminek a meg-nem-történte – szintén nem tűri az infinitívuszi mondatbeágyazásodást:

(23) **Viszek magammal ernyőt nem megázni.*

(24) **Nem eszem süteményt, nem meghízni.*

(25) **Becsukom az ablakot, nehogy fájni.*

További, tanulói produktumokból származó hibás mondatok:

(26) **A férfi megakadályozta a feleségét elmenni a lakásból.*

(27) **A rendőr kényszerített a gyalogosokat elhagyni az utat.*

(28) **Jancsi rávette Juliskát elszökni az erdőbe.*

(29) **Az anyám megengedte felvenni az ő cipőjét.*

A szemantikai elemzésből levonható következtetés messze áll az explicit szabálytól. Mindenképpen tetten érhető az akceptálható főmondat igéjének jelentéskomponense: szándék/törekvés/akarat a megvalósítandó/elérendő cél irányában. Ahol nincs jelen ez a jelentéskomponens – (23, 24, 25, 26) –, vagy éppen túl erős, eléri az „erőszakos kényszerítés” szintjét – (27, 28) –, ill. éppen ellentmond annak – (26) –, ott **helytelen az alárendelés helyett alkalmazott infinitívuszi szerkezet**.

3.3.1. A mozgást jelentő igék

Gyakori típus a főmondatban a mozgást jelentő ige: (30) *János bement a házba pihenni*. Az infinitívusz nélküli mondat – (30a) *János bement a házba* – perfektív, az ige teljesítményt jelöl (accomplishment), benne az esemény lezárását, az eredményes befejezését megelőző szakasz is profilírozva van. Az infinitívusszal bővített szituációban az esemény ugyan bővült egy célképzettel, de egyben elvesztette perfektív aspektusát: **a második predikátum perfektiválódása eltolódott egy bizonytalan jövő időre**, sikeres befejezésének időpontja ismeretlen.

A következő mondatok akceptálhatóságát 12 magyar anyanyelvű személy segítségével próbáltam ki. A mindenki által helytelennek ítélt mondatokat *-gal, a legalább két megkérdézett véleményező által hibásként értékelt mondatot *+-szal jelöltem.

- (29) *János bement a házba pihenni.*
 (30) (*+) *János belépett a házba pihenni.*
 (31) (*) *János bement a szobájába egyedül lenni.*
 (32) (*+) *Kinyitom az ablakot szellőztetni.*
 (33) (*) *Kinyitom az ablakot napozni.*
 (34) (*+) *Kinyitom az ablakot kinézni.*
 (35) (*) *Kinyitom a rádiót zenét hallgatni.*
 (36) *Beugrott a barátnőjéhez beszélgetni.*
 (37) *Bepillantott a terembe ellenőrizni a diákokat.*
 (38) (*) *Meggyújtotta a villanyt jobban látni.*
 (39) (*) *Begyújtott a tűzhelybe főzni.*
 (40) *Eljött üdvözölni minket.*
 (41) *Eljöttem átadni az ajándékokat.*
 (42) *Elhívtam Jutkát úszni.*
 (43) *Beküldtem a gyereket a szobájába játszani.*
 (44) *Lefektettem a gyereket aludni.*
 (45) (*) *Felkeltettem a gyereket iskolába menni.*

Egyértelműen helyesnek bizonyultak a (30), (37), (38), (41), (42), (43), (44), (45) mondatok. Mi jellemzi ezeket?

- Az első és a második predikátum azonos, *Ágens* szerepű.
- Az első predikátum *Páciens* szerepű tárgya a második predikátum alanya. Mind-

két esetben az első predikátum igéje konkrét vagy absztrakt értelemben vett mozgást fejez ki.

- A (16), (17) mondatok első predikátuma *Recipiens* szerepű, az *adás-kapás* szituációkban ezek lépnek fel a második predikátum *Ágenseként*.
- A mondatokban a két predikátum között kauzalitás figyelhető meg. Az első predikátum cselekvése előidézti, lehetővé teszi a második predikátum megvalósítását.

3.3.2. Mi tartja össze a két predikátumot?

A „beágyazható” és az önállóságukat megőrző, kizárólag tagmondatként akceptálható predikátumok elkülöníthetőségéhez érdemes közelebbről is megvizsgálni az utolsó pontban említett kauzalitást. Leonard Talmy **Force dynamics**¹⁰ elmélete szerint az objektumok között erőhatás működik, melyeknek a tárgyak vagy ellenállnak, vagy megadják magukat. Egy interakció során a középpontban álló entitás (Agonist) a saját belső erőinek hatására vagy megvalósíthatja a változást – mozgást –, vagy egy másik entitás (Antagonist) megakadályozza ebben. A helyesnek értékelt beágyazott infinitívuszos szerkezetekben az Agonista által kiváltott erő akadálytalanul áramlik, magával sodorja az Antagonistát. Ebben a jelentben a kezdeti lendületet nem tartóztatja fel semmi, a megkezdett folyamat a célja felé tart.

Ezen elmélet segítségével magyarázható, hogy a magyarban miért kisebb a beágyazott infinitívuszos szerkezetek gyakorisága: az indoeurópai nyelvek strukturális szempontjai mellé belép az erő-dinamika feltétele – azaz **kognitív szempont** is.

Ily módon nyernek magyarázatot a hibás mondatok:

- A **tagadás** megszakítja az energiaáramlást, megállásra kényszeríti az Agonista erő kifejtését (23, 24, 25).
- A **direktívumok** nem biztosítanak elegendő erőt – kívül állnak a szcénán, nem hatnak közvetlenül a folyamat előrelendítésére (20, 21, 22).
- **Az erőhatás kívülről jön**, nem a középpontban álló Agonistától (20, 21, 22), (27, 28). Némi túlzással akár a magyar észjárás sajátosságait is felismerhetjük e pontnál: amíg a külső parancs/kényszer belsővé nem válik, addig nem épül be tökéletesen a struktúrába.
- A „nagyon perfektív” – azaz teljesítmény-igéknél (achievement) a folyamat már elérte a végpontját, nem **vihető tovább egy újabb cél felé** (31).
- **Az egyes események nem egymásból következnek**, nem követhető egyenes vonalúan az erő áramlása (32, 34, 35, 36, 39, 46). A legtöbb bizonytalanság itt fordul elő: erőteljesen szituáció, ill. beszélő-függő, hogy mennyire érzi a megnyilatkozó összefüggőnek az időben egymás után következő eseményeket. Hibásnak érezzük a (40) mondatot, viszont akár elfogadhatónak is ítélnéljük ennek parafrázisát: (40a) Begyűjtott a kályhába melegedni.

Az újabb változatokban – (40b) *Begyűjtott a kályhába melegedni.* (40c) *Lekuporodott me-*

10 vö. Talmy 1988

legedni. – már „egyre egyértelműbben” érződik, hogy a cselekvés határozott szándékkal, egy lendülettel indul, folyik le, s éri el célját.

Költői kérdés, hogy mindez hogyan tanítható, hogyan foglalható szabályba – ez az a pont, ahol a nyelvészet észrevétlenül beletorkollik az irodalomba.

4. Összefoglalás

A fentiek segítségével igyekeztem bebizonyítani, hogy a magyar beágyazott infinitívuszos szerkezeteknél a vezérfonal a Talmy-féle erő-dinamika szempontja. E kognitív szempont az angol/német mondatbeágyazódásnál nem játszik szerepet¹¹, ezért is olyan gyakori a hibázás. A teljes szituáció egységként értelmeződik, a **kezdet – lefolyás – célra való irányulás** egysége (summatív Scanning) a mondatban akár az egyes komponensek aspektualitását is megváltoztatja.

A nyelvtanítás, a nyelvi összevetés kimeríthetetlen forrása a nyelv megismerésének. A hibaanalízis a *tertium comparationis* keresésén keresztül egyenesen elvezet a nyelv grammatikai–szemantikai–pragmatikai szabályszerűségeinek feltárásához, s mindehhez szervesen hozzátartozik a kognitív feldolgozás is. Egy-egy nyelvpár esetében hol könnyen, hol nehezebben ismerhető fel a „hasonlítás harmadikja”. A beágyazott infinitívuszos szerkezetek vizsgálata megerősíti a köztudott, ám gyakran háttérbe szorított tézist: a leggyümölcsözőbb teóriák a praxisban gyökereznek.

11 Magyarázhatjuk akár az energiaáramlás hiányával is az angolban/németben megfigyelhető jelenséget: passzív főmondat után nem következhet beágyazott infinitívusz. Külön köszönet Christina Kunzénak, a HU Magyar irodalom és kultúra tanszékén működő kiváló műfordítónak a segítségért, az összegyűjtött negatív példákért. Ezek közül néhány kiemelkedő darab: *Es war erst eine militärische Intervention nötig, um zur Einsicht zu kommen. „Rolf” wurde zum Spürhund ausgebildet, um Flüchtige verfolgen zu können. Das alte Haus wurde renoviert, um dort wieder Theater spielen zu können.*

Irodalom

- Dik, S. C. 1978. *Functional Grammar*. Publications in Language Sciences, 7, Dordrecht.
- Hegedűs, Rita 1999. Alany-e az állítmány? In: Balaskó Mária – Kohn János (szerk.): *A nyelv mint a szellemi és gazdasági tőke. A VIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásainak gyűjteményes kiadása*. 1998. április 16–18. Vol I–III. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Szombathely, 319–324.
- Hegedűs, Rita 2004. *Magyar Nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Hegedűs, Rita 2016. Der Energiebedarf des Infinitivs, In: Rita, Hegedűs – Tamás, Görbe (eds.): *Small Language, What Now? The Theory and Practice of Functional Linguistics in Teaching „Minor“ Languages*. Biblion Media GmbH, München, 137–163.
- Károly, Sándor 1956. Igenévrendszerünk a kódexirodalom első szakaszában. *Nyelvtudományi Értekezések* 10.
- Langacker, Ronald W. 2008. Sequential and summary scanning: A reply. *Cognitive Linguistics* 19: 4, 571–584.
- M. Korchmáros Valéria 2006. *Lépésenként magyarul. Magyar nyelvtani kézikönyv*. Szege-di Tudományegyetem.
- Smirnova, Elena – Mortelmans, Tanja 2010. *Funktionale Grammatik. Konzepte und Theorien*. Walter de Gruyter. Berlin/New York.
- Talmy, Leonard 1988. Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science* 12, 49–100.

Kajdi Alexandra¹

A FŐNÉVI TÖBBES SZÁM SÉMÁJÁNAK VIZSGÁLATA ÁLSZAVAKON

Abstract

The current study aims to investigate what features contribute to the extension of the plural noun schema in Hungarian language. Based on the cognitive notion of the holistic mental lexicon the variables contain the defining properties, the type frequency of the schema and the category of the inflected nonsense nouns produced by 12 native speakers. The results reveal that significant correlation can be observed between the defining properties and the frequency, also between the frequency and the dominance of the identical solutions. Therefore it is highly predictable how certain schemas are adopted to new linguistic items.

Keywords: *mental lexicon, the functional-cognitive aspect, scheme, the plural forms of nouns, non-existent word*

Kulcsszavak: *mentális lexikon, funkcionális-kognitív szemlélet, séma, főnévi többes szám, nem létező szó*

1. Bevezetés

A szavak elméleti reprezentációja már évtizedek óta foglalkoztatja a kutatókat (lásd. Meara 1983: 1–8). A **mentális lexikon** vagy **mentális szótár** kifejezés az elmében lévő szavak tárházára utal (vö. Aitchison 1993: 27). Ugyanakkor ez a hétköznapi értelemben vett szótártól eltérően nem pusztán szavak és azok magyarázatának statikus gyűjteménye: számos más információ típus is hozzátartozik a mentális lexikonhoz, úgymint a szóbeli vagy írott forma, a grammatikai tulajdonság, a referencialitás, a képiség és fogalmiság és az egyes szavak kapcsolatrendszere (Lukács et al. 2014: 167–250 és vö. Gósy 2005: 193). A mentális lexikon így egyrészt valószínűsíthetően nyelvspecifikus (Navracsics 2007: 14), másrészt dinamikus, tehát az egyes beszélők esetében is folyamatosan változik életük során.

A szakirodalomban alapvetően két táborra oszthatók a nyelvészek attól függően, hogyan képzelik el a tárolás problémakörét és hogyan határozzák meg, mi tartozik a mentális

¹ Kajdi Alexandra PhD-hallgató, ELTE Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program;
alexandra.kajdi@gmail.com

lexikonhoz (vö. Pléh–Lukács 2014: 167–250). Az első a formalista hagyományokba illeszkedő Pinker és Price-féle **kettőtárolás-modell** (1991: 230–251), melyben a mentális lexikon és a mentális nyelvtan elkülönülnek egymástól mind felépítettségük, mind funkciójuk szempontjából (vö. Ullman deklaratív és procedurális memóriarendszer 2004: 231–270).

A másik irányzat a **funkcionális-kognitív** nyelvészek körében elterjedt holista szemlélet, mely mindent a mentális lexikonhoz rendel. Ennek alapja, hogy nézetük szerint a nyelvtan és a lexikon között nem húzható meg éles határ: egyazon skálán helyezkednek el, közöttük a különbség csupán fokozati jellegű (Langacker 2009: 2). A nyelv minden szinten tapasztalati-alapú pszichológiailag bevéődött és konvencionalizálódott **szimbolikus egységekből** áll (Langacker 2008: 15). Tehát a mentális lexikonban a toldalékolt formákat nem szükséges alkotórészeikre bontva tárolni, hiszen morfológiai szerkezetük kirajzolódik abból a szemantikai és fonológiai kapcsolatrendszerből, amelyet a lexikon többi szavával létesítenek (Bybee 1995: 429, 1998: 421–435, 2010: 23, 2013: 49–69). A nyelvhasználatot elsősorban a **sémák** és az **analógia** működteti (Schmid 2007: 117–138, Tuggy 2007: 82–116). A séma fölérendelt fogalom, amely több specifikus fogalom közös vonásainak megragadásából jön létre, és amely kiterjeszthetővé válhat további példányokra is.

A kiterjesztheséget elsősorban két tényező befolyásolja (Bybee 1995: 429):

- a séma meghatározó tulajdonságai
- az erőssége, mely a sémát erősítő elemek számából származtatható

A továbbiakban a holisztikus tárolás koncepcióját elfogadva ennek a két szempontnak a mentén kerülnek elemzésre a főnévi többes számú konstrukciók a magyar nyelvben.

2. Kutatási cél, kérdések, hipotézis

Jelen tanulmány egy korábban már megjelent kutatás új fejezeteként olvasandó. Az eredeti vizsgálat célja magyar anyanyelvűek és magyarul A1-es, illetve B2/C1-es szinten tanulók mentális lexikonjának összehasonlítása volt 10 nem létező szó/álszó által, melyet egy WUG-tesztben kellett inflektálniuk a kísérlet résztvevőinek (a kísérletről bővebben lásd. Kajdi 2016: 93–104).

Jelen munka célja egy eddig még publikálatlan szempont: a kiterjesztheséget befolyásoló tényezők statisztikai vizsgálata az anyanyelvi beszélők körére szűkítve (mivel a nyelvtanulók esetében nem állnak rendelkezésre korpusz-alapú gyakorisági adatok). A fő kérdés: mi befolyásolja egy adott séma adaptálhatóságát, azaz megjósolható-e egy nem létező szóalak inflektálási mintázata a létező szavakon mérhető kidolgozottsági szint és típusgyakoriság alapján. A hipotézis szerint igen, azaz mind a típusgyakoriság, mind az absztraktsági szint szignifikáns hatással bír a séma kiterjesztheségére.

3. Kísérleti személyek, módszer, anyag

A kísérlet a Berko-féle WUG-teszt egy változata (Berko 1958: 150–177). Az adatközlők csoportját 12 fő alkotta: mind fiatal (18 és 30 év közötti), felsőfokú tanulmányokat foly-

tató (de nem magyar szakos) magyar anyanyelvű (nem nyelvjárást nem beszélő) felnőtt, fele-fele arányban férfiak és nők. Minden résztvevő kapott egy papír-alapú tesztet, rajta 10 nem létező szóval és szavanként 1-1 kiegészítendő mondattal (lásd. *Melléklet*). A mondatok szintaktikailag egyértelműsítették, hogy a megadott nem létező szavakat többes számban kell beírni, de szerepelt a lapon erre vonatkozó instrukció is. Az álszavak listája egy anyanyelvűeken végzett előkísérlet eredményeként született meg az alábbi szempontok szerint: a tőváltzatok esetén létező és az alapszókincshez tartozó szavak lettek eltorzítva egy-egy hang megváltoztatásával vagy betoldásával (pl. *mág, szeper, kó*). Abban az esetben, ahol a maga a tő nem változik, a magánhangzóharmóniát követve születtek új szavak (pl. *felnú, biröny*). Minden új szó egy adott tő/toldaléktípust reprezentált² (lásd. 1. Ábra). A tő- és toldalékkategóriák megnevezése Keszler (2000: 175) és Hegedűs (2004) alapján történt.

Tő-/Toldalékkategória	Létező szavak (tsz.)	Nem létező szavak
Magánhangzóra végződő	<i>autó - autók</i>	<i>felnú</i>
-a/-e hangokra végződő	<i>alma - almák</i>	<i>tinya</i>
Magánhangzóra végződő, v-vel bővülő	<i>ló - lovak</i>	<i>kó</i>
Mássalhangzóra végződő, mély hangrendű	<i>kabát - kabátok</i>	<i>sákun</i>
Mássalhangzóra végződő, mély hangrendű, nyitó tövű	<i>ág - ágak</i>	<i>mág</i>
Mássalhangzóra végződő, magas hangrendű, illabiális	<i>civil - civilek</i>	<i>vibil</i>
Mássalhangzóra végződő, magas hangrendű, az utolsó mgh. labiális	<i>gyümölcs - gyümölcsök</i>	<i>biröny</i>
Mássalhangzóra végződő, labialitás szerint nem illeszkedő, magas hangrendű	<i>könyv - könyvek</i>	<i>lönyv</i>
Hangzórövidülés a tőben	<i>kenyér - kenyerek</i>	<i>venyér</i>
Hangzóhiányos változatú	<i>eper - eprek</i>	<i>szeper</i>

1. ábra. Létező és nem létező szavak tő- és toldaléktípusonként

2 Mivel az eredeti vizsgálatban részt vettek A1-es szintű nyelvtanulói adatközlők is, a táblázatból egyes tőtípusok kimaradtak, mivel ezek nem jelentek meg a kezdő tanulók nyelvóráin.

Az eredmények az alábbiak szerint lettek kódolva:

- a. A szűkebb séma követése az adott tő(változat) vagy toldalék(változat) esetében (pl. *birönyök, kovak/kavak*).
- b. A tágabb séma követése az adott tő(változat) vagy toldalék(változat) esetében (pl. *birönyek, kók*).
- c. Különleges, egyéni megoldások (pl. *birönyak, kovok*).

Így lehetséges volt a válaszokat kategorizálni (az egyes szóalakokhoz tartozó pontos kategóriaszám a *Melléklet* részben olvasható) és ezeken statisztikai tesztek is elvégezni az *R3.3.1.* program segítségével.

A következő ábra azt mutatja, hogy az adatközlők által megalkotott toldalékolt alakok milyen arányban feleltethetők meg a fent meghatározott sématispusoknak.



2. ábra. A toldalékolt szóalakok eloszlása sématispusok szerint

Ahogy a 2. ábráról is leolvasható, a résztvevők a három lehetséges megoldási formát (**a.** szűkebb séma követése, **b.** tágabb séma követése, **c.** egyéni újítások) nem egyforma mértékben alkalmazták. Más szavakkal szólva a kategóriák preferenciája szignifikánsan eltért egymástól (a függő változó itt a kategóriakód, amely a nullhipotézis teljesülésekor 33%-33%-33% körüli lenne). A sztochaikus ugyanakoriságot vizsgáló Friedman-próbában $\chi^2 = 22,8$, $df = 2$, $p = 1.12e-05$; vagyis az adatközlők nem egyforma mértékben adtak **a.**, **b.** és **c.** kategóriába sorolható szóalakokat (a legtöbbször: 72%-ban **a.** kategóriájú toldalékolt alakokat alkottak).

A Magyar Nemzeti Szövegtár 2-ből 100 véletlenszerűen kiválasztott főnév tő- és toldaléktípusának számaránya adja a gyakorisági eloszlást a tőtípusok között³. Ennek az adja a logikai alapját, hogy az álszók valós szavak torzított változataként működtethetők, így például ha a 100-ból 37 db szó tartozik bele a magas hangrendű (utol-

3 A letöltés időpontja: 2017. jan. 8. A vizsgált 100 főnév nem tartalmazott tulajdonneveket, mozaikszókat, illetve betűszókat.

só magánhangzója illabiális), változatlan tövű, mássalhangzóra végződő sémába, ebben az esetben az ezt a kategóriát reprezentáló *vibil* álszó gyakorisági aránya 37% lesz.

A séma kidolgozottságát a szótó esetében az alábbi szempontok adják:

- Magánhangzóra vagy mássalhangzóra végződik?
- Mi az utolsó magánhangzója?
- Milyen hangrendű?
- Hány szótagból áll?
- Milyen típusú mássalhangzók vannak benne?

A valós szavakon mért gyakorisági eloszlás és kidolgozottsági fok részletes táblázata a *Melléklet* részben található. A 3 változót: 1) a leggyakrabban alkalmazott **a.** kategóriát; 2) a korpuszbéli gyakorisági eloszlást; 3) a jellemzők számát, azaz a kidolgozottságot szintén az R 3.3.1. statisztikai programmal elemeztem.

4. Eredmények

Az eredmények a várakozásoknak megfelelően összefüggést mutatnak a változók között. Spearman-féle korrelációs tesztet elvégezve látható, hogy az adott séma példánygyakorisága és kidolgozottsága 5%-os szignifikanciaszinten korrelál egymással $S = -0,8367, p = 0,0025$. Emellett az **a.** kategóriába (a legszűkebb séma követése) tartozó válaszok is korrelálnak a példánygyakorisággal: $S = 0,6616, p = 0,0372$. Az **a.**-típusú válaszok száma ugyanakkor nem mutat összefüggést a sémakidolgozásával, azaz az adott sémát definiáló tulajdonságok számával, ahogyan az a 1. táblázatból is kiolvasható.

```

Spearman correlations:
      a..válaszok.száma  gyakorisági..  jellemzői
a..válaszok.száma      1.0000          0.6616   -0.2384
gyakorisági..          0.6616          1.0000   -0.8367
jellemzői              -0.2384         -0.8367    1.0000

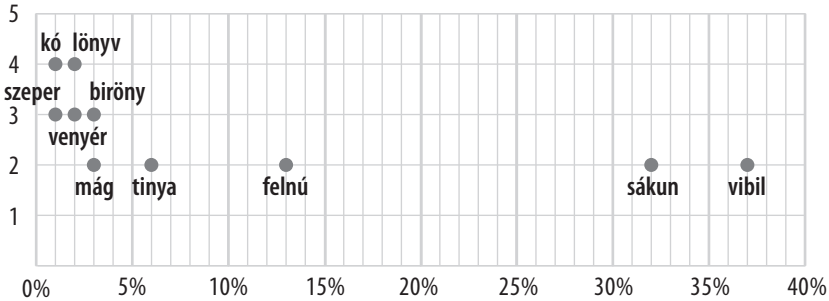
Number of observations: 10

Pairwise two-sided p-values:
      a..válaszok.száma  gyakorisági..  jellemzői
a..válaszok.száma          0.0372          0.5072
gyakorisági..              0.0372          0.0025
jellemzői                   0.5072          0.0025

```

1. táblázat. Az anyanyelvi adatközlők eredményeinek korrelációs vizsgálata az alábbi változók szerint: **a.** kategóriájú válaszok számának, a többes számú sémák gyakorisági aránya, valamint kidolgozottsága/jellemzőinek száma

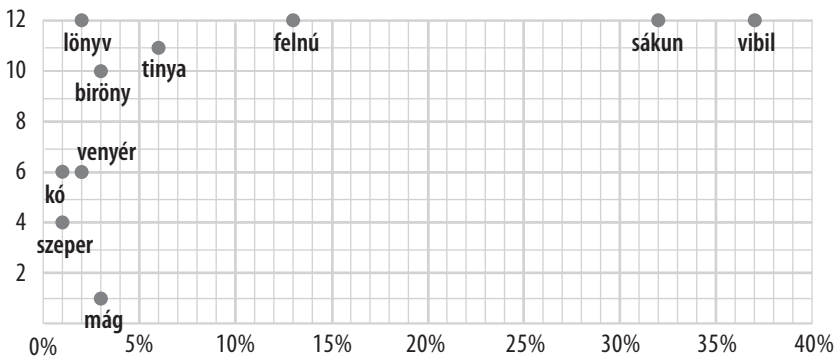
Érdeemes részletesebben is megnézni a korrelációs elemzéseket. Az alábbi, 3. ábrán a gyakoriság százalékban kifejezve a vízszintes tengelyen látható, míg az adott sémát definiáló tulajdonságok számát a függőleges tengely mutatja.



3. ábra. A nem létező szavak által reprezentált sémák gyakoriságának (%) és kidolgozottságának összefüggése

Megfigyelhető a tendencia, mely szerint minél kidolgozottabb egy séma, annál ritkábban fordul elő a mindennapi nyelvhasználatban (például a *kó* sémája, mely egyszerre nyitótövé és hangzórövidülő kidolgozottabb és ritkább, mint a magas hangrendű, mássalhangzóra végződő *vibil*). Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy ez nem egyenlő a produktivitással: például a hangzónyújtó töváltozat – jelen dolgozat tapasztalatai alapján is (lásd. *tinya*) – produktívnak minősül, arányaiban ugyanakkor kisebb példányszámú sémát képvisel a magyar nyelvben.

A következő ábra az **a.** kategóriába sorolható (azaz a legszűkebb sémát működtető) válaszok számát mutatja összefüggésben az adott séma típusgyakoriságával. A függőleges tengelyen az látható, hogy az adott szóalak esetében a 12-ből hány adatközlő adott **a.** típusba sorolható választ, míg a vízszintes tengely továbbra is a 100 szóalakon mért %-os gyakorisági eloszlást ábrázolja.



4. ábra. Összefüggés a nem létező szavak toldalékolt alakjainak sémagyakorisága és aközött, hány adatközlő követte az adott szűkebb sémát a többes számú alak megalkotásakor

A látottak és a fent hivatkozott statisztikai próba alapján kijelenthető, hogy minél nagyobb egy séma típusgyakorisága, annál inkább hajlamosak azt az adatközlők egységesen kiterjeszteni egy új / nem létező szóra. Ez szembeötlő mind a gyakoribb sémájú álszavak esetében: *vibil* (12 db **a.**), *sákun* (12 db **a.**), *felnú* (12 db **a.**), *tinya* (11 db **a.**), mind a ritkább sémával rendelkezőkben: *kó*, a *szeper* és a *venyér* (6db**a.** – 4db **a.** – 6db **a.**). A gyakorisági mutató tehát nagy pontossággal segít megjósolni az **a.** kategóriájú válaszok valószínűségét.

Érdekes módon, míg a gyakoriság mind a kidolgozottsággal, mind az **a.** kategóriájú (szűkebb sémájú) válaszok számával korrelál, addig a Spearman-féle korrelációs elemzéssel nem mutatható ki kapcsolat utóbbi kettő között: $S = -0,2384$, $p = 0,5072$. Ez ugyanakkor nem meglepő annak tükrében, hogy az adott álszó jeles alakjának szűkebb sémája bizonyos szavak esetében bizonyosan több ismertetőjelet tartalmaz (vö. tövváltozatok), tehát kidolgozottsági mértéküktől függetlenül kaphattak **a.** kódot az egyes sémák. Így lehetséges, hogy míg a magas fokon kidolgozott *lönny* sémája esetében 100%-ban **a.** válaszok születtek (12 db), addig a mind a hasonlóan kidolgozott *kó*, illetve az ugyanolyan gyakori, de csak 1-gyel kevesebb jellemzővel bíró *venyér* esetében nagyon eltérő válaszok születtek (6-6 db). Az eredmények alapján feltételezhető, hogy egyéb kognitív műveletek és nyelvi tényezők is szerepet játszanak egy-egy adott séma kiválasztásakor.

5. Következtetések

A kapott eredmények alapján kijelenthető, hogy a vizsgálatban részt vevő (fiatal, iskolázott, köznyelvet beszélő) nyelvhasználók az általuk rendelkezésre álló nyelvi mintából kiindulva alkotnak sémákat, melyeket a továbbiakban kiterjeszthetnek új példányokra is, legyen az létező vagy csupán kitalált szóalak. Bebizonyosodott, hogy ez a két változó összefügg egymással: minél kevésbé kidolgozott egy séma, annál inkább kiterjeszthető új példányokra is. A kiterjesztést leginkább az adott többes számú névszói sémának a gyakorisága befolyásolja, következésképpen ennek alapján meg lehet jósolni az **a.** kategóriába tartozó válaszok valószínűségét is. Ugyanakkor utóbbi a megfigyelt anyanyelvi adatközlőktől kapott adatok alapján nem áll összefüggésben a sémák kidolgozottságával (megjegyzendő, hogy a létező alapszó sémájától függően különböző kidolgozottságú megoldások lettek idesorolva).

Valószínűleg a kidolgozottság mellett a kognitív műveletek száma is szerepet játszik annak kiválasztásában, melyik sémát működtetik a beszélők. Például a *kó*, a *szeper* és a *venyér* (6db – 4db – 6db) inflektálása esetén az adatközlőknek két műveletet is végre kellett volna hajtaniuk: a tő változtatását és a toldalék hozzáillesztését, ám a kapott válaszok elemzése szerint tipikusan csupán az előbbit tették. Ugyanakkor megfigyelendő, hogy a *mág* esetében, melynek nincs se magas gyakorisága, se részletesen meghatározott tulajdonságai, csupán 1db **a.** válasz (*mágak*) született. Így valószínűleg további változókat is érdemes mérlegelni, melyek befolyásolhatják a sémaválasztást (pl. egy másik szóval való hangalaki hasonlóság mértéke).

Visszatérve az érzékelt gyakoriságra: az anyanyelvi beszélők automatikusan észlelik és alkalmazzák a számukra elérhető gyakorisági mutatókat. Ez az elképzelés alátámasztja a funkcionális-kognitív nyelvészek körében elfogadott holisztikus tárolás elképzelését is. Az eredmények szerint ezek a sémák versengenek egymással, és a beszélők maguk választják ki, melyik legyen az adott helyzetben a „győztes”. Ebből következően a nyelvet holisztikus módon, azt teljes egészében a mentális lexikonhoz tartozva érdemes elképzelni, azt nem vitatva, hogy az egyes toldalék- és tőtípusok között lehetnek szemantikai/produktivitásbeli eltérések. Továbbá az eredmények alapján felvetendő, hogy a produktivitás fogalmának használatakor túl kell lépni az igen/nem dichotómián, és azt egy skála mentén ajánlott elképzelni, hiszen még a formalista nyelvészek által nem produktívnak minősített tő- és toldaléktípusok sémája is részt vett új alakok megalkotásában.

Jelen munka következtetéseit a sémák versengésére vonatkozóan érdemes lenne L2 környezetben is alkalmazni. Alapvető pedagógiai tapasztalat, hogy a nyelvtanulók a kreativitást a logikával vegyítve képesek konstrukciók széles skálájának létrehozására mind a főnévi többes számot, mind más szerkezeteket illetően. Visszautalva a használatalapú nyelvfelfogásra: a beszélők a rendelkezésükre álló nyelvi anyag alapján absztrahálnak és alkalmaznak sémákat. Ebből következően a nyelvórák alatt kiemelkedően fontos, hogy megfelelő nyelvi input álljon a nyelvtanulók rendelkezésére: olyan, amelyik statisztikailag megfelelően reprezentálja a magyar nyelv sémarendszerét (így például kerülendő a klasszikusan „rendhagyónak” titulált alakok túlzott gyakoroltatása). Véleményem szerint az erre való törekvés mind a tankönyvekben, mind az egyéb tanórai anyagokban/szituációkban jelentősen segítené a nyelvtanulókat.

6. Összefoglalás

Jelen tanulmány célja a főnévi többes számú sémák alkalmazását befolyásoló változók feltérképezése volt. Ezt nem létező szavak inflektáltatásával és az eredmények statisztikai vizsgálatával végezte. Összegzésképpen elmondható, hogy anyanyelvi beszélők körében a főnévi többes számú séma típusgyakorisága összefüggésben áll mind annak kidolgozottságával, mind az anyanyelvi beszélők által érzékelt kiterjeszhetőséggel. Emellett a sémák működtetésében valószínűsíthetően egyéb változók is szerepet játszhatnak, úgymint a fonológiai hasonlóság. A levont következtetések alkalmazását érdemes lenne a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertanában is megfontolni.

Irodalom

- Aitchison, Jean 1993. *Words in the mind: An introduction to the mental lexicon*. Blackwell, Oxford Uk. Cambridge USA.
- Berko, Jean 1958. The child's learning of English morphology. *Word* 14: 150–177.
- Bybee, Joan Lea 1995. Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes* 10: 425–455.
- Bybee, Joan Lea 2010. Rich memory for language: exemplar representation In: Uő. *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press, New York, 14–32.
- Bybee, Joan Lea 2013. Usage-based theory and exemplar representation. In: Hoffman, Thomas – Trousdale, Graeme (eds.): *The Oxford Handbook of Construction Grammar*. Oxford University Press, Oxford, New York, 49–69.
- Bybee, Joan Lea. 1998. *The emergent lexicon*. CLS 34: The Panels. *Chicago Linguistics Society*. 421–435.
- Gósy Mária. 2005. A mentális lexikon. In: Uő. *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest, 193–240.
- Hegedűs Rita 2004. *Magyar nyelvtan: Formák, funkciók, összefüggések*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Kajdi Alexandra 2016. An Inquiry into the Storage of Inflected Nouns in the Case of Hungarian Speakers and L2 Learners. In: Hegedűs Rita – Görbe Tamás (szerk.): *Small Language, what now?: The Theory and Practice of Functional Linguistics in Teaching „Minor” Languages*. Biblion Media GmbH, München, 93–104.
- Keszler Borbála (szerk.) 2000. *Magyar grammatika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 175–182.
- Langacker, Roland Wayne 2008. Preliminaries. In: Uő. *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford University Press, New York, 3–89.
- Langacker, Roland Wayne 2009. Constructions in Cognitive Grammar. In: Uő. *Investigations in Cognitive Grammar*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York, 1–39.
- Lukács Ágnes – Pléh Csaba – Kas Bence – Thuma Orsolya 2014. A szavak mentális reprezentációja és az alaktani feldolgozás. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika 1*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 168–250.
- Meara, Paul 1983. *Word associations in a foreign language*. 1–8. A letöltés időpontja: 2013. 06. 10. <http://www.lognostics.co.uk/vlibrary/meara1983.pdf>
- Navracsics, Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Balassi Kiadó. Budapest.
- Pinker, Steven – Prince, Allan 1991. *Regular and Irregular Morphology and the Psychological Status of Rules of Grammar*. Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society: General Session and Parasession Grammar of Event Structure. 230–251.
- Schmid, Hans-Jörg 2007. Entrenchment, salience and basic levels. In: Geeraerts, Dick – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 117–138.
- Tuggy, David 2007. Schematicity. In: Geeraerts, Dick – Cuyckens, Hubert (eds.): *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 82–116.
- Ullman, Michael T. 2004. Contributions of Memory Circuits to Language: The Declarative/Procedural Model. *Cognition* 92: 231–270.

Melléklet

1. Magyar és haladó nyelvtanulók kérdőíve a WUG-teszthez

Kora: _____ Neme: _____ Anyanyelve: _____

Folytatott-e nyelvészeti tanulmányokat (a nyelvtanulás most nem számít)? _____

Írja be a mondatokba a szavak többes számú alakjait!

pl. kifli

A kiflik az asztalon vannak.

felnű

A _____ a széken vannak.

vibil

A _____ a játékboltban vannak.

venyér

A _____ a Dunában vannak.

szeper

A _____ a szupermarketben vannak.

lönyv

A _____ a téren vannak.

biröny

A _____ a fürdőszobában vannak.

mág

A _____ a konyhában vannak.

tinya

A _____ az iskolában vannak.

sákun

A _____ a moziban vannak.

kó

A _____ a Városligetben vannak.

2. A WUG-tesztben elemzett szóalakok kategóriák szerint

	a	b	c
sákun	12	0	0
biröny	10	0	2
szeper	4	8	0
vibil	12	0	0
tinya	11	0	1
kó	6	4	2
mág	1	11	0
felnú	12	0	0
lönyv	12	0	0
venyér	6	6	0

3. A gyakorisági eloszlás százalékban kifejezve és a tulajdonságok megállapítása a tő- és toldaléktípusok szerint

szótó	jellemzői	gyakorisági %	mgh/ msh	magas/ mély	szótag- szám	mgh típusa	msh típusa	össz.
sákun	2	32 %	1	1	0	0	0	2
biröny	3	3 %	1	1	0	1	0	3
szeper	3	1 %	1	1	0	0	1	3
vibil	2	37 %	1	1	0	0	0	2
tinya	2	6 %	1	0	0	1	0	2
kó	4	1 %	1	1	1	1	0	4
mág	2	3 %	1	1	0	0	0	2
felnú	2	13 %	1	0	0	1	0	2
lönyv	4	2 %	1	1	0	1	1	4
venyér	3	2 %	1	1	0	1	0	3

Tóth-Czifra Erzsébet¹

„AZ EGY FELEMELŐ PILLANAT VOLT.” – A figuratív kompetencia fejlesztése a magyar mint idegen nyelv oktatásában – miértek és hogyanok

Frau Prefixnek, aki a pályára inspirált

Abstract

Figurative language and thought, especially metaphor made a significant headway into mainstream pedagogical practice and the design of teaching materials (Kellerman 2001: 182). These however had a negligible impact on Hungarian as a Foreign Language teaching (HFL) so far. Bearing all this in mind, the present study attempts to touch upon ways in which HFL teaching and learning can benefit from the cognitive semantic approach. After clarifying the notion of figurative competence, a small-scale empirical survey on how enhancing figurative competence can facilitate both the acquisition of novel figurative expressions and the use of verbal prefixes will be reported. Results of the survey suggest that the integration of figurative competence into the practice of HFL may offer us effective tools for the teaching of figurative language, be it novel vocabulary or grammatical phenomena based on meaning extensions.

Keywords: *Hungarian as a foreign language, cognitive linguistics, figurative competence, metaphor, verbal prefixes*

Kulcsszavak: *magyar mint idegen nyelv, kognitív nyelvészet, figuratív kompetencia, metafora, igekötők*

1. Bevezetés: kognitív nyelvészeti szempontok az idegennyelv-pedagógiában

A jelentésalkotás kognitív stratégiáinak és ezek nyelvi leképeződéseinek kutatása az elmúlt 30 évben domináns nyelvtudományi paradigmává nőtte ki magát. A kognitív nyelvleírás alapmunkái rámutattak a metafora és a metonímia alapvető szerepére

¹ Tóth-Czifra Erzsébet, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola Kulturális nyelvészet doktori programjának doktorjelöltje, magyar mint idegen nyelv tanár; toth.czifrae@gmail.com

fogalmi rendszereink alakításában és nyelvi részrendszereink megkonstruálásában. A paradigma napjainkra axiomatikussá vált alapvetése szerint a jelentésképződésben szerepet játszó kognitív konstruálási műveletek (Tolcsvai Nagy 2013) a legkülönbözőbb lexikai és grammatikai szerkezetekben érhetőek tetten, s ekképp a morfológia, a szintaxis és az olyan összetett és absztraktabb nyelvi jelenségek, mint a modalitás vagy az igenem éppúgy szimbolikus természetűek, tehát jelentéssel bírnak, mint a lexikon, s előbbiek csupán absztraktságuk magasabb fokában térnek el a szókészlet elemeinek jelentésségétől. Ez a felismerés a nyelv egészét megnyitotta a jelentéskutatás számára (Tolcsvai Nagy 2010: 20), így jelentős mértékben megszaporodtak a korábbi leíró nyelvtanok által aszemantikusként elkönyvelt, pusztán grammatikai, szintaktikai szerepet betöltő nyelvi elemek jelentésszerkezeteinek és használati és fogalmi motivációinak (Panther 2008: 8) feltárására irányuló kutatások.

Eredményeik nyomán világossá vált, hogy a metafora és a metonímia nem csupán stilisztikai eszközökként vannak jelen nyelvünkben és gondolkodásunkban, hanem olyan, a mindennapi életben rutinszerűen alkalmazott kognitív műveletekként is, amelyek által absztrakt fogalmainkat konstruálhatjuk meg (Lakoff 1993) mind univerzális, mind pedig kultúraspecifikus módokon (Kövecses 2005).

Ez a felismerés és vele együtt a kognitív nyelvészeti paradigma térnyerése az idegennyelv-pedagógiát sem hagyta érintetlenül. Annak ellenére, hogy a kognitív szemantikai nézőpont integrálására az 1990-es évek elejétől találunk példákat a nemzetközi szakirodalomban (ld. pl.: Danesi 1992, 1994; Kövecses és Szabó 1996, Littlemore és Low 1998, Barcelona 2000), és ezek a kísérletek a kétezres évekre mind a tanítási, mind pedig a tananyag-fejlesztési gyakorlatokba sikeresen beépültek (Kellerman 2001: 182), a magyar mint idegen nyelv oktatás módszertanára ezidáig nem gyakoroltak számottevő hatást. A kognitív nyelvészet eredményeit felhasználó, de a tananyagfejlesztést szükségszerűen megelőző módszertani alapkutatások hiánya különösen szembetűnő az utóbbi másfél évtizedben született, számos magyar nyelvre alkalmazott kognitív nyelvleírásnak a tükrében.

Mindezeket mérlegelve a jelen tanulmány a kognitív nyelvészeti nézőpont hasznosításának egy lehetséges módját ajánlja föl a magyar mint idegen nyelv oktatásában. A figuratív kompetencia fogalmi tisztázását követően egy empirikus kísértről számolok be, amelyben arra keresem a választ, hogy a figuratív motiváció tudatosítása hogyan segítheti elő mind az új lexikai elemek elsajátítását, mind pedig grammatikai részrendszerek használatát, esetünkben a *fel* és a *le* igekötők egyes használati mintázatainak alkalmazását.

2. A figuratív kompetencia mibenlétéről

A kognitív nyelvészeti paradigma térnyerésének alkalmazott nyelvészeti leképeződéseiként az 1980-as évek közepétől találunk olyan munkákat (ld. pl.: Dirven 1985, Low 1988, Danesi 1994, Boers 2000), amelyek a kognitív elméleti keret eredményeinek felhasználását sürgetik az idegennyelv-oktatásban. Kiindulópontjuk abban a felisme-

résben gyökerezik, hogy az a számos idegennyelvi kompetencia, amelyekre ma axiómatikusan mint a bachmanni taxonómia (Bachmann 1990) alkotórészeire hivatkozunk, nem ruházzák föl ténylegesen a nyelvtanulókat az autentikus és kulturálisan is adekvát célnyelvi kommunikáció képességével (Danesi 1992). A fenti tanulmányok közös problémaként fogalmazzák meg azt az autentikus nyelvhasználatot igencsak akadályozó jelenséget, hogy számos esetben a tanulók bár nyelvtanilag korrekt vagy legalábbis elfogadható szerkezeteket használnak, viszont továbbra is az anyanyelvük konceptuális sémái (magyarul ld. Tolcsvai Nagy 2013: 152) és figuratív mintázatai szerint alakítják másodiknyelvi kommunikációjukat.

Ezt a hiányt felismerve az idegennyelv-pedagógia egyik legfontosabb kihívásává és kutatási témájává nőtte ki magát a kérdés, hogy hogyan lehetne ezt a hiányt feloldandó a célnyelvben használatos konceptuális sémákat és figuratív nyelvhasználati mintákat hozzáférhetővé tenni a nyelvtanulók számára, mi több a nyelvtanulási folyamat inherens és természetes részévé tenni.

Az ide vágó és főképp az angol mint idegen nyelv kontextusában megszülető kutatások nyomán mára számos, kompetencia-fogalmakban artikulálódó, és egymást részben átfedő, de konszenzuálisnak és egymással kompatibilisnek közel sem nevezhető elképzelést és ötletet találunk a nemzetközi szakirodalomban a figuratív nyelvi minták idegennyelvi tanmenetekbe való integrálására. Közülük itt és most csak a legszélesebb körben elterjedtekre térek ki felsorolásszerűen. Konceptuális folyékonyság (*conceptual fluency*, Danesi 1991, 1993), metaforikus tudatosság (*metaphor awareness*, Boers 2000), metaforikus kompetencia (*metaphorical competence*, Littlemore 2001) és figuratív jártasság (*figurative proficiency*, Charteris-Black 2002).

A fenti terminológiai diverzitás jól tükrözi, hogy a mögöttük meghúzódó elképzelések vagy csak a fogalmi és nyelvi rendszerünket alakító konstruálási műveletek egyikére, a metaforára összpontosítanak, vagy pedig éppen a konceptuális sémák és figuratív nyelvhasználati mintázatok nyelvtanulói eszköztárba integrálásának általános, kompetencia-jellege kerül háttérbe bennük. Mindezt figyelembe véve javaslom a jelen dolgozatban speciálisan és a kognitív szempontú idegennyelv-módszertanban általánosságban is a fentieknél átfogóbb és inkluzívabb figuratív kompetencia használatát. Annak ellenére, hogy jelen dolgozat szintén metaforikus jelenségek vizsgálatára szorítkozik, fontosnak tartom kiemelni a nyelvi rendszert motiváló konstruálási mechanizmusok sokféleségét és ezek megfelelően adaptált, tudatosításon alapuló integrálását az idegennyelv-oktatásba. A kognitív nyelvészeti elméleti keretben íródott akár angol (Taylor 2002), akár magyar nyelvű (Tolcsvai Nagy 2013) leíró grammatikák tanúsága szerint a metaforán kívül egy sor további általános, és nem csak nyelvi jelenségekben megfigyelhető jelentéskonstruálási művelet érhető tetten a jelentéskiterjesztésen alapuló lexikai és grammatikai részrendszerek működésében. Ilyen például a perspektivizáció, az előtér-háttér elrendezés, a referenciapont-szerkezet, az erődinamikai jelenségek, a fogalmi integráció és a metonímia.

Valamennyi, a kognitív nyelvészeti paradigmában azonosított konstruálási mechanizmust magába foglaló kompetenciafogalom tehát a következőképp ragadható meg: azon képességek és ismeretek összessége, amely a másodiknyelvi nyelvhasználót alkalmassá teszi a célnyelvet mint nyelvi és fogalmi rendszert alakító konstruálási műve-

letek és figuratív nyelvhasználati minták felismerésére, megértésére és reprodukciójára. A következőkben az ekképp meghatározott figuratív kompetencia másodiknyelvi fejlesztésének egy lehetséges módját mutatom be.

3. A kutatás

3.1. A kutatás céljai

A kutatás a boldogság felfelé irányultság / a boldogság fent van (Kövecses 2005: 96–97), a szomorúság lefelé irányulás / a szomorúság lent van és a düh felfelé irányulás / a düh fent van (Imai 2013: 21) metaforikus motivációkra visszavezethető, főképp *fel* és *le* igekötős igés konstrukciók (Goldberg 2006) elsajátítását vizsgálta. Célja annak megfigyelése, hogy a metaforikus motivációk tudatosítása 1. hogyan segíti az érzelmek témakörébe tartozó szókincs elsajátítását és használatát 2. az új szókinccsel együtt tudatosított metaforikus sémák segítik-e a nyelvtanulókat az új, de azonos figuratív motivációra visszavezethető kifejezések megértésében.

A kutatás alapjául szolgáló nyelvi anyag kiválasztásakor a következő szempontokat vettem figyelembe. Egyrészt az érzelmek témaköre alaposan kutatott területe a kognitív nyelvészetnek. Az érzelmekkel kapcsolatos kifejezések metaforikus motivációinak feltárására irányuló vizsgálatok a jelen kutatás elméleti alapját képezik, legyen szó akár általánosabb, és ekképp elméleti relevanciával is jócskán bíró interkulturális kutatásokról (Kövecses 1990, 2006), akár ezek magyar nyelvre alkalmazásáról (Kövecses (2005), Nagy (2008), Kövecses–Benczes (2010), Imai (2013)).

További fontos szempont volt, hogy a nemzetközi szakirodalomban fellelhető hasonló célú (és jórészt az angol mint idegen nyelvre alkalmazott) kutatások (ld. fent) elsősorban a lexikai elemekre vagy szintén egységként tanított idiomatikus kifejezésekre korlátozódtak. Mindezt figyelembe véve az igekötők mint grammatikai részrendszer integrálása a figuratív kompetencia kutatásába hármast célt szolgál. Egyrészt a magyar nyelv morfológiai gazdagságát előtérbe helyezve egy nyelvspecifikus dimenzióval kívánja gazdagítani a figuratív kompetenciáról szóló eddigi ismereteket. Másrészt – mint ismeretes – az igekötő-használat szerteágazó és sokszor önkényesnek és randomnak, de legalábbis nagyon absztraktnak tűnő mintázatai egyébként is jóval nagyobb kihívás elé állítják tanulóinkat (Szili 2006a: 186), mint a szótári egységek elsajátítása. Ugyancsak fontos szempont volt, hogy az igekötős igés konstrukciók a lexikogrammatikai kontinuum (Langacker 2007: 435, magyarul ld. Tóth-Czifra 2017: 25) komplex megvalósulását mutatják föl, hiszen egyszerre férünk hozzá bennük egy grammatikai részrendszer fogalmi motivációihoz, egy lexikai mező fogalmi motivációihoz és ennek a két, a szemantikai részletezettség eltérő fokain álló nyelvi alkotóegységnek a kölcsönhatásaihoz. Végül (és az előző szemponttól nem függetlenül): a boldogság, a szomorúság és a düh alapvető érzelmeinkkel kapcsolatos igekötős konstrukciók olyan tananyagrészt metszenek ki az elsajátítandó célnyelvből, amelyek egyszerre értelmezhetőek formai (*fel* és *le* igekötős igés szerkezetek) és tematikai egységként.

3.3. A kutatás módszertana

A kísérlet tervezésében Kövecses és Szabó (1996), valamint Boers (2000) hasonló forráskönyvű alapkutatásai inspiráltak. A résztvevők változatos anyanyelvű és idegenyelv-ismerettel rendelkező, de magyarul középfokon beszélő felnőttek voltak, akik két multinacionális cég alkalmazottaiként, heti 2x90 percben tanultak magyarul (középfokon) ugyanannál a tanárnál és ugyanazon módszerekkel. A résztvevők összlétszáma 43 fő volt, közülük 22 járt a fókuszcsoporthoz funkcionáló „A” csoportba, 21 pedig a „B” kontrollcsoportba.

A kísérlet a következőképp zajlott: a diákok elsőként egy jó és rossz érzésekről és konfliktusokról szóló szöveggel ismerkedtek meg (ld. az 1. ábrát).

A Hírmondó napi körkérdése:

Mi az, ami egy nehéz nap után is felvidít?

Mióta megszületett a kisfiam, úgy érzem, **a hetedik mennyországban járok**. Nagyon jó látni, ahogy napról napra fejlődik. Akármilyen nehéz vagy **lehangoló** napom volt benn az irodában, kompenzálja az idő, amit vele töltök otthon. Ahogy meglát, **felderül** a kis arca és ez engem is egyből **feldob**.
Remélem, ez az időszak sokáig tart majd.



István, 32, mérnök

A hideg, esős téli napokon néha úgy érzem, semmi nem sikerül, és ezért **lehangolt** vagyok egész nap és csak **lógatom az orrom**. Persze valószínű, hogy csak az időjárás **nyom le**. Ilyenkor igyekszem korán hazamenni. Otthon aztán bekuckózom és beteszem az aktuálisan kedvenc komolyzenei cédémet, becsukom a

1. ábra. Részlet az órai tananyagból

Az ismeretlen szavak és kifejezések megértésére a „B” csoport egy betűrendes szószerkezetet kapott, és ez alapján folyt tovább az órai munka. Ezzel szemben az „A” csoportban ugyanez az ismeretanyag szisztematikusan, az egyes kifejezéseket motiváló metaforák tudatosításán keresztül (ld. pl. a 2. ábrát) lett feldolgozva és elmagyarázva, pontosabban a boldogság fent van (pl.: *felvidul, fel van dobva/feldobja a napját, felemelő + fn., felvillanyoz, repes a boldogságtól, 10 centivel a föld fölött jár*), a szomorúság lent van (pl. *letört, lenyom, lehúz/lehúzó + fn., lehangolt/lehangoló + fn., lelombozódik*,

és az igekötő-használatra összpontosított. A második részhez képest a különbség az volt, hogy ezek a kifejezések már nem az órán feldolgozott a boldogság fent van, a szomorúság lent van és a düh fent van metaforákra voltak visszavezethetők, hanem a düh fent van metafora ellentétpárjára, a nyugalom lent van metaforára (*lenyugszik, lehiggad, lecsillapodik, lelazul*). Következésképp ahhoz, hogy a tanulók jó igekötőket rendeljenek ezekhez a kontextusokhoz, a metaforikus megértés kiterjesztésén túl a metaforikus következtetés kognitív művelését (ld. Kövecses 205:106) is alkalmazniuk kellett, vagyis fel kellett ismerniük, hogy ha a düh nyelvi megkonstruálására a felfelé irányultságot kifejező igekötőt használták az órán, akkor feltételezhető, hogy a düh ellentétes állapota, a nyugalom ugyancsak megkonstruálható nyelvileg az ellentétes térbeli irányultságot kifejező *le* igekötő segítségével.

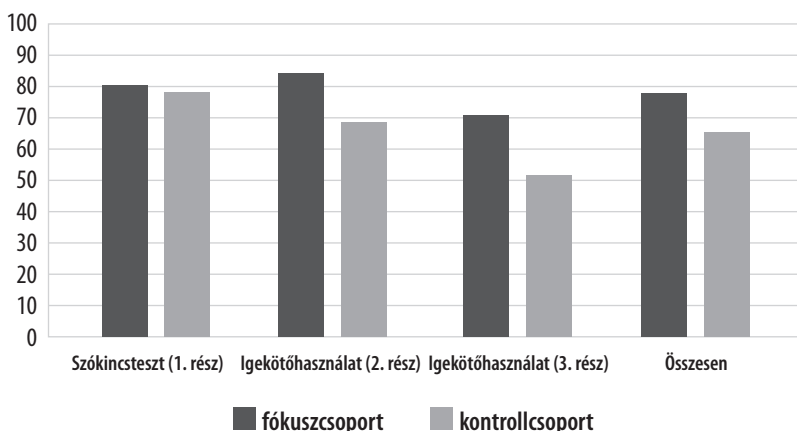
3.4. Hipotézisek

A fentiek alapján a következő hipotézisek állíthatók föl.

- A kiinduló hipotézis, hogy az érzelmeikkel kapcsolatos tematikus kifejezések mögött meghúzódó figuratív motiváció tudatosítása jobb eredményeket hoz majd az adott anyagrész elsajátításában, mint a szöszedetre épülő tanulás. Vagyis a fókuszcsoporthként kijelölt „A” csoport mind a kifejezések elsajátításában és performanciájában, mind pedig az igekötő-használatban jobb eredményeket mutat majd, mint a kontrollcsoporthként szolgáló „B” csoport.
- Az is feltételezhető, hogy a fókuszcsoporthban valóban megfigyelhető lesz a figuratív értelmezési stratégia kiterjesztése, és ezért a teszt második és harmadik részében is jobb eredményeket fognak elérni, mint a kontrollcsoporth.
- A harmadik hipotézis a lehetséges pozitív transzferjelenségeket veszi számításba. Figyelembe véve, hogy a boldogság fent van, a szomorúság lent van konceptuális metaforákat kvázi-univerzálisként ismeri föl a szakirodalom (Kövecses 2005: 167), és mint ilyenek, a tanulók anyanyelveiben is jelen vannak, feltételezhető, hogy az ezekre a metaforákra visszavezethető kifejezések performanciáját tekintve mindkét csoportban magasabb eredmények figyelhetők majd meg, mint a kevésbé univerzális (Imai 2013: 2) a düh fent van metaforát megvalósító kifejezések esetében.

3.5. A kutatás eredményei

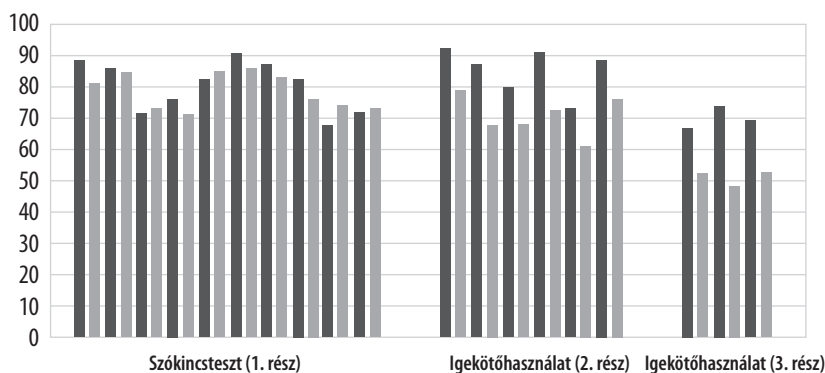
Az 1. diagram a teszt összesített százalékos eredményeit mutatja a két csoportra és a teszt egyes részeire lebontva. A grafikonon kirajzolódó tendenciák azt mutatják, hogy a fókuszcsoporth valóban jobb eredményeket ért el mindhárom feladattípusban, mint a kontrollcsoporth, vagyis az első hipotézis beigazolódott. Mindez számokban: a fókuszcsoporth a feladatok 78,4%-ára adott jó választ, míg a kontrollcsoporth csak a feladatok 66,5%-át oldotta meg jól.



1. diagram. A figuratív kompetenciát mérő teszt átlagai feladattípusokra és a két csoportra lebontva

Ahhoz azonban, hogy valóban releváns következtetéseket lehessen levonni a figuratív kompetencia hozadékaival kapcsolatban, az eredmények tüzetesebb, a teszt egyes feladataira lebontott elemzése szükséges. Az órai szókincs elsajátítását vizsgáló első rész eredményei a 2. diagramon tekinthetők meg, ahol látható, hogy a két csoport teljesítménye csupán 1,7 százalékbán tér el egymástól, ez a különbség pedig közel sem szignifikáns. Az eredmények azt mutatják, hogy a megadott 10 kiegészítéses szövegből 3 esetben a kontrollcsoport még jobb eredményeket is ért el, mint a fókuszcsoporth. A jelenség megértéséhez közelebb visz az a részeredmény, mely szerint ezekben az esetekben a fókusz-csoportban több olyan megoldás született, amely csak a megfelelő igekötőre korlátozódott, de az alapigét vagy a komplex kifejezés többi részét már nem vagy rosszul (pl. *falra másztam tőle* helyett **falra futottam tőle*) tudta visszaidézni.

Ezzel szemben a 2. diagramot tovább olvasva az is látszik, hogy a teszt második és harmadik, az igekötő-használatra és a figuratív kompetencia kiterjesztésére összpontosító részeiben sokkal jelentősebb különbségek figyelhetők meg a két csoport teljesítményében. Ismét számokban kifejezve: a fókuszcsoporth összesen 84,3 %-os eredményt ért el a teszt 2. és 3. részében, a kontrollcsoporth viszont csak 69,4 %-ot. Az is látható, hogy a 3. részben mindkét csoport pontszámai csökkentek, mivel ez igényelte a legnagyobb mértékben összetett kognitív műveletek elvégzését. A két csoport közötti különbség ezért itt éleződik ki igazán: az egyes feladatokat a kontrollcsoporth 52,4; 48,3 és 52,6 százalékbán oldotta meg helyesen, vagyis a harmadik teszt részben elért átlagos összpontszámuk 51,1%. Ugyanezek az értékek a fókuszcsoporth esetében: 66,8%; 74,2% és 69,4% vagyis átlaguk 70,1%. A fókuszcsoporth egyértelműen jobb eredményei arra engednek következtetni, hogy a grammatikai jelenség mögött meghúzódó metaforikus motivációk tudatosítása nem csak az új szókincs elsajátításában segítette őket, hanem az igekötők használatban is.

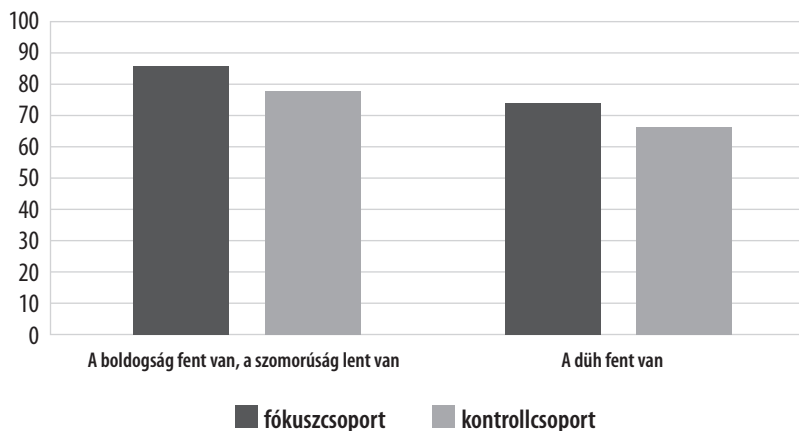


2. diagram. A teszt egyes részeinek feladatokra és csoportokra lebontott eredményei

Össességében a teszt alapján a következők állapíthatók meg. A kísérlet előzményeként álló és indoeurópai nyelveket vizsgáló kutatások eredményeivel szemben a jelen kutatás eredményei azt mutatják, hogy a figuratív kompetencia fejlesztésére épülő nyelvoktatási módszer esetünkben inkább a téri viszonyokra visszavezethető igekötő-használatot segítette, mint a komplex lexikai egységek elsajátítását. E mögött a kognitív nyelvelírás fent hivatkozott elméleti eredményeit is figyelembe véve a következő tényezők azonosíthatók. 1. Egyrészt, hogy a komplex lexikai egységek, mint például *a 10 centivel a föld fölött jár* vagy a *lelombozódik* jóval részletezettebb, kidolgozottabb szemantikai szerkezettel (Tolcsvai Nagy 2013: 246) rendelkeznek, mint a sematikus jelentésű igekötők. Míg utóbbiak jelentésszerkezete a *fel* és *le* irányjelölésen mint forrástartományokon alapuló orientációs metaforákban teljes mértékben hozzáférhetővé válik, a jóval részletezettebb szemantikájú komplex lexikai egységek kidolgozási részleteit ezek a meglehetősen sematikus metaforák természetesen nem foglalják magukban. (Vagyis például a *lelombozódik* esetében a szomorúság lent van sematikus orientációs metafora nem fér hozzá a cselekvő fakénti, egyébként ugyancsak metaforikus kidolgozási aspektusához.) A fókuszcsoport igekötő-használatában elért jobb eredményeit a második hipotézis beigazolódnása is magyarázza, vagyis hogy a figuratív motivációk tudatosítása a metaforikus megértési stratégia kiterjesztésére és a metaforikus következtetések (ha a düh fent van, akkor a nyugalom lent van) levonására is alkalmassá tette őket.

Ezek után már csak a lehetséges transzferjelenségeket vizsgáló harmadik hipotézis maradt megválaszolatlan. Ahogy a 3. diagram mutatja, ez a lehetséges transzferjelenségeket feltételező hipotézis ugyancsak beigazolódnott, hiszen mind a fókuszcsoport, mind pedig a kontrollcsoport jobb eredményeket ért el a boldogság fent van és a szomorúság lent van kvázi-univerzális metaforákra visszavezethető nyelvi egységek performanciájában, mint a jóval kevésbé univerzális a düh fent van metaforát megvalósító feladatokban. Számokban kifejezve: a fókuszcsoport 84,1 %-ban válaszolta meg helyesen a szókincteszt a boldogság fent van és a szomorúság lent van metaforákra visszavezethető feladatait, a kontrollcsoport pedig 77%-ban. Ezzel szemben ugyan-

ezek az eredmények a düh fent van metaforára visszavezethető szókincs esetében már csak 73,7% és 66,7%.



3. diagram. *A boldogság fent van, a szomorúság lent van vs. a düh fent van metaforákra visszavezethető feladatok százalékos eredményei csoportokra lebontva.*

Ez az eredmény arra mutat rá, hogy a figuratív jelentésalkotás pozitív transzferjelenségei tudattalanul is alakítják nyelvtanulóink performanciáját.

3.6. Következtetések

A kutatás célja annak az empirikus igazolása volt, hogy a kognitív szemantika új és hasznos perspektívákkal gazdagíthatja a magyar mint idegen nyelv oktatását, legyen szó akár új szótári egységekről vagy grammatikai részrendszerekről. Az eredmények ugyanakkor a módszer esetleges hatáira, és ebből következően továbbfejlesztendő aspektusaira is rámutattak. A magyar nyelv kognitív leírását megcélzó, egyre gyarapodó számú munka nem csak a fenti problémák, nyitva maradt kérdések a megoldásával kecsegtet, hanem egy sor más friss és fontos eredmény integrálását is sürgeti a MID-oktatás gyakorlatába.

Mindezeket figyelembe véve a jelen tanulmány csupán a jéghegy csúcsát kívánta meggrajzolni a magyar mint idegen nyelv figuratív kompetenciával gazdagított oktatásában. Reményeim szerint a fentiek kellő bizonyítékkal szolgáltak arra nézve, hogy a figuratív kompetencia beemelése a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertanába nem csupán egy újabb kompetenciát kíván hozzáadni a kompetenciák egyébként is hosszú sorához, hanem egy olyan élményalapú és gyakorlati haszonnal járó oktatási módszer kifejlesztését irányozza elő, amely a jelentésalkotás természetes (és persze az másodnyelvi osztálytermi kontextusnak megfelelően sematizált) kognitív folyamatainak és mechanizmusainak tudatosításával, nyelv, gondolkodás és kultúra alapvető összefüggéseit

világítják meg. Következésképp a módszer nemcsak abban segít, hogy az első látásra önkényesnek tűnő nyelvi jelenségek mögött meghúzódó motivációs sémák hozzáférhetővé válhassanak tanulóink számára, hanem abban is, hogy anyanyelvünk és a tanult másodiknyelveink *nyelvbe rejtett üzenetei* (Szili 2006b) megérthetővé és átjárhatóvá váljanak.

Irodalom

- Bachman, L. F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Boers, F. 2000. Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied Linguistics*. 21/4: 553–571.
- Brdar, M. 2007. *Metonymy in grammar: Towards motivating extensions of grammatical categories and constructions*. Faculty of Philosophy, Josip Juraj Strossmayer University, Osijek.
- Brdar, M. – Brdar-Szabó, R. – Kugler, N. 2016. *A többség -ék jeles kifejezésének nyelv-változási folyamata*. In: Balázs Géza, Veszelszki Ágnes (szerk.): *Generációk nyelve: Tanulmánykötet*. Magyar Szemiotikai Társaság; ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest, 319–331.
- Charteris-Black, J. 2002. Second language figurative proficiency: a comparative study of Malay and English. *Applied Linguistics*, 23/1: 104–133.
- Danesi, M. 1991. *Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension*. In: Alatis, James E. (ed.): *Georgetown university round table on languages and linguistics*. Washington.
- Danesi, M. 1994. Recent research on metaphor and teaching of Italian. *Italica*. 71: 453–464.
- Dirven, R. 1985. Metaphor as a basic means for extending the lexicon. In: W. Paprotte – R. Dirven (ed.): *The Ubiquity of Metaphor*. John Benjamins, Amsterdam. 85–119.
- Fauconnier, G. – Turner, M. 2002. *The Way We Think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. Basic Books, N. Y.
- Goldberg, A. 2006. *Constructions at Work*. Oxford University Press, Oxford.
- Imai, R. 2013. 修士論文 概念メタファーの通言語性についての考. MA thesis.
- Imrényi, A. 2008. *Szerkezeti fókusz – pragmatikai típusjelölés?* In: Tolcsvai Nagy, G. – Ladányi, M. (szerk.): *Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 203–239.
- Janda, L. A. 2011. Metonymy in word-formation. *Cognitive Linguistics*. 22: 359–392.
- Kellerman, E. 2001. *New uses for old language: Cross-linguistic and cross-gestural influence in the narratives of native speakers*. In: J. Ceňoz, B. Hufeisen – U. Jessner (eds): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition*. Multilingual Matters Clevedon, 70–191.
- Kövecses, Z. 1990. *Emotion Concepts*. Berlin and New York: Springer-Verlag.
- Kövecses, Z. – Szabó, P. 1996. Idioms: a view from Cognitive Semantics. *Applied Linguistics*. 17/3: 326–355.

- Kövecses, Z. 2005. *Metaphor in culture: Universality and variation*. Cambridge University Press, New York.
- Kövecses, Z. 2010. *Metaphor*. Oxford University Press, New York–Oxford.
- Kövecses, Z. 2006. *Language, Mind and Culture: A Practical Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
- Lakoff, G. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, G – M. Johnson. 1987. *Metaphors We Live By*. University of Chicago Press, Chicago.
- Lakoff, G. 1993. *The contemporary theory of metaphor*. In: A. Ortony (ed.): *Metaphor and thought* (2nd ed.). Cambridge, 1993: 202–251.
- Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford University Press.
- Littlemore, J. 2001. An empirical study of the relationship between the holistic/ analytic cognitive style dimension and second language learners' communication strategy preferences. *Applied Linguistics*. 22/2: 241–265.
- Littlemore, J. – Low, G. 2004. Metaphoric competence, second Language learning, and communicative language ability. *Applied Linguistics*. 27/2: 268–294.
- Low, G. D. 1988. On teaching metaphor. *Applied Linguistics*. 9/2: 125–147.
- Nagy, A. 2008. *A japán anyanyelvűek magyartanításának kérdései. Metaforikus tudatosság kialakítása és szókincsfejlesztés a kognitív szemantika metaforaelméletének segítségével*. MA szakdolgozat.
- Panther, K. U. 2005. *The Role of Conceptual Metonymy in Meaning Construction* In: Ruiz, de Mendosa, Francisco – Biacchi, Annalisa (eds.): *Cognitive linguistics: internal dynamics and interdisciplinary interaction*. Mouton de Gruyter, Berlin, 353–386.
- Panther, K. U. 2008. Conceptual and pragmatic motivation as an explanatory concept in linguistics. *Journal of Foreign Languages*. 31.5: 2–19.
- Shirazi, G. – Talebinezhad, R. 2013. Developing Intermediate EFL Learners' Metaphorical Competence through Exposure. *Theory and Practice in Language Studies*. 3/1: 135–141.
- Szili, K. 2003. A ki igekötő jelentésváltozásai. *Magyar Nyelv*. 99: 163–188.
- Szili, K. 2009. A fel, le és egyéb igekötős igék formai-szemantikai viszonyának kérdéséhez. *Magyar nyelv*. 105: 175–188.
- Szili Katalin 2006a. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához: a magyart idegen nyelvként oktató tanároknak*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Szili, K. 2006b. Nyelvbe rejtett üzenetek. *Magyar nyelv*. 102: 33–43.
- Taylor, J. R. 2002. *Cognitive Grammar*. Oxford University Press, Oxford.
- Talmy, L. 2000. *Toward a cognitive semantics*. MIT Press, Cambridge.
- Tolcsvai Nagy, G. 2005. *A magyar birtokos szerkezet jelentéstana, kognitív keretben*. In: Kertész András – Pelyvás Péter (szerk): *Tanulmányok a kognitív szemantika köréből. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXI*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 43–70.
- Tolcsvai Nagy, G. 2010. *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Tolcsvai Nagy, G. 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.

- Tóth-Czifra, E. 2015. Suffixation and what else? A cognitive linguistic analysis of the Hungarian deverbial suffix -Ó. *Studia Linguistica Hungarica*. Vol. 30. 7–42.
- Tóth-Czifra, E. 2017. *Figurativitás és produktivitás az affixációs morfológiában: az -Ó képző korpuszalapú, kognitív nyelvészeti vizsgálata*. Doktori disszertáció.

Bóna Judit¹

A SZUPRASZEGMENTÁLIS HANGSZERKEZET SZEREPE AZ AKCENTUS MEGÍTÉLÉSÉBEN

Abstract

The aim of this study is to analyse how suprasegmentals influence the judgment of foreign accent. Two studies were carried out using speech samples of native and non-native Hungarian speaking speakers. In the first experiment, reversed speech was used, so the speech was incomprehensible and the characteristics of pitch disappeared, but voice quality, variability of F0, and timbre didn't change. In the second experiment, speech samples were filtered so that only those elements remained which were under 300 Hz. This way speech became incomprehensible, but pitch, tempo, and rhythm remained the same as of the original speech. Participants were asked to detect any foreign accent and categorize the speakers into native and non-native groups. Results of both experiments show that it is relatively easy to recognize whether we listen to a native or a non-native speaker only upon the suprasegmental structure.

Keywords: *accent, perception, suprasegmental sound structure, Hungarian as a second language*

Kulcsszavak: *akcentus, percepció, szupraszegmentális hangszerkezet, magyar mint idegen nyelv*

1. Bevezetés

A nyelvtanulás talán legnehezebb része a helyes kiejtés elsajátítása. A magyar nyelv különösen nehéz, mert más nyelvekhez képest nagyon gazdag mind magánhangzókban, mind mássalhangzókban (Gósy 2004). Ráadásul a hangzók időtartama a magyarban fonológiai relevanciával bír, a rövid/hosszú hangzók jelentésmegkülönböztető szerepűek (Gósy 2004).

Az is meghatározó a kiejtés megfelelő elsajátításában, hogy mennyire különbözik a magyar nyelv artikulációs bázisa a nyelvtanuló anyanyelvének az artikulációs bázisától. A magyar mint idegen nyelv tanításában is figyelembe kell venni a magyar és a külföldiek anyanyelve közötti interferenciákat (Szili 2011). Azokat a kiejtésbeli sajátosságokat, amelyek valamely nyelv használatakor annak normatív kiejtéséhez képest eltérésként jelennek meg a nyelvközösséghez nem tartozó, de annak nyelvén megnyilatkozó személy beszédében, akcentusnak nevezzük (Kassai 1995). Attól függően, hogy milyen

1 Bóna Judit PhD, Eötvös Loránd Tudományegyetem; bona.judit@btk.elte.hu

mértékben akcentusos a kiejtés, sokszor értelemzavaró is lehet. Gyakran előfordul, hogy a fonetikailag helyes, de nyelvtanilag hibás közléseket a hallgató könnyebben megérti, helyesebben értelmezi, mint a grammatikailag hibátlan, de fonetikailag torzított közléseket (Kassai 1995).

Az idegen ajkúak által a célnyelven elkövetett „hibák” a már említett anyanyelvi interferenciákkal magyarázhatók, ezért bizonyos „típushibákat” egy adott anyanyelvre tudunk vonatkoztatni (Fagyal 1993; Smith–Bradlow–Bent 2003). Más és más kiejtésbeli nehézségekkel kell szembenézniük a különböző anyanyelvű beszélőknek ugyanazon idegen nyelv kiejtésének megtanulásakor. Ezért is van az, hogy az angol nyelvet beszélők nem anyanyelvi kiejtéséből gyakran megállapítható, hogy mi az anyanyelvük. Ez a magyarul beszélő külföldiek esetében már nem ilyen „egyszerű” (Menyhárt 1999; Bóna 2004), aminek valószínűleg az is az oka, hogy sokkal ritkábban hallunk magyarul beszélő más anyanyelvűeket, mint angolul beszélő nem anyanyelvi beszélőket.

Az akcentus megjelenését szegmentális és szupraszegmentális szinten egyaránt fellelhetjük. A szupraszegmentális szinten a helytelen hangsúlyozás és a célnyelvtől eltérő intonáció a legfeltűnőbb (Szende 2006), de a nyelvtudás szintjétől függően különböző lehet az anyanyelvi és a nem anyanyelvi beszélők beszédtempója és szünettartási stratégiái is (Cuccharini et al. 2002; Markó 2003; Derwing et al. 2004; Kormos–Dénes 2004; Rossiter 2009; Gyarmathy et al. 2016). A szegmentális szinten a hangok eltérő időtartamában (amely szupraszegmentális szinten a beszéd ritmusát adja) vagy a célnyelvtől különböző artikulációjában, illetve a koartikulációs jelenségek érvényesülésében figyelhetők meg az akcentusjelenségek (Menyhárt 1999; 2002).

A nyelvtanítás során elsősorban a szegmentális szint megfelelő létrehozására helyezik a hangsúlyt, így van ez a magyar mint idegen nyelv oktatásában is (pl. Osváth 1999). Pedig a szupraszegmentális hangszerkezet helytelen megvalósulása nehezítheti a hallgató megértését, ezért ennek a megtanítására is fokozottan figyelni kellene (Szende 1999; Markó 2002; Szende 2005). Szende (2006) kísérletében malajziai, koreai, vietnámi, japán és orosz beszélők magyar beszédében elemezte a szupraszegmentális sajátosságokat. Eredményei szerint a leggyakrabban hangsúlybeli és hanglejtésbeli hibák fordultak elő a vizsgált beszédprodukciókban.

A szupraszegmentális szint szerepét az akcentus megítélésében különböző nyelveken számos kísérletben vizsgálták. Az egyik kísérletben (Munro–Derwing–Burgess 2003) angol anyanyelvű és mandarin anyanyelvű személyek angol nyelvű felvételeit felhasználva azt elemezték, hogy felismerhető-e az akcentusos beszéd, ha visszafelé játsszák le az anyanyelvi és a nem anyanyelvi hangmintákat. Az eredmények szerint még ezek között a visszafelé lejátszott beszédrészletek között is nagy biztonsággal megállapítható, hogy angol anyanyelvű vagy mandarin anyanyelvű személy angol beszédét halljuk-e a felvételen. Ez azért lehetséges, mert bár ilyenkor a hanganyag nem tartalmaz felismerhető szegmentális szintű információkat, a szupraszegmentális szint jellemzői közül megmarad a hangszínezet, a tempó, a dallam variabilitása és a zöngemínőség (Sherman 1954; Black 1973).

Szintén angol és mandarin anyanyelvű beszélők angol beszédében vizsgálta a szupraszegmentumok hatását az akcentus megítélésére Munro (1995), aki egy alulá-

terestző szűrővel módosította a percepciók tesztben használt hanganyagokat. Így a beszéd érthetatlenné vált, a hangszínezet bizonyos komponensei elvesztek, de a beszéddallam, a hangsúly és a tempó sajátosságai az eredeti beszéddel azonosak maradtak. Az eredmények szerint ebben az esetben is felismerhető volt a hallgatók számára az akcentusos beszéd.

A vizsgálatok többsége az angol nyelvet elemzi az akcentus szempontjából, a magyarul tanuló külföldiek beszédének jellemzőiről nagyon kevés fonetikai ismeretünk van. A jelen tanulmány arra keresi a választ, hogy magyar vonatkozásában milyen szerepet játszik a szupraszegmentális hangszerkezet, amikor anyanyelvi és nem anyanyelvi beszélők beszédét kell megítélni. Hipotéziseim a következők: 1. a magyarban is nagy pontossággal felismerhető a szupraszegmentális (és egyéb nem szegmentális) információk alapján, hogy anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszélőt hallunk-e. 2. Azok, akik gyakrabban találkoznak magyarul beszélő külföldiekkel, jobb teljesítményt érnek el a percepciók tesztekben.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kérdések megválaszolásához kísérletsorozatot terveztem. A kísérletekhez magyarul beszélő külföldiek, illetve magyar anyanyelvűek hangfelvételeit választottam ki. A külföldiek hangfelvételeit az ELTE Fonetikai Tanszékének felvételeiből, a tanszék által a 2002/2003-as tanévben külföldi hallgatók számára megrendezett magyar kiejtési verseny hanganyagaiból választottam ki többszöri meghallgatás után. A beszélők mind 18 és 30 év közöttiek voltak, a verseny időpontjában már több hónapja (esetleg több mint egy éve) Budapesten éltek és tanultak, és részt vettek az ELTE Magyar Mint Idegen Nyelv Tanszékének magyar nyelvi kurzusán. Ennek ellenére mindegyiküknek jól érzékelhető akcentusa volt (a hanganyagokat egy korábbi vizsgálatomban már használtam, vö. Bóna 2004). A kiejtési versenyen mindnyájan egy szabadon választott, előre begyakorolt szöveget olvastak fel, amelyek mindegyikéből 20-20 másodperces részletet vágtam ki. A másik (kontroll) csoport, a magyar anyanyelvű beszélők felvételeit a BEA adatbázisból (Gósy et al. 2012) választottam, tőlük is a szövegfelolvasási feladatból vágtam ki egy 20 másodperces részletet.

Az első kísérletben tizenkét hangmintát használtam fel, hat anyanyelvi és hat külföldi beszélőtől, az ő első nyelvük az észt, a cseh, a horvát, az orosz, a francia és az udmurt voltak. Hat férfi és hat nő szerepelt a felvételen, mindkét (a külföldi és a magyar) csoportban három férfi és három nő szerepelt. A hangmintákat az Audacity szoftverrel megfordítottam, így a beszéd érthetatlenné vált, a dallam jellegzetességei eltűntek (megfordult az irányuk), de a hang tisztasága, az alaphang variabilitása és a hangszínezet nem változott. Ezután 10 másodperces szünetet iktattam az egyes hangminták közé.

A második kísérletben csak női beszélők hangmintáit használtam, összesen tizet, öt magyar anyanyelvű és öt magyarul beszélő külföldi beszélőtől. Ez utóbbiak anyanyelve a japán, az orosz, az olasz, az udmurt és a lengyel volt. A hangmintákat a Praat szoftver (Boersma–Weenink 1998) segítségével megsűrtem: a szűrőn csak a 300 Hz alatti

frekvenciatartományt engedtem át. Ezáltal a beszéd ismét érthetatlenné vált, a hangszínezet megváltozott, de a beszéd dallama, tempója, ritmusa, hangsúlya az eredeti felvételekkel azonos maradt.

Mindkét tesztet ugyanazon kísérleti személyekkel végeztem el, akiknek mindkét kísérletben az volt a feladatuk, hogy egy tesztlapon jelöljék, hogy magyar vagy külföldi beszélő hangját hallják-e, illetve lehetőség szerint indokolják meg, milyen jellemzők alapján döntöttek.

A kísérletben 23 fő vett részt. Mindnyájan magyar anyanyelvű MA-s bölcsészhallgatók, 2 férfi és 21 nő, 21–28 évesek (az átlagéletkoruk 23,7 év) voltak. Mindannyian jól ismertek legalább egy idegen nyelvet, de volt köztük olyan is, aki öt nyelven beszélt magas szinten. Mindegyikük nyelvészeti érdeklődésű volt, hárman közülük emelt szinten is tanultak fonetikát. Arra a kérdésre, hogy milyen gyakran hallanak külföldieket magyarul beszélni, az 1-től 5-ig terjedő skálán mindenféle választ adtak (a gyakoriság átlaga 2,7 volt).

A tesztlapon szereplő válaszokat összesítettem, és statisztikai módszerekkel megvizsgáltam, melyik módszerrel értek el pontosabb azonosítási arányt a kísérleti személyek. Elemeztem azt is, hogy a magyar vagy más anyanyelvű beszélőket tudták nagyobb arányban azonosítani, illetve volt-e összefüggés az azonosítás aránya és a magyarul beszélő külföldiekről szerzett tapasztalatok között. Azaz azok a személyek, akik gyakrabban találkoznak magyarul beszélő külföldiekkel, nagyobb mértékben ismerték-e fel azt, hogy anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszédet hallanak-e.

A statisztikai elemzéseket (normalitásvizsgálat, Pearson-korreláció és ismételt mérés ANOVA) az SPSS 20 szoftverrel végeztem el 95%-os konfidenciaszinten.

3. Eredmények

3.1. Az első kísérlet eredménye

A fordított hangminták felismerése átlagosan 77,5%-ban (34,8%–95,7%-ban) volt sikeres. Ez azt jelenti, hogy a lehetséges válaszok 77,5%-a helyes volt, azaz a kísérleti személyek megfelelően tudták azonosítani, hogy magyar vagy nem magyar anyanyelvű személy beszédét hallják-e. A magyar anyanyelvű beszélőket átlagosan 73,2%-ban (34,8%–91,3%-ban), az idegen ajkúakat átlagosan 81,9%-ban (56,5%–95,7%-ban) tudták azonosítani a kísérleti személyek, azaz az idegen ajkúak hangmintáit helyesebben tudták megítélni. A nők esetében pontosabban meg tudták határozni a kísérleti személyek, hogy magyar vagy más anyanyelvű beszélőt hallanak-e, mint a férfiak esetében: a magyar anyanyelvű nők helyes azonosítása átlagosan 78,3%-os (a szórás: 6,9), a férfiaké 72,2%-os (a szórás: 7,4); a külföldi nők azonosítása 87,0%-os (a szórás: 6,1), a külföldi férfiaké 56,5%-os (a szórás: 27,8) volt. A legkevesebb helyes ítélet (34,8%) egy magyar anyanyelvű férfi beszédének megítélésekor született – ennek oka feltehetőleg az lehet, hogy az ő beszéde volt a leglassabb, hosszú szünetekkel tagolt, ezért gondolhatták őt nem anyanyelvi beszélőnek. A legpontosabban (95,7%-ban) egy erős akcentusú nő beszédmintájának megítélése sikerült, az ő esetében mindössze egy kísérleti személy

jelölte azt, hogy anyanyelvi beszélőnek tartja.

A döntés alapjául szolgáló paramétereket nehezen tudták meghatározni a kísérleti személyek, többségében nem adtak választ erre a kérdésre. Ha mégis írtak valamit, akkor elsősorban a dallam és a tempó szerepelt az indoklásban. Csak három esetben fordult elő, hogy a kísérleti személyek az alaphangmagassággal magyarázták a döntést. (A dallam és az alaphangmagasság megkülönböztetése azért lehet indokolt, mert az előbbi az alaphangmagasság variabilitását, változásának mértékét és irányát jelenti, míg az utóbbi a beszélőre jellemző átlagos hangmagasságot is jelölheti.)

A kísérleti személyek között volt olyan, aki 100%-os pontossággal meg tudta határozni a fordított hangminták alapján, hogy anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszélőt hall-e, azaz minden hangmintát helyesen ítélte meg. A legrosszabb eredményt elért adatközlő 50%-os pontossággal azonosította a beszélők anyanyelvét. A korrelációelemzés szerint nem volt összefüggés aközött, hogy milyen gyakran hall magyarul beszélő külföldieket valaki, illetve milyen sikerességgel ítéli meg a beszélők kiejtését.

3.2. A második kísérlet eredménye

A szűrt hangminták felismerése átlagosan 64,8%-ban (34,8%–91,3%-ban) volt helyes. A magyar anyanyelvű beszélők azonosítása átlagosan 67,8%-ban (52,2%–91,3%-ban), a nem anyanyelvi beszélőké 61,7%-ban (34,8%–91,3%-ban) volt sikeres. A legkevesebb helyes választ (34,8%) annak a nem magyar anyanyelvű beszélőnek a hangmintájára adták a kísérleti személyek, akinek a kiejtésén a legkevésbé lehetett az akcentust érzékelni (korábbi tanulmányomban ezt a beszélőt ítélték a legjobb kiejtésűnek a hallgatók, Bóna 2004). Ez azt jelenti, hogy őt a kísérleti személyek többsége nem idegen ajkúnak, hanem magyar anyanyelvűnek vélte. A legtöbb helyes ítélet (91,3%-ban) egy magyar anyanyelvű és egy nem magyar anyanyelvű beszélő beszédére érkezett. Ez utóbbi beszélő nagyon erős akcentussal beszélt.

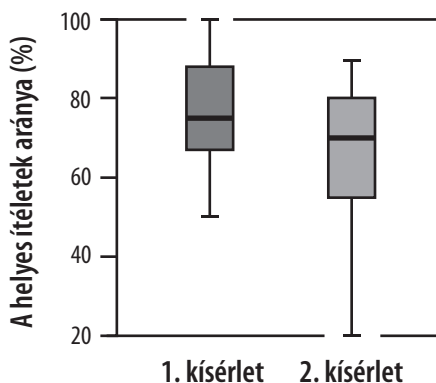
Ennél a feladatnál még az első kísérletnél is kevesebb esetben érkezett arra válasz, hogy milyen beszédbeli paraméter alapján döntöttek a kísérleti személyek. Ha mégis válaszoltak a kérdésre, akkor a tempót, a dallamot, esetenként a hangsúlyt nevezték meg.

A leggyengébb eredményt elért kísérleti személy mindössze két hangminta esetében hozott helyes döntést (20%) – érdekesség, hogy ő volt az az adatközlő, aki öt nyelvet is megjelölt a nyelvtudásra vonatkozó kérdésnél. A legjobb eredményt elérő kísérleti személy mindössze egy hangminta megítélésekor hibázott (90%-os teljesítménye volt). A korrelációelemzés ennél a kísérletnél sem mutatott összefüggést a helyes ítéletek és a magyarul beszélő külföldiekkel való találkozás gyakorisága között.

3.3. A két kísérlet eredményeinek az összehasonlítása

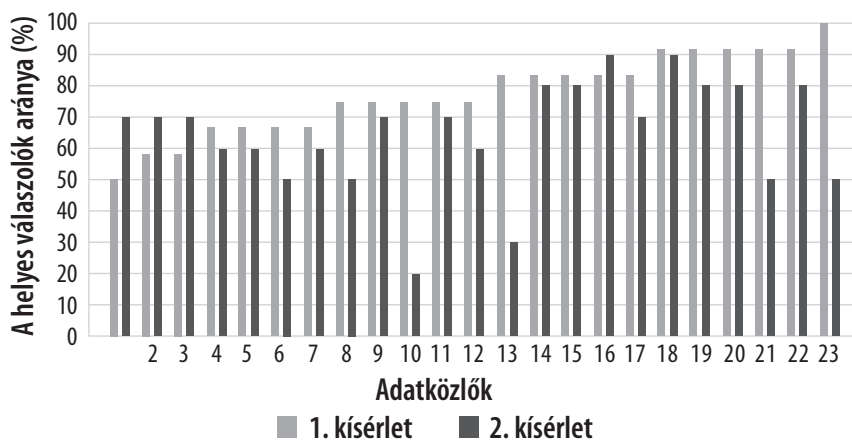
Az ismételt mérés ANOVA szerint (amellyel ugyanazon kísérleti személyeknek a két kísérletben elért átlagos pontszámát vettem össze) a két kísérlet eredményei között

szignifikáns volt a különbség [$F(1, 23) = 9,141$; $p = 0,006$; $\eta^2 = 0,294$]. Ez azt jelenti, hogy a megfordított hangminták alapján pontosabban meg tudták határozni a kísérleti személyek, hogy anyanyelvi beszélőt hallanak-e, mint a megszürt minta alapján (1. ábra).



1. ábra. A két kísérletben kapott helyes ítéletek aránya

Megvizsgáltam, hogy van-e összefüggés az adatközlők helyes ítéletei között a két kísérletben, azaz azok az adatközlők, akik több hangmintát ítélték meg helyesen az egyik kísérletben, azok a másokban is jobban teljesítettek-e (2. ábra). A korrelációs elemzés nem mutatott összefüggést a két eredmény között, azaz az egyik kísérletben nyújtott jó teljesítmény nem jelezte azt, hogy a másik kísérletben is jó eredményt fog elérni ugyanazon kísérleti személy.



2. ábra. Az adatközlők helyes ítéleteinek aránya a két kísérletben

4. Összefoglalás, következtetések

A tanulmányban két kísérlettel azt vizsgáltam, hogy a szegmentális szintfelismerése nélkül a beszéd többi komponense (szupraszegmentumok, zöngeminőség stb.) elegendő-e ahhoz, hogy a magyar anyanyelvű hallgatók megítéljék, anyanyelvi vagy nem anyanyelvi beszélőt hallanak-e magyarul beszélni. Az eredmények mindkét kísérletben azt mutatják, hogy a véletlen találati aránynál nagyobb a beszélők pontos azonosítása, így első hipotézisem igazolódott. A kísérleti személyek jobb eredményeket értek el a megfordított beszédminták meghallgatásakor, amikor a beszélő hangszínezete nem változott. A szignifikánsan jobb teljesítményt az is befolyásolhatta, hogy nem ugyanazon beszélők hangmintáit használtam a két kísérletben.

A második hipotézisem a magyarul beszélő külföldiekkel kapcsolatos tapasztalatok és a beszédminták megítélése közötti összefüggésekre vonatkozott. Váratlan eredmény volt [bár összeeseng Bóna (2004) eredményeivel], hogy a tapasztalat nem befolyásolta a felismerés arányát (így ez a hipotézisem nem igazolódott). Nem volt hatással az azonosítás pontosságára a kísérleti személyek nyelvtudása sem.

A kapott eredmények csak korlátozottan értelmezhetők. Egyrészt a vizsgálatban csak kisszámú adatközlő vett részt. Másrészt jobban összehasonlítható eredményeket kapnánk, ha mindkét tesztben ugyanazon beszélők ugyanazon hangmintáit használnánk fel. Így pontosabban megérthetnénk, hogy milyen összetevők befolyásolják jobban az akcentus megítélését a szupraszegmentális elemek közül. Mivel a megfordított beszéddel végzett kísérletben a dallammenet jellegzetességei eltűntek, a megszárt hangfájlokban pedig megmaradtak, a hangszínezet pedig pont fordítva őrződött/változott meg, pontosabban meghatározhatóvá válna, hogy melyik tényező van nagyobb hatással az akcentus percepciójára. Harmadrészt bár minden adatközlő csupa kijelentő mondatból álló prózai szöveget olvasott fel (ami nem adott lehetőséget a dallam nagyfokú variálására), a rendelkezésemre álló felvételeken az idegen ajkúak és az anyanyelvi felolvasók eltérő szövegeket hangosítottak meg. Így – ha valószínűleg nem is nagymértékben – a szöveg különbözősége is befolyásolhatta az eredményeket. Megjegyzendő ugyanakkor, hogy ez csak az egyes beszélők felismerésének egymáshoz viszonyításában játszik szerepet, abban önmagában nem, hogy az adott beszélő beszédét akcentusosnak tartjuk-e vagy sem.

Érdeemes lenne a kísérletet kontrolláltabb szövegekkel, több részletre rákérdezve, nagyobb létszámú adatközlővel megismételni. További vizsgálati szempont lehetne ugyanezen beszélők eredeti felvételeinek (amelyekben a szegmentális szintet is változatlanul meghagyjuk) megítéltetése az akcentus mértékét tekintve ugyanazon kísérleti személyekkel. A kísérleti fonetika és a magyar mint idegen nyelv tanításának közös feladata lehet annak meghatározása, hogy a különféle anyanyelvű nyelvtanulók számára mely szupraszegmentumok elsajátítása a legnehezebb. Emellett tesztelni lehetne a szegmentális szint percepcióját is a szövegekből kivágott beszédhangok alapján.

A tanulmányban bemutatott vizsgálatok a korlátok ellenére egy fontos nyelvtanítási szempontra hívják fel a figyelmet, megerősítik a szakirodalom korábbi megállapítá-

sait: a magyar mint idegen nyelv tanításában is elengedhetetlen, hogy ne csak a szegmentális szint kiejtésének gyakorlására kerüljön sor, hanem a szupraszegmentumok helyes használatának megtanítására is.

Irodalom

- Black, John W. 1973. The "phonemic" content of backward-reproduced speech. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 16(2): 165-174.
- Boersma, Paul–David Weenink 1998. Praat: doing phonetics by computer (Version 5.0.1). http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html.
- Bóna Judit 2004. Az akcentus az előfeltevéseink tükrében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 4(1): 31–39.
- Cucchiari, Catia – Strik, Helmer – Boves, Lou 2002. Quantitative assessment of second language learners' fluency: Comparisons between read and spontaneous speech. *The Journal of the Acoustical Society of America* 111(6): 2862–2873.
- Derwing, Tracey M. – Rossiter, Marian J. – Munro, Murray J. – Thomson, Ron I. 2004. Second language fluency: Judgments on different tasks. *Language learning*, 54(4): 655–679.
- Fagyal Zsuzsanna 1993. Magyar akcentus a franciában: három fonetikai kísérlet. *Beszédkutatás*, 93: 33-48.
- Gósy Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Gósy Mária – Gyarmathy Dorottya – Horváth Viktória – Grácsi Tekla Etelka – Beke András – Neuberger Tilda – Nikléczy Péter 2012. BEA: Beszélt nyelvi adatbázis. In: Gósy M (szerk.): *Beszéd, adatbázis, kutatások*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 9–24.
- Gyarmathy Dorottya – Auszmann Anita – Neuberger Tilda 2016. Az anyanyelvi és az idegen nyelvi spontán beszéd temporális jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia* 9(1): 5–19. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=609>
- Kassai Ilona 1995. Pszicho-szociolingvisztikai jegyzetek az akcentusról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* 18: 103–115.
- Kormos, Judit – Dénes, Mariann 2004. Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System* 32(2): 145–164.
- Markó Alexandra 2002. A kísérleti fonetika eredményeinek alkalmazási lehetősége a magyar mint idegen nyelv oktatásában. *Beszédkutatás* 2002: 171–184.
- Markó Alexandra 2003. Az idegen nyelvi beszédtervezés stratégiái. *Beszédkutatás* 2003: 57–74.
- Menyhárt Krisztina 1999. Szláv anyanyelvűek beszédének fonetikai sajátosságai. *Beszédkutatás*, 99: 30–44.
- Menyhárt Krisztina 2002. Az akcentus a magánhangzók tükrében. *Beszédkutatás* 2002: 38–51.
- Munro, Murray J. Nonsegmental factors in foreign accent. *Studies in Second Language Acquisition* 17(1): 17–34.

- Munro, Murray J. – Derwing, Tracey M. – Burgess, Clifford S. 2003. The detection of foreign accent in backwards speech. In: *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona. 535–538.
- Osváth Gábor 1999. A magyar kiejtés tanítása koreaiaknak. *Hungarológia*. 1999 (1–2): 181–187.
- Rossiter, Marian J. 2009. Perceptions of L2 fluency by native and non-native speakers of English. *Canadian Modern Language Review* 65(3): 395–412.
- Sherman, Dorothy 1954. The merits of backward playing of connected speech in the scaling of voice quality disorders. *Journal of Speech & Hearing Disorders* 19: 312–321.
- Smith, Bruce – Bradlow, Ann R. – Bent, Tessa 2003. Production and perception of Temporal Contrasts in Foreign-Accented English. In: *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona. 519–522.
- Szende Virág 1999. Nyelvtanítás és logopédia határán. *Intézeti Szemle* 21(1–2): 120–143.
- Szende Virág 2005. A fonetika nyelvpedagógiai vetülete. *THL2* 1(2): 38–46.
- Szende Virág 2006. Szupraszegmentális devianciák a magyart idegen nyelvként tanulóknak mondat nagyságrendű közléseiben. *THL2* 2(1–2): 72–85.
- Szili Katalin 2011. MID: a magyar mint idegen nyelv. In: Balázs Géza (szerk.): *Nyelvészetről mindenkinek – 77 nyelvészeti összefoglaló*. Inter Nonprofit Kft, Budapest, 200–203.

Pődör Dóra¹

AZ ÍR NYELVTUDÁS SEGÍTSÉGÜL HÍVÁSA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV OKTATÁSÁBAN

Abstract

This article gives an overview of three areas where a knowledge of the Irish language could be used to facilitate the learning of Hungarian: a) pronunciation and spelling, b) sentences with the copula and with the substantive verb in Irish and in Hungarian, c) prepositional pronouns in Irish and the so-called inflected adverbs in Hungarian (i.e. when certain postpositions and nominal inflectional suffixes are combined with personal pronouns).

Keywords: *Irish and Hungarian, comparative linguistic typology, pronunciation and spelling, copula and substantive verb, prepositional pronouns and inflected adverbs*

Kulcsszavak: *ír nyelv és magyar nyelv, összehasonlító nyelvtipológia, kiejtés és helyesírás, kopula és létige, személyragos elöljárósók és a személyragos határozósók*

1. Bevezetés

Az ír nyelv az indoeurópai nyelvcsalád kelta ágának gael csoportjába tartozik. Legközelebbi rokonai a Skót-felföld egyes helyein, illetve a Hebridákon beszélt skót gael, valamint az 1975-ben kihalt man-szigeti manx nyelv. Az ír írásbeliség igen régi: sok VIII–IX. században íródott szöveg maradt fenn vagy korabeli, vagy pedig későbbi kéziratokban. Bár az ír nyelv az Ír Köztársaság első számú hivatalos nyelve, továbbá hivatalos státusszal bíró nyelv az Európai Unióban is, jelenleg a nyelvet anyanyelvként beszélők száma mindössze kb. 40 000–80 000 főre tehető (Ó Dónaill 2005: x), és ők is gyakorlatilag kétnyelvűek; kevesen vannak közülük, akik jobban tudnak írül, mint angolul. Mivel azonban az íreknek kötelező az iskolai tanulmányaik során írül tanulniuk, így ír diákok számára egyes esetekben a magyar mint idegen nyelv tanítása során párhuzamot lehetne vonni az ír és a magyar nyelv között ott, ahol az angol és a magyar nyelv között nem lehet². Ebben a

1 Pődör Dóra PhD, Károli Gáspár Református Egyetem, Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék, Budapest; podor.dora@kre.hu

2 Figyelemre méltó, hogy a kötelező ír nyelvtanítás ellenére az Ír Köztársaságban a 2016-os népszámlálás során a 10–19 éves korosztály 30,1%-a válaszolt 'nem'-mel arra a kérdésre, hogy „Beszél Ön írül?” („Can you speak Irish?”) (Central Statistics Office 2016: 66).

rövid tanulmányban három olyan nyelvi részterületet szeretnék körbejárni, amelyeknek összevetése véleményem szerint hasznos lehet:

- a) az ír és a magyar hangrendszer, illetve írásbeli reprezentációjuk;
- b) az ír kopulás és létigés mondatok magyar megfelelői;
- c) az ír személyragos elöljárósók és a magyar személyragos határozósók (azaz a személyes névmások raggal vagy névutóval összeolvasztott alakjai).

2. Az ír és a magyar hangrendszer, illetve írásbeli reprezentációjuk összehasonlítása

Az ír nyelvet anyanyelvként beszélők alacsony számán kívül további problémát jelent, hogy az anyanyelvi beszélők három fő, és még néhány további kisebb nyelvjárást beszélnek. A három fő nyelvjárást Donegal, Galway és Mayo, valamint Kerry és Cork megyékben beszélnek (azaz északnyugaton, nyugaton és délnyugaton); ezeken belül is az úgynevezett *Gaeltachtok*ban, amelyek az ír kormány által hivatalosan elismert ír nyelvű területek. Ezeket a kis régiókat a mindenkori ír kormány anyagilag támogatja annak érdekében, hogy az ír nyelvű családok elvándorlását csökkentse, és hogy ösztönözze a *Gaeltachtok* lakóit arra, hogy továbbadják anyanyelvüket gyermekeiknek.

Az egyes nyelvjárások anyanyelvi beszélőinek számáról nincsenek megbízható adatok, a népszámlálási kérdőívek ugyanis az ír nyelvtudásra, illetve az ír nyelv használatának gyakoriságára kérdeznek rá. A 2016-os népszámlálási adatok szerint például a fenti megyékben található *Gaeltachtok*ban összesen 5 929 fő (Donegal), 10 986 fő (Galway és Mayo) és 2 921 fő (Kerry és Cork) nyilatkozott arról, hogy napi rendszerességgel használja az ír nyelvet (Central Statistics Office 2016: 69). Természetesen ezen nyelvjárások anyanyelvi beszélőinek száma magasabb, hiszen ezeken a területeken sokan állították azt, hogy heti rendszerességgel használják az írt; továbbá figyelembe kell venni, hogy sok ír anyanyelvű a házassága miatt nem valamelyik *Gaeltacht*ban él. Véleményem szerint ezekből a számokból arra lehet következtetni, hogy a legnagyobb, a Galway-Mayo megyékben található nyugat-írországi nyelvjárás anyanyelvi beszélőinek száma maximum 15 és 20 000 között mozoghat.

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy az ír nyelvnek van egy mesterségesen standardizált kiejtése, amelyet szótárakban használnak a kiejtés átírásakor, ám az anyanyelvi beszélők mind valamilyen nyelvjárást beszélnek. Az alábbiakban a *Foclóir Póca* ír–angol / angol–ír kieszótár (1986/2003) átírási rendszerét vettem alapul, amely ezt a mesterségesen standardizált kiejtést jeleníti meg, és csak szükség esetén utalok a nyelvjárásokra.

2.1 A magánhangzók és azok reprezentálása az írásban

Az ír monoftongusok nagyon hasonlóak a nekik megfelelő magyar monoftongusokhoz három hang kivételével. Az egymásnak könnyen megfeleltethető hangok a következők:

- a) Rövid monoftongusok: a *Foclóir Póca* szótár fonetikai átírása szerint /e/, /i/, /o/, /u/. Ezek írásképe <e>, <i>, <o> és <u>, vagy ezek kombinációi más magánhang-

zóbetűkkel – ugyanis az ír helyesírásban a magánhangzókat sokszor magánhangzóbetű-kapcsolatokkal kell megjeleníteni, amelyek közül egyes magánhangzókat nem ejtünk, mivel a magánhangzóbetűk feladata jelölni a mássalhangzók minőségét (ld. a magyarázatot a mássalhangzóról szóló résznél. Például: *deich* /d'ex/ 'tíz').

- b) Hosszú monoftongusok: a *Foclóir Póca* szótár fonetikai átírása szerint /e:/, /i:/, /o:/, /u:/. Az írben, akárcsak a magyarban, szintén ékezettel jelölik a hosszú monoftongusokat (<é>, <í>, <ó>, <ú>); az ékezet viszont csak döntött lehet, és sohasem egyenes.

A lehetséges problémák a következők: az ír nyelvben rövid 'á' és hosszú 'a', azaz /a/ és /a:/ van, míg a magyarban hosszú 'á' és rövid 'a'. Feltételezem, hogy egy ír anyanyelvű számára ez némi gondot okozna, mivel tapasztalatom szerint azok a magyar anyanyelvűek, akik írül tanulnak, szintén nehéznek találják ezt. Ebben talán az is közrejátszik, hogy az ír helyesírásban a hosszú 'a'-t <á>-val jelölik, ami megzavarhat egy magyart. Ugyanígy tehát azt, aki az ír helyesírást és kiejtést ismeri, megzavarhatja a magyar <á> betű, mivel más hangot jelöl, mint az írben.

Az írben nincsen 'ö', 'ő', 'ü' és 'ű'. Ugyanakkor a hangsúlytalan, rövid magánhangzót tartalmazó szótagokban a magánhangzót általában 'schwa'-nak (/ə/) ejtik, akárcsak az angolban, amit segítségül lehetne hívni először a rövid 'ö', majd a hosszú 'ő' kiejtésének tanítása során.

Az ír olyan nyelv, amelyben lehetnek hosszú magánhangzók hangsúlytalan szótagokban, így egy ír anyanyelvűnek vagy egy, az ír nyelvet ismerő angol anyanyelvűnek nem fognak nehézséget okozni a magyar hosszú magánhangzók hangsúlytalan szótagokban.

2.2. A mássalhangzók és azok reprezentálása írásban

Az ír nyelv mássalhangzórendszere rendkívül gazdag (a *Foclóir Póca* 37 mássalhangzó-fonémát sorol fel a xiv–xv. oldalon); jellemző rá a palatalizált és nem palatalizált fonémapárok rendszere. (Pl. *cad* /kad/, kérdő névmás, 'ki', nem palatalizált k-val, és *cead* /k'ad/, főnév, 'engedély', palatalizált k-val. A palatalizált mássalhangzót az ír lexicográfiában egy aposztrófhoz hasonló vonással jelölik, míg az IPA-ban egy kis 'j'-vel.) Ebből következik, hogy az ír anyanyelvűeknek, illetve az ír nyelvet ismerőknek nem okoz gondot a magyar palatálisok, azaz a <gy>-vel, <ny>-vel és a <ty>-vel jelölt hangok kiejtése. Itt legfeljebb csak a <gy> kettős betű lehet zavaró, mivel a magyarban ez nem a palatalizált /g/-t, hanem a palatalizált /d/-t jelöli, és az írben a palatalizált /d/-t (logikusan) <d>-vel írják. Az ír helyesírásban a palatalizált mássalhangzó mellett magas hangrendű magánhangzóbetűnek, míg a nem palatalizált mássalhangzó mellett mély hangrendű magánhangzóbetűnek kell állnia. Mivel a magánhangzóbetűk egyik fő feladata a mellettük álló mássalhangzó minőségének jelölése, így sok magánhangzóbetű a kiejtésben néma marad. A fenti *cead* szóban például az <e> annak jelölésére szolgál, hogy az előtte álló /k/-t palatalizáltan kell ejteni.

A magyar affrikáták közül a <cs> /tʃ/ és a <dzs> /dʒ/ használatosak az észak-nyugati

(donegali) nyelvjárásban; illetve a /d₃/ megtalálható egyes angol jövevényszavakban – pl. *jab* /d'z'ab/ < angol *job*. A <z> /z/ és a <zs> /z/ hangok szintén csak jövevényszavakban fordulnak elő.

A <c> /ts/ és a <dz> /dz/ hangok, illetve a hosszú mássalhangzók nem léteznek az ír nyelvben.

2.3. A hangsúly

Az ír nyelvben (a déli nyelvjárást kivéve) a hangsúly a szavak kb. 98%-ában az első szótagra esik, így az e nyelvet ismerők számára a magyar hangsúly nem jelenthet gondot.

3. Az ír kopulás és létigés mondatok és ezek magyar megfelelői

3.1.

Az ír nyelvben a magyar 'lenni' igének két megfelelője van: a kopula (kijelentő mód, jelen idő, állító alak: *is*), illetve a létige (kijelentő mód, jelen idő, állító alak: *tá*). A két ige funkciói jól körülhatárolhatók: a kopulát el nem idegeníthető jellemzők, tulajdonságok kifejezésénél használják (pl. név, nem, nemzetiség, foglalkozás kifejezésére), míg a létigét a változó jellemzők (hely, állapot) esetében (Ó Dochartaigh 1992: 39–41, Ó Dónaill 2005: 159–160). Amikor az összetett állítmány igei részét a kopula alkotja, akkor az állítmány másik része főnév lesz; amikor pedig az összetett állítmánynak a létige az igei része, akkor a másik része melléknév lesz. A létigével fejezzük ki a helyet is, léti-ge + határozószó segítségével. Az alábbi példák jól mutatják a kopula és a létige közti funkcionális különbségeket.³

Kopulás mondatok:

(1) <i>Is</i>	<i>mise</i>	<i>Síle</i> .
van ⁴	én	Síle
kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. ⁵	sz. névm. – E/1, HANGSÚLYOS	tul.név – AL.E.
'Síle vagyok.'		

3 A tanulmányban használt példák mind semleges mondatok. Egyes mondatrészek kiemelésénél az ír nyelv mindig a kopulát használja.

4 Az ír nyelv alapszórendje VSO. Az igét nem eldöntendő kérdés esetében kérdőszó, eldöntendő kérdés esetében kérdő partikula, tagadó mondat esetében pedig tagadó partikula előzheti meg. Az előbbiekből az következik, hogy az állító, tagadó és a kérdő mondatok szórendje is VSO.

5 Helytakarékosságból kifolyólag a 'kijelentő' és 'állító' szavakat 'KIJEL.' ÉS 'ÁLL.'-nak, a 'személyes'-t 'sz.'-nek, a 'névmás'-t 'névm.'-nek, a 'tulajdonnév' szót 'tul.név'-nek, az 'alanyeset'-et 'AL.E.'-nek, a 'főnév' szót 'fn'-nek, a főnév egyes számát 'E. SZ.'-nek, a 'nem hangsúlyos'-t 'NEM HG.'-nek, az 'előljárószó'-t 'előlj.'-nek, a 'nőnem'-et 'N'-nek, a 'hímnem'-et 'H'-nek, a 'mutató'-t 'mut.'-nek, a 'határozott'-at 'HAT'-nak, a 'személyragos'-t pedig 'sz.ragos'-nak fogom rövidíteni.

(2) <i>Is</i> van kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Nő vagyok.'	<i>bean</i> nő fn. – E. SZ., AL.E. ⁶	<i>mé.</i> én sz. névm. – E/1, NEM HG. ⁷
(3) <i>Is</i> van kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Ír vagyok.'	<i>Éireannach</i> ír ember fn. – E. SZ., AL.E.	<i>mé.</i> én sz. névm. – E/1, NEM HG.
(4) <i>Is</i> van kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Tanár vagyok.'	<i>múinteoir</i> tanár fn. – E. SZ., AL.E.	<i>mé.</i> én sz. névm. – E/1, NEM HG.

Létigés mondatok:

(5) <i>Tá</i> van létige – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Itt vagyok.'	<i>mé</i> én sz. névm. – E/1, NEM HG.	<i>anseo.</i> itt határozószó
(6) <i>Tá</i> van létige – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Fáradt vagyok.'	<i>mé</i> én sz. névm. – E/1, NEM HG.	<i>tuirseach.</i> fáradt melléknév – E. SZ., AL.E.

A fenti mondatokkal kapcsolatban a következőkre szeretném felhívni a figyelmet:

- a) A foglalkozást létigés szerkezettel is ki lehet fejezni, bár ez ritkább, mint a kopulás mondatok használata:

(7) <i>Tá</i> Van	<i>mé</i> én	<i>i</i> -ban	<i>mo</i> az én	<i>mhúinteoir</i> ⁸ . tanár.
létige – JELEN, KIJEL., ÁLL.	sz. névm. –E/1, NEM HG.		előlj.birt. névm.	E/1fn. – E.SZ., AL.E
'Van én az én tanáromban.' = 'Tanár vagyok.'				

6 A modern írben a főnév vagy hímnemű, vagy nőnemű, és három esete van: alanyeset, megszólító eset, és birtokos eset. Néhány főnév azonban megőrizte a korábbi részes esetes alakot is.

7 Az ír nyelvben a személyes névmásoknak van hangsúlyos, és van nem hangsúlyos (azaz semleges) alakjuk is, mivel ez a nyelv a nyomatékositást elsősorban morfológiai és szintaktikai, nem pedig fonetikai-fonológiai eszközökkel fejezi ki. A 'nem hangsúlyos' kifejezést 'nem hangs.'-nak rövidítem.

8 Az ír nyelv a nyelvtani viszonyok egy részét szó eleji hangváltozásokkal fejezi ki. A fenti mondatban pl. a *múinteoir* szó úgymond 'aspirálódik' a *mo*, azaz a birtokos névmás E/1 hatására, így a szó eleji mássalhangzót nem /m/-nek, hanem /v/-nek kell ejteni.

b) Korábban, nagyjából a XII. század végéig, az (5)-ös típusú mondatok esetében szinte csak a kopulát lehetett használni (Dillon 1928: 341; ld. még Quin 1975: 58).

c) A kopulás mondatok szórendje más attól függően, hogy az összetett állítmány főnévi része határozott főnév-e vagy sem:

(8) <i>Is</i>	<i>múinteoir</i>	<i>mé.</i>
van	tanár	én
kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL.	fn. – E. SZ., AL.E.	sz. névm. – E/1, NEM HG.
'Tanár vagyok.'		

(9) <i>Is</i>	<i>mise</i>	<i>an</i>	<i>múinteoir.</i>
van	én	a	tanár
kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL.	sz. névm. – E/1	HANGS.névelő ⁹ – HAT	fn. – E. SZ., AL.E
'Én vagyok a tanár.'			

A fenti különbség látható az (1)-es és a (2)-es mondat között is, ahol a tulajdonnév határozott főnévnek tekinthető. Az ír kopulás mondatok ezen szórendi kérdésével jelen tanulmány nem kíván foglalkozni.

3.2.

Az előbbi példák mind egyes szám első személyűek, és a magyar megfelelőikben mindegyik esetben a létige ('vagyok') jelenik meg, tehát a magyar nem tesz különbséget a kopula és a létige között egyes szám első személyben. Ugyanakkor hasonlítsuk össze a fenti mondatokat egyes szám harmadik személyben:

(10) <i>Is</i>	<i>í</i>	<i>seo</i>	<i>Síle.</i>
van	ő	ez	Síle ¹⁰
kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL.	sz. névm. – E/3 N. ¹¹ , NEM HG.	mut. névm. – KÖZELRE	tul.név – AL.E..
'Ő Síle.'			

(11) <i>Is</i>	<i>bean</i>	<i>í.</i>
van	nő	ő
kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL.	fn. – E. SZ., AL.E.	sz. névm. – E/3 N., NEM HG.
'Ő nő.'		

9 Az írben csak határozott névelő létezik.

10 A tanulmányban tárgyalt téma szempontjából nem releváns az a szintaktikai különbség, amely az egyes szám első személyű bemutatkozást kifejező mondat, illetve azon mondat között van, amely más bemutatására szolgál egyes szám harmadik személyben.

11 A személyes névmásnál az ír nyelv egyes szám harmadik személyben megkülönböztet hím- és nőnemű alakokat. Egyes kifejezésekben megtalálható a régi semleges nemű névmás is.

(12) <i>Is</i> van kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Ő ír.'	<i>Éireannach</i> ír ember fn. – E. SZ., AL.E.	<i>í.</i> ő sz. névm. – E/3 N., NEM HG.
(13) <i>Is</i> van kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Ő tanár.'	<i>múinteoir</i> tanár fn. – E. SZ., AL.E.	<i>í.</i> ő sz. névm. – E/3 N., NEM HG.
(14) <i>Tá</i> van létige – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Ő itt van.'	<i>sí</i> ¹² ő sz. névm. – E/3N., NEM HG.	<i>anseo.</i> itt határozószó
(15) <i>Tá</i> van létige – JELEN, KIJEL., 'Ő fáradt.'	<i>sí</i> ő ÁLL.sz. névm. – E/3 N., NEM HG.	<i>tuirseach.</i> fáradt melléknév – E. SZ., AL.E.

A fenti példákból az világlik ki, hogy egyes szám harmadik személyben a kopula és a létige közti különbség a magyarban is megjelenik: egy kivétellel (15) ott, ahol az ír a kopulát használja, a magyarban névszói állítmány van (10, 11, 12, 13); ahol pedig az írben a létige jelenik meg (14), ott ez az ige a magyarban is megjelenik. A fenti párhuzamok érvényesek a többes szám harmadik személyű mondatokra is. Érdekes, hogy a (15)-ös példa, ahol az ír kopula – magyar névszói állítmány megfeleltetés nem áll fenn, pont azt az ír szerkezetet jeleníti meg, ahol a nyelvfejlődés során változás következett be, és a kopulás mondatokból létigés mondatok lettek (ld. a korábbi megjegyzést).

3.3.

Az eddig taglalt párhuzamok hogyan hasznosíthatóak a magyar mint idegen nyelv oktatása során, amikor a tanárnak akár ír, akár angol anyanyelvű ír diákjai vannak?

Szili (2015: 133) a magyar létige öt funkcióját sorolja fel. A bemutatott példák értelmezésem szerint vagy az 1-es kategóriába sorolhatók („Jelen időben 1. és 2. személyekben a minősítő, tulajdonságot, állapotot stb. kifejező, azonosító összetett állítmányok igei eleme” – a magyarban 3. személyben ebben a funkcióban van névszói állítmány, és az írben ezekben a mondatokban mindig kopula van, kivéve, amikor az összetett

12 Az ír nyelvben egyes szám és többes szám harmadik személyben a kopulával a névmások **s** nélküli alakját használják: *é* (E/3, hímnem), *í* (E/3, nőnem), *iad* (T/3), míg az összes többi igével, így a létigével is, az **s**-es alakokat: *sé* (E/3, hímnem), *sí* (E/3, nőnem), *siad* (T/3).

állítmány nem igei része melléknév – ld. a 6-os példát); vagy pedig a 3-as kategóriába („A helyjelölő összetett, határozói tagot tartalmazó állítmányok igei tagja” – az írben ezekben a mondatokban mindig létigét kell használni – ld. az 5-ös és a 14-es példát).¹³

Ahogy korábban már említettem, az Ír Köztársaságban mindenkinek kötelező általános és középiskolai tanulmányaik során írül tanulnia, így elvben egy írnek ismernie kell a kopula és a létige közti különbséget. A létige 1-es kategóriába sorolható funkcióinak, illetve a magyar névszói állítmánynak a tanításakor fel lehet hívni a figyelmet arra, hogy szoros a megfeleltetés ezek között és az ír kopulás mondatok között – ezt természetesen nem lehet megtenni azoknál az amerikaiaknál és angoloknál, akiknek nincsenek ismereteik egy kopulát és létigét megkülönböztető nyelvről. Az ír kopulás mondatok és a magyar névszói állítmány közti párhuzamokra következetesen rá szoktam világítani akkor, amikor magyarokat tanítok írre.

4. Az ír személyragos előjárósók¹⁴ és a magyar személyragos határozósók

Érdekes tipológiai párhuzam a magyar és az ír nyelv között, hogy mindkét nyelvben személyes névmások járulhatnak az egyes grammatikai viszonyokat kifejező szavakhoz vagy morféimákhoz: míg a magyarban a ragok és a névutók olvadhatnak össze a személyes névmással (így jönnek létre a személyragos határozósók), addig az írben hasonló kapcsolat jöhet létre az előjárósók és a személyes névmások között.¹⁵ Az ír nyelv előjárósói más indoeurópai nyelvekhez hasonlóan funkcionális szempontból párhuzamba állíthatóak a magyar névutókkal illetve egyes főnévi esetragokkal. Így nem meglepő, hogy az ír személyragos előjárósók a magyar személyragos határozósókhoz hasonló grammatikai és szemantikai funkciókat látnak el.

16 egyszerű (azaz egy szóból álló) előjárósónak¹⁶ vannak személyragos alakjai az írben: *ag* ('-nál/-nél'), *ar* ('-on/-en/-ön, rá'), *as* ('-ből/-ből'), *chun/chuig* ('hoz/-hez/-höz,

13 A létige Szili által megnevezett másik három funkciója estében az ír nyelv is a létigét használja: „2. Időbeli és módbeli segédige múlt és jövő idejű összetett (állapotot, minőséget, tulajdonságot kifejező) állítmányokban minden személyben”; 4. A személytelenséget kifejező passzív, határozói igeneves szerkezetek igei tagja”; „5. Az állapotokat kifejező passzív szerkezetek igei tagja” (ibid.).

14 Ez a saját terminusom. Az angol nyelvű magyarázatokat tartalmazó ír nyelvkönyvekben és leíró nyelvtanokban a 'prepositional pronoun' (= 'előjárósószavas névmás') kifejezést használják, míg az ír nyelvűekben ennek szó szerinti megfelelőjét, a 'forainm réamhfhoclach'-ot. Thurneysen az óír (VIII–IX. sz.) leíró nyelvtanában 'conjugated prepositions'-nak, azaz 'ragozott előjárósóknak' nevezi ezeket a szavakat, amelyek egy előjárósóból és a hozzájuk szuffixumként tapadó, a személyes névmások redukált morféimájából állnak (Thurneysen 1946/1980: 272).

15 A magyar nyelv és a kelta nyelvek közötti ezen tipológiai párhuzamot Gensler is megemlíti PhD disszertációjában (1993: 418, 585).

16 Az írben léteznek úgynevezett összetett előjárósók is: ezek két szóból állnak, és általában egy korábbi előjárósó + főnév lexikalizált formái. Pl. *tar éis* = 'után' (eredetileg: 'egy csapáson/nyomon túl', 'egy csapás/nyom másik oldalán'). Grammatikai szempontból az összetett előjárósók második, főnévi tagjai főnévként viselkednek, és így az utánuk következő főnevet birtokos esetben és nem alanyesetbe kell tenni, ahogyan ez az egyszerű előjárósók esetében történik.

-ig, felé'), *de* ('-tól/-től, -ból/-ből'), *do* ('-nak/-nek, -hoz/-hez/-höz'), *faoi* ('alatt, -ról/-ről'), *i* ('-ban/-ben'), *idir* ('között')¹⁷, *ionsar* ('-hoz/-hez/-höz, felé'), *le* ('-val/-vel'), *ó* ('-tól/-től, -ból/-ből'), *roimh* ('előtt'), *thar* ('túl, át'), *trí* ('keresztül, át'), és *um* ('körül, -kor')¹⁸. A *gan* ('nélkül'), *go* ('-ig, amíg'), *mar* ('-ként, mint') és a *seachas* ('kivéve, kívül') nem rendelkeznek személyragos alakokkal¹⁹.

Példaként álljanak itt az *ag* ('-nál/-nél') személyragos alakjai:

(16) E/1	<i>agam</i> ('nálam')	T/1	<i>againn</i> ('nálunk')
E/2	<i>agat</i> ('nálad')	T/2	<i>agaibh</i> ('nálatok')
E/3, hímnem	<i>aige</i> ('nála')	T/3	<i>acu</i> ('náluk')
E/3, nőnem	<i>aici</i> ('nála')		

A személyragok esetében az E/1, E/2, T/1 és T/2-es morféimák állandóak; az E/3 és a T/3-as alakoknak azonban nincsen fix alakú személyragjuk.

A 16 személyraggal ellátható előljárósó T/1-es alakjaival szeretném bemutatni azt, hogy hol lehet alakilag párhuzamot vonni a magyarral. A személyragos előljárósókat az előljárósók fent megadott sorrendjében közlöm:

(17) <i>againn</i> ('nálunk')	<i>eadrainn</i> ('közöttünk')
<i>orainn</i> ('rajtunk')	<i>ionsorainn</i> ('felénk')
<i>asainn</i> ('belőlünk')	<i>linn</i> ('velünk')
<i>chugainn</i> ('hozzánk, felénk')	<i>uainn</i> ('tőlünk, belőlünk')
<i>dínn</i> ('tőlünk')	<i>romhainn</i> ('előttünk')
<i>dúinn</i> ('hozzánk, nekünk')	<i>tharainn</i> ('rajtunk túl')
<i>fúinn</i> ('alattunk, rólunk')	<i>trínn</i> ('rajtunk keresztül')
<i>ionainn</i> ('bennünk')	<i>umainn</i> ('körülöttünk')

Amint ez a felsorolásból is látszik, csak a *thar* és a *trí* előljárósók személyragos alakjainak nincsenek egy szóból álló magyar megfelelőik.

17 A paradigma itt hiányos, ugyanis E/1-ben, E/2-ben és E/3-ban analitikus formát kell használni, azaz az előljárósót a személyes névmás teljes alakja követi. Az óírben van példa az E/1-es szintetikus alakra (Thurneysen 1946/1980: 510).

18 Ó Dónaill (2005: 67) nem adja meg az *um* személyragos alakjait, bár táblázatának az a címe, hogy „Complete list of prepositional pronouns”. Mac Congáil (2002: 83) és az Ó Dónaill-féle szótár (1977/2005: 1301) ugyanakkor megadják ezt a paradigmát is.

19 Az óírben a *gan* (óír: *cen*), a *go* (óír: *co*) és a *seachas* (óír: *sech*) is rendelkezett személyragos alakokkal (Thurneysen 1946/1980: 501–502, 530); a *go* E/3-as hímnemű személyragos alakjából vált önálló előljárósóvá a *chuig*, amelynek a modern írben vannak személyragos alakjai (Williams 1994: 462–463).

A fenti előjárósókat különböző idiomatikus kifejezésekben, illetve bizonyos igék vonzataként használják:

(18)	<i>Is</i>	<i>le</i>	<i>Máire</i>	<i>an</i>	<i>mála.</i>
	van	-val/-vel	Mária	a	táska
	kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'A táska Máriáé.' ²⁰	előlj.	tul.név – AL.E.	névelő –HAT.	fn. – E. SZ., AL.E.

(19)	<i>Is</i>	<i>léi</i>	<i>an</i>	<i>mála.</i>
	van	vele	a	táska
	kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'A táska az övé.'	sz.ragos előlj. – E/3 N.	névelő – HAT.	fn. – E. SZ., AL.E.

(20)	<i>Tá</i>	<i>áthas</i>	<i>ar</i>	<i>Sheán</i> ²¹ .
	van	öröm	-on/-en/-ön	Seán
	kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Van öröm Seánon.' = 'Seán örül.'	fn. – E. SZ., AL.E.	előlj.	tul.név – AL.E.

(21)	<i>Tá</i>	<i>áthas</i>	<i>air.</i>
	van	öröm	rajta
	kopula – JELEN, KIJEL., ÁLL. 'Van öröm rajta.' = '(Ő) örül.'	fn. – E. SZ., AL.E.	sz.ragos előlj. – E/3 H.

(22)	<i>Bhí</i>	<i>mé</i>	<i>ag</i>	<i>caint</i>	<i>faoi</i>	<i>Úna.</i>
	volt	én	-nál/-nél	beszélés	-ról/-ről	Úna
	létige	sz. névm.	előlj.	igei főnév	előlj.	tul.név
	MÚLT, KIJEL., ÁLL.	E/1, NEM HG.				AL.E.
	'Voltam én az Únáról való beszélésnél.' = 'Únáról beszéltem.' (múlt idő, folyamatos) ²²					

(23)	<i>Bhí</i>	<i>mé</i>	<i>ag</i>	<i>caint</i>	<i>fúithi.</i>
	volt	én	-nál/-nél	beszélés	róla
	létige	sz. névm.	előlj.	igei főnév	sz.ragos előlj.
	MÚLT, KIJEL., ÁLL.	E/1, NEM HG.			E/3 N.
	'Voltam én a róla való beszélésnél.' = 'Róla beszéltem.'				

20 Az írben nincs birtoklást kifejező ige; nem úgy, mint például germán és az újlatin nyelvekben (pl. angol *have*, német *haben*, francia *avoir*). A birtoklást vagy kopula + *le* előjárósós szerkezettel, vagy pedig létige + *ag* előjárósós szerkezettel fejezik ki.

21 Ld. a 7. sz. lábjegyzetet a szó eleji hangváltozásokról.

22 Az ír nyelvben a folyamatos aspektust a létigével és az igei főnévvel fejezzük ki. Egyes nyelvészek szerint a kelta szubsztrátum hatására alakult ki az angolban is a folyamatos igei aspektus, amelyet a többi germán nyelv nem ismer. Ld. az ezzel kapcsolatos nézetek összefoglalását többek közt a következő műben: Filppula et al. 2008, különösen: 63–64, 68.

A fenti példákból látszik, hogy akár magyar anyanyelvűeket tanítunk írre, akár írül tudókat magyarra, az ír személyragos elöljárósók mind formai, mind pedig funkcionális szempontból párhuzamba állíthatóak a magyar személyragos határozósókkal.

5. Összefoglalás

Ezzel a rövid tanulmánnyal az volt a célom, hogy bemutassam a magyarul tanuló, és az ír nyelvet valamilyen szinten bíró diákok esetében azokat a lehetőségeket, amelyek segítségével az ilyen ismeretekkel rendelkező diákok magyarul való tanulási folyamatát könnyebbé lehet tenni.

Szótárak

Foclóir Póca. Irish Dictionary. Baile Átha Cliath [Dublin]: An Gúm, 1986/2003.
Foclóir Gaeilge-Béarla [Ír–angol szótár]. Szerk.: Niall Ó Dónaill. Baile Átha Cliath [Dublin]: An Gúm, 1977/2005.

Irodalom

- Central Statistics Office: 7. The Irish language. In: *Census 2016 Summary Results – Part 1* (<http://www.cso.ie/en/csolatestnews/presspages/2017/census2016summary-results-part1/>; http://www.cso.ie/en/media/csoie/releasespublications/documents/population/2017/7_The_Irish_language.pdf) (Letöltve: 2017. április 5.)
- Dillon, Myles 1928. Nominal predicates in Irish (continuation). *Zeitschrift für Celtische Philologie* 17: 307–346.
- Filppula, Markku – Klemola, Juhani – Paulasto, Heli 2008. *English and Celtic in Contact.* Routledge, New York–London.
- Gensler, Orin 1993. *A Typological Evaluation of Celtic / Hamito-Semitic Syntactic Parallels.* University of California at Berkely. (kiadatlan PhD disszertáció). (Online elérhetőség: <http://escholarship.org/uc/item/8p00g5sd>)
- Mac Congáil, Nollaig 2002. *Leabhar Gramadaí Gaeilge [Az ír nyelvtan könyve].* Clólar-Chonnachta, Indreabhán, Conamara.
- Ó Dochartaigh, Cathair 1992. The Irish Language. In: MacAulay, Donald (ed.): *The Celtic languages.* Cambridge University Press, Cambridge, 11–99.
- Ó Dónaill, Éamonn 2005. *Essential Irish Grammar.* Teach Yourself Books. Hodder Education, London.
- Quin, Ernest Gordon 1975. *Old-Irish Workbook.* Royal Irish Academy, Dublin.
- Szili Katalin 2015. *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához.* (Harmadik kiadás). A szerző kiadása.

- Thurneysen, Rudolf 1946/1980. *A Grammar of Old Irish*. The Dublin Institute for Advanced Studies, Dublin.
- Williams, Nicholas 1994. Na Canúintí a Theacht chun Solais [A nyelvjárások láthatóvá válnak]. In: Kim McCone et al.: *Stair na Gaeilge* [Az ír nyelv története]. Maigh Nuad [Maynooth]: Roinn na Sean-Ghaeilge, Coláiste Phádraig [Óir Tanszék, St. Patrick's College], 447–478.

Szabó T. Annamária Ulla¹

ÜNNEPI KÉSZSÉGFEJLESZTÉS

Abstract

During the concentrated competence development of listening comprehension skills in Hungarian as a foreign language, students can practice with large varieties of authentic or pedagogically prepared audio and audiovisual materials. In addition to the development of listening comprehension micro- and macro-skills, the development of vocabulary is also important. Iconic Hungarian films, documentaries, songs etc. help to present the sociocultural perspective of the Hungarian cultural heritage, traditions and feasts.

Keywords: *developing listening skills, introducing cultures, pedagogical and authentic teaching materials, holidays*

Kulcsszavak: *hallásértés-fejlesztés, kultúráközvetítés, pedagógizált és autentikus tananyagok, ünnepek*

1. Bevezetés „A beszédmegértésről avagy egy hangos anyag szükséges voltáról”

A *beszédmegértésről avagy egy hangos anyag szükséges voltáról* című tanulmányában Szili Katalin már 1993-ban jelezte azt a hiányt, melyet az utóbbi évtizedek tananyagfejlesztései többé-kevésbé figyelembe is vettek, s ennek nyomán megszülettek a hallás utáni értés fejlesztését célul kitűző, pedagógizált hanganyagok. Audiovizuális tananyagokból azonban a magasabb nyelvi szinteken a mai napig hiány mutatkozik. Szili Katalin 1993-ban megfogalmazott sorai ma is időszerűek, hiszen a magyar mint idegen nyelv oktatása során kiemelt szerepet kell(ene) kapnia a hallásértés fejlesztésének. Ez a koncentrált készségfejlesztést célzó tevékenység kiváló lehetőséget teremt arra, hogy ne csak pedagógizált segédanyagokkal, hanem autentikus audiovizuális tartalmakkal is dolgozzon a tanár. A készségfejlesztés mellett hangsúlyos a kulturális és a szociokulturális tartalmak célzott bemutatása. Erre kiváló alkalmat teremtenek a tanév során előforduló ünnepek. Egy adott ünnep rítusának megismerése sokat segít a nyelvtanulónak megérteni a célnyelvi közösség gondolkodásmódját, életét, annak szokásain, hagyományain keresztül. Az ünnepekhez kapcsolódó nyelvi és nem nyelvi tartalmak (például a szimbólumok) szerepe a magyar nyelvűközség számára is fontos,

¹ Szabó T. Annamária Ulla PhD, ELTE BTK, Budapest; ulla.szabot@gmail.com

így ezeken a kulturális tartalmakon keresztül a nyelvhez is közelebb kerülhet a magyarul tanuló hallgató, ezért ne mulasszunk el egyetlen alkalmat sem, amely lehetőséget ad arra, hogy kilépjünk a hétköznapiokból – a nyelvórán is.

Dolgozatomban a hallás utáni értés magyar mint idegen nyelv órán történő fejlesztésének bemutatása mellett, az ünnepi alkalmak adta kultúrákövetítés lehetőségeiről is szólni fogok. 2007 óta huszonnyolc csoportban tanítottam az ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszékére érkező külföldi részképzős, ösztöndíjas diákoknak a *Beszédértés* című tantárgyat, amelyen nemcsak beszédértés, hanem komplex hallásértés-fejlesztés folyik. Ezalatt számos csoport- és szintspecifikus feladatot készítettem, illetve egy-egy jól bevált feladatot alakítottam, finomítottam a tanítási tapasztalatok és a hallgatói visszajelzések tükrében. Időközben ezeken a *Beszédértés* órákon tanítási gyakorlatukat végző, magyar anyanyelvű tanárjelölt hallgatók is bekapcsolódtak a feladatok előkészítésébe, illetve maguk is készítettek és bemutattak önálló feladatokat, tanítottak. A külföldi diákok általában B1 szinttől C1 szintig lettek csoportba sorolva, de volt olyan félév is, amikor már A szinten is tanítottam a tárgyat. A hallás utáni értés fejlesztésének összetettségével akkor szembesültem igazán, amikor nagyon eltérő nyelvi háttérű, különböző nyelvi előképzettségű és ismeretanyaggal rendelkező hallgatók kerültek egy csoportba. Voltak tanulók, akik a hallásértési készségük tekintetében annyira más nyelvi szinten álltak a csoport többi tagjához képest, hogy (habár a grammatika órán egy csoportba jártak) a *Beszédértés* órákon (gyakran saját kérésükre) egy nyelvi szinttel lejjebb soroltuk be őket.

„Mivel a modern nyelvoktatásban a beszédértés fejlesztése nem azonos a tanuló lecke szövegének magnetofonról történő meghallgatásával, a beszéd-készség fejlesztése sem csak a szöveg alapján feltett kérdésekre adandó válaszok gyakoroltatását, illetve tartalomelmondást jelent, hanem mindkét esetben kellőképpen graduált, jól kidolgozott feladatok sorát, az előttünk álló munka nem csekély” – írja Szili Katalin, a már korábban is hivatkozott tanulmányában (Szili 1993: 92). Ugyan ma már szinte minden tankönyv mellé készül hangzó anyag is, de ez számos esetben még ma is csak a tankönyvi olvasmányok hangosított változata, variánsa, külön fejlesztő feladatok nélkül. Örömteli azonban, hogy sorra jelennek meg olyan tankönyvek, amelyek szerzői nagyobb gondot fordítanak ennek a készségnek a fejlesztésére is, külön feladatsorokat készítve a hangzó anyag mellé. Egy évtizede még nagy nehézséget jelentett számomra a pedagógizált segédanyagok szűkebb választéka, kis mennyisége, ezért fordultam az autentikus anyagok felé. Itt azonban kérdéses volt, hogy melyik nyelvi szinttől érdemes ezeket az anyagokat bevinni a tanórára. Egyáltalán milyen anyagokat tanácsos választani, amelyek mind készségfejlesztés, mind kultúrákövetítés céljából megfelelnek, hiszen ez utóbbi is szándékom volt. Mire fontos odafigyelni a válogatás során? Fontos kutatási kérdés továbbá számomra, hogy hogyan lehet ugyanazt az autentikus anyagot különböző nyelvi szinteken felhasználni, más-más kísérőfeladatokkal tanítani.

Dolgozatomban bemutatok néhány feldolgozási lehetőséget is, amelyek saját kutatási eredményeimnek, a tanítás során szerzett személyes tapasztalataimnak, valamint a hallgatók visszajelzései alapján gyakorlatba átültetett, többször is átalakított és újraírt feladatsoroknak a megvalósulásai. (Terjedelmi okok miatt azonban nem tudom

közzétenni a konkrét feladatok teljes szövegét, csak feladatmegoldási sémákat és ehhez kapcsolódó példákat adok meg.)

2. Szimplex és komplex készségek

Alapvetésként szükséges tisztázni, hogy voltaképpen mit is kívánunk fejleszteni és hogyan. Hogyan csoportosíthatjuk a nyelvtanuláshoz szükséges kompetenciákat? Bárdos Jenő (2000) felosztásában az értés – közlés – közvetítés hármasságában szerepelnek a szimplex és komplex készségek: az auditív szimplex készségek mint a hallás és a beszéd, illetve a komplex tolmácsolás; a vizuális szimplex olvasás és írás, valamint a komplex fordítás egymást feltételező, egymást kiegészítő készségek. Tulajdonképpen ezek bármelyikének célzott fejlesztésére irányuló feladattal, megfelelő előkészítés után, a többit is fejleszteni tudjuk.

A hallás utáni értés készségének fejlesztését célzó feladatoknak csak egy részét nevezhetjük beszédértés-fejlesztésnek. A terminológiai pontosság megkívánja, hogy a halláskészség fejlesztése kapcsán, a hallás utáni értés kifejezést használjuk, ugyanis a beszédértés „a társalgásban valóban részt vevő, interaktív szerepet játszó beszélő értési folyamataira utal, és így nem öleli fel a hallás utáni értés összes fontosabb műfaját” (Bárdos 2000: 108), melyekkel alább foglalkozni kívánok.

A hallás utáni értés fejlesztésének időigényes feladataira általában kevesebb lehetőség jut egy átlagos, és nem célzott kompetenciafejlesztésre irányuló nyelvórán, pedig „nyelvi képességeink fejlesztésében, nyelvtudásunk kialakításában a megértésre való törekvés központi szerepet játszik” (Bárdos 2000: 108). Éppen ezért a magyar mint idegen nyelv oktatása során is kiemelt szerepet kell kapnia a hallás utáni értés fejlesztésének. Különösen fontos ez a nyelvi előképzettséggel ugyan már rendelkező, de olyan nyelvterületről érkező hallgatók esetében (pl. távol-keletiek), ahol a nyelvoktatási gyakorlatában másodlagosnak tekintik a szóbeli alapkészségek (beszéd és hallás utáni értés) fejlesztését.

A szakirodalomban általánosan elfogadott háromszintű hallásértési modell a következőképpen épül fel: 1. szint: A háttérismeret szintje (schematic knowledge), mely a sémákat, forgatókönyveket hozza működésbe. 2. szint: A szituáció szintje (contextual knowledge), a szöveg szintje. 3. szint: A nyelvi jelenségek ismeretének szintje (systemic knowledge), a fonológiai szinttől a szintaktikai szintig átfog mindent. E „kétféle megközelítés az induktív és deduktív kognitív párhuzamára emlékeztet” (Bárdos 2000: 113).

Az említett modell kétféle irányból is értelmezhető, s a gyakorlott nyelvtanuló hol az egyik, hol a másik irányból közelíti meg a kérdéses nyelvi szituációt, hol az egyik, hol a másik irányt hozza „kognitív működésbe”: hol felülről lefelé (top-down approach), a makroismeretek szintjétől a nyelvi jelenségek mikrovilágáig, hol lentől felfelé (bottom-up approach) építkezik.

3. Kultúráközvetítés a hallás utáni értés fejlesztésén keresztül

3. 1. A (tan)anyagválasztás szempontjai

Milyen anyagokat érdemes válogatni, hogyan érdemes a hallásértés fejlesztésébe fogni úgy, hogy nem titkolt célunk a kultúráközvetítés is? Az a hátrány, hogy meglehetősen kevés a rendelkezésre álló, kész segédanyag és gyakorlatsor, illetve ezek változó minőségűek és dramatizáltsági fokúak vagy elavultak, végül is az oktatás előnyére válhat (Szili 1993). Mint már fentebb utaltam rá, a beszédértés-fejlesztés mint koncentrált kompetenciafejlesztést célzó tevékenység, kiváló lehetőséget teremt arra, hogy ne csak pedagogizált segédanyagokkal, hanem autentikus audiovizuális tartalmakkal is dolgozzon a tanár. Hiszen gondosan kiválasztott, érdekes, kreatív anyagokat, fejlesztő és egyúttal ismeretbővítő feladatokat kell itt is készíteni, akárcsak a többi nyelvróra. Egy-egy jól megválasztott autentikus anyaggal szelektív hallásértési gyakorlatokat is nagyon jól el lehet végezni.

Autentikus anyagok lehetnek (visszajátszható) tévéműsorok, internetes tartalmak, CD-k, DVD-k anyaga, on-line rádióműsorok vagyis dalok, hangoskönyvek, hírműsorok, sorozatok, szórakoztató műsorok, vetélkedők, játék-, ismeretterjesztő-, dokumentumfilmek stb.

Mely szempontok alapján érdemes megválasztani az autentikus anyagokat? Alapvető szempont, hogy technikailag jól kezelhető, megfelelő minőségű felvétellel dolgozzunk. A hanganyagunk álljon minél közelebb a beszélt nyelvhez, de nagyon fontos az érthetőség, amelynek kritériumai nyelvi szintenként változnak. Legyenek érdekesek a témák! Fontos a motiválás, a figyelemfelkeltés, hogy életközeli(bb) helyzeteket mutassunk be, de legyen benne hasznos szókincs is. Ehhez mindenképpen szükséges a gondos tanári előkészítés: a nyelvi szintnek megfelelő célzott feladatokat kell készíteni (az input hipotézis alapján tehát: CI=i+1 nehézségűt). Előzetesen mozgósítani kell a háttérismereteket, sémák, forgatókönyvek szintjét is. A szókincs kb. 70%-a legyen ismert, előzetesen a kulcsszavak, a feldolgozás során pedig az új lexikai elemek megadása is szükséges (Szili 1993).

A készségfejlesztés mellett kiemelten fontos a kulturális és a szociokulturális tartalmak, hagyományok, szokások, ünnepek bemutatása (Kramsch 1998, Szili 2006a és Szili 2006b). Hiszen „a nemzeti identitás én-rendszerünknek az az összetevője, amely a nemzeti-etnikai csoporthoz (kategóriához) tartozás tudatából, élményéből származik” (Pataki 1997: 177). A nemzeti identitástudat számos összetevőből állhat. Abban azonban egyetértenek a kutatók, hogy a kulturális hagyományok, a kulturális kötődés a nemzeti identitás részét képezi, s olyan eset is van, amikor csak ezen (nyelvi és kulturális) dimenzió mentén határozható meg: számos esetben „kifejezetten kulturális mintákhoz, hagyományokhoz való kötődés formájában manifesztálódik” (Gereben 1999: 78).

A kultúráközvetítésre szánt anyagok válogatásakor érdemes figyelembe venni Szőnyi György Endre (2006) szempontrendszerét, aki hat pontban összegzi a magyar mint idegen nyelv tanítás szempontjából jelentős kulturális súlypontokat: 1. Magyar folklór 2. Magyar zene 3. Magyar irodalom 4. Magyar (képző)művészet 5. Magyar film-művészet 6. Magyar tudósok.

A hallás utáni értés fejlesztéséhez kézenfekvő a magyar filmművészet kiemelkedő alkotásainak segítségével hívása. Dávid Mária szerint „a filmművészet pótolhatatlan segítséget nyújt a kultúratanításban, hisz alkotásai úgy közvetítenek nyelvi tartalmakat, hogy azok rögtön jelentésüket „magyarázó” élethelyzetekben jelennek meg, ugyanakkor a képi, zenei háttér lehetséges hangulatukat, használati körüket és közegüket is értelmezi” (Dávid 2011: 388–395). Mint arra Durst Péter is rámutat „a hanganyag képes olyan nyelvi összetevők közvetítésére is, amelyek az írott szövegen nem érzékelhetők, ilyen például a magyar nyelvben az eldöntendő és a kiegészítendő kérdések intonációja” (Durst 2006: 124).

A fentiek alapján, az autentikus anyagok közül a következő témakörök szerint válogattam a hallás utáni értés fejlesztését célzó magyar mint idegen nyelv órára:

1. Ünnepek egy tanév során
2. Hungarikumok: ételek, italok, növények, állatok, magyar találmányok stb.
3. Folklor, zene, irodalom, művészet, filmművészet, híres magyar tudósok, művészek (Szőnyi 2006: 176–190)
4. Utazások a Kárpát-medencében: természeti értékek és történelmi emlékek, események; tájak, városok stb.
5. Hírek, aktualitások

A továbbiakban, a fenti témakörök közül az első részletesebb bemutatása következik: a Beszédértés órákon előforduló ünnepi hallásértés-fejlesztésről és kulturáliskompetencia-fejlesztési lehetőségekről esik szó.

3. 2. Ünnepek egy tanév során

„Az ünnep olyan különleges időszak (vallásnéptanológiai szemszögből nézve „szent idő”), mikor a közösség a megszokottól eltérő módon viselkedik, ünnepi szokásokat hajt végre, más előírásokat és tilalmakat tart be mint hétköznapiakon. (...) A megszokott életritmus ilyenkor megváltozik, a napi munka helyet ad az ünnepi cselekményeknek, melyek gyakran serkentő hatásúak (tánc, ének, versenyek, futás stb.), ill. a közösséget érintő múlt események, szóbeli vagy imitativ felidézésével a közösség összetartozásának tudatát fokozzák” (Dömötör 1982: 440). A naptári ünnepek, az emberi élet ünnepei, a gazdasági ünnepek (pl. szüret, aratás, disznóölés), a történelmi emlékünnepek, az egyházi és a nemzeti ünnepek is mind-mind idetartoznak.

Egy tanév során a következő jelesebb ünnepek fordulnak elő, melyek feldolgozása egy-egy óra tárgya lehet².

- Magyar nemzeti ünnepek: október 23., március 15. és augusztus 20.
- A tanév során előforduló jelentősebb emléknapiak:
 - Október 6. Nemzeti gyásznapi
 - Február 25. A kommunista diktatúrák áldozatainak emléknapija

2 A lista korántsem teljes, bővíthető, kiegészíthető, hiszen több, nemzetközi viszonylatban jól ismert, de a magyar hagyományokhoz szorosan nem kötődő ünnep sem szerepel itt (pl. Valentin-napi).

- Április 16. A holokauszt áldozatainak emléknapja
- Június. 4. A nemzeti összetartozás napja
- Egyházi és családi ünnepek, azokhoz kapcsolódó (nép)szokások:
 - Mikulás
 - karácsony: betlehemezés
 - újév: regölés
 - farsang: busójárás
 - húsvét: tojásfestés, locsolás
 - pünkösöd: pünkösdi király/királyné választása
 - tanév vége, vakáció: ballagás, szerenád
- Az emberi élet ünnepei: születésnap, keresztelő, névnap, esküvő/lakodalm, temetés/tor
- Időjósító napok, gazdasági ünnepek, jeles napok: Szent Mihály-nap (szept. 29.); Mindenszentek (nov. 1.); Szent Márton-nap (nov. 11.); Katalin-nap (nov. 25.); András-nap (nov. 30.); Borbála-nap (dec. 4.); Luca-nap (dec. 13.); Vízkereszt (jan. 6.); Szent Balázs-nap (febr. 3.); Szent Gergely-nap (márc. 12.); Szent György-nap (ápr. 24.); Szent Iván-nap (jún. 24.) (Dömötör 1986)

3.3. Feladattípusok (Szabó T. 2016: 165–174)

Milyen típusú feladatokkal dolgozunk a fenti témakörökben? Készíthetünk intenzív vagy globális hallásértési gyakorlatokat. Lehet szelektív, figyelemirányító hallásértési gyakorlatot adni: tömörítés-jellegű skimming típusút vagy scanning típusút. Hasznosak az információtranszferre épülő hallásértési feladatok (pl.: térképek, ábrák kitöltése stb.), mivel rögtön ellenőrizhető a megértés szintje, ugyanis a feladatmegoldás azonnali visszacsatolást ad (Anderson–Lynch 1997, Bárdos 2000).

Néhány általam alkalmazott alapfeladat-típus:

1. kérdés – válasz: mikro- és makroértési feladatot is adhatunk / szelektív (egy apró információ kiragadása) vagy globális értés (rákérdezés a szöveg egész összefüggéseire)
 2. szöveg-kiegészítés: szó szerinti / tartalmi
 3. igaz – hamis – nincs információ (3 lehetőséggel nehezebb)
 4. aláhúzni, bekarikázni, kiválasztani a helyes megoldást: / kezdőknél: az elhangzottat
 5. kihúzni a helytelen/hibás szót, megoldást
 6. előre megadott szavak beírása a szövegbe
 7. párosítás: szöveg – kép / szöveg – szöveg / kép – kép
 8. párbeszéd / narratíva sorrendje (számozással, szétvágott szöveg stb.)
 9. táblázat/ adatlap / térkép / ábra kitöltése
 10. párbeszédnél: Ki mondta?
- +1 kezdőknél: Írja le/húzza alá bármelyik szót, amit felismer!

Ezek a feladatok a hallás utáni értés mellett mind az írás-, mind a beszéd-, mind az olvasási készséget fejleszthetik az írásban megadott válaszokkal, ezek visszaolvasásá-

val, majd megvitatásával, körbeszélgetéssel, véleménynyilvánítással, továbbmeséléssel stb. A kreatív írás fejlesztésének további lehetősége is adott, házi feladat formájában.

3.4. A feldolgozás menete

A hallás utáni értés fejlesztésére irányuló tanórai feladatok feldolgozásának három jelentősebb szakaszát különböztethetjük meg: bevezető, törzs- és összefoglaló szakasz (Bárdos 2000: 124).

A bevezető szakasz lényege a figyelemfelkeltés és motiválás (pl. körbeszélgetéssel kulturális különbségek keresése).

A leghosszabb szakaszon, a törzszakaszon belül további három rész különíthető el: 1. A hallásértési feladat közvetlen előkészítése: sémamegadás, alapvető szavak, szókinccs tisztázása stb. 2. Tényleges hallgatási feladat többszöri ismétléssel, melynek során extenzív – intenzív – extenzív hallásértési szakaszok váltják egymást (Bárdos 2000: 124) 3. Visszacsatolás, ellenőrzés.

Az összefoglalás során továbbvezető feladatokat oldunk meg, ahol a hallgatónak adaptálniuk kell az addig tanultakat, és ekkor zajlik a komplex készségfejlesztés is (pl. íráskészség-fejlesztő vagy beszédfejlesztő gyakorlatokon keresztül).

Kiadható otthoni feladatokkal tovább ösztönözhetjük a hallgatókat, fenntarthatjuk a téma iránti érdeklődésüket. Így biztathatjuk őket például internetes kutatásra (pl. újrhallgatás/nézés, háttér-információk vagy fordítás keresése/készítése, a teljes mű megtekintése, ugyanattól az alkotótól más mű megnézése stb.).

4. Ünnepi tananyagok

Milyen anyagokat tanácsos választani a fent megfogalmazott célok megvalósulása érdekében? Mire fontos odafigyelni a hangzó anyagok válogatása során? Mint már említettem, fontos az érthetőség (akusztikailag, szókinccsben stb.), de az autentikusság is. Az ideális állapot az, ha a kiválasztott anyag és a hozzá kapcsolódó feladatok nehézségi foka a csoport nyelvi szintjéhez képest „ $CI=i+1$ ” szint körül mozog, így fejleszt és nem untat, de nem is állít elkészerítően megoldhatatlan feladatot a hallgatók elé, hanem egyúttal sikerélményt és hasznos új ismereteket is szerezhetnek. A hallgatók kíváncsiságának, érdeklődésének felkeltése a motiválás szempontjából fontos, hiszen az új ismeretek átadása mellett kultúrákövetítés is zajlik a tanórán. Ugyanakkor megfelelően elő kell készíteni minden új anyagot, hogy legyen mihez kötni az új információkat, ezért az újdonság mellett legyen ismert, a korábban tanultakhoz visszacsatolható tartalom is.

4. 1. Pedagógizált segédanyagok

Az ünnepekről minden tankönyvben, tankönyvcsaládban szó esik valamilyen formában. Gyakori, hogy az olvasmányok anyaga lesz hangzóanyaggá, amelyhez mi magunk készíthetünk feladatot (pl. *Halló, itt Magyarország! I–II.*) vagy készült hozzá egy külön hallás utáni értést ellenőrző feladatsor (pl. *Hungarolingua-sorozat, Lépésenként magyarul, MagyarOK, Magyar mozaik, stb.*). Természetesen minden meglévő hanganyaghoz csinálhatunk saját további feladatokat, lyukas szöveget stb. Általában érdemes a meglévő feladatokat a csoport igényeihez, dinamikájához, előismereteihez igazítva (át) alakítani. A *Fülelőben* szintén van ünnepi téma: *Születésnap* címen, illetve a *Nemcsak dalok* közt is szerepel a *Boldog születésnapot!* Durst Péter: *Lépésenként magyarul. Második lépés* című tankönyvében is szó esik az ünnepekről (90. oldal), de ehhez készült egy olyan audiovizuális tananyag (DVD) is, amelyen külön van egy *Ünnepek* című kisfilm. A film bepillantást enged a magyar nemzeti ünnepek, a karácsony, a húsvét és a magyarországi esküvő/lakodalom témakörébe. Több szinten is bevihető ez az anyag, attól függően, hogy milyen nehézségű feladatot készítünk hozzá. (Szó szerinti mikroértést vagy globálisat, esetleg csak címszavakat akarunk megértetni.) Ugyanezen a DVD-en van egy jó összefoglaló kisfilm a mohácsi busójárásról is.

A tanév során előforduló ünnepekről ad színes áttekintést Gordos Katalin–Varga Virág: *Ünnepeljünk együtt!* című Balassi-füzete, amely származásnyelvi gyerekeknek készült, de kiegészítő anyagként, szókincsfejlesztéshez vagy továbbvezető házi feladatokhoz jól hasznosítható a Beszédértés órákon is. Az e-magyarul honlapján is további hasznos anyagok találhatóak az *Ünnepek* témakör alatt (<https://emagyariskola.hu/tudasbazis/e-magyarul-1-bovitett/unnepek>).

4. 2. Autentikus segédanyagok

Az autentikus anyagok megválasztásakor a legfontosabb kritérium az érthetőség. Az ünnepi témakörökhöz kapcsolódó tartalmak kiválasztása egyfelől könnyű, hiszen az ünnep adja az óra keretét, de pontosan ezért nehéz is, hogy ne legyen unalmas, ne érezzék úgy a hallgatók, hogy már megint „kötelező” az ünnepről beszélni. Az általam készített feladatok nem kezdő magyar mint idegen nyelv tanulók számára íródtak, emiatt arra is érdemes figyelni, hogy lehetőleg valami újat és ne már korábban feldolgozott anyagot vigyünk. Ez persze azt is jelenti, hogy a különleges, érdekes, új, aktuális tartalmakra állandóan „vadászni” kell. Ha megjelenik egy új film, akkor bízhatunk benne, hogy nyert ügyünk van. (Így dolgoztuk fel például a 2017-es Oscar-nyertes *Mindenki* című filmet már a díjátadás hetében a tanórán.) Motiváló egy jó bevezető, figyelemfelkeltő feladat, az új szókincs előzetes megtanítása, hogy ennek hiánya ne gátolja a hallgatókat a feladatmegoldásban (Szili 1993); az előzetesen mozgósított háttérismeretek, sémák, forgatókönyvek, a már megszerzett tudás, az előző órához kapcsolódó szerves folytatás is sokat segítenek.

Az autentikus anyagok közül szeretnék három különböző műfajú, típusú és külön-

féle feldolgozási lehetőséget tartogatót bemutatni. A válogatás során felhasználtam internetes tartalmak, zenei cédék, műsoros dévédék anyagát is. A dalok tanórai felhasználási lehetőségéről csak röviden szólok, továbbá egy hangoskönyv részletének és egy játékfilm-részlet feldolgozásának bemutatása kapott helyet az ismertetendő anyagok közt. Szerettem volna minél több eltérő műfajú és tartalmú anyagot, minél változatosabb feladatokat, különböző nyelvi szinteken előforduló feladatmegoldási sémákat bemutatni.

4.2.1. Ünnepi dalok

Számos dal, népdal vagy népdalfeldolgozás aratott már nagy sikert a hallgatók körében. Ha dalt viszünk be a hallásértést fejlesztő órára, nemcsak színesítjük az órát, hanem a diákok így kipihenhetik az óra nagyobb részét kitöltő, erőteljesebb koncentrációt igénylő feladatok (pl. egy nehezebb híradórészlet vagy dokumentumfilm feldolgozása) utáni fáradtságot, és a dalokhoz kapcsolódó feladatsorok számos más gyakorlati haszonnal is szolgálnak. Többek között a dalok kiváló kultúráközvetítők, akár népdalt (pl. *Tavaszi szél*), akár megzenésített verset (pl. *Kaláka-dalok*, *Misztrál-dalok*, a *Hangzó Helikon-sorozat* darabjai stb.), akár egy-egy történelmi korszak könnyűzenei kultuszdalát (pl. betétdalok az *István a király* című rockoperából) visszük be az órára. De választhatunk dalt grammatikai gyakorlatok kiegészítéseként, akár bevezetésnek, akár összefoglalásként (pl. a múlt idő tanításához Halász Judit *Tatoktatok* című dalát, a felszólító módhoz a *Republic Szállj el, kismadár!* című számát stb.), és természetesen az ünnepi alkalmak is elképzelhetetlenek dalok nélkül. Érzéseket, hangulatokat közvetítenek, s nem utolsósorban a szókincset és a hallás utáni értést is fejlesztik. A karácsonyi énekek, a farsangi tréfás népdalok, a 48-as toborzók, a ballagáskor énekelt énekek, a nyári vakációról szóló slágerek mind-mind tananyag lehet. Vannak olyan alkalmak, amelyekről egy dallal sokkal több mondható el, mint bármi mással. Ilyen például Cseh Tamás *Corvin köziek* című balladája, ennek szimbólumrendszere, üzenete. A dal feldolgozása B2 szinttől ajánlott. (Terjedelmi okok miatt, részletes dalfeldolgozást itt nem áll módomban közölni.)

4.2.2. Szimbolikus karácsony

A karácsonyi ünnepkör bemutatása hálás téma, szép bensőséges volta miatt. Ugyanakkor fontos beszélni azokról a lényeges kulturális különbségekről is, amelyek az ünnephez kapcsolódnak (pl. Magyarországon dec. 24-én este van az ajándékozás; az ajándékokat a kis Jézus és az angyalok teszik a fa alá stb.) Érdemes hangsúlyozni, hogy Magyarországon nem vidámkodó, hangoskodó a karácsony, hanem meghitt, családi ünnep. A tréfás bolondozás a szilveszteré és a farsangé. A decemberi ünnepek a Mikulással veszik kezdetüket, de vihetünk ismeretterjesztő néprajzi filmet a Luca-napról is. „A” szinten a *Halló, itt Magyarország! II. 7. leckéjének Kellemes ünnepeket!* című olvasmányához szoktam feladatokat vinni (igaz-hamis; lyukas szöveg; kérdés-válasz;

rontott szavak javítása stb.), és karácsonyi dalokkal zárjuk le az órát, melyekhez szintén tartoznak könnyebb hallás utáni értést ellenőrző feladatok. Ezen a szinten a (*Halló, itt Magyarország II. /7* hanganyagában is elhangzó) *Mennyből az angyalt* és mellette a *Kiskarácsonyt* hallgatjuk meg. Az egyik legnagyobb kihívást jelentő feladat mindig az, amikor ugyanazt az autentikus anyagot szeretnénk több szintre is bevinni azért, mert olyan érdekes, hogy szívesen megmutatnánk már kezdő szinten is, vagy azért, mert – valamilyen oknál fogva – különböző szinten lévő hallgatóknak kell közös órát tartanunk. Kérdés tehát, hogyan lehet nyelvi szintek szerint alakítani ugyanannak az anyagnak a feldolgozását. A *Mennyből az angyal* tanításához „A” szinten jelentősebb szókincsfejlesztés is szükséges, illetve lábjegyzetben jelezni kell a régies alakok feloldását (pl. *sietve menvén; mellette vagyon* stb.), de komolyabb nyelvtörténeti magyarázatba ezen a szinten csak bölcsész csoportban érdemes bocsátkozni. B szinttől a klasszikusnak számító karácsonyi dalok mellé, melyekhez egyre nehezebb beszédértési feladatokat készítek, (megzenésített) karácsonyi versek is bekerülnek: Ady Endre *Kis karácsonyi éneke*, *Karácsony* című háromrészes hosszúverse vagy Babits *Karácsonyi ének* című költeménye, a Kormorán együttes előadásában vagy neves színészeink szavalatai közül válogatva. De Weöres Sándor *Köszöntelek, karácsony* című verse az „A” szintre is bevihető, rövidege és viszonylag könnyű szókincs miatt.

B2 szinttől készítettem feladatokat Janikovszky Éva *Szimbolikus karácsony* című írásához, ami a *Felnőtteknek írtam* című könyvében jelent meg, az ebből készült hangoskönyv anyagát Schütz Ila olvassa fel. A feldolgozás menete a következő:

A) Bevezető szakasz

A ráhangoláshoz a *Hungarolingua 3.* vitaindító párbeszéde jó felvezetés lehet: *Szereted a karácsonyt?* címmel található meg a beszélgetés a 8. lecke közepén (80. oldal), melyhez egy rövid feladat is tartozik a *Nyelvtani munkafüzetben* (125. oldal). Ehhez érdemes szintspecifikusan további hallásértési feladatokat készíteni, illetve érvek, ellenérvek gyűjtésével vitára ösztönözni a hallgatókat. A feladat szókincsfejlesztésre is alkalmas.

B) Törzsszakasz

Közvetlen ráhangolás a főfeladatra a cím megadásával történhet: Mit gondolnak, mit jelent az, hogy „szimbolikus karácsony”? A cím gyakran előforduló félreértelmezése (pl. a karácsonyi szimbólumokat kezdik felsorolni a hallgatók) jó alkalom az ünnep szimbólumainak bemutatására, és a hanganyag szókincsének becsempészésére. Ehhez a feladathoz egy összefoglaló szöveget is készítettem, az első hallgatás előtt ez végignézzük, megbeszéljük az ismeretlen szavakat.

Az első meghallgatás előtt olyan kérdéseket teszek fel, ami a globális értést, a szövegész összefüggéseinek megértését ellenőrzi. Pl. *Mit jelenthet a „szimbolikus karácsony” kifejezés? Mit jelent ebben a történetben?*

A másodszori hallgatás előtt további kérdéseket, mondat-kiegészítési feladatot kapnak a hallgatók. Ezt majd a második hallgatás alatt és után kell megoldaniuk. A harmadik meghallgatáskor néhány szereplő szavait kell idézni. Pl. *Mit mondanak a nagyszülők a gyerekeknek, mit jelent a szimbolikus (karácsony)? a. Mit mond a nagypapa? b. Mit mond a nagymama?* A szövegből kiragadott mondatok lyukas szövegként való kiegészítése a mikroértési készségeket fejleszti.

Levezetesként kérjük meg a hallgatókat, hogy foglalják össze azt, hogy sikerült végül a szimbolikus karácsony; mondják el, kinek az álláspontja, hozzáállása tetszett a legjobban a történetben, és végül indokolják meg, hogy jó ötletnek tartják-e a szimbolikus ajándékozást!

C) Összefoglalás

Továbbvezető feladatként a hallgatók párban beszéljék meg, hogy minek örülnének az idei karácsonyon és miért, majd mutassák be a párjuk karácsonyi kívánságát. Írásfejlesztés céljából lehet ugyanez órai vagy írásbeli házi feladat. Ekkor előre meg kell mondani a diákoknak, hogy a kívánságokat (kijavítás után) fel fogjuk olvasni, és a többieknek kell kitalálni, ki írta a kívánságot. Ajánljuk a hallgatóknak Janikovszky Éva további írásait otthoni olvasásra, hallgatásra! Érdeemes bevinni és megmutatni egy Réber László rajzaival illusztrált kiadványt is. Akár a rajzokkal kapcsolatos képleírási feladatot is készíthetünk.

Az óra végén, a korábban már ismertetett módon, kerül sor a témához kapcsolódóan, karácsonyi dalok vagy versek meghallgatására, feladatlapos feldolgozására.

4.2.3. A hídember

Bereményi Géza 2002-es filmjét március 15-höz kapcsolódva, B2 szinttől szoktam tanítani. *A hídembert* követő óra szól igazán március 15-ről a Nemzeti dallal, a 12 ponttal és a forradalom helyszíneit bemutató dokumentumfilm-részlettel, de 1848 megértéséhez kell a magyar reformkor ismerete és „a magyar nyelv ügyének” feldolgozása.

A) Bevezető szakasz

Kiváló ráhangolás, ha megkérdezzük a hallgatókat, tudják-e kinek a portréja látható az ötezer forintos bankjegyen, és mit tudnak róla. Kérdezzünk rá Széchenyi „műveire”! Érdeklődjünk, hogy tudják-e, Budapesten mely épületek, intézmények köthetők Széchenyi nevéhez! Ha az Országos Széchenyi Könyvtár neve is előkerül, akkor a „tévedés” apropóján beszélhetünk Széchenyi Ferencről, a Nemzeti Múzeumról és a *Széchenyi/Széchényi* eltérő névhasználatról is. A Lánchidat, Széchenyi István kapcsán, mindig tudja valaki, esetleg az Akadémiát is, és ekkor már egészen könnyű dolgunk van. Érdekes azt is megkérdezni, hogy tudják-e mióta hivatalos nyelv a magyar (1844), és azt megelőzően mi volt az ország hivatalos nyelve. (Általában a német nyelvet mondják a hallgatók.)

B) Törzsszakasz

A hídember nyelvvezete nem könnyű, de a képi stimulus nagyon sokat segít a szituációk megértéséhez (Dávid 2011: 388), és ennél a feladatnál nem a szó szerinti megértés, megértetés a cél. A filmcímmel kapcsolatban hívjuk fel a figyelmet a benne rejlő szójátekra: „*Kit nevezünk „hídembernek”? Milyen szójátékot rejt a film címe?*”

A játékfilmből két részletet nézünk meg: Wesselényi és Széchenyi első találkozását (26:00–28:00) és az 1825-ös pozsonyi országgyűléshez kapcsolódó két jelenetet (28:00–34:50). Wesselényi bemutatását egy egyszerű közhellyel kezdhethetjük: meg kell kérdezni a hallgatókat, hogy tudják-e merre található a Wesselényi utca. Ezt mindegyi-

kük tudni fogja, aki már legalább egy hete Budapesten tartózkodik, hiszen népszerű szórakozóhelyek vannak erre. Azt azonban, hogy ki volt Wesselényi, általában nem tudják megválaszolni. Az „árvízi hajós” Ferenciek terén található emléktáblájára is érdemes ráirányítani a hallgatók figyelmét, meg szokták keresni jártukban-keltükben.

A báró és a gróf találkozásának kulcsmondata a magyar nyelvről szól, ezt szó szerinti, mikroértési feladatban vizsgáljuk, a jelenet többi részének megértését feleletválasztós vagy párkereső (összekötős) feladattal ellenőrizhetjük.

A pozsonyi részlet két nagyobb egységre, jelenetre tagolódik. Az egyik Metternich kancellár beszélgetése Széchenyivel, melynek során felkészíti a gróftot arra, hogy hogyan viselkedjen az országgyűlésen. Ez a rész azért hasznos a diákoknak is, mert fontos történelmi háttér-információkat tartalmaz (pl. „a császár tizenhárom éve nem hívta össze az országgyűlést”). Mivel ebben a részben Metternich arról is beszélni fog, hogy milyenek is a magyarok, ráhangolásképpen, még a filmrészlet megnézése előtt, meg lehet kérdezni a hallgatóktól, hogy ők mit gondolnak rólunk. (Akár egy darab papírra is felírhatják ezt, és aztán felolvassuk az anonim cetliket. Tanulságos játék.) Lackfi János *Milyenek a magyarok?* című könyvének, a szerző saját előadásában kiadott hangoskönyv-változatával is színesíthetjük ezt a bevezetőt, de féltő, hogy így túl hosszúvá nyúlik, ezért ezt a feladatot inkább máskorra tartalékoljuk.

A pozsonyi jelenet másik része az ülésteremben játszódik. Hasonlíttassuk össze a Metternich által Széchenyinek meghagyott, elvárt viselkedést Széchenyi tényleges fellépésével! Mikroértési feladat tartozik Széchenyi lassú, tagolt, jól érthető felszólalásához, a jelenet többi részének csak globális megértése az elvárható cél.

Mindkét filmrészlet egy globális értést ellenőrző igaz-hamis (miért hamis?) feladattal indul, majd ezt követi a mikroértést ellenőrző kérdéssor, szövegkiegészítés. A kérdéssor közös átnézése egyben szókincsfejlesztés is, ide tudjuk becsempészni a nehéz, ismeretlen kifejezéseket, akár lábjegyzetben, akár szinonimasorral megadva.

A feladat lezárásaként kérdezzük meg a hallgatókat, hogy véleményük szerint milyen következményei lesznek Széchenyi kijelentésének, majd nézzük meg a pozsonyi rész zárójelenetét, melyből kiderül a válasz.

C) Összefoglalás

Továbbvezető feladat lehet a teljes film otthoni megtekintése, alaposabban utána nézni Széchenyi életének, későbbi feleségének, aki szintén feltűnik a jelenetben stb. Írásfejlesztő feladatot is adhatunk (pl. *Őn is jelen volt a pozsonyi országgyűlésen, számoljon be egy levélben Széchenyi felajánlásáról a barátjának!*)

5. Összefoglalás

Mint fentebb láthattuk, „nyelvi képességeink fejlesztésében, nyelvtudásunk kialakításában a megértésre való törekvés (azaz a hallás utáni értés fejlesztése) központi szerepet játszik: a nyelv elsajátításának mintegy mozgatórugója, motorja, legfőbb meghajtó ereje. Állandó jelenléte a hatékony kommunikáció előfeltétele, szerves része” (Bárdos 2000: 108). A gondosan kiválasztott, érdekes, kreatív anyagok, fejlesztő

és egyúttal ismeretbővítő feladatok pedig a készségfejlesztés mellett fontos kulturális tartalmakat közvetítenek, hagyományokat, szokásokat, ünnepeket hoznak közelebb a hallgatókhoz. „A látszólag egyszerű feladat, a szövegek kiválasztása, megszerkesztése, a hanganyag elkészítése, a gyakorlatok kigondolása komoly elméleti felkészültséget követel, s nem egy buktatót rejt magában” (Szili 1993: 94). Köszönöm, kedves Tanárnő, hogy útmutatásaival átsegített ezeken a módszertani buktatókon, magas szintű tudományos felkészültségével mindig segítségemre volt! Isten éltesse, kedves Tanárnő!

Hivatkozott nyelvkönyvek, tananyagok

- Durts Péter. 2004. *Lépésenként magyarul: Magyar nyelv külföldieknek*. Első lépés – magyar nyelvkönyv kezdőknek. SZTE Hungarológia Központ, Szeged.
- Durts Péter. 2004. *Lépésenként magyarul: Magyar nyelv külföldieknek*. Első lépés – magyar nyelv kezdőknek. Vizuális és audio tananyagok. SZTE Hungarológia Központ, Szeged.
- Durts Péter. 2006. *Lépésenként magyarul: Magyar nyelv külföldieknek*. Második lépés – magyar nyelvkönyv középfeladókknak. SZTE Hungarológia Központ, Szeged.
- Durts Péter. 2006. *Lépésenként magyarul: Magyar nyelv külföldieknek*. Második lépés – magyar nyelv középfeladókknak. Vizuális és audio tananyagok. SZTE Hungarológia Központ, Szeged.
- e-magyarul: <https://emagyariskola.hu/tudasbazis/e-magyarul-1-bovitett/unnepek> (Utolsó megtekintés: 2017. 05. 10.)
- Erdős József – Prileszky Csilla. [1992. 1995. 2001.] 2002. *Halló, itt Magyarország! I–II.: magyar nyelvkönyv külföldieknek*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gordos Katalin – Varga Virág. 2012. *Ünnepeljünk együtt!* Balassi-füzetek 2. Balassi Intézet, Budapest.
- Hegedűs Rita – Oszkó Beatrix. 2005. *Magyar mozaik 4*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor. 1999. *Hungarolingua 3. Magyar nyelvkönyv haladóknak*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor. 1999. *Hungarolingua 3. Nyelvtani munkafüzet*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Laczkó Zsuzsa – Kindert Judit. 1998. *Fülelő*. Gyakorlatok hallott szövegek megértésére. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Laczkó Zsuzsa. 1996. *Nemcsak dalok*. Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK: Magyar nyelvkönyv: A1+*. PTE ÁOK, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2014. *MagyarOK: Magyar nyelvkönyv: A2+*. PTE ÁOK, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2016. *MagyarOK: Magyar nyelvkönyv: B1+*. PTE ÁOK, Pécs.

Irodalom

- Anderson, Anne– Lynch, Tony 1988. *Listening*. Oxford University Press, Oxford.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dávid Mária 2011. A filmek szerepe a kultúrák közötti párbeszéd tanításában. In: Boda István Károly – Mónos Katalin (szerk.): *Az alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció*. MANYE–Debreceni Egyetem, Debrecen, 388–395.
- Dömötör Tekla 1982. Ünnepek. In: Ortutay Gyula (főszerk.): *Magyar néprajzi lexikon V*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 440–441.
- Dömötör Tekla 1986. *Régi és mai magyar népszokások*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Durst Péter 2006. A videó szerepe a MID oktatásában. *THL2 2/ 1–2*: 121–127.
- Gereben Ferenc 1999. *Identitás, kultúra, kisebbség*. Osiris – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest.
- Kramsch, Claire 1998. *Language and Culture*. Oxford University Press, Oxford.
- Pataki Ferenc 1997. Nemzetkarakterológia? *Magyar Tudomány 2*: 169–179.
- Szabó T. Annamária Ulla 2016. Kompetenciafejlesztés és kultúrák közvetítése. In: Reményi Andrea Ágnes – Sárdi Csilla – Tóth Zsuzsa (szerk.) *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 165–174.
- Szili Katalin 1993. A beszédmegértésről avagy egy hangos anyag szükséges voltáról. *Hungarológia 1*: 91–103.
- Szili Katalin 2006a. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – Hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 145–160.
- Szili Katalin 2006b. Nyelvbe rejtett üzenetek. A nyelv és a kultúra viszonyáról általában és a magyar nyelv kapcsán. *Magyar Nyelv 102*: 33–43.
- Szőnyi György Endre 2006. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – Hungarológiai alapismeretek*. Tinta Könyvkiadó, Budapest, 176–190.

Somos Júlia¹

EXPLICIT VAGY IMPLICIT TANÍTÁS?

– Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztési lehetőségei a tanteremben

Abstract

The aim of this paper is to explore the development of pragmatic competence in the foreign language classroom. This paper brings together the international research results and developments of instructed pragmatics and answers the following questions, (1) whether pragmatics is teachable, (2) whether explicit or implicit teaching is more effective in foreign language teaching, and (3) are there any differences between the different teaching methods. The article presents some useful advices in teaching Hungarian as foreign language as well.

Keywords: *applied linguistics, pragmatics, pragmatic competence, teaching pragmatics, speech acts, teaching Hungarian as a Foreign Language*

Kulcsszavak: *alkalmazott nyelvészet, pragmatika, pragmatikai kompetencia, a pragmatika tanítása, beszédaktusok, a magyar mint idegen nyelv tanítása*

1. Bevezetés

A tanulmány célja a nemzetközi szakirodalomban megjelenő kutatási eredmények és megállapítások bemutatása, amelyek az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztésével foglalkoznak tantermi kontextusban. Az egyik legfontosabb kérdés, amely a kutatókat érdekli, hogy lehetséges-e a pragmatikai ismeretek tanítása, illetve amennyiben igen, explicit vagy implicit módon érhető-e el a nyelvtanuló pragmatikai kompetenciájának fejlődése. Kérdés, hogy a két út közül melyik hatékonyabb, illetve ezek kombinálása milyen hatással van a nyelvtanuló pragmatikai ismereteire, készségeire és képességeire. A tanulmány elméletileg megalapozhat különböző új, magyar nyelvű vizsgálatokat, illetve praktikus tanácsokkal láthatja el a gyakorló magyar mint idegen nyelv tanárokat.

A kérdés megközelítéséhez elsőként szükség van a pragmatikai kompetencia definiálására és jellemzésére a különböző kommunikatív kompetencia-modellek segítsé-

¹ Somos Júlia doktorandusz hallgató, Eötvös Loránd Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Program; juli.somos@gmail.com

gével. Ezután kitérek a pragmatikai kompetencia fejleszthetőségének kérdésére, majd ismertetem a témával kapcsolatban született kutatási eredményeket, különös tekintettel azokra, amelyek a kérés beszédaktusával foglalkoznak. Végül összefoglalom a kutatási eredményeket és azokat a megállapításokat, amelyek hozzájárulhatnak a magyar mint idegen nyelv tanításának módszertanához.

2. A pragmatikai kompetencia az idegennyelv-oktatásban

Mey a társadalom és nyelvészet kettős nézőpontjából írja le a pragmatikát, amely – definíciója szerint – a nyelv vizsgálata a nyelvhasználat emberi kontextusában. A nyelvhasználat folyamat, amely során az emberek különböző céloknak megfelelően kommunikálnak egymással (Mey 1998, idézi Szili 2005:25).

Leech (1983) a pragmatikán belül megkülönbözteti a pragmalingvisztika és a szociopragmatika területeit. A pragmalingvisztika a pragmatika nyelvészethez legközelebb álló oldala, amely a különböző megnyilatkozások nyelvi megformálásának és a beszélői szándék megvalósulásának kapcsolatával foglalkozik, míg a szociopragmatika tárgya a nyelvhasználat szociokulturális dimenziója. Ez a distinkció a kommunikatív kompetencia modelljeiben, a pragmatikai kompetencia alkompetenciáinak tanulmányozása során is megfigyelhető (Bándli 2014: 37).

Hymes 1972-ben megalkotta a kommunikatív kompetencia fogalmát, amely meghatározása szerint a beszélőnek az a képessége, hogy adott situációban, a társadalmi elvárásoknak megfelelő megnyilatkozásokat alkosson. A Hymes-féle fogalom tartalmazza a nyelvi kompetenciát, vagyis a grammatikailag helyes mondatok alkotásának képességét, a performanciát, azaz a tudatban tárolt jelrendszer használatának képességét, illetve az interakciós készséget. Az interakciós készség magába foglalja a hagyományos, integrált nyelvi készségek használatán túl a szociális, szituatív jelentés, a funkció és a visszacsatolás értelmezését (Bárdos 2004: 21).

A situációnak megfelelő nyelvhasználat Canale és Swain 1980-as modelljében még hangsúlyosabb szerepet kapott. Ebben a modellben a kommunikatív kompetencia alkompetenciájaként – a stratégiai és a grammatikai kompetencia mellett – megjelenik a szociolingvisztikai kompetencia is (Canale–Swain 1980).

Bachman 1990-es kommunikatív kompetencia-modelljében megjelent a pragmatikai kompetencia fogalma. Ebben a modellben a kommunikatív képesség három összetevőből áll: a nyelvi, illetve a stratégiai kompetenciából, valamint a pszichofiziológiai mechanizmusokból. Bachman a nyelvi kompetenciát két összetevőre, a szervezési és a pragmatikai kompetenciára bontja fel. A pragmatikai kompetencia tartalmazza egyrészt az illokúciós, másrészt a szociolingvisztikai kompetenciát. Az illokúciós kompetencia a különböző kommunikációs szándékoknak megfelelő nyelvhasználat képességét, míg a szociolingvisztikai kompetencia az adott kontextusnak megfelelő megnyilatkozások létrehozásának képességét jelenti.

Bachman és Palmer (1996/2010) újraalkotott modelljében a *kompetencia* kifejezés helyett a *tudás* terminus szerepel. A terminusváltoztatás ellenére a két modell hason-

lőan értelmezi a pragmatikai tudást: funkcionális tudásra és szociolingvisztikai tudásra bontja, amely közül az első tartalmilag megegyezik a korábbi modell illokúciós kompetenciájával (Bándli 2014: 36).

A pragmatikai kompetencia tehát olyan szociális, kulturális és diskurzusbeli ismereteket jelent, amelyeket a különböző szituációknak megfelelően kell használni (Edwards és Csizér 2004: 17). Az adott helyzetben adekvát megnyilvánulás és a nyelvileg helyes megnyilatkozás közül az előbbi kitüntetett fontosságú (Szili 2006). A magas szintű pragmatikai kompetenciával rendelkező nyelvtanuló képes arra, hogy a megfelelő nyelvi formát a megfelelő célra, a megfelelő szituációban használja. LoCastro (2003) nyomán Taguchi kiemeli a pragmatikai kompetencia beszélő- és hallgatóorientáltságát is: a pragmatika a beszélő és a hallgató közös jelentésteremtése különböző cselekvések során, amelyek nyelvi és nem nyelvi elemeket tartalmaznak, szociokulturális beágyazottsággal. A fejlett pragmatikai kompetenciával rendelkező beszélő vagy hallgató tisztában van a különböző nyelvi és szociális ismeretekkel, konvenciókkal, és képes arra, hogy ezeket a szociálisan meghatározott interakciókban megfelelően használja (Taguchi 2015:1).

3. A nyelvi input és a pragmatikai kompetencia

A pragmatikai információk átadásához, a pragmatikai kompetencia fejlesztéséhez szükség van megfelelő nyelvi inputra. Krashen (1985) inpuhipotézise a megfelelő mennyiségű, és a nyelvtanuló számára feldolgozható input fontosságát hangsúlyozza, a sikeres idegennyelv-tanulás egyik alapkövetelményeként.

Az 1990-es évek elején napvilágot látott Schmidt (1993) kognitív pszichológiai megalapozottságú elmélete, az észlelés-hipotézis (noticing hypothesis), amely az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlődését állítja középpontba. A megközelítés a nyelvtanulási folyamat első szintjével foglalkozik, azaz az input feldolgozásának kezdő szakaszát magyarázza (Kasper–Rose2002).

Schmidt (1993) szerint az input releváns jellemzőit észre kell venni, a figyelem középpontjába kell állítani ahhoz, hogy a későbbi feldolgozás számára elérhető legyen. A nyelvtanulónak tehát az input célnyelvi jellemzőit észlelnie kell ahhoz, hogy elsajátítsa azokat. Vagyis ha a nyelvtanuló nem ismeri fel a nyelvi forma megfelelő funkcióját, akkor a későbbiekben nem lesz képes megfelelően használni.

Schmidt különbséget tesz észlelés és megértés között: az észlelés során a nyelvtanuló észreveszi egy esemény megjelenését, míg megértéskor már általános szabályokat, mintákat és elveket ismer fel (Schmidt 1993: 26). Egy pragmatikai jelenség esetén a nyelvtanuló először észleli, hogy egy anyanyelvi megnyilatkozás, például egy beszédaktus-stratégia előfordul egy bizonyos szituációban, a következő szinten pedig megérti, hogy a nyelvi forma milyen gyakran, milyen társadalmi helyzet esetén jelenik meg. Schmidt kiemeli, hogy egyes pragmatikai funkciók és releváns kontextuális faktorok nem szialienek, és ezért nehezen észrevehetőek a nyelvtanulók számára (Kasper–Rose 2002: 237).

A tananyagok által közvetített írott vagy hangzó szövegek a nyelvi input legfontosabb forrásai a nyelvórán. Az írott szövegek jellemző típusai a tankönyv leíró és narratív szövegei, dialógusai, feladatai és gyakorlatai. A hangzó szövegek megjelenési formái a hanganyagok, videók vagy filmek. Az írott és a hangzó szövegek mellett a tanár beszéde a nyelvi input másik legfontosabb forrása.

4. Az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejlesztésének szükségességéről

Ahogy minden idegennyelv-tanulásra vállalkozónak, úgy a magyarul tanuló külföldieknek is problematikus lehet a helyzetnek megfelelő adekvát nyelvhasználat. A tapasztalatok azt mutatják, hogy sok esetben a grammatikai szabályokat kiválóan ismerő és alkalmazni tudó nyelvtanuló sem képes minden esetben a szituációnak megfelelő nyelvhasználatra. Egy magas grammatikai kompetenciával rendelkező nyelvtanulónak nem szükségszerűen ugyanolyan fejlett a pragmatikai kompetenciája (Bardovi-Harlig 1996, Szili 2006). Bardovi-Harlig (1996) szerint szignifikáns eltérések mutatkoznak az anyanyelvi beszélők és a nyelvtanulók között például különböző beszédaktusok és kommunikációs funkciók megvalósításában.

Kasper (1997) összefoglalja a pragmatikai kompetencia fejlesztésének szükségességével kapcsolatos állásfoglalását, és kiemeli, hogy bizonyos pragmalingvisztikai és szociopragmatikai ismeretek könnyebben elsajátíthatók, hiszen ezek közül néhány univerzális jelenség. A nyelvtanuló sok esetben rendelkezik tehát megfelelő pragmatikai ismeretekkel és stratégiákkal, amelyeket egy adott szituációban megfelelően használ, ám előfordul, hogy ezeket nem képes új kommunikációs helyzetekre alkalmazni. A nyelvtanulók sok esetben nem megfelelően használják például a különféle enyhítő elemeket, udvariassági kifejezéseket, és alulértékelik a társadalmi távolság szerepét.

Természetes körülmények között a pragmatikai kompetencia fejlődése lassú folyamat (Bardovi-Harlig–Hartford 1993), a nyelvtanulók pragmatikai ismereteiket tekintve különbözhetnek az anyanyelvi beszélőktől a célnyelv használatában (Bardovi-Harlig 2001, Kasper–Rose 2002). Szükséges tehát a már ismert pragmatikai információk tudatosítása a nyelvtanulóknak.

5. A taníthatóság kérdéséről

A pragmatikai jelenségeknek, mint például a különböző beszédaktusok, az udvariassági kifejezések vagy az enyhítő elemek használatának vizsgálatáról az 1990-es évek elejétől kezdve átkerült a hangsúly az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fogalmára, annak fejlődésére, fejlesztettségére, a pragmatikai ismeretek taníthatóságára és tanítására (Taguchi–Naganuma–Budding 2015: 1).

Az 1990-es évektől kezdődő kutatások alapkérdésévé a taníthatóság kérdése vált (Kasper–Rose 2002: 249, Taguchi 2015: 2). A kompetencia – legyen szó kommunikatív,

interkulturális vagy pragmatikai kompetenciáról – elsajátítható vagy fejleszthető, a pragmatikai ismeretek azonban taníthatók. Az idegennyelv-tanítás egyik kihívása a lehetőségek megteremtése, amelyek biztosítják a pragmatikai kompetencia fejlesztését (Kasper 1997).

Kasper 1997-es előadása nyomán empirikus kutatások tucatjai kezdtek el foglalkozni a pragmatikai kompetencia fejleszthetőségének kérdésével (Kasper–Rose 1999, Rose 2005, Jeon–Kaya 2006, Roever 2009, Takahashi 2010, Taguchi 2015). Ezek a vizsgálatok alátámasztották azt a feltevést, hogy a pragmatikai ismeretek egy része tanítható, mint például a beszédaktus-stratégiák, az udvariassági kifejezések, illetve az enyhítő elemek. Ennélfogva a grammatikához és a lexikához hasonlóan a pragmatikát is az oktatási folyamat szerves részévé kell tenni (Taguchi 2015).

A pragmatikai kompetencia fejlesztésével kapcsolatos vizsgálatok esetében a következő kutatási jellemzők figyelhetők meg. Általában egy csoport vesz részt a vizsgálatban, kontrollcsoporttal vagy anélkül. A kísérlet előtt egy előtesztben (pretest) mérik fel a kísérleti személyek pragmatikai tudását, majd különböző időtartamú tanítási periódus után egy utótesztet (posttest) végeznek el rajtuk. Fontos szempont, hogy az elő- és az utóteszt során a kísérleti személyek ugyanolyan típusú feladatot kapjanak, hiszen különböző jellegű feladatok esetén nem követhető nyomon a pragmatikai fejlődés. Lényeges a konkrét tanítási módszer vagy módszerek pontos meghatározása is (Taguchi 2015). Az adatgyűjtés módja változatos lehet: diskurzus-kiegészítő teszt (DCT), szerepjáték vagy kiscsoportos megbeszélések megfigyelése (Kasper–Rose 2002: 250–251).

Taguchi (2015) tanulmányában 95 olyan kutatást vizsgált meg, amely 2014 áprilisa óta született, és a pragmatikai ismeretek instruált tanításával foglalkozik. A 95 vizsgálatból 58 felelt meg a fenti kritériumoknak. Több kutatást kizárt az elemzésből, hiszen azok vagy nem tartalmaztak elő- és utótesztet, vagy a kísérleti személyek különböző jellegű feladatot kaptak a pretest és a posttest során, illetve az is előfordult, hogy a megállapításokat nem támasztották alá konkrét adatok. Taguchi az 58 kísérletből kiválasztotta azt a 31-et, amely csupán egyetlen tanítási mód hatékonyságával foglalkozik, és tanulmánya első részében ezeket a vizsgálati eredményeket mutatja be.

A 31 kutatás közül 12-ben megjelenik kontrollcsoport, míg 19-ben nem. A pragmatikai jelenségek közül a legtöbb kísérlet a beszédaktusokkal foglalkozik (15 kutatás), a vizsgált beszédaktusok közül pedig a kérdés a legnépszerűbb (8 kutatás). A beszédaktusokon kívül többek között a diskurzusjelölőket, a megszólításokat vagy az enyhítő elemeket járják körül a különböző vizsgálatok. Az adatgyűjtési módszerek között vannak produktív és receptív típusúak is: gyakran előfordul a DCT, a szerepjáték vagy felismerési, illetve feladatválasztós feladatok. Több ízben jelennek meg autentikus adatgyűjtési módszerek, mint például élő vagy online beszélgetés elemzése. A kutatások nagy része az angol mint célnyelv szempontjából vizsgálja a pragmatikai kompetencia fejlődését, de megjelenik a spanyol, a japán, a francia vagy a német mint idegen nyelv is.

6. A pragmatika tanításának, a pragmatikai kompetencia fejlesztésének módjai

A legtöbb kutatás másik tipikus kérdése az, hogy az instruált tanítás hatékonyabb-e, mint a nem instruált elsajátítás. Mind a 31 Taguchi (2015) által vizsgált kutatás azt a feltevést igazolta, hogy az instruált csoportok pragmatikai kompetenciája gyorsabban fejlődött, mint azoké a csoportoké, akik nem tantermi környezetben tanultak. Ez figyelemre méltó tény, tekintve a sokféle adatgyűjtési módszert, forrás- és célnyelvet, tanítandó pragmatikai jelenséget.

A vizsgálatok harmadik jellemző szempontja az, hogy mely tanítási módok, eljárások hatékonyak a pragmatikai ismeretek tanításában. Az eddigi kutatások nagy része azt bizonyította, hogy az instruált tanulócsoporthoz képest azok érték el látványosabb fejlődést, akik explicit tanításban részesültek (Kasper 1997, Takashaki 2010, Taguchi–Naganuma–Budding 2015). Fontos megjegyezni azonban, hogy amikor implicit módon közvetítették a nyelvtanulóknak a pragmatikai információkat, akkor is fejlődött az adott csoport pragmatikai kompetenciája, tehát implicit módon is előidézhető változás a tanuló pragmatikai rendszerében (Taguchi 2015: 11). Azt is érdemes azonban megjegyezni, hogy a Taguchi által elemzett 31 kutatásból csupán 2 használt implicit eljárást. A szakirodalomban viszonylag kevés vizsgálat foglalkozik az implicit mód sikerességével, ezért a következtetések levonása problematikus.

Az explicit és az implicit tanítási mód egymástól való elhatárolásánál DeKeyser kritériumait érdemes követni. Explicit tanítási módról beszélhetünk akkor, amikor a tanítás részét képezi a szabályok magyarázata, vagy ha a diákok feladata a különböző nyelvi formák vizsgálata és elemzése (DeKeyser 1995, idézi Kasper és Rose 2002). Ezzel szemben az implicit mód nem tartalmaz explicit magyarázatot, az elemzés helyett a tanulók „csak” különböző figyelemfelkeltő feladatok segítségével fejlesztik pragmatikai kompetenciájukat. Az explicit tanítási mód tehát az implicit móddal ellentétben metapragmatikai tudatosságot feltételez (Taguchi–Naganuma–Budding 2015).

Több kutatás is felveti az explicit és az implicit mód éles elhatárolhatóságának problematikáját. Fontos megjegyezni, hogy a legtöbb explicit eljárás a metapragmatikai magyarázat mellett implicit módon fejlesztő tevékenységeket is tartalmaz, mint például egy videó megtekintését, illetve anyanyelvi dialógusok olvasását. Ilyen összetett eljárás esetén nem lehet biztosan tudni, hogy melyik feladat milyen mértékben járult hozzá a pragmatikai kompetencia fejlődéséhez. Ebből következik, hogy az explicit-implicit distinkciót inkább kontinuumként, mintsem dichotómiaként érdemes értelmezni (Nguyen – Hanh Pham – Tam Pham 2012: 417).

A Taguchi által vizsgált 58 kutatás közül 31 csupán egyetlen tanítási mód hatékonyságával foglalkozik. A fennmaradó 27 kutatás az explicit és az implicit tanítási módot hasonlítja össze egymással, és arra a kérdésre keresi a választ, hogy melyik út a hatékonyabb. Ezek közül csupán 10 vizsgálat fedezett fel szignifikáns különbséget a két tanítási mód hatékonysága között, 9 esetben nem volt különbség, illetve 8 vizsgálat vegyes eredményeket mutatott.

7. A kérés beszédaktusának tanítása

A pragmatikai ismeretek tanítását, a pragmatikai kompetencia fejlesztését a kérés beszédaktusán keresztül mutatom be. A kérés Austin (1990) felosztása szerint a direktívumok csoportjába tartozik, melyek „ráveszik a hallgatót arra, hogy a direktívum propozíciós tartalmának megfelelően cselekedjék” (Szili 2005: 94), azaz a beszélő megpróbálja elérni, hogy a beszédpartner megtegyen valamit. A kérésstratégiák ismerete és használata azért nélkülözhetetlen az idegen nyelvet tanulók számára, mert ezeket a célnyelvi környezetben élő nyelvtanuló már kezdő szinttől igényli (Erdősi 2011). A magyar nyelv vonatkozásában Szili (2005) foglalkozott a kérésstratégiákkal, azok lehetséges csoportosításával és formai megjelenésével.

Taguchi (2015) összefoglalásában a 31 vizsgálat közül 8 foglalkozik a kérés beszédaktusának tanításával. Ezek részzeit, jellemzőit és eredményeit a következő táblázat mutatja be.

Kutatás	A kutatás jellemzői	Résztevők	Célnyelv	Eljárás (explicit/implicit)	Adatgyűjtési módszer/feladat	Eredmény
Eslami és Eslami-Rasekh (2008)	elő- és utóteszt, kontrollcsoport	52 iráni	angol	explicit	DCT, felismerési feladat	hatékony
Eslami-Rasekh et al. (2004)	elő- és utóteszt, kontrollcsoport	66 iráni	angol	explicit	feleletválasztós kérdések	hatékony
Fukuya & Zhang (2002)	elő- és utóteszt, kontrollcsoport	24 kínai	angol	implicit	DCT	hatékony
Halenko & Jones (2011)	elő- és utóteszt	26 kínai	angol	explicit	DCT	hatékony
Johnson & deHaan (2013)	elő- és utóteszt	22 japán	angol	komplex	DCT	hatékony (kivéve: pontosság)
Martinez-Flor (2008)	elő- és utóteszt	38 spanyol	angol	induktív és deduktív	szerepjáték	hatékony
Safont (2004)	elő- és utóteszt	160 spanyol	angol	explicit	DCT, szerepjáték	hatékony (DCT)
Sykes (2009, 2013)	elő- és utóteszt	vegyes (53, 25)	spanyol	implicit	DCT	nem hatékony
Tan & Farashaian (2012)	elő- és utóteszt, kontrollcsoport	60 maláj	angol	explicit	DCT	hatékony

1. táblázat: A kérés beszédaktusának tanításával foglalkozó nemzetközi kutatási eredmények összefoglalása (Taguchi 2015: 6–10)

Mint látható, a kilenc kutatás közül csupán kettőben jelent meg implicit eljárás. A hét explicit módot alkalmazó vizsgálat mindegyike arra az eredményre jutott, hogy az explicit módon történő tanítás sikeresebb, mint az, ha a csoport nem részesül explicit fejlesztésben. A kérés beszédaktusának tanításáról tehát elmondható, hogy az explicit tanítási mód hatékonyabbnak bizonyult, ugyanakkor nem zárható ki, hogy az implicit eljárások is jótékony hatást gyakorolhatnak a nyelvtanuló pragmatikai kompetenciájára. Ennek bizonyítására több olyan kutatásra van szükség, amely az implicit módon történő tanítás eredményességét vizsgálja.

8. Összefoglalás, következtetések

A dolgozatban bemutatott vizsgálatok bebizonyították, hogy az idegen nyelvi pragmatikai kompetencia fejleszthető, a pragmatikai ismeretek taníthatók. Az instruált tanítás hatékonyabb, mint a nem instruált elsajátítás, ezért szükséges a pragmatikai ismeretek célzott oktatása. A tanteremben hangsúlyosabb szerepet kell, hogy kapjon az explicit tanítás, vagyis a különböző pragmatikai elvek tudatosítása, explicit magyarázata.

A kutatások azt a feltételezést támasztották alá, hogy az explicit magyarázatot kapó csoportok jobban teljesítettek, mint azok, akik nem részesültek explicit fejlesztésben. Ugyanakkor fontos leszögezni, hogy implicit módon is változást érhetünk el diákjaink pragmatikai rendszerében. Több vizsgálat nem talált hatékonyságbeli különbséget az explicit és az implicit módon történő tanítás között. A másik tapasztalat az, hogy az explicit és az implicit mód nem dichotómia, hanem inkább kontinuum-szerű: kevés olyan tanítási mód vagy eljárás létezik, ahol kizárólag explicit tanítás történik.

A magyar mint idegen nyelv tanításakor érdemes a kutatások eredményeit felhasználni. A pragmatikai ismeretek explicit tanítása mellett fontos a megfelelő nyelvi input biztosítása, amely a különböző tankönyvi szövegek, dialógusok, hanganyagok, videók, filmek segítségével érhető el. Fontos, hogy az input különböző forrásai természetesek és autentikusak legyenek pragmatikai szempontból is, hogy a tanuló észlelje a különböző pragmatikai jelenségeket. Ezt különböző figyelemfelhívó technikákkal lehet segíteni, melyeket azután explicit magyarázat követhet.

A tanári beszéd szintén nagyon fontos nyelvi input a nyelvtanuló számára. A különböző kérésstratégiák megjelennek a tanári interakciókban (Somos 2016), amelyek implicit módon szintén szolgálhatják a pragmatikai kompetencia fejlesztését. A tanároknak érdemes tehát a természeteshez közelítő nyelvhasználatra törekedniük az instrukciók megfogalmazása során is.

Irodalom

- Austin, John L. 1990. *Tetten ért szavak*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bándli, Judit 2014. A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvoktatásban. *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Culture* 2014/1.
- Bardovi-Harlig, Kathleen 1996. Pragmatics and Language Teaching: Bringing Pragmatics and Pedagogy Together. In: L. F. Bouton (eds.): *Pragmatics and Language Learning*, 7. Division of English as an International Language. University of Illinois, Urbana-Champaign, 21–39.
- Bardovi-Harlig, Kathleen 2001. Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics? In: Rose, K. R. – Kasper, G. (eds.): *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge UK, 171–199.
- Bardovi-Harlig, Kathleen – Hartford 1993. Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 279–304.
- Bárdos, Jenő 2004. *Nyelvpedagógiai tanulmányok*. Iskolakultúra, Pécs.
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1: 1–47.
- Edwards, Melinda – Csizér, Kata 2004. Developing Pragmatic Competence in the EFL Classroom. *English Teacher Forum*.
- Edwards, Melinda 2006. *A Pragmatikai Kompetencia Fejlesztése az Angol mint Idegen Nyelv Tanításában: Kísérleti Tanulmány Magyar Középszintű Diákokkal*. Doktori disszertáció.
- Erdősi, Vanda 2011. *Pragmatikai elemek az írásbeli kommunikációban. Lehetséges megközelítések és szempontok. Hungarológiai évkönyv* 12/1: 88–102.
- Jeon–Kaya 2006. Effects of L2 instruction on interlanguage pragmatic development. In: N. John – L. Ortega (eds.): *Synthesizing research on language learning and teaching*. John Benjamins, Philadelphia, 165–211.
- Kasper, Gabriele 1997. Can pragmatic competence be taught? NFLRC Network #6. <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/> (2017. április 10.)
- Kasper – Rose 1999. Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics* 19: 81–104.
- Kasper, Gabriele – Rose, R. Kenneth 2002. Pragmatic Development in a Second Language. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. 52/1. University of Michigan: Blackwell Publishing.
- Krashen, Steven D. 1985. The Input Hypothesis. Issues and Implications. <http://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf> (2017. április 10.)
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. Longman, London.
- LoCastro 2003. *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, MI.
- Nguyen, Thi Thuy Minh – Hanh Pham, Thi – Tam Pham Minh 2012. The relative effects of explicit and implicit form-focused instruction on the development of L2 pragmatic competence. *Journal of Pragmatics* 44: 416–434.

- Roever 2009. Teaching and testing pragmatics. In M. Long – C. Doughty (eds.): *Handbook of language teaching*. Malden, Wiley-Blackwell, MA, 560–577.
- Rose, R. Kenneth 2005. On the effects of instruction in second language pragmatics. *System* 33: 385–399.
- Schmidt, Richard 1993. Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. In: Kasper, Gabriele – Blum Kulka, Shoshana. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford University Press, Oxford.
- Somos, Júlia 2016. Fejleszti-e a tantermi kommunikáció a pragmatikai kompetenciát? Direktívumok az osztályteremben. In: Balázs, G. – Veszelszki Á. *Generációk nyelve. Tanulmánykötet*. ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest.
- Szili, Katalin 2004. *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Szili, Katalin 2006. Grammatika ↔ Pragmatika? (A pragmatikai aspektus alkalmazásának szükséges voltáról a magyar mint idegen nyelv oktatásában.) *THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Journal of Teaching Hungarian as a 2nd Language and Culture*. 2006/1–2.
- Taguchi, Naoko 2015. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching*, 48/1: 1–50.
- Taguchi, Naoko – Naganuma, Naeko – Budding, Carlos 2015. Does Instruction Alter the Naturalistic Pattern of Pragmatic Development? A Case of Request Speech Act. *TESL-EJ* 19.3.
- Takashaki, S. 2001. The role of input enhancement in developing pragmatic competence. In: Rose, K. R. – Kasper, G. (eds.): *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge UK, 171–199.
- Takahashi 2010. The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In Martínez-Flor, A. – E. Usó-Juan (eds.): *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia, 127–144.

Szita Szilvia¹ – Pelcz Katalin²

MODELLALAPÚ NYELVOKTATÁS

– Természetes nyelvhasználat a tanteremben
és a tantermen kívül

*„... a tudásunk gazdagodik az évek során, s egyre tapasztaltabbak leszünk,
ám az öröm mindig megmarad, amit akkor érzünk, amikor diákjaink
az első önálló mondatot elmondják anyanyelvünkön.”
(Szili Katalin)*

Abstract

The article presents the basic principles of model-based language learning. This methodology emphasizes the importance of models in the process of language learning: Students should be able to observe real, used language before producing their own utterances. Dialogues and narrative texts in the study material can serve as models as well as oral or written products by the teacher and native speakers when they have been built according to the principles of the methodology. After an overview of the relevant literature, the article provides examples how model-based language learning can enhance competent language use in the interest of successful interactions.

Keywords: *model-based language learning, corpora, used language, native-like communication, natural use of language, interactions, competences, textbooks*

Kulcsszavak: *modellalapú nyelvtanulás, korpusznyelvészet, természetes nyelvhasználat, kompetens nyelvhasználó, nyelvkönyv*

1. Bevezetés

A nyelvtanítás során célunk, hogy a tanulót olyan kompetens nyelvhasználóvá tegyük, aki a kommunikációs folyamatokban idővel az anyanyelvi beszélővel egyenrangú partnereként vesz részt. Az alábbiakban bemutatásra kerülő, e cikk szerzői által kidolgozott modellalapú nyelvoktatás módszertanának egyik alappillére, hogy a tankönyvi szöveget, a nyelvtanár és az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásait olyan nyelvi mintaként

1 Szita Szilvia, Pécsi Tudományegyetem / Goethe Institut; contact@magyar-ok.hu

2 Pelcz Katalin PhD, Pécsi Tudományegyetem; pelcz.kata@pte.hu

(modellként) értelmezi, amely a tanulót segíti abban, hogy ezt a célt elérje. A tananyag és a tanítás során megjelenő írott és hangzó szövegek minden elemét ellenőrzi, hogy megfelel-e annak az elvárásnak, hogy modellként szolgáljon.

Michael Lewis a lexikai megközelítésről (lexical approach) írott munkájában hangsúlyozza: a nyelvtanulók tudják, „hogyan az anyanyelvi beszélők bizonyos módon használják a nyelvet”, és ahelyett, hogy minden egyes hasonló beszédhelyzetben újabb és újabb, eredeti mondatokat alkotnának, előszeretettel választanak már ismert, rögzült, ha úgy tetszik „közhelyes” kifejezőmódokat (Lewis 1997:12). Megnyilvánulásaink tehát közel sem olyan kreatívak és változatosak, mint gondolnánk. A jellegzetes kifejezőmódok taníthatók, és meggyőződésünk szerint szükséges és érdemes is őket tanítani, vagyis érdemes a tanulók figyelmét arra irányítani, hogy az anyanyelvi beszélők adott közléshelyzetben *mithogyan* mondanak (Bernardini 2004: 17–18), mielőtt a tanulók saját nyelvi produktumukat létrehozzák.

Az alábbiakban ennek lehetséges menetére mutatunk be néhány példát.

2. Korpusz és modell

Ha az a célunk, hogy a nyelvtanulót kompetens nyelvhasználóvá tegyük, akkor elsődleges feladatunk, hogy megismertessük vele az anyanyelvi beszélők használta kifejezőmódokat. A nagy nyelvi korpuszok³ vizsgálata azt látszik bizonyítani, hogy az anyanyelvi beszélők megnyilvánulásainak többsége formáját tekintve részben vagy egészében rögzített mintákra támaszkodik és számos kontextualizált mondatot tartalmaz (Hoey 2005). Némi egyszerűsítéssel azt mondhatnánk, hogy az anyanyelvi beszélők nyelvük elsajátításában és kompetens használatában már létező, bevált modellekre támaszkodnak.

Michael Hoey a *Lexical priming* (kb. lexikai jóslás) című munkájában azt a nézőpontot képviseli, mely szerint a gyakran együtt előforduló nyelvi elemeket egységekként tároljuk, és így is hívjuk őket elő. Az elemeket az ismételt találkozások rögzítik (Hoey 2005). Nyelvtanulóként ezeket a nyelvi elemeket nem könnyű felismerni, hiszen a nyelvi elemmel való találkozások száma korlátozott. A tanítás során fokozott figyelmet kell nekik szentelnünk, mert ezen elemek ismerete nélkül meglehetősen nehéz az anyanyelvi beszélőhöz hasonló (szóbeli és írásbeli) nyelvi produktumokat létrehozni (ld. például Cowie 2002: 10). A tananyagkészítés „a múltban azért bizonyult nehéznek, mert nem álltak rendelkezésünkre olyan adatbázisok, amelyek az anyanyelvi beszélők nyelvezetét, nyelvi variánsait mutatták volna be” (Conrad 1999: 16). Az áttörést e tekintetben a korpusznyelvészeti kutatások jelentik: a nyelvi korpuszokból kiszűrhetők és feltérképezhetők

3 Nyelvi korpuszunkat a kötetekben megadott témákhoz különböző forrásokból állítottuk össze. Ezek legfontosabbjai a Magyar Nemzeti Szövegtár, a Hunglish, a közösségi fórumok illetve saját gyűjtésünk (beszélgetésekről készült felvételek). Az adatokat a *Sketch Engine* nevű korpuszelemző programmal dolgoztunk fel. A gyakorisági rangsorokat a program valamint az anyanyelvi beszélőkkel folytatott kérdőíves kutatások segítségével állítottuk fel.

az egy-egy stílusréteghez tartozó, gyakran használt nyelvi elemek, meghatározható egy-egy nyelvi elem tipikus környezete, konkordancia készíthető (Conrad 2000).

A sikeres kommunikáció érdekében a nyelvtanulóknak tisztában kell lenniük azzal, hogy az anyanyelvi beszélő az adott helyzetben szándékának megvalósítására milyen nyelvi elemeket használja. Az egy-egy közléshelyzetben lehetségesen előforduló összes nyelvi elemet egy tankönyvben vagy egy órai beszélgetés előtt természetesen lehetetlen felsorolni, de erre nincs is szükség. A nyelvi minták között ugyanis létezik egyfajta gyakorisági rangsor, amelynek ismeretében lehetőségünk nyílik arra, hogy az (adott regiszterben) nagy gyakorisággal előforduló, jellemző nyelvi eszközöket, grammatikai és szintaktikai szabályszerűségeket mutassuk be először (Pawley–Syder 1990: 191). Vagyis: a nyelvtanulóknak a *lehetséges* minták helyett érdemes *gyakran használt, valószínű* mintákat adni. Paul Davis és Hanna Kryszewska a nyelvi korpuszok felhasználásának lehetőségeiről írott könyvükben ezt azzal indokolják, hogy ezek a *valószínű nyelvi megnyilvánulások* (likely utterances) a sikeres interakció alapfeltételei, mivel a kommunikációs felek számára ismerős nyelvi elemekről van szó, amelyek világszóvá és természetessé teszik a megnyilvánulásokat (Davis–Kryszewska 2012).

Ennek okán a modellalapú nyelvtanításban a nyelvi produkciót mindig megelőzi a nyelvi minták megfigyelésének szakasza. A megközelítés igen sok előnnyel jár, amelyek legfontosabbika talán az, hogy a nyelvtanulóknak nem kell minden egyes alkalommal újabb és újabb, soha nem hallott mondatokat alkotni, amelyek helyességében, nyelvhasználati gyakoriságában nem lehet biztos. Ehelyett olyan nyelvi mintákat kap, amelyeket saját nyelvi produktuma megalkotásához segítségül hívhat. (A variánsok sora a tanulás folyamán természetesen bővíthető.)

Amikor a nyelvtanulóknak minta nélkül kell szöveget alkotniuk, elkerülhetetlenül is megnövekszik a nyelvi pontatlanságok, hibák száma. Jellegzetes probléma ez például a kisebb csoportokban folytatott beszélgetések esetén. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy a kisebb csoportokban való munka számos előnnyel jár. A nyelvvelsajátításról írott alapkönyvben Rod Ellis (2008) ezeket a következőképpen foglalja össze: a kisebb csoportos munka közben a diákok értelmes kommunikációs helyzetben, feszültségmentes környezetben fejezhetik ki magukat, és az egy főre jutó beszédidő is megnövekszik. Tartalmi szempontból az efféle feladatok hasznos megkérdőjelezhetetlen, hiszen a tanulók arra használják az idegen nyelvet, amire saját nyelvüket: információt kapnak és közvetítenek. A kifejezőmódjára azonban -- hiszen nem mellelesleg a tanuló nyelvi kompetenciáját is iskolázni akarjuk ilyenkor -- a sikeres és természetes kommunikáció érdekében mintát kell adnunk.

3. A mintadialógus mint a természetes nyelvhasználat modellje

A tankönyvekben szereplő modelldialógusok célja, hogy mintát adjon a nyelvtanulóknak, hogyan reagálhat az adott közléshelyzetben. A magyar nyelv tanításakor az efféle mintapárbeszédekben érdemes a tegező és önöző alakot, valamint néhány gyakran használt pozitív és negatív válaszlehetőséget is megadni. Álljon itt erre egy példa a

MagyarOK A2+ kötetének második fejezetéből, ahol a lakás a téma:

Elégedett vagy a lakásoddal? / Elégedett a lakásával? – Igen, nagyon szeretek itt lakni, mert (csendes a környék). / Igen. Igaz, hogy (a konyha egy kicsit sötét), de minden mással elégedett vagyok. Hát, nem igazán. Az a baj, hogy (nagyon kicsi a nappali). (Nagyobb nappalit) szeretnék. / Egyáltalán nem. Máshova szeretnék költözni, mert...

Ezek a rövid interakciók legtöbbször önmagukban is teljesekek, s ha a tanulók új tartalmakkal bővítik a beszélgetést, annak megkezdésére akkor is helyes, autentikus mondatokat kapnak.

Amikor szóbeli megnyilvánulásokra adunk mintát, nem szabad megfélemlenünk arról sem, hogy a természetes diskurzusban a tartalmat létrehozó és a kommunikációt fenntartó eszközök nem válnak el egymástól. A szóbeli kommunikációra különösen jellemző, hogy menetét a diskurzusjelölők folyamatosan módosítják (McCarthy 2003: 3), igen nagy szerepük van tehát a sikeres kommunikáció megvalósításában, s ennek az ellenkezője is igaz: ha a nyelvhasználó ezeket nem ismeri, a kommunikációban nem tud egyenrangú partnerként részt venni (McCarthy 1999: 1). Ezért is tartjuk kiemelten fontosnak, hogy a nyelvtanuló a tanulás során minél hamarabb minél több diskurzusjelölővel ismerkedjen meg, s ezek a tankönyvi és a tanár adta nyelvi modellek szerves részét képezzék.

Ezek az elemek az információt hordozó narratív szövegből átvett kifejezésekkel kiegészítve nemcsak a tartalomközvetítését teszik lehetővé, hanem a közlés módjára is autentikus, az anyanyelvi beszélők által hitelesített mintát adnak. További előnyük, hogy a nyelvtanulók folyamatos tanári beavatkozás nélkül is helyes, természetesen hangzó nyelvet produkálnak. Az adott közlőhelyzethez tartozó gyakori mondatok a későbbieknek újabb és újabb variációval bővíthetők, például magasabb nyelvi szinteken vagy különféle regiszterek bemutatásakor. Az efféle spirális bővítés igen nagy hatékonyságú, hiszen a nyelvtanuló már birtokában van a nyelvi eszközök egy részének, és az új elemeket már ismertekkel kapcsolhatja össze (Conrad 2004). Bár a teljes interakció lefolyása nem jósolható meg előre, a nyelvi minőséget az előre megadott, anyanyelvi beszélők által gyakran használt nyelvi eszközök és azok önmagunkra transzformált változatai jelentős mértékben emelik. Ebben az összefüggésben említést érdemel az a tény, hogy a kutatások szerint a nyelvtanulók inkább hajlandók kísérletezni és kockázatot vállalni egy-egy közlőhelyzetben, ha tudják, hogy megnyilvánulásaik egy része biztosan helyes (Ellis 2008).

4. Az írott narratív szöveg mint a természetes nyelvhasználat modellje

Narratív szövegek esetén is van arra lehetőség, hogy a nyelvtanuló nyelvi mintát kapjon, mielőtt saját szövegét megépítené. Az alábbi szöveg a *MagyarOK A2+* kötetének első fejezetében található:

Jan Andersen vagyok. Koppenhágában lakom a feleségemmel. Dán vagyok. A feleségem magyar, de nagyon jól beszél dánul. Villamosmérnök vagyok, egy multinacionális cégnél dolgozom. Technikai újításokkal foglalkozom. Szeretem a munkámat, mert nagyon érdekes és változatos. Gyakran megyek üzleti útra. Most például éppen

Horvátországból jövök. Egyébként a feleségemmel is egy üzleti úton találkoztam, Japánban. Szabadidőmben szakfolyóiratokat olvasok, kirándulok vagy fotózom. Szeptember óta intenzíven tanulok magyarul, mert jövőre Magyarországra költözünk. Januártól a cégünk magyarországi irodavezetőjeként dolgozom. Nagyon örülök, hogy jobban megismerem a feleségem országát.

A szöveg az első kötetben megjelenő nyelvi elemek és minták egy részét összegzi, ugyanakkor bővíti őket és mintát ad az új elemek használatára. A szöveget követő ismerkedő párbeszédben például ugyanezek az információk jelennek meg, ám új, releváns kontextusban, ahol a tartalmi elemek a diskurzus fenntartására irányuló elemekkel fonódnak össze:

Jan: Jan Andersen vagyok. / Endre: Kovács Endre. Nagyon örülök... Jól hallom, hogy Ön nem magyar? / J: Igen, dán vagyok. / E: Tényleg? És melyik városban él? / J: Koppenhágában. / E: Sajnos még nem jártam ott, de azt hallottam, hogy nagyon szép város. / J: Igen, az. Én is szeretem. Igaz, az idő nem olyan jó, mint Magyarországon. / E: Egyébként nagyon jól beszél magyarul. / J: Köszönöm, nagyon kedves. A feleségem magyar. Szeptember óta pedig egy intenzív tanfolyamon is részt veszek. / E: Otthon is magyarul beszélnek? / J: Nem, legtöbbször dánul. A feleségem nagyon jól tud dánul. / E: És mivel foglalkozik? / J: Villamosmérnök vagyok, egy multinacionális cégnél dolgozom. Technikai újításokkal foglalkozom. / E: Az érdekes lehet. / J: Igen, tényleg az. De elég stresszes is. / E: Melyik munka nem stresszes manapság? Én vállalkozó vagyok, sokat járok külföldre. Minden hónapban megyek valahova üzleti útra. / J: Én is gyakran megyek üzleti útra. A múlt héten például Horvátországban voltam. Egyébként a feleségemmel is egy üzleti úton találkoztam, Japánban. / E: Tényleg? Ő is mérnök? / Jan: Nem, tanár.

A következő lépésben a tanuló a párbeszédet a saját válaszaival egészítheti ki, ilyen módon vázat kapva egy bemutatkozó beszélgetésre. Saját helyzetére transzformálja a szöveget, vagyis a kapott nyelvi mintákat önmagára érvényes tartalommal tölti fel. Ha ezt a szöveget a prezentálás szakasza előtt a tanár kijavítja, a tanuló helyes nyelvi megoldásokat gyakorolhat, és társai is helyes nyelvi megoldásokat hallanak. Ebben a munkamenetben a csoport minden tagja modellül szolgál, hiszen azzal, hogy a tanulók az adott tartalmat önmagukra alakították, hasonló tartalom kifejezésére többféle, egymástól némileg eltérő mintát hoztak létre.

Ez a többlépcsős modell akkor is járható út, ha nem személyes tartalmú narratív szöveget, hanem például egy újságcikket szeretnénk feldolgozni. Anyanyelvi beszélőként sem szoktunk emlékezni egy-egy cikk minden részletére, kár is volna hát ugyanezt a nyelvtanulótól elvárni. Ehelyett érdemes az információt felidéző beszélgetésekben szereplő tipikus kifejezéseket összegyűjteni és a tanulók számára elérhetővé tenni. A táblára írhatjuk például a következő mondatokat: *Olvastam egy érdekes cikket. - Igen? Miről? / Nem emlékszem mindenre, de azt megjegyeztem, hogy ...- Nahát, ezt nem is tudtam!* stb. A megadott beszédeszközök és a szövegben található nyelvi elemek ötvözése képessé teszi a nyelvtanulót arra, hogy a dialógus során természetes, az anyanyelvi beszélőkéhez közelítő nyelvet használjon.

5. Tanári megnyilvánulások mint a természetes nyelvhasználat modelljei

A kommunikáció-központú tanulási környezetet nemcsak a nyelvtanuló és nyelvtanuló, hanem a nyelvtanuló(k) és a nyelvtanár között zajló folyamatos interakció is jellemzi. Miközben a nyelvtanár személyes, kulturális és országismereti információkat ad át, a valóban használt nyelv egy-egy variánsát is felvillantja (ld. pl. Cullen 2002), mielőtt arra kéri a tanulókat, hogy ők is osszák meg tapasztalataikat. A szövegalkotásra ebben az esetben a tanuló olyan anyanyelvi beszélőtől kap mintát, akihez érzelmi kapcsolat is fűzi, akinek a tapasztalatai érdekesek lehetnek számára. A nyelvtanárnak pedig megvan arra a lehetősége, hogy mindeközben olyan struktúrákra, kifejezőmódokra irányítsa a tanulók figyelmét, amelyeket ugyan ismernek, de aktív használatukra még nem vagy csak korlátozott mértékben képesek.

Szemléltetésül had mutassuk be a *MagyarOK A1+* negyedik fejezetének záró feladatát. A fejezet a lakóhely témáját járja körül, a fejezet végéig a tanulók mintegy 40-50 óra alatt jutnak el. Az utolsó feladat, mint minden fejezetben, a tanultak összegzését, ismétlését és elmélyítését szolgálja az alábbi instrukcióval: *Írjon rövid szöveget (például blogbejegyzést) a városáról vagy a falujáról! Melyik országban és városban él? / Hány ember lakik itt? / Milyen ez a város? / Jó itt lakni? Miért (nem)? / Mi van és mi nincs a városban? / Mit lehet ott csinálni?*A feladat megoldására a Pécsi Tudományegyetem Nemzetközi Oktatási Központjának egyik tanára az alábbi mintát adta:

Hosszúhetényben lakom. Ez egy kis falu Dél-Magyarországon. Körülbelül 3000 ember él itt. Én egy szép új házban lakom a férjemmel és a kislányommal. A kislányom 10 éves, és iskolába jár. Hosszúhetényben van egy nagyon jó és viszonylag nagy iskola. 320 gyerek jár ide. Nagyon jó a közbiztonság, szerintem ez fontos.

A falu csendes és tiszta, és nagyon szép a környék. Igaz, hogy Hosszúhetényben nincsenek híres múzeumok, de vannak gyönyörű erdők. Az is jó, hogy közel van Pécs, autóval 20 perc, de busszal is lehet utazni. A buszok elég gyakran járnak. Pécsen minden van: vannak jó éttermek, mozik, kocsmák, kávézók és múzeumok.

Hosszúhetény elég gazdag falu, ahol magas az életszínvonal. Vannak kulturális és sportolási lehetőségek. Lehet például karatézni, jógázni, kézilabdázni, focizni és kirándulni.

Van egy érdekes sportesemény is, a Talicskaolimpia. Ez májusban van, és más országokból, pl. Horvátországból, Németországból és Olaszországból jönnek emberek.

A tanár a fejezet szókincsét és struktúráit felhasználva építette meg szövegét, amelyet a nyelvtanuló aztán modellként használhatott. Egyedül az alábbi szavak nem szerepeltek a fejezetben: *viszonylag, Talicskaolimpia, kézilabdázni, sportesemény*. Bár a nyelvtanulók szövegük megalkotásához minden nyelvi eszközt megtalálnak a könyvben, a tanári minta nagy mértékben segíti őket a tanultak megszerezésében, áttekintésében, aktív és helyes használatában. Ismét igaz az, hogy a szöveg tartalmát a tanuló határozza meg, ám a nyelvi eszközök nagy részét anyanyelvi vagy -- nem magyar anyanyelvű tanár esetében közel anyanyelvi -- beszélőtől kapja.

6. Anyanyelvi beszélők megnyilvánulásai mint a természetes nyelvhasználat modelljei

Az anyanyelvi beszélők kezdettől fogva bevonhatók a tanulási folyamatba. Ezek az interakciók ugyan a kezdeti szakaszban meglehetősen korlátozottak lesznek, mégsem érdemes lemondani róluk, mert a tanuló számos, saját mondanivalója megfogalmazására használható mintát kap. (Klein 2011) Egy-egy téma tárgyalásának lezárásaként a tanulók szóban vagy írásban anyanyelvi beszélők tapasztalatait, véleményét is megkérdezhetik. A nyelvtanulás korai szakaszában az anyanyelvi beszélgetővel folytatott interakciók (cset, fórum, beszélgetés, levelezés) egy-egy konkrét feladat megoldására korlátozódnak, egy adott témát járnak körül. A tartalmi elemeknek (szókincsnek) ily módon korlátokat szabva a tanulónak lehetősége nyílik arra, hogy működésében figyelhesse meg azokat a nyelvi elemeket, amelyekre a másokkal való értelmes és hatékony kommunikációban szüksége lehet. Ezekre a nyelvi elemekre érdemes külön is ráirányítani a figyelmet, például megkérhetjük a tanulókat, hogy készítsenek leíratot a beszélgetésről, majd saját helyzetükre forgassák vissza a beszédpartner által használt nyelvi elemek egy részét.

7. Összegzés

A korpusznyelvészet eredményeit beépítő modellalapú nyelvoktatás arra törekszik, hogy a tanteremben folyó interakciók nyelvi minőségét az anyanyelvi beszélőkéhez közelítse. Ehhez először az anyanyelvi beszélők által használt, *valószínű* nyelvi mintákat ad, amelyeket a nyelvtanuló a munkamenet első szakaszában megfigyel, s csak azután forgat vissza saját helyzetére. Erre a célra mind a narratív szövegek, mind pedig a párbeszédetek alkalmasak: a tanuló mindkét esetben megfigyelheti, *mit* mondhat egy adott helyzetben, de azt is, hogy *ezt hogyan* mondhatja. Ugyanígy a tanár és az anyanyelvi beszélők is szolgálhatnak modellként: míg a tanár adta nyelvi minták rendszerezik a nyelvtanuló tudását (megmutatják, milyen kifejezőeszközök vannak már a birtokában és azokat hogyan használhatja hatékonyan), az anyanyelvi beszélőkkel folytatott interakció, az ő nyelvi produktumainak megfigyelése és visszaforgatása kezdettől fogva a nyelviminták bővítését, autentikus közléshelyzetekben való felhasználását szolgálja. A kezdeti szakaszokban ez az interakció korlátozott, a nyelvtanulás későbbi szakaszaiban azonban egyre több helyzetben egyre változatosabb mintákat nyújthat, melyekből a nyelvtanuló maga választja ki azokat, amelyeket saját szövegeiben, megnyilvánulásaiban fel akar használni.

A természetes, az anyanyelvi beszélőéhez hasonlatos nyelvhasználat megfigyelésével és visszaforgatásával elérhetjük, hogy a nyelvtanuló idővel az anyanyelvi beszélők egyenrangú kommunikációs partnerévé váljon.

Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 181–200.
- Bernardini, S. 2004. Corpora in the classroom. In: Sinclair, J. (szerk.). *How to Use Corpora in Language Teaching. Studies in Corpus Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Carter, R. – McCarthy M. 2006. *Cambridge Grammar of English*. University Press, Cambridge.
- Conrad, S. 2004. Corpus linguistics, language variation, and language teaching. In.: Sinclair, J. (szerk.) *How to Use Corpora in Language Teaching. Studies in Corpus Linguistics*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam–Philadelphia.
- Conrad, S. 2000. Will corpus linguistics revolutionize grammar teaching in the 21st century? In: *TESOL Quarterly* 34/3.
- Conrad, S. 1999. The importance of corpus-based research for language teachers. In: *System* 27/1. 1–18.
- Cowie, A. P. 1992. Multiword lexical units and communicative language teaching. In P. J. L. Arnaud – H. Bejoint (szerk.), *Vocabulary and applied linguistics*. Macmillan, Basingstoke UK, 1–12.
- Cullen, R. 2002. Supportive teacher talk. In: *ELT Journal (Oxford Journals)* 56/2.
- Davis, P. – Kryszewska, H. 2012: *The Company Words Keep*. Delta Publishing.
- Ellis, R. 2008: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Hoey, M. 2005. *Lexical Priming. A New Theory of Words and Language*. Routledge, London.
- Klein, Á. 2011. *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig*. Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Lewis, M. 1993. *The Lexical Approach*. Language Teaching Publications, Hove.
- Lewis, Michael, ed. (1997). *Implementing the Lexical Approach*, Language Teaching Publications, Hove.
- McCarthy, M. 2003. Talking back: 'small' interactional response tokens in everyday conversation. In: J. Coupland (szerk.): *Research on Language in Social Interaction. Special issue on Small Talk* 36 (1), 33–63.
- McCarthy, M. 1999. What constitutes a basic vocabulary for spoken communication? In: *Studies in English Language and Literature*, 1. szám: 233–249.
- Nunan, D. 1991. *Language Teaching Methodology*. Prentice Hall International.
- Pawley, A. – Syder, F. H. 1990. Two puzzles for linguistic theory: native-like selection and native-like fluency. In: Richards J. C. – Schmidt R. W. (szerk.) *Language and Communication*. Longman, New York.
- Szita, Sz. – Pelcz, K. 2013–2016. *MagyarOK A1+, A2+, B1+*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

Borsos Levente¹ – Kruzslicz Tamás²

INTERKULTURÁLIS KOMMUNIKATÍV

KOMPETENCIA FEJLESZTÉSE IKT ESZKÖZÖKKEL

– Egy japán–magyar projekt tanulságai

Abstract

This paper reports findings of a survey carried out at an online teaching/learning project in which Japanese students with Hungarian major at Osaka University (Japan) were provided with Information and Communications Technology based educational materials prepared by future teachers of Hungarian as a second language studying at ELTE University (Budapest). The aim of the project was to create an effective learning environment for the Japanese students, where they can improve their Hungarian language skills using Japan's most popular social networking site: *LINE*. On the other hand, it offered first-hand experience with Japanese language learners to the Hungarian participants.

Keywords: *intercultural communicative competence, information and communication technologies, project based learning, teacher education*

Kulcsszavak: *interkulturális kommunikatív kompetencia, információs kommunikációs technológia, projekt alapú tanulás, tanárképzés*

1. Bevezetés

Az idegen nyelvek tanulása és tanítása során a nyelvtanulók és nyelvtanárok közötti eredményes kommunikáció egyik meghatározó összetevője egymás kultúrájának kölcsönös megismerése. A szakirodalomban az interkulturális kommunikatív kompetencia (IKK) fogalmával leírt készség fejlesztése tehát mind az idegennyelv-tanulás, mind az idegennyelv-oktatás sikerességének fontos feltétele. Elmondható ugyanakkor, hogy az IKK elsősorban tevékenységeken keresztül, a másik féllel való interakció révén fejleszt-

1 Borsos Levente magyar mint idegen nyelv tanár, 2012 és 2017 között az Oszakai Egyetem magyar lektora, doktori hallgató, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Magyar Nyelvtudományi Program; leventeborsos@yahoo.es

2 Kruzslicz Tamás magyar mint idegen nyelv tanár, doktori hallgató, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Alkalmazott Nyelvészeti Program; kruzslicztam@gmail.com

hető (Piros 2006: 94), amelyre – különösen nem célnyelvi környezetben – gyakran kevés alkalmuk van a nyelvtanulóknak. A leendő nyelvtanárok felkészülésében szintén kiemelt fontosságú a kérdéses készségek fejlesztése és elsajátítása, ám ennek kapcsán is megállapíthatjuk, hogy a tanárképzésben a hallgatóknak kevés lehetőségük van a tanítandó nyelv tanulóival való interakcióra. Az IKK különösen fontos szerepet kap a tanulási-tanítási folyamatban, amikor jelentős eltérések vannak a célnyelvi kultúra és a nyelvtanulók saját kultúrája között.

Tanulmányunkban egy tanulási-tanítási projektre épülő kutatáson keresztül mutatjuk be az IKK fejlesztésének lehetőségeit és lehetséges eredményeit. Az Oszakai Egyetemen tanuló magyar szakos japán hallgatók és az ELTE magyar mint idegen nyelv szakos hallgatói részvételével zajló projekt egyúttal azt is vizsgálta, hogyan járulhat hozzá az információs és kommunikációs technológia (IKT) használata a nem célnyelvi környezetben történő nyelvtanulást jellemző nehézségek legyőzéséhez, melyek azok a feladattípusok, amelyekkel hatékonyan fejleszthető az IKK IKT-s környezetben. Feltételezésünk szerint a projekt során a két fél között a virtuális térben létrejövő közvetlen és valós idejű interakció nemcsak a nyelvtanulók általános nyelvi készségeinek fejlesztésére és tanítási gyakorlat szerzésére ad lehetőséget, hanem mindkét fél esetében nagyban hozzájárul az IKK fejlődéséhez is (vö. Campà–Ayuga 2017).

A bevezetést követően először az IKK fogalmának legfontosabb elméleti vonatkozásait tekintjük át. A harmadik rész összefoglalja az információs kommunikációs technológia pedagógiai vonatkozásait, majd a negyedik részben a kutatás tárgyát képező projekt bemutatása és a kutatás eredményeinek ismertetése következik. Végül egy rövid összegzésben emeljük ki a tanulmány legfontosabb megállapításait.

2. Interkulturális kommunikatív kompetencia a nyelvtanításban

A kommunikációhoz szükséges szociokulturális készségek fejlesztésének fontosságát a nyelvtanulásban már Hymes megfogalmazta a kommunikatív kompetencia fogalmának kialakításakor (Hymes 1972). Az ő modelljét kiegészítve Canale és Swain határozták meg a kommunikatív kompetencia négy alapkomponeusét (*linguistic competence, discourse competence, sociolinguistic competence, strategic competence*), köztük a nyelvhasználat szociokulturális és pragmatikai ismereteit egyaránt magába foglaló szociokulturális kompetenciát (Canale–Swain 1980). Van Ek tovább bontva két elődjének meghatározását elkülöníti a szociokulturális kompetenciát (*sociocultural competence*), amely a különböző kultúrákban való működés képességét jelenti és a szociális kompetenciát (*social competence*), amely a különböző társadalmi szokások ismeretét, a bizalom, az empátia és a motiváció képességét jelenti a másokkal való kommunikáció során (Van Ek 1986). Ez a két kompetencia adja az IKK alapját, amely „a saját kulturális háttér feldolgozásának képességét jelenti a másokkal folytatott interakció során” (Beneke 2000: 109).

Az IKK – mint minden kompetencia – attitűdökből, ismeretanyagokból és képességekből épül fel (OECD 2005: 4). Az attitűdök szintjén szükséges a kíváncsiság, a nyitottság, a készség más kultúrák, illetve a beszélő saját kultúrájának előítéletmentes

megismerésére. Az IKK ismereti szintjét a beszélő saját, illetve a beszélőpartnerének országára jellemző társadalmi, kommunikációs gyakorlatokról alkotott tudása adja. Végül készségi szinten szükséges a különböző kultúrák képviselői közötti interakció értelmezése és a helyzethez való adekvát kapcsolódás képessége, illetve a kulturális tudatosság és kritikus, elemző hozzáállás a kulturális jelenségekkel szemben (Byram 1997). Ha megfelelő kulturális kontextusban zajlik egy adott idegen nyelv tanítása, a tanulók érzékenysége párhuzamosan fejlődik a nyelvhez (nyelvtan, szintaxis, szókincs) és annak kultúrájához (mind a civilizációs, mind a mindennapi kultúra értelmében – vö. Szili 2005: 48): „A kommunikatív kompetencia megfelelő elsajátítása során a diákok képessé válnak felülemelkedni a fellépő kulturális alkalmazkodási nehézségeken, és (reménység szerint) közben a motivációjuk is növekszik saját maguk és mások kulturális megismerésére.” (Peck–RotGabrovec–Čaňková–Lázár–Vief-Schmidt 2007: 21–22).

3. Az IKT és az idegen nyelvi kommunikáció

Az interkulturális kommunikatív kompetencia fejlesztési közegének az IKT által nyújtott környezetet választottunk a projektünkben, ezért a következőkben röviden áttekintjük az IKT helyét az idegen nyelv-tanításban. Az Európai Parlament és az Európai Tanács 2006-ban nyolc kulcskompetenciában fogalmazta meg azokat az elsajátítandó ismereteket, készségeket és attitűdöket, amelyeknek folyamatos fejlesztése elengedhetetlenül szükséges mind az intézményes oktatás különböző szinterein, mind az egyéni, élethosszig tartó tanulás során. Ezek egyike (többek között az idegen nyelven folytatott kommunikáció mellett) a digitális kompetencia (Európai Parlament – Európai Tanács 2006). Amellett, hogy a tanításban mint eszköz is megjelenhet, az IKT kommunikációs csatornaként önmagában is színtere az idegen nyelvi kommunikációnak és a kultúra-közvetítésnek.

A digitális technológia pedagógiai használatának áttekintő vizsgálatát az *Innovative Teaching and Learning* kutatócsoport³ végezte. A kutatás keretében vizsgálták, melyek azok a 21. századi ember számára fontos megszerzendő készségek, amelyek fejlesztésében az IKT eszközök kiemelten segítenek. Eredményeik szerint ezek mindegyikét (tudásépítés képessége, kreatív eszközhasználat, önszabályozás, valódi problémák megoldása, együttműködés képessége) támogatja az IKT környezetben megvalósuló tanulási folyamat (Innovative Teaching and Learning Research 2011: 2). Mindezen készségek kibontakoztatásának támogatása az interkulturális fejlesztésekben is jelen van. A tanulmányban ismertetett projektben a tudásépítést a kulturális ismeretek megszerzése, a kreatív eszközhasználatot az okostelefon sokféle alkalmazásának elvárása (fotók, videók készítése, tanulási oldalak használata stb.), az önszabályozást az egyéni tervezés szükségessége támogatta. Emellett a projekt valódi idegen nyelvi kommunikációs helyzetek megteremtését tette lehetővé, hiszen a japán nyelvtanulók közvetlen interakcióban álltak az anyanyelvi beszélővel, így a kommunikáció a nyelvóra

3 <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research> (2017. 04. 06.)

tárgyából szükséges „használati eszközzé” vált. Az egész projekt feltételezte a kollaboratív interakciót, támogatva ezzel az együttműködés képességének fejlesztését. Az IKT használata a fenti jellemzők alapján az idegen nyelvi kommunikáció lehetőségének megvalósítása mellett általánosan is segíti az autonóm nyelvtanulóvá válást és fokozottan támogatja a kommunikatív kompetenciához szükséges ismeretek, készségek és attitűdök kialakulását.

4. A projekt kontextusa és általános jellemzői⁴

A kutatás keretét adó japán–magyar projekt 2016 novemberében és decemberében zajlott. Résztevői magyar részről az ELTE magyar mint idegen nyelv tanári mesterképzésének másodéves hallgatói, a japán oldalon pedig az Oszakai Egyetem magyar szakos hallgatói voltak⁵. A projekt kiindulópontját az az elképzelés jelentette, hogy a közös munkából a két fél kölcsönösen profitálhat: a japán nyelvtanulók számára a projekt lehetőséget ad magyar anyanyelvű beszélőkkel való kommunikációra, a leendő tanárok pedig valós oktatási helyzetben is kipróbálhatják módszertani ismereteiket. A munkát meghatározta a két csoport közötti fizikai távolság, amelyet – illeszkedve a magyar hallgatók kurzusának témájához is – az IKT által biztosított lehetőségek révén hidalt át a projekt. A fent említett általános célokra túl a projekt kiemelt célja volt a résztvevők IKK-jának fejlesztése, amelyet a kulturális ismeretanyag kölcsönös átadása (kultúraközvetítés) mellett a közösen végzett tevékenység során létrejövő interakció és ezek attitűdformáló hatása biztosított.

Az Oszakai Egyetemen a projekt a Magyar Tanszék anyanyelvi lektora által tartott nyelvórák keretében, három csoport részvételével valósult meg. Az első csoportot a tanszék másodéves hallgatói jelentették, akik heti 2x90 percnyi társalgás órájuk részeként kapcsolódtak be a projektbe. A másik két csoport esetében a projekt egy heti 1x90 perces társalgás kurzus részét képezte, amelyen harmad- és negyedéves hallgatók vegyesen vettek részt. A projekt keretében a másodéves csoport két tematikus egységet (*Színház és mozi*, valamint *Ünnepek*) érintett, míg a másik két csoport egy témakört (*Ünnepek*) dolgozott fel. A *Színház és mozi* téma kontextusát az egyetem minden novemberben megrendezett idegen nyelvű színházi fesztiválja jelentette, a projekttel egy időben zajlott a másodéves hallgatók felkészülése a fesztiválon bemutatandó előadásra (*A Pál utcai fiúk*). E körülményhez illeszkedve a közös munka célja volt az előadásra való felkészülés támogatása is.

Az ELTE tanárszakos hallgatói az *IKT-eszközök a magyar mint idegen nyelv tanításában* című szeminárium keretében vettek részt a projektben. A kurzus célja az IKT ideg-

4 Ezúton szeretnénk köszönetet mondani a projektben részt vevő magyar és japán hallgatóknak, valamint Yanase-Konda Sayakanak a japán kérdőívek elkészítésében nyújtott segítségéért.

5 Az Oszakai Egyetem Idegen Nyelvi Karának Magyar Tanszéke Japán egyetlen olyan intézménye, ahol a magyar nyelv főszakként tanulható. A négyéves képzést évente 18–20 új hallgató kezdi meg, a tanszéken összesen mintegy 80 hallgató tanul. További információkért a tanszékről lásd Waseda (2008), Okamoto (2016; megjelenés alatt).

ennyelv-didaktikai alkalmazásának megismertetése, valamint a hallgatók módszertani tudatosságának, szakmódszertani repertoárjának fejlesztése volt. A web 2.0-s tananyagok elemzése mellett a hallgatók maguk is készítettek magyar mint idegen nyelvi tananyagokat megadott feltételek szerint, IKT-eszközök felhasználásával. Így került sor az oszakai hallgatóknak készített feladatok megvalósítására is.

A projekt megkezdésekor a magyar hallgatók megismerték a japán tanulói csoportokkal és a projekt céljaival kapcsolatos legfontosabb információkat, majd önállóan dolgozták ki feladataikat, amelyeket az ELTE-s kurzus keretében, a szeminárium vezetőjével közösen véglegesítettek. A feladatok megbeszélésre kerültek az oszakai lektorral, ezután a magyar diákok nevében az ELTE-s kurzust vezető oktató feltöltötte őket egy e célra létrehozott online csoportba, amelynek a Japánban legnépszerűbb közösségi oldal, a LINE⁶ adott otthont. A feladatok tantermi kipróbálása során az oszakai lektor igyekezett minél szorosabban követni a magyar résztvevőtől kapott instrukciókat annak érdekében, hogy a magyar hallgatók minél pontosabb visszajelzést kaphassanak az általuk készített anyagokról. A munkához használt közösségi oldalnak köszönhetően a japán diákok feladatmegoldását a magyar résztvevők valós időben láthatták. Az óra után az oszakai lektor beszámolt tapasztalatairól a magyar kurzust vezető oktatónak, amelyeket aztán az óra keretében ő a magyar hallgatókkal is megvitatt.

4.1. Eszközök

A kutatás megvalósítása több eszköz együttes alkalmazásával zajlott. Az adatok fő forrását a magyar, illetve a japán résztvevők számára készített egy-egy (magyar, illetve japán nyelvű) online kérdőív jelentette. Az ezekből nyert adatokat kiegészítették a közvetlen megfigyelésből, továbbá (elsősorban a magyar résztvevők esetében) a tapasztalatoknak a kurzus keretében történő személyes szóbeli értékeléséből származó információk. Mind a magyar, mind a japán résztvevők kérdőíve rákérdezett a válaszadók személyes adataira, az IKT-s eszközök használatával kapcsolatos szokásaira (beleértve az ilyen eszközökkel történő nyelvtanulást is), a projektekre vonatkozó általános attitűdjeikre, és arra, hogy a válaszadó kapcsolatba lépett-e a másik féllel a feladatokon túlmenően. A magyar hallgatók kérdőíve ezen kívül a korábbi tanítási tapasztalatra vonatkozó kérdéseket tartalmazott, a japán hallgatók pedig a projekt során végzett egyes feladatokat külön-külön is értékelték.

4.2. Résztvevők

A projektben magyar részről 3 hallgató vett részt, akik mindhárman kitöltötték az adatgyűjtéshez használt kérdőívet. Mindhárman magyar anyanyelvű nők, és mindannyian az ELTE magyar mint idegen nyelv tanári szakának másodéves hallgatói. A három résztvevő közül

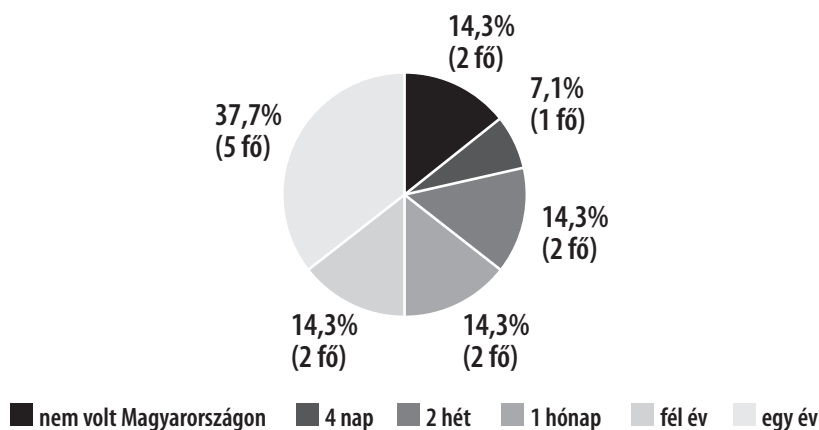
⁶ <https://line.me/en/>

ketten rendelkeztek előzetes nyelvvoktatási tapasztalattal, illetve ugyancsak 2 fő tanított már magyart idegen nyelvként (magánóra és csoportos oktatás keretében egyaránt). A harmadik résztvevő sem magyart sem más idegen nyelvet nem tanított korábban. A három résztvevő közül csak egy főnek volt előzetes tapasztalata japán diákok tanításában.

A projektben részt vevő három japán csoport közül a másodéves csoport létszáma 20 fő, míg a másik két csoporté 9, illetve 10 fő volt. Az összesen 39 japán résztvevő 79,5%-a (31 fő) töltötte ki a kutatáshoz használt kérdőívet (a továbbiakban közölt adatok e résztvevőkre vonatkoznak). A japán válaszadók átlagos életkora 20,7 év, nemek szerinti megoszlása: 83,9% nő és 16,1% férfi volt. Minden japán válaszadó a japán nyelvet jelölte meg anyanyelveként.

A másodéves résztvevők (két évisméltő hallgató kivételével) 2015 áprilisában (kb. 1,5 évvel a projekt előtt) kezdték meg tanulmányaikat, így e csoportban a diákok nyelvtudása viszonylag egységes képet mutatott. A 17 másodéves válaszadó közül 11 (64,7%) járt már Magyarországon (jellemzően 2–4 hetes nyári egyetemi kurzuson), és jelentős részük tervezte, hogy a projekt utáni tanévben egy vagy két féléves magyarországi részképzésen vesz részt.

A másik két csoport tagjai között (részben a hallgatók egy részének magyarországi részképzéséből kifolyólag, részben amiatt, hogy a kérdéses tanegység több alkalommal is elvégezhető) nagyobb különbségek mutatkoztak. Egyes hallgatók 4,5, mások csak 2,5 éve tanultak magyarul a projekt idején. Bár e csoportokban a hallgatók 85,7%-a (12 fő) járt már Magyarországon, az ott eltöltött idő hosszában nagy különbségek voltak közöttük: 5 fő (35,7%) egy egész tanévet, 2–2 fő (14,3%) egy félévet, 1 hónapot, illetve 2 hetet, 1 fő (7,1%) pedig 4 napot töltött Magyarországon (1. ábra). A kutatásban részt vevő lektor tapasztalata szerint mind a magyartanulással eltöltött idő, mind a magyarországi tanulmányok hossza erősen korrelál a hallgatók nyelvi szintjével és motivációjával. Az ebből adódó jelentős különbségek e két csoport tanításának egyik legmeghatározóbb körülményét jelentik.



1. ábra. A harmad- és negyedéves japán válaszadók által Magyarországon eltöltött idő

A projektben részt vevő japán és magyar hallgatókra egyaránt jellemző az idegen nyelvek és kultúrák iránti nyitottság és érdeklődés, amit az általuk választott idegen nyelv szakos, illetve magyar mint idegen nyelv tanári tanulmányokon túl a kérdőívre adott válaszaik is megerősítettek. Különösen jól mutatja az idegen nyelvek és kultúrák iránti pozitív attitűdöt a válaszadók által tanult idegen nyelvek száma és sokszínűsége. A magyar résztvevők átlagosan 2,7 idegen nyelvet tanultak, illetve beszéltek, míg a japán válaszadók esetében (a magyar nyelvet is beleszámítva) ez a szám 3,4 volt. Mindkét szám átlagon felülinek mondható az adott ország teljes lakosságának adataival összehasonlítva is (Eurostat 2016, Apple – Da Silva – Fellner 2013: xi). Említésre méltó, hogy a magyar résztvevők egyike sem beszélt japánul. Ez részben segítette a projekt céljainak elérését, hiszen kizárta a nyelvtanulók anyanyelvén történő kommunikáció lehetőségét, másfelől azonban azt is jelentette, hogy a magyar hallgatók kevés ismerettel rendelkeztek a japán résztvevők anyanyelvéről és kulturális háttéréről, ami bizonyos esetekben nehezítette a munkát.

4.3. IKT kompetencia, digitális eszközök használata

Tekintettel arra, hogy a projekt az IKT eszközrendszerét használta fel (az egyes tanórákon pedig kiemelt szerepet kapott az okostelefon használata), a kérdőívben fontos szempont volt felmérni a japán és a magyar hallgatók digitális eszközhasználati szokásait (1. és 2. táblázat). Az eredmények megmutatták, hogy előzetes várakozásainknak megfelelően mind a magyar, mind a japán hallgatók számára megszokott, jól ismert digitális eszköz az okostelefon, azt sokszínűen, minden funkciójában használják, gyakran a nyelvtanulás segédeszközeként (például mint szótár) alkalmazzák, sőt a különböző nyelvtanuló-alkalmazások révén az okostelefon a nyelvtanulás elsődleges eszközévé is válhat.

	Naponta 10 óránál többet	Naponta 5-10 órát	Naponta 1-5 órát	Hetente többször	Hetente egyszer	Ritkábban, mint hetente	Soha
telefonhívás	0 (0%)	0 (0%)	7 (22,6%)	7 (22,6%)	3 (9,7%)	8 (25,8%)	6 (19,4%)
SMS-küldés	0 (0%)	1 (3,2%)	10 (32,3%)	5 (16,1%)	1 (3,2%)	4 (12,9%)	10 (32,3%)
e-mail írás	0 (0%)	1 (3,2%)	4 (12,9%)	14 (45,2%)	5 (16,1%)	3 (9,7%)	4 (12,9%)
internetes böngészés	1 (3,2%)	3 (9,7%)	23 (74,2%)	3 (9,7%)	1 (3,2%)	0 (0%)	0 (0%)
dokumentumok olvasása	0 (0%)	1 (3,2%)	12 (38,7%)	9 (29%)	3 (9,7%)	3 (9,7%)	3 (9,7%)
dokumentumok írása, szerkesztése	0 (0%)	0 (0%)	3 (9,7%)	9 (29%)	3 (9,7%)	10 (32,3%)	6 (19,4%)
játék	0 (0%)	1 (3,2%)	4 (12,9%)	7 (22,6%)	2 (6,5%)	4 (12,9%)	13 (41,9%)
szótárhasználat	0 (0%)	0 (0%)	14 (45,2%)	13 (41,9%)	4 (12,9%)	0 (0%)	0 (0%)
nyelvtanulás	0 (0%)	0 (0%)	11 (35,5%)	11 (35,5%)	4 (12,9%)	3 (9,7%)	2 (6,5%)
LINE	1 (3,2%)	1 (3,2%)	22 (71%)	6 (19,4%)	1 (3,2%)	0 (0%)	0 (0%)
közösségi oldalak	1 (3,2%)	2 (6,5%)	20 (65,4%)	5 (16,1%)	2 (6,5%)	0 (0%)	1 (3,2%)

1. táblázat. A japán résztvevők okostelefon-használati szokásai

	Naponta 10 óránál többet	Naponta 5-10 órát	Naponta 1-5 órát	Hetente többször	Hetente egyszer	Ritkábban, mint hetente	Soha
telefonhívás	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)
SMS-küldés	0 (%)	0 (%)	0 (0%)	1 (33,3%)	0 (%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
e-mail írás	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)	1 (33,3%)
internetes böngészés	0 (%)	0 (%)	3 (100%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)
dokumentumok olvasása	0 (%)	0 (%)	2 (66,7%)	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)	0 (%)
dokumentumok írása, szerkesztése	0 (%)	0 (%)	0 (0%)	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)
játék	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)	2 (66,7%)
szótárzás	0 (%)	0 (%)	0 (%)	2 (66,7%)	1 (33,3%)	0 (%)	0 (%)
nyelvtanulás	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)
LINE	0 (%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)	3 (100%)	0 (%)
chat	0 (%)	0 (%)	2 (66,7%)	1 (33,3%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)
közösségi oldalak	0 (%)	0 (%)	2 (66,7%)	1 (33,3%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)
tananyag készítése	0 (%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)	0 (%)	1 (33,3%)	2 (66,7%)

2. táblázat. A magyar résztvevők okostelefon-használati szokásai

A hétköznapi digitális eszközhasználatban elsajátított készségeket jól lehet alkalmazni a nyelvtanításban is. Egyrészt a Z-generáció (vö. Tari 2011) tagjainak biztonságot jelent a megszokott, digitális közeg, másrészt motiválóan hat a hétköznapi életben használt felület alkalmazása, amely a játékos tanulási/tanítási módszereknek is kedvez. A kommunikáció megszokott csatornáját is jelentik a különböző digitális felületek, így ezek alkalmazása támogathatta az interakciót az anyanyelvi hallgatók és a nyelvtanulók között, megszokott, rutinszerű kommunikációs gyakorlataikat viheték át a tanulási folyamatba „észrevétlenül” fejlesztve kommunikatív kompetenciájukat.

4.4. Előzetes elvárások, megszerzett tudás, fejlesztett készségek

A projekt elsődleges célja mind a tanárjelöltek, mind a nyelvtanulók IKK-jának fejlesztése volt az IKT segítségével. Jól mutatják a célkitűzés relevanciáját a japán hallgatók válasza arra a kérdésre, hogy mit vártak a projekttől annak megkezdése előtt: a 31 résztvevőből 18 hallgató (58,1%) remélt kommunikációs lehetőséget magyar anyanyelvűekkel és szintén 18-an (58,1%) számítottak új, kulturális ismeretek tanulására. Válaszaik alapján a magyar tanárjelölt hallgatók közvetlenül nem érdeklődtek az új kulturális ismeretek iránt, inkább szakmai kompetenciájuk fejlődését remélték a közös munkától. Elvárásaik között egyhangúlag említették a kapcsolati lehetőséget a magyart idegen nyelvként tanuló diákokkal, új módszertani ismeretek megszerzésének lehetőségét a MID tanításáról, de az IKT-s lehetőségek nyelvórai alkalmazását is többen remélték, mint a kulturális ismereteik bővítését, amelyet csak egy válaszadó (33,3%) említett.

A projekt eredményei alapján úgy tűnik, hogy az együttműködésben részt vett tanárjelöltek számára a képzésükben fontosabb a szakmódszertani ismeretek, a tudásanyag megszerzése, mint az implicit készségfejlesztés, amely pedig a tanári szakmai kompetencia részeként ugyanúgy hozzájárul a tanári személyiség fejlesztéséhez. Az adatok alacsony száma miatt nem vonható le általános következtetés, de tanulságos, ha a tanárjelöltek úgy tekintenek leendő szakmájukra a képzés ideje alatt, mint amelyhez elsősorban ismereteket kell elsajátítani. Azoknak az interkulturális kommunikációs készségeknek (például kulturális érzékenység, interkulturális kompetencia) a fejlesztése, amelyekre ugyanilyen nagy szükség van az eredményes tanári munkához, számukra nincsenek előtérben sem kitűzött célként, sem fejlesztendő területként. Az IKK fejlesztésének fontosságát (és módszertani szempontból is releváns voltát) mutatja az is, hogy a tanárjelöltek a projektben készített feladatok nehézségeként emelték ki a „japán diákok eltérő feladatfelfogását”. Szokatlan volt számukra, hogy egy adott instrukció más hatást vált ki japán diákokban, mint amelyet az európai nyelvtanulók esetében megszoktak. Természetesen tanultak képzésükben is ennek elméletéről, de a kulturálisan eltérő kommunikációs stratégiák gyakorlati megtapasztalása meglepte őket. Ezért is mondható fontosnak a gyakorlati, interkulturális projektek megvalósulása már az idegen nyelv tanári képzésben (vö. Dombi 2017).

A projektben a tudásközvetítés szintjén is megjelentek a kulturális ismeretek, és nem csak a feladatokat elkészítő magyar tanárjelöltek részéről. Több feladatban a japán nyelvtanulóknak is reflektálni kellett saját kulturális szokásaikra (Mikulás Japánban, szilveszterezési szokások Japánban). Ezzel együtt a magyar hallgatók inkább a szakmódszertani fejlődésüket emelték ki arra a kérdésre válaszolva, hogy mit profitáltak a japán hallgatók szövegproduktumaiból. Ez is jelezheti, hogy kevésbé tudatosan bennük a kulturális tudás elsajátításának szerepe pedagógiai fejlődésükben.

Bár a magyar hallgatók mindannyian azt válaszolták, a projekt egyaránt segítette a jövőbeni MID tanárrá válásukat, az IKT-s feladatok használatát későbbi munkájukban és azt is, hogy japán diákokkal foglalkozzanak a jövőben, úgy érezték, leginkább az IKT-s eszközhasználatuk fejlődött. Tanulságos, hogy míg a projekt az IKK fejlesztését állította középpontba és a japán nyelvtanulók is ebben látták leginkább saját idegen nyelvi kommunikációs kompetenciájuk fejlődését, addig a tanári szakos hallgatók nem ezt említették első helyen. Egy későbbi projekt tervezésekor érdemes szem előtt tartani, hogy ez a cél a feladatok készítői számára is nyilvánvalóbb legyen, illetve ők is tudatosan (akár a projektvezető irányításával) nyissanak saját interkulturális kompetenciájuk fejlesztése felé.

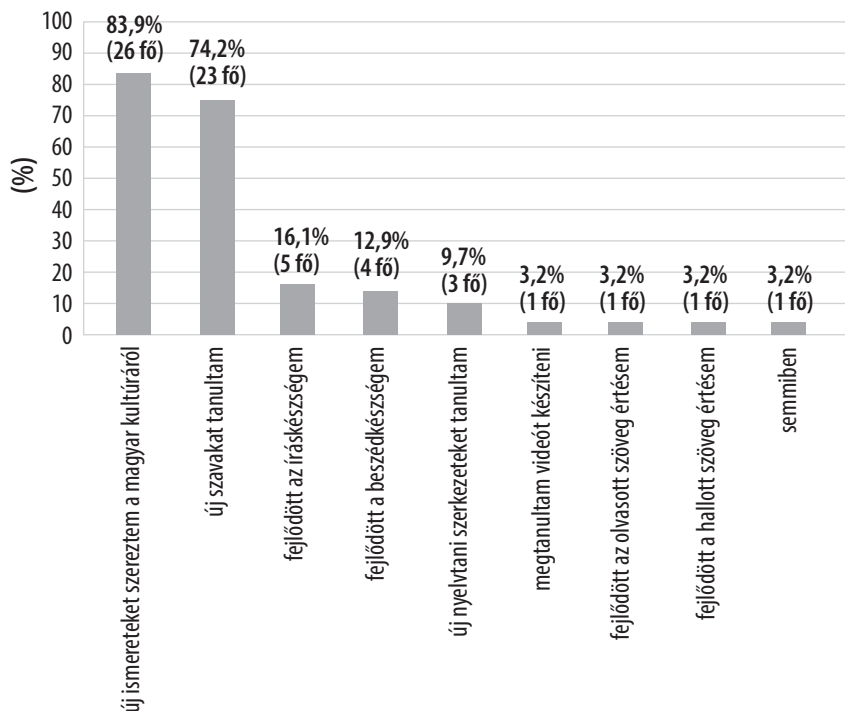
A japán hallgatók projektre adott reflexiói a fentiekkel szemben egyértelműen azt mutatták, hogy az interkulturális kompetencia fejlesztése valóban hangsúlyosan valósult meg. A legtöbben válaszaikban arra a kérdésre, hogy mi tetszett legjobban a feladatokban, a kultúra mélyebb megismerésének lehetőségét emelték ki leginkább (a magyar mellett külön megemlítve saját kultúrájuk megismerését is – ennek jelentőségét l. Szili 2005: 51). Emellett megjelent a pozitívumok között a valós országismereti kép megszerzésének lehetősége és a magyar anyanyelvű beszélőkkel való interakció is. Még úgy is kiemelték ennek motiváló erejét, hogy tulajdonképpen az interakció félig

irányított volt: a magyar hallgatók nem léptek ki tanári szerepükből, nem kezdeményeztek az instrukciókon és a visszacsatolásokon túl további személyközi kommunikációt (l. 4.6.).

Sokat fejlődött a visszajelzések alapján a nyelvtanulók kommunikációs készsége (2. ábra). A megtapasztalt előnyök között többen említették a szabad kommunikációt, a valós beszédhelyzetek megvalósulását, az információk megosztásának lehetőségét és a csapatmunkát, amelyek hangsúlyos megjelenése több esetben az IKT-eszközök alkalmazásából eredt. A szóbeli kommunikáció ilyen erős pozitívumként való megjelenése azt is mutatja, mennyire erősen motiválja a távol-keleti hallgatókat egy valódi kommunikációs helyzeteket a középpontba állító módszer. A diákok különböző tudásszintje ellenére a projekt során különösen fejlődtek az aktív nyelvi készségeik mind szóban, mind írásban.

Az IKT-eszközök segítségével „valós” kommunikációs helyzeteket teremtő gyakorlatok növelték a tanulók motivációját, a feladatok fejlesztették kreativitásukat és támogatták az idegen nyelvi, társas interakciókban gyakran fellépő gátlásaik leküzdését. A kultúráközvetítés középpontba helyezésének segítségével közelebb kerültek ahhoz, hogy saját kultúrájukról is megtanuljanak a tanult célnyelven fogalmazni. A fenti szempontok (kreativitás szükségessége, társas interakciók magas száma, saját kultúrára való reflexió, a nyelvtudás gyakorlatba való átültetése) jelentek meg a nyelvtanulók által említett nehézségek között is elsősorban. Ez azt mutatja, hogy a projekt céljai a diákoknak valóban nehézséget jelentettek, tehát hasznos volt azok leküzdésének fejlesztése.

Nehézségként említették még a japán hallgatók a sok, új szó megtanulását. A tanulói szókincs bővülése egyúttal a projekt pozitívumai között is megjelent. A kulturális ismeretek közvetítése óhatatlanul sok, új szó bevezetésével jár, ráadásul ezek azonnali, gyakorlati alkalmazása is megjelent a feladatokban. Talán ennek módszertanára érdemes jobban odafigyelni, hogy még kevesebb nehézséget jelentsen a nyelvtanulók számára. Egyúttal az, hogy a végrehajtandó feladatok közvetlen kapcsolatban álltak a szótanulás fáziséval, elősegítették a hatékony tanulási folyamatot. A projekt gyakorlatai kontextust teremtettek a szókincs kommunikációba helyezéséhez. A tudatos tanulást a szókincs és a szókincs kommunikatív funkciójának összekötése mellett affektív-szociális oldalról a csoportmunka és a kooperatív tanulási módszer segítette. Ezzel együtt a magyar hallgatók is kiemelték a japán diákok szintjének megfelelő szókincs alkalmazásának nehézségét.



2. ábra. A japán résztvevők válasza a „Miben fejlődött a feladatok megoldása közben?” kérdésre

Összességében a nyelvtanulók a nyelvtudásuknak megfelelőnek érezték a feladatokat (90,3%-uk – 28 fő válaszolt így), de talán ez a válaszadás nem teljesen függetleníthető a japánok egyetértési kultúrájától. Pontosabb adatot ad a projekt hatékonyságáról, hogy a japán válaszadók 71%-a (22 fő) élvezetesebbnek, 25,8%-a (8 fő) ugyanannyira élvezetesnek ítélte a feladatokat, mint a más magyar szakos óráikon megszokott feladatokat (csak egy válaszadó – 3,2% – tartotta kevésbé élvezetesnek), illetve 67,7%-uk (21 fő) hasznosabbnak, 29%-uk (9 fő) ugyanannyira hasznosnak értékelte a magyar hallgatókkal közösen elvégzett munkát, mint a magyar szakos tanulmányai során megszokott nyelvtanulást. Természetesen ezek az eredmények a hallgatók személyes véleményét tükrözik. Egy hallgatót leszámítva mindannyian szívesen részt vennének egy hasonló projektben a jövőben is (erre a kérdésre a magyar hallgatók 100%-ban igennel válaszoltak). Ennek okait a motiváló („örültem annak, hogy az ELTE-s diákok csak nekünk készítették a feladatokat”), egyben hasznos és érdekes tanulási folyamatban, az anyanyelvűekkel való kommunikációs lehetőségben („Japánban a magyarokkal való kommunikáció értékes dolog (meg kell becsülni)”) és a kulturális ismeretek szerzésében („nagyon sok [kulturális] tudást kaptam a magyar diákoktól”) látják. Mindezek összhangban állnak a hallgatók által előzetesen elvártakkal és az általunk is megfogalmazott célkitűzésekkel.

4.5. Az egyes feladattípusok elemzése (eredményesség, hatékonyság)

A projekt minden feladatának középpontjában a diákok interkulturális kompetenciájának fejlesztése állt. A magyar hallgatók azonban nagy szabadságot kaptak abban, hogy milyen eszközökkel próbálják elérni ezt a célt és hogyan dolgozzák fel a tanulmány 4. részében bemutatott témákat. Ennek megfelelően az elkészült feladatokat nagy változatosság jellemezte. Általános tendenciaként elmondható ugyanakkor, hogy többségben voltak a produktív készségek fejlesztését középpontba állító és a csoportos vagy páros munkaformában végzendő feladatok.

A produktív készségekre helyezett hangsúlynak köszönhetően minden diák a saját tudásának megfelelő szinten oldhatta meg a feladatot, ami lehetővé tette a különösen a felsőbb éves csoportokra jellemző szintbeli különbségek kezelését. Megjegyzendő, hogy a szóbeli és írott produkciót igénylő feladatok kedveltsége egyaránt szoros összefüggésben volt a motivációval, a nyelvtudás szintjével és a célnyelvi környezetben eltöltött idő hosszával, s ezáltal vélhetően a magabiztossággal (ezen tényezők kapcsolatáról japán nyelvtanulók esetében l. még Yashima–Zenuk–Nishide–Shimizu 2004). Különösen azok a tevékenységek arattak nagy tetszést, amelyek az IKT-eszközökben rejlő lehetőségeket mind a produktív készségek fejlesztésének, mind az interkulturális ismeretek közvetítésének szolgálatába tudták állítani (vö. Piros 2006: 94).

A kérdőívben a japán diákok válaszoltak arra is, hogy az egyes feladatok közül melyiket végezték a legszívesebben (3. táblázat), illetve legkevésbé szívesen. Az e kérdésekre adott válaszok tovább árnyalják az egyes nyelvi készségek fejlesztése, az IKT-használat és az IKK fejlesztése közötti összefüggéseket.

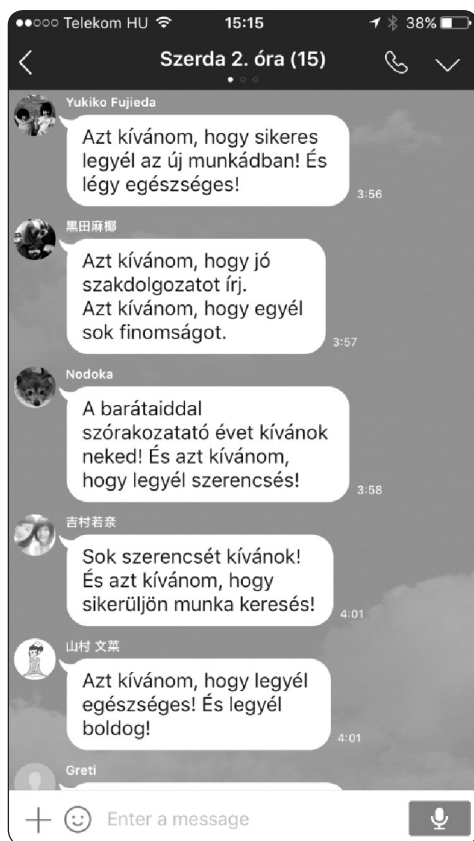
Az *Ünnepek* témakör egyértelműen legsikeresebb elemét az a feladat jelentette, amelyben a japán diákok egy budapesti karácsonyi vásáron készített videó alapján oldottak meg feladatokat. Ezek egyike volt egy saját videó elkészítése, amelyen a diákok párokban egy-egy, a karácsonyi vásáron játszódó vásárlási dialógust adtak elő. Figyelemre méltó, hogy az alacsonyabb szinten álló másodévesektől a már egyéves magyarországi részképzésen is részt vett, csoportjában a legjobb nyelvtudással rendelkező negyedévesig, a legkülönbözőbb nyelvi szinten lévő diákok végezték legszívesebben ezt a feladatot. Ez esetben is jól működött tehát, hogy a diákok saját tudásuknak megfelelő szinten oldhatták meg a feladatot. A siker záloga lehetett továbbá, hogy talán ebben a feladatban voltak leginkább együttesen jelen a korábbiakban említett pozitívumok: elsőkézből kapott interkulturális információk, interaktív jelleg, az IKT-s lehetőségek hatékony kihasználása, kooperatív munkaforma és a tanulói autonómia elősegítése. Minden bizonnyal ezek sikeres kombinációjának és motiváló erejének is volt köszönhető, hogy a feladatmegoldások színvonalát illetően is ez volt a projekt talán legjobban sikerült eleme.

Több feladat megoldása során kellett videót készíteniük magukról a japán diákoknak, amit (különösen az első alkalommal) többen szokatlanak és kínosnak éreztek, főleg azért, mert a feladatmegoldásokat a többi diák és a magyar hallgatók is láthatták a LINE-ra való feltöltés révén. Minden bizonnyal ezzel a helyzettel magyarázható, hogy az első videó készítése előtt szinte mindenki szeretne volna leírni (és ellenőriztetni)

az előadásra szánt dialógust. A későbbiekben a magyar hallgatók a feladatleírásban már kifejezetten felhívták rá a figyelmet, hogy a cél a spontán nyelvhasználat, és a diákoknak nem volt lehetőségük a dialógusok előzetes leírására. Ennek ellenére kitűnő megoldások születtek, a diákok megtapasztalhatták, hogy képesek a szabad kommunikációra. Az IKT-s eszközök használata fokozta e tapasztalat önbizalomnövelő erejét: a felvételeket egyrészt maguk a készítőik is újra megnézhették, másrészt a csoporttársaktól és a magyar diákoktól érkező pozitív visszajelzések is sikerélményt adtak.

A projekt interkulturális összetevőinek és az IKT használatának a jelentős motiváló erejét mutatja, hogy a másodéves hallgatók körében egy olyan feladat volt a második legnépszerűbb (a másodévesek 23,5%-a – 4 fő – ezt jelölte meg a legszívesebben végzett feladatként), amely módszertani szempontból nem sokban különbözött egy hagyományos szövegértési gyakorlattól: a diákoknak a Mikulás történetéről írt szöveg összekevert bekezdéseit kellett sorba rendezniük. Az, hogy mindezt egy okostelefonos alkalmazás használatával tették, motiválóbba lehetett, mintha papíralapon oldották volna meg ugyanezt a feladatot. A népszerűséghez hozzájárulhatott továbbá a szöveg témája, a benne szereplő kulturális információk. A feladat megítélése ezzel együtt nem volt egységesen pozitív. A másodévesek 29,4%-a (5 fő), illetve a felsőbb éves diákok 7,1% (1 fő) ezt jelölte meg a legkevésbé szívesen végzett feladatként, ami talán azzal magyarázható, hogy ennek a feladatnak a megoldását több diák esetében is technikai problémák (túl kis betűméret, gondok az alkalmazás betöltésével) nehezítették.

A grammatika tanítására és gyakoroltatására hagyományosan nagy hangsúlyt fektető japán idegennyelv-tanítási környezetben előnyt jelentett, hogy a tanult nyelvtani szerkezeteket a mechanikus gyakorlástól elszakadva, valós kommunikációs célok szolgálatába állítva, ráadásul a célnyelv beszélőivel gyakorolták a nyelvtanulók. Az autentikus forrásból származó célnyelvi megnyilatkozások nyelvi jellemzőinek megfigyelése után egymásnak írt újévi köszöntők kiváló lehetőséget biztosítottak például a vágyat, kívánságot kifejező kötőmódos szerkezetek gyakorlására (l. 3. ábra).



3. ábra. A japán résztvevők által írt újévi jókívánságok a LINE felületén

Általánosságban azoknak a feladatoknak a megítése volt legkevésbé szélsőséges, amelyek módszertani szempontból viszonylag hagyományosak voltak. Ilyen volt például a magyar újévi szokásokról szóló szöveg és az ahhoz kapcsolódó szövegértési és szövegalkotási feladatsor. Ezzel együtt elmondható, hogy az IKK fejlesztése szempontjából e feladatok is sikeresek voltak, amit egyebek mellett az is mutatott, hogy a szövegben szereplő kulturális információk számos esetben megjelentek a diákok által készített házi dolgozatokban és az év végi vizsgán írt fogalmazásokban.

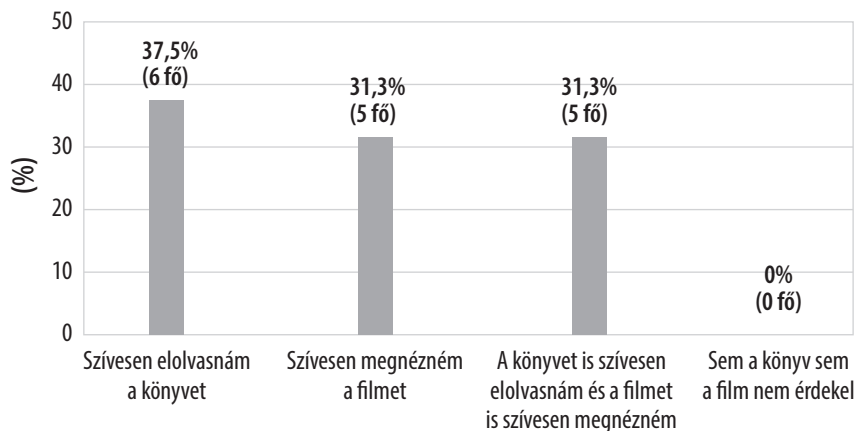
Érdekes tendencia rajzolódott ki a másodéves, illetve a felsőbb éves japán diákok által leginkább kedvelt feladatok összevetéséből. Bár mindkét csoport esetében a már említett karácsonyi videós feladat volt a legnépszerűbb, arányaiban a másodévesek között bizonyult jóval népszerűbbnek ez a feladat. Ezzel szemben a felsőbb éves hallgatók a szövegalkotási feladatokat (rendszerint rövidebb, néhány mondatos szövegekről volt szó) végezték szívesebben. A másodévesek közül csak egyetlen válaszadó jelölt meg ilyen feladatot az általa legszívesebben végzett feladatként. A feladatok eltérő

megítélésnek oka talán az eltérő nyelvi szintben keresendő. A másodévesek tudásszintjének jobban megfeleltek a szóbeli feladatok, míg a felsőbb évesek magasabb tudásszintje (és magabiztossága) lehetővé tette, hogy az írásos szövegalkotást is élvezzék. A siker oka azonban mindkét feladattípusnál nagyon hasonló lehetett: a diákok valós kommunikációs helyzetet modellálva használhatták meglévő tudásukat.

karácsony: vásárlás a karácsonyi vásáron (videó készítése)	14 fő (45,2%)
Mikulás: a magyar Mikulás történetéről szóló szöveg sorba rendezése a https://learningapps.org/ oldalon	4 fő (12,9%)
szilveszter, újév: újévi jókívánság írása egy barátnak	3 fő (9,7%)
Mikulás: képek és szavak párosítása a https://learningapps.org/ oldalon	2 fő (6,5%)
Mikulás: levélírás a Mikulásnak vagy szöveg írása a „japán Mikulásról”	2 fő (6,5%)
karácsony: kürtőskalács vásárlása (videó)	2 fő (6,5%)
szilveszter, újév: szöveg a magyar szilveszteri és újévi szokásokról és teszt kitöltése a szöveg alapján a https://learningapps.org/ oldalon	2 fő (6,5%)
szilveszter, újév: a saját szilveszteri és újévi szokások bemutatása (rövid szöveg írása)	2 fő (6,5%)

3. táblázat. *A japán résztvevők válaszainak megoszlása a „Melyik feladatot csináltad a legszívesebben a Decemberi ünnepek projektből?” kérdésre*

A projekt *Pál utcai fiúkkal* kapcsolatos feladatainak népszerűségét vélhetően jelentősen befolyásolták a színházi fesztiválra való felkészülést nehezítő (a projekttől független, ezért itt nem részletezendő) körülmények, illetve az, hogy (részben e körülmények miatt) a diákok közül nem mindenki ismerte a mű cselekményét a projektet megelőzően. Ez a hiány különösen az első feladatok megoldását tette nehezebbé, ám maguk a feladatok eredményesen segítették a mű megismerését. A válaszadók 87,5%-a (14 fő) szerint a feladatok hasznosak voltak a színházi előadásra való felkészülés szempontjából, és felkeltették érdeklődésüket az eredeti mű, illetve az abból készült filmfeldolgozás iránt is (l. 4. ábra). Összességében elmondható, hogy a nehézségek ellenére a projekt e része is sikeres volt az interkulturális kompetencia fejlesztése szempontjából.



4. ábra. A másodéves japán résztvevők válaszainak megoszlása arra a kérdésre, hogy a Pál utcai fiúkhoz kapcsolódó feladatok elvégzése után szívesen elolvasnák-e a regényt vagy megnéznék-e a könyv alapján készült filmet

4.6. Feladatokon kívüli kommunikáció a magyar és a japán hallgatók között

A projekt tervezésekor kiemelt szempont volt annak biztosítása, hogy a résztvevők között a feladatokon túlmenő, személyes kapcsolat is kialakulhasson, ami különösen fontos lehet a japán hallgatók számára, akiknek csak korlátozott lehetőségeik vannak magyar anyanyelvű beszélőkkel kapcsolatba kerülni. Bár felmerült annak a lehetősége, hogy a résztvevők közötti személyes kommunikációt szervezesebben beépítjük a projektbe (például valamilyen feladat vagy jutalmazási mechanizmus formájában), végül a résztvevők egyéni döntésére bízunk, hogy felveszik-e egymással a kapcsolatot. Mindazonáltal mind a magyar, mind a japán résztvevők figyelmébe ajánlottuk a kapcsolatfelvétel lehetőségét. A magyar hallgatók a másodéves csoport első feladatmegoldásai után egy videóüzenetet töltöttek fel a LINE-ra, amelyben biztatták a japán diákokat, hogy írjanak, kérdezzenek nyugodtan.

A fentiek tükrében sajnálatos, hogy a kérdőívekre adott válaszok szerint egy japán és magyar diák között sem alakult ki személyes kommunikáció a feladatmegoldásokon túlmenően. Mint a 4.4. részben már utaltunk rá, a magyar hallgatók esetében ez a projekttel szemben támasztott eltérő elvárásokból is eredhetett. Noha a japán diákok zöme az időhiánnyal indokolta a kapcsolatfelvétel elmaradását, említésre méltók azok a válaszok, amelyek rávilágítanak a kérdés kulturális vonatkozásaira. Felmerül például az ázsiai diákok esetében különösen fontos csoportnyomás („mert azt gondoltam, hogy senki sem lépett velük kapcsolatba a csoportból”) és a féltékenység („nem voltam elég bátor”) hatása, megemlíthetjük továbbá, hogy egy válaszadó azért nem vette fel a kapcsolatot a magyar hallgatókkal, mert még soha nem találkozott velük személyesen.

Utólag elmondható, hogy rossz döntés volt a résztvevőkre bízni, hogy felveszik-e egymással a kapcsolatot, és az említett visszatartó erők legyőzhetőek lettek volna, ha valóban a projekt részét képezi egy a személyes interakciót ösztönző komponens, akár meghatározott feladatok formájában is. Ezt alátámasztja az is, hogy bár a kapcsolatfelvétel egy másik módjától, a feladatmegoldások LINE-ra való feltöltésétől is idegenkedtek kezdetben a japán diákok, ez az érzés idővel gyengült.

A japán és magyar hallgatók közötti kulturális különbséget mutatják a magyar hallgatók által kitöltött kérdőívek, akik azzal indokolták a személyes interakció elmaradását, hogy ők a LINE-ra feltöltött videóval megtették az első lépést. Válaszaikból kitűnt, hogy nem voltak tisztában a japán hallgatók válaszaiból jól kirajzolódó eltérő kulturális és kommunikációs normákkal, és a japán diákok hallgatására nem további bátorítással reagáltak, hanem az érdektelenség jeleként értelmezték azt.

5. Összefoglalás

Miközben a kulturális ismeretek közvetítése, bár eltérő módon és hangsúllyal, de szinte kivétel nélkül megjelenik a különböző magyar mint idegen nyelvi tananyagokban, az IKK fejlesztése, amely elengedhetetlen a kultúrák közötti, sikeres idegen nyelvi kommunikációban, sokszor a háttérbe szorul (kivétel például Szita–Pelcz 2013, 2014, 2016). A magyar mint idegen nyelv tanári szakkompetencia kapcsán is figyelemre méltó ez a terület, mert a tanárok sok esetben vegyes nemzetiségű csoporttal dolgoznak, amelyekben kiemelten fontos a hatékony interkulturális kommunikáció. Az interkulturális készségek fejlesztésére azonban a tanárképzésben gyakorlati lehetőség hiányában sajnos nem mindig nyílik megfelelő alkalom (vö. Holló 2017).

Kutatásunkban egy japán–magyar együttműködés keretében vizsgáltuk, milyen lehetőségei vannak e kompetenciaterület fejlesztésének nyelvtanulók és tanárjelöltek esetében. A projekt rámutatott, mennyire erős motivációs tényező a valós interkulturális kommunikációs helyzet a nyelvtanulók számára. Az új technológiák arra is lehetőséget adnak, hogy a tanárjelöltek távoli kultúrák magyarul tanulóival kerüljenek valódi interakcióba ezen keresztül is formálva attitűdjeiket és tudatosítva az interkulturális kommunikációról tanult elméleti ismereteiket.

A tanárjelöltek oldaláról tanulságos volt a tudatosítás jelentősége. Vizsgálatunk kimutatta, hogy a projektben a különböző kultúrákra nyitott, szakmai hozzáállásban a megújulás és a tanulás mellett elkötelezett tanár szakos hallgatók vettek részt. Ennek ellenére a különböző kulturális komponensekre való fogékonyság növelése és a kulturális különbségek hatékony kezelésének elsajátítása kevésbé volt hangsúlyos számukra a projektben. Elsősorban általános szakmódszertani repertoárjuk bővítésének lehetőségét tartották szem előtt. Ahhoz, hogy saját interkulturális kommunikációs készségük fejlesztésének érdekében éljenek a projekt által felkínált kommunikációs lehetőséggel, valószínűleg tudatosabb projektvezetői instrukciókra és az e készség fejlesztését támogató feladatokra lett volna szükség.

Ezzel együtt a kutatás bebizonyította, hogy az IKT több szempontból is támogatja

az IKK fejlesztését. Az általa biztosított felületek használata növeli a nyelvtanulók motivációját, fejleszti kommunikációra való hajlandóságukat, kiemelten pozitív hatással van az aktív nyelvi készségek fejlődésére és a szókincs bővülésére is. A tanár szakos hallgatóknak módszertani fejlesztésük mellett gyakorlati alkalmat biztosít arra is, hogy érzékeny, nyitott értőivé váljanak mások kultúrájának így fejlődve saját nyelvük és kultúrájuk közvetítésében is.

Irodalom

- Apple, Matthew T. – Da Silva, Dexter – Fellner, Terry (ed.) 2013. *Language Learning Motivation in Japan*. Multilingual Matters, Bristol–Buffalo–Toronto.
- Beneke, J. 2000. Intercultural competence. In: Bliesener, U. (ed.): *Training the trainers. International Business Communication. Vol. 5*. Carl Duisberg Verlag, Köln, 108–109.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Campà, Lluís Valls – Ayuga, Juan Manuel Díaz 2017. *Construction of shared knowledge in an online intercultural exchange between Spain and Japan, and its difficulties*. Asia-Pacific Virtual Exchange Association Conference. Princeton University. 2017. március 25–26. (Konferenciaelőadás.)
- Canale, M. – Swain, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. 1: 1–47.
- Dombi Judit 2017. „Egyszerre volt érdekes és ijesztő; de azt hiszem, leginkább hihetetlenül izgalmas volt” Angol szakos egyetemi hallgatók interkulturális élethelyzetekben (‘It was interesting and meanwhile scary, but eventually, it was unbelievably exciting’). *Modern Nyelvoktatás* 1: 17–30.
- Európa Parlament – Európa Tanács 2006. *2006/962/EK ajánlás az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> (2017. 04. 06.)
- Eurostat 2016. *Foreign language learning statistics*. http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics (2017. 04. 08.)
- Holló Dorottya 2017. Az interkulturalitás helye az angol szakos tanárképzésben – az interdiszciplinaritás kihívásai. In: Károly Krisztina – Homonnay Zoltán (szerk.): *Kutatások és jó gyakorlatok a tanárképzés tudós műhelyeiből*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 178–192.
- Hymes, D.H. 1972. On communicative competence. In: Pride, J.B.– Holmes, J. (eds.): *Sociolinguistics*. Penguin, London, 269–293.
- Innovative Teaching and Learning Research 2011. *21 CLD Learning Activity Rubrics*. <https://education.microsoft.com/GetTrained/ITL-Research> (2017. 04. 06.)
- Peck, Christiane – RotGabrovec, Veronika – Čaňková, Michaela – Lázár Ildikó – Vief-Schmidt, Gerlind 2007. Materials and activities to develop intercultural competence. In: Lázár Ildikó – Huber-Kriegler, Martina – Lussier, Denise – Matei S., Gabriela – Peck, Christiane (eds.) *Developing and assessing intercultural communicative competence*. Council of Europe, Strasbourg, 19–22.

- OECD 2005. *The definition and selection of key competencies. Executive summary.* <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (2017. 04. 09.)
- Okamoto Mari 2016. Generating motivation in minor language education: A case of Hungarian in Japan. *Lähhivõrdlusi. Lähhivertailuja* 26: 373–384.
- Okamoto Mari megjelenés alatt. *A magyar mint fõszak a japán felsõoktatásban.* (Kézirat.)
- Piros Borbála 2006. Az interkulturális dimenzió bevonása a magyar mint idegen nyelv oktatásába. *Hungarológiai Évkönyv* 1: 90–96.
- Szili Katalin 2005. A múlt tanításairól és a jelen kihívásairól a nyelv és a kultúra tanításának kapcsán. *THL2* 1: 44–53.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK A1+*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2014. *MagyarOK A2+*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs.
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2016. *MagyarOK B1+*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar, Pécs.
- Tari Annamária 2011. *Z generáció.* Tericum, Budapest.
- Van Ek, J. A., 1986. *Objectives for Foreign Language Learning. Vol 1.: Scope.* Strasbourg: Council of Europe.
- Waseda Mika 2008. Magyaroktatás Japánban. *THL2* 1–2: 48–50.
- Yashima, Tomoko – Zenuk-Nishide, Lori – Shimizu, Kazuaki 2004. The Influence of Attitudes and Affect on Willingness to Communicate and Second Language Communication. *Language Learning* 1: 119–152.

De Bie-Kerékjártó Ágnes¹

LÁTHATÓ VAGY ELMONDHATÓ VILÁG

– Gondolatok a holland kultúráról – a pragmatika határain túlról

Abstract

This paper discusses some stereotypes and some 'real' images of the Dutch culture and identity in comparison with the Hungarian culture. Particular emphasis will put on the paintings of the Dutch Golden Ages.

Keywords: *cultural identity, Dutch culture, behaviour and culture, pragmatics*

Kulcsszavak: *kulturális identitás, holland kultúra, viselkedés és kultúra, pragmatika*

1. Bevezetés

Egy gimnáziumi barátom, sikeres, világgjáró üzletember, meséli, hogy valahányszor Amszterdamban jár, mindig betér a Rijksmuseumba egy rövid látogatásra. Tulajdonképpen csak egyetlen kép érdekli, útja egyenesen Rembrandt Éjjeli őrjáratához vezet, s e remekművű festmény előtt aztán negyedórákat is elálldogál. Mit talál benne újra és újra? Csodálatát nehezen tudja szavakba önteni. De ilyenkor mindig jobb lesz a kedve, s friss erővel siet tovább ügyei intézésére. Meglepetten hallgatom. Aztán felfedezem, hogy ismerős élményről beszél. Valami olyanról, amit egy-egy kivételes találkozás a hollandokkal és a holland kultúrával valóban adni tud (De Bie-Kerékjártó 2007: 93–105). Különösen nekünk, magyaroknak. Az alábbi gondolatok e téma jegyében születtek, és kulturális analízisre tesznek kísérletet.

Milyenek is a hollandok? Azt szoktuk mondani róluk, hogy józanok és egyszerűek. Kiváló üzletemberek, két lábbal a földön járnak, gyakorlatiasan állnak az élet dolgaihoz. Ők is ilyennek ismerik magukat: „*Ik, als nuchtere Nederlander ... / Én, mint józan holland ember...*” – hangzik gyakran önjellemzésük. E kollektív szemléleten alapuló holland önképnek meghatározó szerepe van a viselkedésre nézve, és számos nyelvi cselekvésben tükröződik. S bár magyar szemmel nézve kétségtelenül van valami üdítő a józan

¹ De-Bie Kerékjártó Ágnes Hollandiában élő hungarológus, fordító, a magyar részleg fennállásáig (2014-ig) a Groningeni Egyetem docense; a.m.kerekjarto@gmail.com

holland hozzáállásban, egyidejűleg idegenségét is érezzük. Mint ahogyan idegennek érzünk jó néhány viselkedésformát, mely levezethető a józanság – egyszerűség – gyakorlatiasság hármasság értékrendjéből. Például a magyartól eltérő nyelvi udvariassági szabályokat, a megszólítási formák használatát, a magázás és tegezés közötti választásokat, a bók, a kérés, a köszönet, a hála és a részvét, stb. sztereotip kinyilvánításait. Időnként zavaróak is lehetnek a különbségek. A hollandok udvariatlanok lennének?

Írásomban szeretném megvilágítani, hogy másról van itt szó. Hogy mindez csak a felszín. Hogy a holland kultúra olyan igazságokat, olyan minőséget hordoz, mely számunkra sem érdektelen. Sőt – ahogyan barátom példája mutatja –, nagyon is megérint bennünket, ha alkalmunk van találkozni vele.

A hollandokról szóló sztereotip tudásunk csak a felszínes tájékozódásban segít. Kultúrájuk jobb, mélyebb megértéshez tegyünk egy kirándulást a nyelvi pragmatikán túlra, és ismerkedjünk meg a háttérben álló világgéppel.

2. Létezik-e jellegzetesen holland világgép?

Egy nép világlátása nemzeti hagyományaiban tükröződik. Az egymást követő nemzedékek ideáljaiból a közösség, mint nemzet képet formál magáról. Olyan képet, amilyenek magát ismeri, s melyből identitását meríti. A magyar nép esetében a nemzeti öntudatra ébredés folyamata köztudottan a romantika korában, az irodalom vezető szerepével teljesedett be. Tudatosan vagy tudatlanul – például irodalomkultuszunkkal – ma is benne élünk ebben a hagyományban, melyben – Rónay Györgyöt szabadon idézve – mély és eltéphetetlen a kapcsolat a nemzet sorsa és irodalma, élet és irodalom között. Hajlamosak vagyunk ebből azt a következtetést leszűrni, hogy ez más nemzetek esetében sem lehet másképp. A hollandoknál azonban másképp van.

A holland nép nemzetté válása jó kétszáz évvel korábban, a 17. század hajnalán ment végbe. Történelmi feltétele az által teljesült, hogy az egyesült észak- holland tartományoknak sikerült kivívniuk szabadságukat a tengeren is hatalmas spanyol világbirodalommal szemben. Méghozzá önerőből. Az 1648-ban kötött Westfaliai béke csupán rögzítette a már régebben fennálló helyzetet, szentesítette Németalföld protestáns északi és katolikus déli részeinek végleges kettészakadását, s elismerte Amszterdam politikai és gazdasági erejét. A holland kereskedőhajók ezután Új Amszterdamtól (New York) Új Guineáig akadálytalanul szeltek a tengereket. Az *Arany Század* politikai és gazdasági sikereinek talaján virágzó kultúra bontakozott ki, melyben a kialakuló holland nemzeti önkép és identitás-felfogás elsősorú művészi tanúságtevőjévé a festőművészet vált (Sharma 1987). Vagyis nem a szó, hanem a látvány. Ennek jó néhány fontos következménye van. Témánk szempontjából először is az, hogy a holland világlátás és nemzeti identitás kérdésének tudományos tárgyalása nem az irodalomtudomány, hanem a művészettörténet területéhez tartozik.

3. A festőművészet, mint a holland világkép kerete

Idealizálás nélküli portré- és önarcképfestészetük ragyog az életkedvtől és öntudattól. Tájképeik, városképeik objektív, érzelemmentes megfigyeléseket rögzítenek. Képeiket nézve elbűvöli a szemlélőt a létező dolgok anyagiságának a legfinomabb részletekig való megjelenítése: ólomüveg-berakásos ablakok, finom ezüstkancsók, szinte tapintható textíliák, vöröstéglás falak repedezett fugái, nedves gyümölcshéj, kagylók meszes érdeessége...

Mindenütt a külszín érdekli őket, ami látható, ami van. Johan Huizinga „egészségesen realistának” s „igazán hollandnak” nevezi a világképet, mely visszasugárzik festményeiről (Huizinga 1934) Művészettörténészek és filozófusok körében legendás híró úgynevezett „tisztá pillantásuk”, mellyel környezetüket minden előítélet nélkül megörökítették a vásznon. Rembrandt van Rijn, Jan Vermeer, Jacob van Ruysdael, Gerard ter Borch és társaik valóságlátásában és megjelenítésmódjában egyfajta pragmatikus és tisztességes életszemlélet és identitás-felfogás kifejeződését látják. Miről is van szó? Nézzük meg közelebbről e barokk kori „holland realizmus” mibenlétét a talán legnagyobb mester, Jan Vermeer képein.



Jan Vermeer: Tejet öntő lány

A nagy holland mesterek bepillantást adnak a szorgalmas kereskedők, a tiszta háziasszonyok és a józan polgárok korabeli világába. Kedvelt tárgyak az élet apró, mindennapi jeleneteinek megörökítése.

Vermeer soha nem adja fel békés világlátását. A nyilvánvaló, nyugodt létezést festi, az otthon intim hangulatát, melyben a dolgok szerényen, de intenzíven nyilatkoznak meg, mivel azonosak önmagukkal. Azt mondják róla, csak azt tudja lefesteni, ami kedves neki. S valóban, csak kevés személyt és kevés dolgot mutat képein, s jóformán mindig ugyanazokat: saját otthonának lakóit, saját szobabelsőit, ablakait, berendezési tárgyait. Néhány nőalak arcvonásait ismétli.



Jan Vermeer: Olvasó nő kében

Alakbrázolásában nem az individualitás érdekli, nem is a típus, hanem az emberi méltóság. Egy sor képén (*Olaszó nő kében, A gyöngysor, stb.*) a terhes nő csendes emberi méltóságát festi.

A megjelenített tárgyak bizonyítottan a festő saját tulajdonában voltak, többségük (ezüstkanna, térképek, glóbusz, festmények, sárga, prémszegélyes szatén kabát, gyöngysor stb.) leírása megtalálható a hagyatéki jegyzékekben. Művészetének alapanyaga tehát a körülötte lévő valóság.



Jan Vermeer: Zeneóra

Vermeer gyakran fest képeket a képeken, létező festményeket, finom tükröződéseket, s egy esetben, a *Zeneóra* című képén megjelenik a szöveg is.

Gazdag technikával törekszik az ábrázolás valóságghűségére, de nem szolgálai másolás, amit csinál. Minden kompozíciója kis rendezés eredménye. Ugyanazok a használati tárgyak, szobabelsők különböző elhelyezésekben, más-más nézetből tűnnek fel festményein, sőt, előfordul, hogy némileg más formát is öltenek. Például a már említett, s több képről (*A gyöngysor*, *Levelet író lány sárgában* stb.) is ismert sárga szatén kabát *A nő mérleggel* című festményen kék színű. Vermeer olyan valóságot fest, melyben a dolgok szabadon létezhetnek, saját lényegük szerint: ott áll a söprű az ajtófélfának támasztva, a fonott ruháskosár frissen mosott ruhával félig beelóg a képbe, öreg, repedezett térkép lóg a falon, a tudós papírtekercei a padlón fekszenek, a kissé rendetlenül álló cipőkből, papucsokból nemrég bújhatott ki viselőjük, az asztalterítő gyűrődött, az ezüsttálcán félig hámozott narancs, az asztalon frissen sült, ropogós kenyér és zömlé, rendezetlenül. A képeken látható világ az esetlegesség benyomását kelti. Minden most történik: egy lány levelet olvas az ablaknál, egy szolgáló tejet önt a cseréptálba, két nő és egy férfi muzsikál egy fekete-fehér mozaikpadlós szobában, egy terhes nő gyöngysort próbál a tükör előtt, egy lány félig hátrafordítja a fejét és visszanéz a válla fölött – körülbelül ennyi nyitott vagy csukott ablak előtt játszódó jeleneteinek a „cselekménye.” Vermeer nem mesél történeteket, képein nem történik szinte semmi. Amit fest, az az idő. A jelenlét eszenciális, mozdulatlan ideje. A pillanat, a most – megszabadítva mindentől, ami előtte volt és utána lesz. Ennek az időnek semmi köze Proust múltkereséséhez, inkább rokon a fausti pillanattal, melyben érdemes létezni.



Jan Vermeer: Lány gyöngy fülbevalóval

A pillanat megragadása, a múlandó örökkévalósága megigézi a nézőt.

Kosztolányi Dezső hollandiai útja során a hágai Mauritshaus képtárban látta ezt a festményt s később így ír róla: „*Ez a kép sárga. Hátere fekete, de a fő benyomás mégis a sárga, a ruha tompa sárgája, a fejkendő halványabb, kopottabb sárgája, s abból emelkedik ki a kék sapka, a nyugodt leányarc, mely előreforduló szemmel tekint reánk a múlt időből, valami végtelen nyugalommal, a nagy, fekete szemével, a kissé kinyílt, kettéhasadt piros szájával, a mosoly határán, de mégse mosolyogva, tisztán, egyszerűen, egészségesen, egyáltalán nem kedvesen, hanem az élet komolyságával s a valóság megdönthetetlen szilárdságával. Varázsa, mely most itt lüktet agyvelőmben és idegrendszeremben, talán annyi, hogy az egész esetlegesnek rémlik, de mégsem az.*”

Vermeer életében szülővárosán, Delften kívül alig ismerték. Csak halála után másfél évszázaddal kezdik felfedezni. Később, a 20. század elejétől, amikor az élet megragadhatatlanságának, elemekre való szétesésének élménye egyre inkább a művészi ábrázolás problémájává kezdett válni, világhírű lett. „Így kellett volna írnom” – mondhatja Proust egy Vermeer-festmény előtt Bergotte-tal 1923-ban. A holland mester ugyanis nem ismeri a szétfolyó idő és a formálhatatlanság problémáját. Művészi hitvallása jóval szerényebb, egyszerűbb. *Zeneóra* című festményén – mely ma a londoni Buckingham palotában található – a nyitott csembaló fedelén kalligrafikus betűkkel ez áll: *MUSICA LAETITIAE CO[ME]S MEDICINA DOLOR[UM]* – *A zene: az öröm kísérője s a bánat orvossága.* Mintha saját művészetéről szólt volna: festészetével használni akart.

Vermeer és kortársai művészete a legtermészetesebb módon nőtt ki a 17. századi holland életből s a kor döntő élményét, a polgári nemzeti tudat kialakulását tükrözi. A holland szellem pozitív és praktikus beállítódását, melytől távol áll mindenfajta homályosság, misztifikáció és metafizika. Előítéletek nélküli nyitott pillantásuk a transzparens jelenre: sajátosan holland pillantás a világra.

4. Ami látszik, az való

A hollandok szellemi magatartása és gondolkodásmódja a mai napig az *Arany Század* festőművészetének hagyományát követi. Roland Barthes egy esszéjében (*Le monde-objet* 1953) kiváló elemzést ad arról, hogyan is működik ez a fajta mentális programozás.

Első észrevételei egybehanganak a fentiekkel. Kiemeli, hogy a hollandok szeretettel ábrázolják a jelentés nélküli külszínt. Vagyis nem próbálják meg a dolgok „lényegét” festeni (ez idealistává tenné őket realisták helyett). Romantikus elvagyódás helyett kielégíti őket a realitás. Barthes is felfigyel arra, hogy nem valami földhözragadt realizmus ez, hiszen a képek tele vannak életkedvvel, hangulatuk barátságos. Ezután azonban olyan fejtegetésbe kezd, mellyel túllép más elemzőkön: megállapítja – a–mi eléggé kézenfekvő, csak előtte senki nem mondta ki –, hogy a hollandoknak a tárgyak esetleges mélyebb jelentése helyett fontosabb az, hogy mire lehet használni őket. További érvelését saját múzeumlátogatói élményére építi. Elmondja, hogy egy Rembrandt festmény előtt állva egyszerre az a benyomása támadt, mintha néznék őt a lefestett arcok. *A posztós céh elöljárói* című képről van szó. Mielőtt tovább ismertetném Barthes

gondolatmenetét, álljunk meg itt egy pillanatra magánál a festménynél.

A céh, melynek elöljáróit Rembrandt 1662-ben lefestette, akkor már 250 éve létezett. (Gondoljunk bele, mit jelent ez ...) A festmény öt fekete kalapos, fekete ruhás, fehér keményített galléros elöljárót ábrázol. A háttérben, kalap nélkül, szolgálók áll. Az elöljáró urak egy asztal körül ülnek, melyet piros-arany szőnyegterítő borít. (Hasonló terítőt számos festményen látni, s az érdekesség kedvéért megjegyzem, hogy amikor az 1980-as évek elején Hollandiába kerültem, még ilyen vastag szőnyegekkel voltak a groningeni vasúti étterem asztalai lefedve. Mára, sajnos, végleg eltűntek ...) Az asztalon vastag számviteli könyv és egy tarsoly pénz. A patinás céh hagyományához tartozott, hogy az új vezetőség beiktatása alkalmából csoportképet készítettett magáról. Rembrandt festménye a 12. csoportkép a sorban.



Rembrandt van Rijn: A posztós cég képviselői

A szokásos beállításban az elöljárók valamennyien ülnek, Rembrandt eltér a kötött sémától, képén az egyik férfi, Volckert Janszoon, mintha éppen felállni vagy leülni készülné. Ezáltal kiemelkedő helyet foglal el a kompozícióban.

Ezt Volckert Janszoon maga, mint Rembrandt megbízója, nyilván örömmel vette – de számunkra fontosabb, hogy mozdulata által a történes jelen idejűvé válik. Az összes alak szembenéz a szemlélő pillantásával, s ez olyan hatást kelt, mintha éppen belépnénk hozzájuk a helységbe. Itt térjünk vissza Barthes-hoz. Szerinte e szembenézés eredményeként a szemlélő egyszerre egy józan, hasznosságra és használhatóságra irányuló pillantás tárgya lesz: „Ez a pillantás vég nélküli, a külső színen marad, nem keresi a belső lényegét, bele van zárva a festménybe. Ez a holland pillantás nem ítélkezik, nem szomorú és nem kegyetlen, nincs jelzője, csak maga a pillantás, nem ítél el, nem hív fel semmire, elhelyez, feltételezi, hogy létezel, létezővé tesz.” Barthes-nak ezek a meglátásai a holland festészet lényegét érintik s egyben azt, amit a holland mentalitásban felszabadítónak érzünk.

A holland mesterek képei nem annyira dolgokat mutatnak, hanem inkább látásmódot. S miközben a képek maguk egy bizonyos festői magatartás és látásmód – a valóság itt van, csak rajtunk múlik, hogy észrevevesszük, birtokoljuk-e – eredményei, a szemlélődőben is bizonyos látásmódot teremtenek. A festmények vizuális tradícióján nevelődött hollandok megtartják a külszínre és a dolgok használhatóságára irányuló józan világlátásukat.

Nemrég így nyilatkozott a Rijksmuseum nyugalomba vonuló igazgatója, egy neves művészettörténész-professzor: „Újra és újra ámulatba ejt a felismerés: ami fontos, azt láthatóvá lehet tenni.”

A festmények látásmód-formáló hatása természetesen nem szorítkozik a hollandokra. Bárkinek megnyilatkozik, aki megtekinti őket.

Irodalom

- Barthes, Roland (1964) 1972. *Critical Essays*. Northwestern University Press. Evanston, 3–4.
- De Bie-Kerékjártó Ágnes 2007. Interkulturális kommunikáció magyar-holland viszonylatban. In: Maticsák Sándor (ed.): *Nyelv, nemzet, identitás* II. Nemzetközi Magyarásagtudományi Társaság, Debrecen–Budapest, 93–105.
- De Bie-Kerékjártó Ágnes 1999. Sztereotípiák a nyelvtanításban. Magyar-holland összehasonlító vizsgálat. In: Bakró-Nagy Marianne – Maticsák Sándor – Lahdelma, Tuomo (eds.) *A magyar nyelv elsajátításának nehézségei*. Hungarologische Beiträge nr. 12. Universität Jyväskylä, 55–67.
- Gerndt, Helge 1988. Zur kulturwissenschaftlichen Stereotypenforschung. In: *Gerndt Stereotypvorstellungen im Alltagsleben. Beiträge zum Themenkreis Fremdbilder, Selbstbilder, Identität*. Münchner Vereinigung für Volkskunde, München, 9–31.
- Grever, Maria 2004. *Visualisering en collectieve herinneringen. "Volendams meisje" als icon van de nationale identiteit*. *Tijdschrift voor geschiedenis*. Amsterdam University Press, Amsterdam, 34–49.
- Huizinga, Johann 1934. *Nederland's geestesmerk*. A.W.Sijthofs Uitgeverij, Leiden, 65.
- Leshi, Bleri-Van den Bossche, Marc 2010. *Identiteit en interculturaliteit*. Academic Scientific Publishers, Brussel, 219.
- Shama, Simon 1987. *The Embarrassment of Riches: An interpretation of Dutch culture in the Golden Age*. Alfred A. Knopf Publishing, New York, 698.

Schmidt Ildikó¹

BEVÁNDORLÓ TANULÓK ISKOLAI INTEGRÁCIÓJA MAGYARORSZÁGON – Esettanulmány

Abstract

This study presents part of the results of a case study research project which examines the characteristics of immigrant children's integration in schools based on empirical data. The research project primarily focuses on a pair of siblings originating from Afghanistan but in order to obtain the complete picture about their integration in public education data was collected from the parents, form teachers and other school teachers as well. The analysis of the data collected through narrative life story interviews revealed thematic narrative patterns, including the escape route, language skills and patterns relating to thematic knowledge which are presented here.

Keywords: *case study research, migrant children, school integration, public education*

Kulcsszavak: *esettanulmány-kutatás, bevándorló gyerekek, iskolai integráció, közoktatás*

1. Bevezetés

Jelen dolgozatban egy esettanulmány-kutatás eredményeinek egy része kerül bemutatásra. A kutatás bevándorló gyerekek iskolai integrációjának sajátosságait vizsgálja empirikus adatok felhasználásával. Egy afgán származású testvérpár áll a kutatás középpontjában, viszont annak érdekében, hogy teljes képet kaphassunk a közoktatásba való beilleszkedésükről, a gyerekeken kívül adatgyűjtésre került sor a szüleiktől, az osztályfőnökeiktől és a szaktantárgyakat tanító tanároktól is. Az adatgyűjtés a narratív élettörténeti interjú módszerével történt (Rosenthal 1995: 12–13, Kovács 2007: 273), amelyek elemzése során kirajzolódó tematikus narratív minták közül bemutatásra kerül a menekülés útja, a nyelvtudás és a szaktárgyi tudáshoz kapcsolódó mintázatok. A kutatás megfelel az esettanulmány-kutatással szemben támasztott módszertani sajátosságoknak (Duff 2008, Stake 2005, Yin 2014). A kutatás elméleti kerete a kvalitatív kutatás területén határozható meg empirikus adatok gyűjtésével, amelyeknek segítségével egy jelenség általánosságban vagy egy probléma köré szervezve írható le

¹ Schmidt Ildikó a PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola hallgatója, a Thomas Mann Gymnasium – Deutsche Schule Budapest munkatársa; schmidtildi@yahoo.com

(Denzin-Lincoln 2005a hivatkozva Duff 2008: 27). Az empiria elemzését a megalapozott elmélet (grounded theory) teoretikus kerete vezette (Feischmidt 2007: 235), valamint az esettanulmány-kutatás és a megalapozott elmélet alapján került kialakításra a kutatás elméleti kerete (Schmidt 2016).

2. A tematikus narratív minta

Az interjúszövegek vizsgálata során erőteljesen rajzolódnak ki bizonyos tematikus narratív minták, amely jelenség arra enged következtetni, hogy létezik egy közös elméleti konstrukció a migrációra és a integrációra vonatkozóan mind az elvándorlók, mind a befogadók szempontjából. Ugyanakkor az egyes jelenségek értelmezése és felfogása nagyban a különbözik az adatközlők csoportjai között. Vagyis maguk az elvándorlók, a befogadók és a két csoport közti mediátorok percepciója más-más következtetési láncot hoznak létre, miközben a narratív mintázatok megegyezőek. A jelenségek felismerése és beazonosítása mindhárom csoport esetében megtörténik, viszont az értelmezés a saját kontextusukban zajlik le, a saját társadalmi valóságuknak megfelelően. Ilyen módon az integrációra reflektáló szakirodalomban megjelenő duális álláspont, mely szerint a folyamat két szereplője a bevándorló és a befogadó, megjelenik egy harmadik szempont is, a mediátorok szerepe, akik egyfelől sajátos tudással rendelkeznek mindkét csoport nézőpontját illetően és bizonyos mértékig azonosulnak is azzal; másfelől viszont meglátják a lehetséges kapcsolódási pontokat a csoportok között. Az integrációs stratégiák megfigyelése és leírása során ezek a kapcsolódási pontok lehetnek azok a sarokkövek, amelyek mentén elindulva az iskolai integráció újraértelmezése megalósulhat.

2.1. Az elvándorlás oka és a menekülés útja

A bevándorlók, különösképpen a nemzetközi védelem alatt állók beszámolóiban megjelenik a menekülés útjának narratívája. Mindhárom csoportnál – a bevándorló, a befogadó és a mediátor – jelen van és visszatérő reflexiós pont az utazásról való beszéd. A három csoport más-más módon használja ezt a mintázatot, felfogható ez stratégiának is, amelyen keresztül diszsonáns viselkedésmódokat, megmagyarázhatatlan döntéseket is értelmezhetnek. Egyfajta misztifikáció figyelhető meg, melyben a különböző szereplők egymást erősítik. Senki sem látja tisztán a megtörtént eseményeket, minden résztvevőnek csupán töredékes ismeretei vannak. Még az utazást végigélő szülők és gyerekek nézőpontjai és szűrői is más-más megvilágításba helyezik az eseményeket. Mozaikszerű kép rajzolódik ki, amelyben vannak információhézagok. Ezek kiegészítése az egyén szintjén történik meg, beemelve a diskurzusba a jelenségről birtokolt tudásokat és vélekedéseiket.

Rosenthal (1991) részletesen ír a két világháborúban szolgált katonák autobiográfiáján alapuló kutatásában arról, hogy az élettörténeti események elbeszélése során különböző mennyiségű szövegek születnek a narratíva különböző részeiben. A szek-

venciális rendbe sorolható események elbeszélése nagyobb teret kap, mint a diffúz, kaotikus tapasztalások. Ilyenek például a helyváltoztatáshoz kapcsolható történések, amelyek esetében még az is közrejátszik, hogy eltérnek a napi rutintól, így nagyobb hangsúlyt kapnak az emlékezetben. Rosenthal (1991) szerint külön figyelmet igényelnek azok a narratív egységek, ahol az elbeszélő semleges hangon, az eseményeket önmagától eltávolítva, tényszerű leírást ad olyan történésekről, amelyek valószínűleg fájdalmasak, traumatikusak és ijesztőek lehetnek az azokat átélő számára. A szerző szerint ezek az események fordulópontok, melyek roppant befolyással lehetnek a narrátor további életére, így szükség van az események elviselhetetlen mértékű érzelmi feszültségének a blokkolására és fokozatos kiegyensúlyozására (Rosenthal 1991). A család egyes tagjainak beszámolóit a menekülés útjáról jól értelmezhetőek Rosenthal leírása alapján. Az egyes interjúkban az útról való beszéd mennyiségének mértéke igen eltérő. A gyerekek és a szülők esetében az átélt események leírása jóval nagyobb hangsúlyt kap. Az utazás útvonaláról részletes beszámolót adnak, a helyszíneket, a közlekedési eszközöket, az embercsempészeknek kifizetett összegeket is felsorolják. Ugyanakkor csak érintőlegesen, néhány mondatban beszélnek a nehézségekről és a nélkülözésekről, az átélt félelmekről és küzdelmeikről. A beszámolók rövidege mellett feltűnő az alvás és a biztonság terén elszenvedett nélkülözések repetitív megjelenése. Az interjúalanyok fizikailag és érzelmileg egyaránt megterhelőnek írják le az utat, a megfordult napirendet: nappal rejtőzködés, lehetőség szerint pihenés, éjjel pedig ébrenlét és utazás. Szenvedést okoz a folyamatos aggódás, hogy ne érje őket baj, a másokra való ráutaltság, valamint az ellenük elkövetett csálások sorozata.

A történetek koherens egészet alkotnak a menekülés útját végigélő négy szereplő elmesélése alapján. A nyelvi nehézségek ellenére is egybevágó információk hallhatók a Magyarországra való eljutásra vonatkozóan. Az ezt követő történésekben eltérés figyelhető meg az egyes interjúalanyok között. A szülők állítása szerint útjuk végcélja Magyarország volt, míg Fariba részletesen elmondja, hogy a Debrecenből a befogadóállomásra próbálták továbbjutni Németországba, de ebbéli tervük meghiúsult az embercsempészek csálásai miatt. A szülők nem beszélnek erről a momentumról, talán jobbnak látják elhallgatni ezt a részletet, hogy nagyobb szimpátiát keltsenek beszélőpartnerükben. Fontos stratégiai döntés húzódnak meg e mögött a gyanakvó viselkedés mögött, valószínűleg ezzel érzik biztosítva saját maguk és családjuk számára a pozitív megítélést, mint olyan bevándorlókét, akik a befogadó államhoz maximálisan lojálisak. A későbbiekben a család már nem próbált Nyugat-Európába továbbutazni, aminek oka feltehetőleg az volt, hogy elindult a státuszszerzési eljárás, amelynek eredményeképpen oltalmazotti státuszhoz jutottak. Fariba részletesen elmesél egy embercsempészekkel lezajlott beszélgetést, ahol az azonnali továbbutazás melletti érvként hangzott el a hivatalos interjú, ami után már nincs mód megkísérelni a továbbjutást Németországba. Az adatközlő interjú egy másik részében Fariba még említi Németországot mint lehetőséget egy új életre, de ez megmarad gondolat kísérletnek, az interjú időpontjáig nem próbált sem ő, sem a családja más országba költözni.

A család Iránban élt, megszokott életük elhagyását a jövő kilátástalansága motíválta. Az édesanya születésétől kezdve – hat napos korától – Iránban élt. A férjével, az

édesapával Iránban találkoztak, és mindhárom gyermekük ott született. Mindezek ellenére afgán származásuk miatt a gyermekek nem tanulhatnak ingyenesen felsőoktatási intézményben, csak abban az esetben, ha két egyetemi évet elvégeznek Afganisztánban. A jelenlegi afganisztáni politikai helyzet ezt gyakorlatilag lehetetlenné teszi, így jövőjük biztosítása érdekében az egyetlen lehetőség az országuk elhagyása volt. Fariba nagyon érzékletesen mondja el az interjúban az elvándorlás okát: a származás miatti megkülönböztetést, amihez erőteljesen kapcsolódik a gender alapon való megkülönböztetés is. Iránban Fariba rendszeresen indult tanulmányi versenyen csillagászatból, saját elmondása alapján megnyerte az iskolai, a kerületi és a városi versenyt, de országos versenyen már nem indulhatott afgán származása miatt. Mélyen megbántottnak érzi magát, hogy nem a képességei és teljesítménye alapján ítélték meg. Az ebből fakadó sértettség folyamatosan előtör az interjú alatt, és roppant energiát ad narratívája kibontakozásának. Az édesanya is erős érzelmi bevonódással mondja el az elvándorlásuk okát, angolul és magyarul egyaránt. Nagyon fontosnak tartja, hogy mondanivalója bizonyosan érthető legyen.

Fariba számára a másik nehezen feldolgozható élmény, hogy származása miatt korlátozták az országon belüli szabad mozgást. Az afgán embereknek Iránban a jogi státuszukból fakadóan olyan személyigazolványa van, amely csak a lakhelyüket jelentő város közigazgatási határain belüli mozgást teszi lehetővé. Ha máshova szeretnének utazni az országon belül, akkor ahhoz egy külön engedélyre, további igazolványra van szükség. Az édesanya és az édesapa családja is Iránban él, különböző városokban szétszórva, és e miatt a szabályozás miatt nincs lehetőségük a gyakori személyes találkozásra, melyet csak hosszú hivatalos ügyintézésen keresztül lehet megszervezni.

A tanárok körében felvett interjúkban szintén megjelenik a menekülés útja mint tematikus egység, viszont teljesen eltér a szülők és a gyermekek által megélt tapasztalatoktól. Náluk tapasztalható a misztifikáció jelensége legerőteljesebben, aminek feltehetően az az oka, hogy általában nem rendelkeznek pontos információkkal egy ilyen utat illetően, így a saját elképzelt valóságukkal töltik ki a hiányzó részeket. A tájékozatlanság mellett megjelenik egy pedagógiai kompenzációs stratégia is, mely szerint szándékosan nem kérdezik a gyerekeket, hogy mi történt velük, nem informálódnak a történeteikről. A stratégia részét képezi ez a hozzáállás, hogy ha a gyerek akarja, majd elmondja, de a tanár nem akar tolakodó kérdésekkel előállni. A pedagógusok e stratégiáját összevetve a gyerekek viselkedésével, az látható, hogy a gyerekek maguktól nem beszélnek a történeteikről. Ők arról számolnak be, úgy élik meg ezt a helyzetet, hogy a tanárokat nem érdekli, hogy mi történt velük, mivel nem kérdezik őket erről. Sajátos helyzet ez: miközben mindkét fél érdektelenségként kódolja a másik viselkedését, valójában vágnak arra, hogy beszélhessenek a másikkal erről a témáról. A tanárok körében a passzív kivárás a magyar mint idegen nyelv tanárnál is megjelenik, ugyanakkor ő az egyedüli személy, aki képes olyan helyzeteket teremteni tanítás közben, ami lehetővé teszi a témában való megnyilatkozást, kvázi felkínálja a lehetőséget az elvándorlás során átéltekről való beszédre. Megkönnyíti a helyzetét az a tény, hogy ezen az órán a gyerekek nem a saját osztályközösségükben vesznek részt, hanem valamennyien bevándorlók, akik a magyar nyelvet tanulják együtt ebben a kis létszámú, nem melléke-

sen jó hangulatú csoportban. Meghatározó a tanár melegszívű, empatikus, befogadó jellegű viselkedése és órávezetési módja.

A mediátor, aki szociális munkásként dolgozik a család lakhelyén visszafogottan nyilatkozik a menekülési útról, elmondja, hogy fontosnak tartja, hogy ne adjon ki a családról diszkrét információkat. Nyilvánvaló, hogy részletesen ismeri a történetüket, így jól kontextualizáltan írja le a család menekülés utáni állapotát, vagyis a teljes elkeseredettség és a megcsillanó remény okozta euforikus öröm közötti gyors váltásokat.

2.2. Nyelvtudás

Az integráció egyik sarkalatos kérdése a befogadó ország nyelvének elsajátítása, ugyanakkor az első nyelvi kompetencia további alakulása meghatározó az absztrakt gondolkodás fejlődésében. Különösen addig, amíg a második nyelvi kompetencia nem éri el a szaktárgyi órákon használt nyelv megértéséhez szükséges nyelvi szintet. Ha a gyermek az általa használt mindkét nyelven – első- és második nyelv – képes a nyelvhez kapcsolódó kommunikatív funkciókat kielégíteni, akkor valószínűsíthető a kétnyelvűség kialakulása. A nyelvi kompetenciák alakulásáról az interjúk adatközlői a nyelvről és a nyelvtudásról való gondolkodás saját, egyénileg kialakított rendszere szerint beszéltek, tehát az interjúer nem használt szakkifejezéseket a beszélgetések közben, így facilitálva az egyéni elképzelések megnyilvánulásait.

A családban használt nyelv a perzsa – nem dari és nem pasto –, ez a nyelv megegyezik az Iránban használt köznyelvvvel. A szülők magyarul és angolul a legalapvetőbb kommunikációra képesek csupán, de folyamatosan tanulnak magyarul. A magyar beszélt nyelvi szint az interjúk közben felmérésre került. Az édesanya A2 szinten kommunikál magyarul, az édesapa kommunikációjának esetlegességéből következtethetően A1 szinten állhat. Az írásbeli kommunikáció szint felmérésére tett kísérlet kurdacba fulladt, mivel a magyar, de alapvetően már a latin betűs ábécé ismerete is kérdéses volt, így nem lehetett végrehajtani a szint beazonosításához szükséges mintavételeket. A szülők angol nyelvtudása nem került mérésre. Ugyanakkor megfigyelhető volt, hogy az interjúk során a magyar nyelvű megnyilatkozásokat angol szavakkal egészítették ki, amikor magyar nyelven nem ismerték az adott nyelvi elemet. Viszont csak bizonyos nyelvi elemeket használtak angolul, főként szavakat, vagyis nem teljes egészében váltottak nyelvet. Ha egyszerűbb lett volna angolul kifejezniük magukat, valószínűleg nyelvet váltottak volna, mert a kommunikáció igénye erős motivációként hatott rájuk, erre a nagyfokú érzelmi bevonódásból lehet következtetni.

A gyerekek első nyelve a család nyelvével megegyező perzsa. Az otthoni használat mellett Iránban a perzsa volt az oktatás nyelve is. A szülők szerint gyerekeik ezen a nyelven tudnak a legjobban. Amir, a fiúgyermek, saját elmondása szerint perzsául tud a legjobban, azonkívül magyarul és angolul is. Bár tud írni és olvasni perzsául, de nem szokott, mert nincsenek könyvei, és nincs kinek írjon. Iránban nem tanult angolul, azt Magyarországon kezdte, és jól tud, mert angol–magyar kéttannyelvű osztályba jár, ahol még bizonyos tantárgyakat is angolul tanulnak. A magyar nyelvtudására vonat-

kozó kérdésre nem válaszol csak annyit: „hát... tudok”. Magyarul tud írni és olvasni, de írni jobban szeret, mint olvasni, mert „írni nem nehéz”. Amikor olvas, van, amit ért, van amit nem, ez a tantárgytól függ, a környezetismeretet például nem érti, mert szerinte az nagyon nehéz.

Fariba első nyelve szintén a perzsa, amit Iránban az otthonában és a környezetében, az iskolában is használt. Most perzsául ír naplót (az információ Amirtól származik), az afgán barátnőivel perzsául beszél és levelezik, de olvasni nem szokott perzsául, „nincs mit”, fogalmazza meg nagyon kifejezően. Iránban az iskolában idegen nyelvként arab és angol nyelvet tanult. Az arab a vallásoktatás részeként volt jelen, mert a Korán olvasására készítette fel a tanulókat, így Fariba beszélni nem tud arabul, csak a Korán olvasására és értelmezésére használja arab tudását. Magyarországra érkezésekor Fariba nem tudott magyarul, csak angolul. Debrecenben, az iskolában kezdett magyarul tanulni, és rövid idő után, amikor Budapestre költözött a család, már beszélt magyarul. Ennek az időnek a nyelvi szintjéről nincsenek adatok. A lány saját elmesélése alapján értette, mit szeretnének tőle, válaszolni szavakkal, rövid mondatokkal tudott. Budapestre érkezésük után a testvérpár a Dongó utcai iskolába kezdett járni, ahol azt állították, hogy sem Fariba, sem Amir nem tud eléggé magyarul, viszont az nem derült ki számukra, hogy mennyire kellett volna tudniuk. Fariba szerint Amir már ekkor is jobban tudott nála magyarul, és ez a különbség az interjú időpontjáig fennállt. A Kígyó utcai iskolába átkerülve, Fariba nyelvi szintje ugrásszerű fejlődésnek indult, könnyen, gyorsan és hatékonyan tud magyarul beszélni. Bármit el tud intézni magyarul az iskolában és más, akár hivatalos helyzetekben is precízen bonyolítja az információátadást, még úgy is, hogy a szüleinek tolmácsol és a két nyelv – a perzsa és a magyar – között gyorsan kell váltania. Az iskolában nem érzékel saját nyelvtudásából fakadó nyelvi akadályokat, jó tanuló, bármit meg tud tanulni. Az olvasás nehezen megy neki, különösen a szaktantárgyak esetében, ide sorolva az irodalmat is, külön kiemeli a verseket, amelyeket nem ért. Csak írni és számolni akar, az könnyen megy neki, nincsenek nehézségei ezen a téren. Fariba szeret magyarul beszélni, különösen azért, mert amikor Magyarországra érkezett és még csak nagyon keveset beszélt magyarul, akkor nagyon jó érzés volt számára, hogy az emberek megdicsérték és örültek annak, hogy milyen jól tud már magyarul. Ez feltehetőleg nagy motivációt jelentett neki. A tanárok szerint Amir jól tud magyarul, már az iskolába érkezése előtt is tudott. Mindent ért, jól kifejezi magát szóban, nagy a szókinccse, a nyelvi formák is a helyükön vannak. Jól ír és olvas, az írásbeli szövegértése is magas szinten áll. Nehéz megítélni, hogy a tanárok leírása illeszkedik-e az átlag negyedik osztályos tanulóval szemben állított követelményrendszerhez, mert Amir teljesítménye mindig az osztálytársakéval kerül összehasonlításra, miközben az osztály egy ötöde nem magyar első nyelvű. A két osztályfőnök egybehangzóan arról számolt be, hogy Amir nyelvtudása megrekedt, úgy érzik, hogy a gyerek nem tesz erőfeszítést „jól elvan azzal, amit tud”. Tanácstalanok azt illetően, hogy mit lehetne tenni vele, hogyan lehetne átlendíteni ezen a ponton.

Fariba szemmel láthatóan szívesen beszél magyarul, gördülékenyen fejezi ki magát, még akkor is, ha sok apró hibával tarkított a beszéde. A kommunikációs helyzeteknek megfelelően tud pragmatikai és nyelvi formákat választani, valamint jól érzékeli a

beszélgetőpartnere reakcióit a verbális és a non-verbális jeleket illetően egyaránt. Ha félreértések merülnek fel, jól használja a nyelvi kompenzációs stratégiákat, ami olyan hatást kelt, mintha anyanyelvi beszélővel kommunikálna az ember, míg ha az egyes nyelvi egységekre koncentrálunk, akkor azt látjuk, hogy sok nála a pontatlan formai megvalósítás.

A tanárok nyelvtudásra vonatkozó beszámolóiban folyamatosan keveredik a magyar nyelv ismeretének és az egyes tantárgyakhoz kapcsolódó szakszókincs ismeretének a szempontja. Egyfelől a beszéd és a beszédértés magas szintjét emelik ki, ugyanakkor amikor a szaktárgyi tudás is belép a képbe, akkor arról számolnak be a tanárok, hogy Fariba nem érti a tananyagot. Az órán képes követni a tanítás lépéseit, de a tananyag feldolgozásának lépéseiben elmarad. A tanári kérdéseket, egyszerűbb nyelvi megformáltság mellett megérti, és jó válaszokat tud adni. A dolgozatokban és a szóbeli feleletnél – ami sok esetben kiváltja a dolgozatot – a megtanult tananyagot, vagyis amit a füzetbe leírnak, vissza tudja adni. A szóbeli feleleteknél nyelvi probléma nincs, lévén hogy Fariba szó szerint, kívülről megtanulja a feladott tananyagot. Ugyanakkor ha a tanár belekérdez az elmondottakba, akkor már zavar keletkezik, és nagy a valószínűsége, hogy nem fog tudni válaszolni. Az olvasás- és íráskészségről a tanárok úgy vélekednek, hogy Fariba jól érti a szövegeket és jól ír, jól fogalmaz. Természetesen itt is – mint Amirnál – kérdésként merül fel, hogy mennyire határozza meg az osztálytársak teljesítménye Fariba megítélését. Erről az osztályról markáns vélemény fogalmazódik meg: teljesítőkéességük roppant alacsony. A szaktárgyi órákon Fariba magyarul és perzsául egyaránt jegyzetel, bár nem tudta minden tanár felidézni, milyen az írásképe.

Egyik gyerek esetében sem sikerült információhoz jutni azt illetően, hogy mit jelent a „jól tud” kifejezés a nyelvtudás szintjére vonatkozóan, már csak azért sem, mert ahogy elindult egy válaszadási kísérlet ebben a témában, rögtön bejött a nyelvtudás másik szempontja, a szaktárgyi tudás.

Mindkét gyerek órarendjében szerepel magyar mint idegen nyelv óra, heti három órában két különböző csoportba járnak, a tanár személye azonos. A MID tanár arról számol be, hogy érkezésükkor mindkét gyerek tudott már magyarul. Arról nincs tudomása, hogy a korábbi iskoláikban volt-e MID óra. Amir lassabban, de precízebben, kevesebb hibával beszélt, a beszédértéssel nem volt soha probléma. Az elmúlt iskolaév alatt főként a szókincse gyarapodott nagy mértékben, ez részben a MID órának, részben más óráknak köszönhető. Fariba gyorsan beszél, sok hibával, de jól érthetően. Sokat fejlődött a nyelvtani tudatossága, felismeri, ha valamit rosszul mondott, és rögtön javítani próbálja.

A mediátor szempontjai a hivatalos közegben és a személyközi interakciókban megmutatózó nyelvtudásra vonatkoznak. Szerinte Fariba a család „szóvivője”, minden felmerülő helyzetben vele lehet és kell kommunikálni. Könnyen, gyorsan és hatékonyan használja a magyar nyelvet, ami más hasonló helyzetben lévő nyelvhasználókkal összehasonlítva különlegesen számít.

2.3. Szaktárgyi órák

A szaktárgyi órákon mutatott teljesítményt és a magyar nyelvtudást igen nehéz szétválasztani, ezért a gyerekek esetében a szaktárgyi órákhoz kapcsolódó érzéseket, a tanárok esetében pedig a gyerekek szaktárgyi órákhoz való viszonyáról alkotott véleményt lehet tetten érni és leírni.

Amir kedvenc tantárgyai az informatika, a testnevelés és a matematika, ezen a három órán nyelv nélkül is el tud boldogulni. Azért nem szereti a többi órát, mert nem érti rendesen, mi a feladat, ilyen például a környezetismeret. A szavakat nem érti meg teljes mélységükben, és nem segít, amit korábban Iránban tanult, mert más a tananyag irányultsága. Az órák anyaga ott sokkal gyakorlatorientáltabb, a mindennapi életre készít fel, kevésbé leíró jellegű. Az Alföld földrajzát említi példának, nem tudja hol van, még sohasem járt ott és elképzelése sincs, milyen lehet az alföldi táj. A házi feladatokat ezért nem készíti el, sokszor még azt sem érti, mi az instrukció, és persze sokszor előfordul, hogy nem kerül fel a táblára külön a házi feladat. Nyelvi hátrányaiból fakadóan az óra folyamában nem veszi észre, talán nem is hallja, mikor jelölik ki a házi feladatot.

A tanárok szerint Amir könnyen követi az órák menetét, nincs problémája a szaktárgyi órákon sem, egészen pontosan nincs nagyobb problémája, mint az osztálytársainak. A tanárinterjúkban a nyelvtudás leírásába keverten jelenik meg a helyesírás és a nyelvtan. Amir helyesírása jobb, mint az osztályátlag, de a nem magyar első nyelvű tanulók helyesírása általában pontosabb, mint magyar társaiké. A nyelvtan nem mint a nyelvi formák alkalmazása, hanem mint a leíró nyelvtani kategóriák ismerete jelenik meg, és ezen a területen vannak Amirnek nehézségei. Példának hozza a pedagógus a szófajtant: az alapszófajokat érti a gyerek, de az azokhoz kapcsolódó alaktani kategóriák már nehezen érthetőek számára. A matematika terén a számolási készségei megfelelő szintűek, de a szöveges feladatok megértése gondot okoz. Amennyiben a tanár elmondja, hogy milyen műveleteket kell végrehajtani, akkor jó eredményre jut Amir, de az önálló feladatmegoldás szövegértési nehézségek miatt problémát okoz. A tanár az eltérő iskolakultúrában látja a különbséget, „másképp gondolkoznak”, így fogalmaz. Matematika órán van mód differenciálásra, miközben az osztály egy frontális bevezető rész után önállóan dolgozik. A házi feladat elkészítése esetleges, nem tudja mi lehet az oka, valószínűleg Amir a lustaságából fakadóan nem ír leckét. A kéttannyelvű oktatásból következően heti egy magyar nyelvű környezetismeretóra van az órarendben, ami sajnos nem elegendő arra, hogy a teljes negyedikes tananyagot végigvegyék. A tanítónő emellett Amir és más bevándorló osztálytársai esetében egyaránt nehézségként ítéli meg, hogy egy nyelven sem áll a gyerek rendelkezésére az adott szakkifejezés. Minél elvontabb egy fogalom, annál nehezebb megtalálnia a gyerekeknek a jelentésnek megfelelő szóalakot. Ezt a helyzetet egyébként a kéttannyelvű oktatás általános problémájaként fogalmazza meg a tanító.

Fariba szeret tanulni és iskolába járni annak ellenére, hogy jobban örülne, ha a „k” osztályba, azaz az angol–magyar kéttannyelvű osztályba járhatna, mivel ott jobb a diákok tanulási teljesítménye. Fariba kedvenc tantárgya a matematika, mert ott nem játszik akkora szerepet a magyar nyelvtudás szintje. A szöveges feladatokat viszont ebből

következően nehezen érti, de a matematika az a tantárgy, amelynek tanulása közben nyelvileg a legkisebb erőfeszítést kell tennie. Fariba számára a három legnehezebb tantárgy a kémia, a biológia és a fizika, mert nagyon nehezen érti a tankönyvek szövegét. Később kiegészíti a földrajzzal és az irodalommal, mert a szövegértés ott is kihívást jelent számára. Az irodalmat ráadásul nem is szereti, sem a verseket, sem a különféle szövegeket – „meséknek” nevezi őket –, mert egyrészt nem érti, másrészt hiába próbálja értelmezni, akkor sem képes mélységében, „rendesen” megérteni. A szövegértés szintjeinek nagyon jó leírását adja ezzel Fariba, bár lehet, hogy magukat a szövegeket nem érti, de azt pontosan látja, milyen folyamatoknak kellene megtörténnie esetében ahhoz, hogy fel tudjon dolgozni irodalmi szövegeket. A testnevelés órákat szereti, külön kitér rá, hogy ott is fejkendőben van, ami egyáltalán nem zavarja. Szereti a felszabadult játékot, mert jól esik neki a testmozgás.

Fariba kimagasló teljesítményt mutat minden tantárgyból, viszont a tanárok közül néhányan említést tesznek arról, hogy az osztály roppant gyenge képességű és nagyon sok magatartásprobléma van. Ezzel együtt és ettől függetlenül minden tanár pozitívan nyilatkozik Fariba teljesítményéről. Könnyen lehet bánni vele, „nem kell annyit küszködni vele”. A matematika–fizika szakos tanárnő szerint Fariba kifejezetten szereti a matematikát és a fizikát, jól átlátja az összefüggéseket. A tanárnő tud arról, hogy Faribát fizikából magántanár segíti, így nehéz megmondani, hogy vajon hol érti meg a tananyagot, az iskolában vagy a magántanárnál, viszont az biztos, hogy képes megérteni. A kémiatanárnő egyszerűsített nyelven beszél az órán, nem kifejezetten Fariba miatt, hanem az osztály miatt általában, úgy gondolja, hogy ez segít Faribának is az órai munka követésében. Időnként ellenőrzi a füzetében, amit írt, néha lát elírást, ami valószínűleg csak másolási hiba. A biológia–földrajz szakos pedagógus szerint Fariba jól szerepel az órákon, bár nála a füzetbe készített vázlat alapján kell felkészülni a tananyagból, aminek két oka van. Egyrészt nem megfelelő szerkesztettségű a tananyag, nem segíti a diákokat a tanulásban, másrészt az ebbe az osztályba járó diákoknál már az is nagy eredmény, ha azt képesek elsajátítani, amit a tanár szóról-szóra végigvesz az órán. Ez az óraszervezés valószínűleg szintén segít a tananyag feldolgozásában.

A mediátornak nincs közvetlen rálátása a gyerekek iskolai szereplésére, viszont ő tartja a kapcsolatot a különböző segítő szervezetektől érkező korrepetáló tanárokkal. Az iskolai tanárok és a korrepetáló tanárok véleménye egybecseng azt illetően, hogy mindkét gyerek könnyen megérti a tananyagot. A korrepetáló tanároknak szemléltetés hiányában kihívást jelent a szakszókincs megtanítása és jelentéshez való kapcsolása.

3. Összefoglalás

Mindhárom tematikus narratív minta elemzése során láthatóvá vált – mint azt már a bevezetésben említettem –, hogy az egyes adatközlők szövegei mentén tipikus mintázatok rajzolódnak ki. Ha az adatközlőkre mint csoportokra nézünk, akkor három egymástól bizonyos szempontból eltérő, más szempontból pedig kiegészítő, helyenként átfedésben lévő narratív vonulatot figyelhetünk meg.

A szülők és a gyerekek esetében a megélt tapasztalatok alakítják az elbeszélésüket. A két interjúfolyam megegyező tematikájú, a gyerekeké bizonyos helyeken szókimonddóbb, mivel nem játszik szerepet a hallgató elvárásainak való megfelelés, reflektálatlan marad a környezetre, az adott helyzetre vonatkozó elképzelésekre nézve. A szülők ezzel szemben körültekintőbbek, a saját elgondolásaik és ismereteik alapján alakítják a befogadó számára leginkább koherensnek elképzelt történetelemeket.

A tanárok a rendszerből fakadóan információhiányban szenvednek. Egyfelől frusztráltak, másfelől pedig nem értik a diákok körüli történéseket, viszont az információgyűjtés ötlete nem merül fel bennük. A megélt tanítási szituációt elfogadják és beillesztik a mindennapokról való vélekedéseikbe.

A mediátorok alapos ismeretekkel bírnak a család jogi és a mindennapi életére vonatkozóan. Így megértően, óvatosan fogalmaznak minden olyan helyzetben, ahol úgy érzik, hogy a hallgató nem értheti az eseményeket, pusztán azért, mert nincs elég információ a birtokában. Nem támasztanak olyan elvárásokat, amelyek nem várhatóak el egy a társadalom peremén élő, oda éppen beilleszkedni akaró személytől.

A kutatás többi tematikus narratív mintája, így például a mediátoroké további publikációkban kerül majd bemutatásra.

Irodalom

- Duff, Patricia 2008. *Case study research in applied linguistics*. Taylor and Francis Group, New York, NY.
- Feischnidmt Margit 2007. A megalapozott elmélet. In: Kovács Éva (szerk.). *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs, 234–243.
- Kovács Éva 2007. Interjú módszerek és technikák. In: Kovács Éva (szerk.). *Közösségtanulmány. Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum. PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, Budapest–Pécs, 269–278.
- Rosenthal, Gabriele 1991 German war memories: Narrability and the Biographical and Social Functions of Remembering. *Oral History*, 19 (2), 34–41.
- Rosenthal, Gabriele 1995. *Erlebte und erzählte Lebensgeschichte, Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen*. Frankfurt/New York Campus.
- Schmidt Ildikó 2016. Egy esettanulmány-kutatás elméleti keretének kialakítása. (Megjelenés alatt.)
- Stake, Robert E. 2005. Qualitative case studies. In Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (eds). *Handbook of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks, 443–466.
- Yin, K. Robert. 2014. *Case study research: Design and Methods*. Sage, Thousand Oaks, CA.

TABULA GRATULATORIA

Abonyiné Hegedűs Hajnalka

Bándli Judit

Bárdos Jenő

Berki Judit

Bóna Judit

Borsos Levente

Brandt Györgyi

Császtvay Tünde

Csepregi Márta

Driussi, Paolo

Faga-Nagy Mária

Farkas Tamás

Géra Eleonóra

Gósy Mária

Gyói Renáta

H. Varga Márta

Hegedűs Rita

Honti László

Illés-Molnár Márta

Jakab Katalin

Juhász Dezső

Kajdi Alexandra

Kardosné Balogh Judit

Kelemen Mária

Kelemen Tamás

Kerékjártó Ágnes

Keszler Borbála

Kiss Jenő

Klaudy Kinga

Korompay Klára

Kövecses Zoltán

Kruzslicz Tamás

Kugler Nóra

Laczkó Krisztina

Ladányi Mária

Lőrinczi Réka

Majzer Mónika

Márki Herta

Markó Alexandra

Maróti Orsolya

Mezey Barna

Monok István

Nádor Orsolya

Oszkó Beatrix

Pap Andrea

Pelcz Katalin

Pelczer Katalin

Perge Gabriella

Pomozi Péter

Popiney, Victoria

Posgay Ildikó

Pődör Dóra

Romhányi Andrea

Sárosi Zsófia

Schmidt Ildikó

Sitkei Dóra

Somos Júlia

Szabó T. Annamária Ulla

Szathmári István

Szentgyörgyi Rudolf

Szita Szilvia

Szűcs Tibor

Tátrai Szilárd

Terbe Erika

Tóth Gergő

Tóth-Czifra Erzsébet

Vladár Zsuzsa

Wéber Katalin

